

Міністерство освіти і науки України
Департамент науки і освіти
Харківської обласної державної адміністрації
Комунальний заклад
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

Г.Ф. Пономарьова, М.О. Семенова

ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Навчальний посібник

Харків
Ексклюзив
2014

УДК 371.100
ББК 74.00 (3/8)
С 23

Рекомендовано до друку науково-методичною радою комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (протокол № 3 від 08.02.2012 р.)

Рецензенти:

Н.О. Ткачова: доктор педагогічних наук, професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

С.Б. Беляєв: кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки та психології комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

Редактор: Савельєва К.Б.

С23 Пономарьова Г.Ф., Семенова М.О. Порівняльна педагогіка: Навчальний посібник. – Харків: Ексклюзив, 2014. – 424 с.

ISBN 978-966-2166-34-7

Навчальний курс порівняльної педагогіки укладений для студентів, які обрали педагогічний фах і здобувають ступінь бакалавра чи магістра, та викладачів вищих педагогічних навчальних закладів. У посібнику висвітлено сучасні підходи щодо історії становлення порівняльної педагогіки як науки, тенденції розвитку освітніх систем у провідних країнах світу та в Україні, окреслено проблеми диференціації й стандартизації освіти, диверсифікації освітніх послуг, ефективності освіти та моніторингу якості освіти, виховання й соціалізації молодого покоління, впливу глобалізації на розвиток освіти, перспективи української освіти в контексті стратегії євроінтеграції. Навчальний курс містить матеріали для самостійного опрацювання, методичні поради для підготовки до семінарських занять, тезаурус порівняльної педагогіки.

ББК 74.00 (3/8)

ISBN 978-966-2166-34-7

ЗМІСТ

ПЕРЕДНЄ СЛОВО	9
УМОВНІ СКОРОЧЕННЯ	11
1. ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА ЯК НАУКА І НАВЧАЛЬНА ДИСЦИПЛІНА: СТАНОВЛЕННЯ, РОЗВИТОК, МЕТОДОЛОГІЯ	12
1.1. ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ІСТОРИЧНОЇ ПЕРІОДИЗАЦІЇ РОЗВИТКУ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ (ПП)	12
1.1.1. Порівняльна педагогіка в системі педагогічних наук	12
1.1.2. Підхід до історичної періодизації порівняльної педагогіки в СРСР	14
1.1.3. Історичні етапи розвитку порівняльної педагогіки (за А.А. Сбруєвою)	16
1.1.4. Історична періодизація порівняльно-педагогічних досліджень (за Антоніо Новоа)	25
1.2. ПРЕДМЕТ, ЗАВДАННЯ, МЕТОДОЛОГІЯ ТА МЕТОДИ ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ	28
1.2.1. Підходи до визначення науково-логічного апарату порівняльно-педагогічного дослідження	28
1.2.2. Завдання порівняльно-педагогічних досліджень	33
1.2.3. Методологічна основа порівняльно-педагогічних досліджень	34
1.2.4. Провідні методи компаративістських досліджень	36
1.3. СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПАРАТИВІСТИКИ В УКРАЇНІ	39
1.3.1. Унесок українських компаративістів у дослідження з порівняльної педагогіки	39
1.3.2. Порівняльна педагогіка в Росії 19 ст. та Радянському Союзі	46
1.3.3. Порівняльна педагогіка в суверенній Україні	50
Запитання та завдання для самоконтролю	54
Література	55

2. РОЗВИТОК ОСВІТИ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ	56
2.1. ПРОВІДНІ ЧИННИКИ ВПЛИВУ НА ОСВІТНІЙ ПРОСТІР НА РУБЕЖІ 20-21 СТОЛІТЬ	56
2.1.1. Сучасний освітній простір	56
2.1.2. Глобалізація як чинник впливу на освітній простір	59
2.1.3. Провідні підходи до розгляду феномена глобалізації	65
2.2. ГЛОБАЛІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ: ЕКОНОМІЧНИЙ АСПЕКТ	70
2.2.1. Економічний контекст глобалізації сучасної освіти	70
2.2.2. Транснаціональна освіта як складова міжнародної торгівлі	72
2.2.3. Міжнародний досвід упровадження «економіки знань» ...	77
2.2.4. Чинники, що активізували глобалізаційні процеси у 90-х роках 20 століття	80
2.3. ПОЛІТИЧНИЙ АСПЕКТ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНОГО КОНТЕКСТУ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ	82
2.3.1. Глобальні проблеми, породжені цивілізаційною кризою	82
2.3.2. Роль освіти у подоланні системної кризи й криза освіти	84
2.3.3. Неоліберальна політика як ідеологічний вимір глобалізації	85
2.3.4. Загальні принципи неоліберальної освітньої політики	89
2.3.5. Неоліберальна стратегія міжнародних організацій щодо розвитку освіти	90
2.3.6. Прогресивна стратегія соціальних перетворень в галузі освіти	93
2.3.7. Освітня діяльність ЮНЕСКО, ЄС та їх інституцій	94
2.4. ОСВІТА В КОНТЕКСТІ КУЛЬТУРНОЇ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ	100
2.4.1. Уплив культурної глобалізації на освіту	100
2.4.2. Мультикультурна освіта	104
2.4.3. Професія вчителя у глобальному співтоваристві	110
Запитання та завдання для самоконтролю	115
Література	116

3. СУЧАСНИЙ СТАН ОСВІТНІХ СИСТЕМ У РОЗВИНУТИХ КРАЇНАХ СВІТУ ТА В УКРАЇНІ	119
3.1. ХАРАКТЕРИСТИКА ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ США	119
3.1.1. Загальна характеристика Сполучених Штатів Америки	119
3.1.2. Управління освітою у США та її фінансування	122
3.1.3. Дошкільна освіта та виховання у США	123
3.1.4. Структура шкільної системи освіти США	124
3.1.5. Вища освіта у США. Типи вищих навчальних закладів	128
3.2. ХАРАКТЕРИСТИКА ОСВІТНІХ СИСТЕМ ПРОВІДНИХ КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ	133
3.2.1. Освітня система Сполученого Королівства Великобританії й Північної Ірландії	133
3.2.2. Освітня система Федеративної Республіки Німеччини (ФРН)	143
3.2.3. Освіта й освітня система Франції	155
3.3. ХАРАКТЕРИСТИКА ОСВІТНІХ СИСТЕМ РОЗВИНУТИХ КРАЇН СХОДУ	162
3.3.1. Характеристика освітньої системи Японії	162
3.3.2. Характеристика освітньої системи Китайської Народної Республіки (КНР)	169
3.3.3. Характеристика освітніх систем країн Східної та Південно-Східної Азії	175
3.4. СУЧАСНИЙ СТАН ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ УКРАЇНИ ...	186
3.4.1. Коротка історія вітчизняної освіти	186
3.4.1. Характеристика сучасної освітньої системи України ...	189
Запитання та завдання для самоконтролю	195
Література	196

4. МОДЕРНІЗАЦІЯ ОСВІТНІХ СИСТЕМ ПРОВІДНИХ КРАЇН СВІТУ ТА УКРАЇНИ	199
4.1. ОСНОВИ ТЕОРІЇ МОДЕРНІЗАЦІЇ ТА ТЕНДЕНЦІЇ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТНІХ СИСТЕМ У РОЗВИНУТИХ КРАЇНАХ СВІТУ	199
4.1.1. Основи теорії модернізації	199
4.1.2. До питання про парадигми освітніх реформ	202
4.1.3. Сучасні освітні парадигми як моделі розвитку освіти ..	205
4.1.4. Провідні тенденції реформування освітніх систем	207
4.2. РЕФОРМИ ОСВІТНІХ СИСТЕМ У РОЗВИНУТИХ КРАЇНАХ СВІТУ	209
4.2.1. Еволюція реформ шкільної освіти у розвинутих країнах світу	209
4.2.2. Реформи шкільної освіти у США	211
4.2.3. Освітні реформи у Великобританії	215
4.2.4. Реформи шкільної освіти в Німеччині	220
4.2.5. Реформи шкільної освіти у Франції	221
4.2.6. Реформи шкільної освіти в Японії	223
4.2.7. Реформи шкільної освіти в Україні	224
4.2.8. Основні напрями реформування вищої освіти у провідних країнах світу	225
Запитання та завдання для самоконтролю	232
Література	233
5. ТЕНДЕНЦІЇ ОНОВЛЕННЯ КУРІКУЛУМУ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ	234
5.1. РОЗВИТОК СИСТЕМ ОСВІТИ. ПРОБЛЕМИ ЕФЕКТИВНОСТІ ТА ЯКОСТІ ОСВІТИ	234
5.1.1. Перспективи розвитку освіти	234
5.1.2. Цілі розвитку людства, проголошені у Декларації тисячоліття (ЦРДТ)	237
5.1.3. Десятиліття грамотності ООН: освіта для всіх (ОДВ) ..	240
5.1.4. Проблеми оцінювання ефективності освіти	245
5.1.5. Організаційний підхід до визначення ефективності школи	248

5.1.6. Парадигмальний підхід до визначення ефективності школи	251
5.1.7. Організаційна культура в межах національних культур	257
5.2. ТЕНДЕНЦІЇ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ, СТАНДАРТИЗАЦІЇ ОСВІТИ І ДИВЕРСИФІКАЦІЇ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ У РОЗВИНУТИХ КРАЇНАХ СВІТУ ТА В УКРАЇНІ	260
5.2.1. Провідні критерії диференціації освіти	260
5.2.2. Особливості диференціації навчального процесу в школах розвинутих країн та в Україні	263
5.2.3. Навчання обдарованих дітей	276
5.2.4. Диверсифікація освітніх послуг	280
5.2.5. Диверсифікація джерел фінансування вищої освіти у державах Східної та Центральної Європи	282
5.2.6. Особливості фінансово-господарської діяльності вищих закладів освіти України різних форм власності	285
Запитання та завдання для самоконтролю	287
Література	288
6. СОЦІАЛІЗАЦІЯ ЛЮДИНИ В СИСТЕМІ ОСВІТИ	291
6.1. РОЗВИТОК ЦІННОСТЕЙ ОСВІТИ У СУЧАСНОМУ ШКІЛЬНИЦТВІ	291
6.1.1. Актуальні проблеми виховання й соціалізації людини	291
6.1.2. Виховання як процес залучення до цінностей	293
6.1.3. Цінність освіти й освітні цінності	296
6.1.4. Особливості соціалізації молодого покоління	302
6.1.5. Виховні цінності у провідних країнах світу	309
6.2. ФОРМИ ТА МЕТОДИ ВИХОВНОГО ВПЛИВУ ІНСТИТУТІВ СОЦІАЛІЗАЦІЇ	312
6.2.1. Кодекс виховних цінностей, розроблений Радою Європи. Громадянськість як інтегрована якість особистості	312
6.2.2. Виховання в дусі культури миру як провідне завдання педагогіки не насилля	315
6.2.3. Екологічна освіта як складова екологічного виховання	319
Запитання та завдання для самоконтролю	321
Література	321

7. ПРОГНОСТИЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ	
В СИСТЕМІ ОСВІТИ	323
7.1. ОСВІТНЬО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОГНОСТИКА	323
7.1.1. Прогностичне моделювання в освіті	323
7.1.2. Педагогічний прогноз	325
7.2. ПРОГНОСТИЧНІ МОДЕЛІ ШКОЛИ В РОЗВИНУТИХ	
КРАЇНАХ СВІТУ	327
7.2.1. Типологія прогностичних моделей розвитку освіти	327
7.2.2. Моделі екстраполяції «status quo» в освіті	329
7.2.3. Моделі «рескулізації» освіти	335
7.2.4. Моделі «дескулізації» освіти	343
Запитання та завдання для самоконтролю	351
Література	352
ДОДАТКИ	353
А. Робоча програма з дисципліни «порівняльна педагогіка	353
Б. Теми семінарських занять та методичні поради	
щодо підготовки до семінарів	367
В. Приклади контрольних завдань	381
Г. Тезаурус	385
Д. Список використаних джерел до тезауруса	421

ПЕРЕДНЄ СЛОВО

Стратегія євроінтеграції вимагає розбудови національної системи освіти України та її інтеграції до європейського освітнього простору, тому актуальним є аналіз стану та тенденцій розвитку систем освіти у провідних країнах світу та в Україні. Результати аналізу порівняльно-педагогічних досліджень можуть сприяти вирішенню складних проблем, що виникають на шляху системних реформ освітньої галузі нинішнього часу. Студенти, які обрали шлях педагогічної діяльності, мають знати проблеми освітньої галузі та тенденції розвитку освіти в сучасному світі, щоб власну практичну діяльність спрямовувати на їх вирішення.

Порівняльна педагогіка як профільно-наукова дисципліна пропонується до вивчення на завершальному етапі педагогічної освіти й базується на знаннях, отриманих студентами в процесі вивчення таких курсів, як-от: «Педагогіка», «Історія педагогіки», «Основи педагогічної майстерності», «Нові педагогічні технології» тощо. Навчальний курс з порівняльної педагогіки укладено згідно з вимогами кредитно-модульної системи навчання для студентів, що здобувають педагогічну освіту у вищих навчальних закладах.

Навчальним планом Харківської гуманітарно-педагогічної академії передбачено вивчення порівняльної педагогіки студентами факультетів початкової освіти, педагогічної освіти, іноземної філології, дошкільної освіти та музичного виховання. Кількість годин на засвоєння курсу є різною для студентів, які здобувають освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавра чи магістра, і залежить від навчальних планів. Якщо студенти вивчають порівняльну педагогіку протягом одного семестру й навчальним планом на засвоєння курсу передбачено 2 залікових кредити (ECTS) – 72 години (загальна кількість) при 32 годинах аудиторних занять, то навчальний матеріал розподіляється на два змістовних модуля. Такий розподіл демонструє робоча програма в додатках, що містять також матеріали для самостійного опрацювання студентами, методичні поради щодо підготовки до семінарських занять, приклади контрольних завдань, тезаурус порівняльної педагогіки. Він дає можливість глибше усвідомити міждисциплінарні зв'язки порівняльної педагогіки, процес розвитку педагогічної думки, що не припиняється у наш час.

Навчальний матеріал подано у проблемному аспекті. У посібнику висвітлюються різні підходи щодо основних категорій порівняльної педагогіки, її науково-логічного апарату, історичної періодизації розвитку педагогічної компаративістики, основних термінів і понять, якими оперує порівняльна педагогіка.

Зміст першого змістовного модуля (1-3 розділи) стосується становлення й розвитку порівняльної педагогіки як науки й навчальної дисципліни. Акцентується увага на дослідженнях вітчизняних компаративістів в історичному аспекті. Виявлення чинників впливу на освіту безпосередньо пов'язане з висвітленням глобалізаційних процесів в економіці, політиці, культурі, причому поняття «глобалізація» подається згідно з різними підходами науковців щодо тлумачення самого поняття та його складових. Матеріал першого модуля завершується ознайомленням із системами освіти розвинутих країн. Саме ця тема дає найширші можливості для самостійної роботи студентів, для виконання індивідуальних навчально-дослідницьких завдань з використанням не лише спеціальної літератури, а й освітніх можливостей Інтернету.

Матеріал другого змістовного модуля (4-7 розділи) стосується змін в освітніх системах, що є наслідком докорінної перебудови, пов'язаної як із глобалізацією, так і з локальними трансформаціями соціокультурного середовища. Освіта чутливо реагує на суспільні зміни, наслідками яких є її реформування. Це стосується оновлення структури системи освіти, її курікулуму, теорії й практики виховання як процесу залучення до цінностей. Порівняльна педагогіка спроможна й спрогнозувати подальший розвиток освіти в глобалізованому світі. Тенденції розвитку освіти, спроектовані на майбутнє, завершують засвоєння другого модуля.

Тезаурус до курсу порівняльної педагогіки покликаний висвітлити її термінологію. У словнику наведено основну номенклатуру педагогічної науки, а також слова й словосполучення, що визначають явища й реалії сучасного педагогічного процесу в світі.

Оскільки порівняльна педагогіка вивчає новітні тенденції освітніх трансформацій, навчальний курс має постійно оновлюватися.

УМОВНІ СКОРОЧЕННЯ

- ВБ – всесвітній банк.
ВВП – валовий внутрішній продукт.
ВНЗ – вищий навчальний заклад.
ВО – вища освіта.
ДО – дистанційна освіта.
ЄАМО – Європейська асоціація міжнародної освіти (EAIE – European Association for International Education).
ЄС – Євросоюз.
ЗМІ – засоби масової інформації.
ЗМК – засоби масової комунікації.
ІКТ – інформаційно-комунікаційні технології.
ІЛР – індекс людського розвитку .
КІ – коефіцієнт інтелекту (IQ — intelligence quotient).
МАО – Міжнародна асоціація освіти.
МБО – Міжнародне бюро освіти (англ. IBE – International Bureau of Education; фр. BIE – Bureau international d'éducation).
МВФ – Міжнародний валютний фонд (IMF – International Monetary Fund)
НД – науково-дослідницький.
НІТ – нові інформаційні технології.
НТП – науково-технічний переворот.
ОДВ – «Освіта для всіх» (програма ООН).
ОЕСР – Організація економічного співробітництва та розвитку.
ООН – Організація Об'єднаних Націй.
ПП – порівняльна педагогіка.
РЄ – Рада Європи.
СОТ – Світова організація торгівлі (WTO – World Trade Organization) або ВТО – Всесвітня торгівельна організація.
ТНК – транснаціональні корпорації.
ЦДОІ – Центр досліджень в галузі освіти та інновацій (CERI – Educational Research and Innovation).
ЦРДТ – «Цілі розвитку. Декларація тисячоліття» (програма ООН).
ЮНЕСКО – установа ООН з питань освіти, науки і культури (UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization).
ЮНІСЕФ – Міжнародний надзвичайний фонд допомоги дітям Організації Об'єднаних Націй (UNICEF – United Nations International Children's Emergency Fund).

1. ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА ЯК НАУКА І НАВЧАЛЬНА ДИСЦИПЛІНА: СТАНОВЛЕННЯ, РОЗВИТОК, МЕТОДОЛОГІЯ

1.1. ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ІСТОРИЧНОЇ ПЕРІОДИЗАЦІЇ РОЗВИТКУ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ (ПП)

Чим ближче наукове осягнення реальності до людини, тим обсяг, розмаїття, поглиблення наукових знань неминуче збільшуватиметься. Безперервно зростає кількість гуманітарних наук, яка теоретично безкінечна, бо наука твориться людиною, її науковою творчістю та її науковою працею; пошукам наукової думки немає меж ...

В.І. Вернадський.

1.1.1. Порівняльна педагогіка в системі педагогічних наук

Систему педагогічних наук складають різні педагогічні науки та зв'язки й відношення, що склалися у процесі історичного розвитку різних галузей педагогічних знань. Порівняльна педагогіка належить до групи часткових педагогічних наук, бо використовує переважно порівняльний метод дослідження. Порівняльна педагогіка покликана осмислювати чинні педагогічні реалії для планування діяльності в галузі освіти й прогнозування її наслідків.

Порівняльний метод дослідження широко використовується у різних науках (медицина, мовознавство, правознавство, економіка, політологія), у тому числі й у педагогіці. Порівняльну педагогіку в цьому контексті називають компаративістикою, а порівняльно-історичний метод – компаративізмом (від лат. *comparare* – порівнюю, *comparatives* – порівняльний). Приклади порівняльного опису навчання й виховання можна знайти у роботах Я.А. Коменського, працях педагогів 18-19 ст. І.Г. Гердера, І.П. Брінкмана (Німеччина), І. Ніфа, Д. Грісома (США) та ін.

Дослідницьке поле таких галузей педагогіки, як зарубіжна, порівняльна педагогіка й певною мірою історії педагогіки є спільним, тому актуальною є термінологічна проблема визначення статусу порівняльної (*comparative education*) та зарубіжної педагогіки (*international education*) як єдиного цілого, як споріднених галузей знань, як окремих галузей знань. Тривалий

час терміни «порівняльна педагогіка» та «зарубіжна педагогіка» вживалися як синонімічні. Однак зарубіжна педагогіка має переважно описовий характер, її головною метою є збирання та систематизація фактів і явищ, що характеризують стан освіти за кордоном.

За Б.Л. Вульфсоном, порівняльна педагогіка містить значно більший теоретико-методологічний компонент, оскільки її першочерговим завданням є виявлення та аналіз найважливіших глобальних закономірностей і тенденцій розвитку освіти при необхідному врахуванні їх специфічного відображення в різних країнах та різноманітних культурах.

На відміну від історії педагогіки, порівняльна педагогіка найбільшу увагу приділяє вивченню сучасних явищ і процесів, що не виключає звернення до історії. Деякі новітні тенденції потребують усебічного й об'єктивного аналізу, у такому випадку особливого значення набуває ретроспективний погляд на ту чи іншу проблему.

У сучасних умовах поняття «international education» набуло й інших значень, що стали більш уживаними як у педагогічному, так і в широкому соціальному контексті, а саме:

1. Система заходів, що має на меті виховання в душі взаєморозуміння та співробітництва між народами (наприклад, розроблена в межах Ради Європи (РЄ) програма «Виховання для європейського громадянства»).

2. Освіта учнів різного етнічного походження в межах однієї освітньої інституції (прикладом такої освіти є «європейські школи», що виникли 1953 року з метою формування громадян майбутньої Європи).

3. Вища освіта, пов'язана з тривалим закордонним стажуванням. У Європі існують широкі програми організації студентських обмінів у межах РЄ, а також Європейська асоціація міжнародної освіти (European Association for International Education – EAIE) – позаурядова неприбуткова професійна організація, членами якої є 1700 освітян та 34 членські організації з 65 країн. Метою EAIE є розвиток вищої освіти в регіоні шляхом її інтернаціоналізації.

Нині серед педагогічних наук порівняльна педагогіка посіла чільне місце, однак як навчальний курс для студентів, які здобувають педагогічну освіту, є відносно молодого дисципліною в Україні.

У 60-х роках 20 ст. у світі відбулася значна активізація вивчення навчального предмета «Порівняльна педагогіка». Саме тоді було прийнято програму порівняльних та регіональних досліджень у сфері освіти низкою американських університетів. Тоді ж у європейських університетах було впроваджено нові програми з порівняльної педагогіки. У Японії та Бразилії часом активізації порівняльно-педагогічних досліджень та введення відповідної навчальної дисципліни стали 70-ті роки, для Австралії, Нової Зеландії та Південної Європи – 90-ті 20 ст. У 60-х роках 20 ст. в СРСР почалося викладання порівняльної педагогіки як навчальної дисципліни.

У 90-х роках 20 ст. із суттєвими змінами в політиці держав на пострадянському просторі виникли сприятливі умови для швидкого розвитку порівняльно-педагогічних досліджень, позбавлених попередніх ідеологічних нашарувань.

Оновлення сучасної освітньої системи України обумовлено розвитком науки, техніки, інформаційних систем, глобалізацією світового та економічного й культурного простору, тому педагогічно-науковці спрямовують зусилля на ретельне, систематичне, об'єктивне вивчення міжнародного досвіду розвитку освіти, зіставлення його з вітчизняним досвідом, пошук шляхів запровадження кращих педагогічних надбань людства у практику вітчизняного шкільництва.

Засвоєння певної галузі наукових знань доречно розпочати з огляду її історичної періодизації. Порівняльна педагогіка, як і загальна педагогіка, взагалі відчуває значний вплив панівної або провладної ідеології, що позначається на формуванні виховного ідеалу, інституціональних засобах реалізації освітньої політики.

1.1.2. Підхід до історичної періодизації порівняльної педагогіки в СРСР

Особливості історичної періодизації порівняльної педагогіки пов'язані з філософським баченням науки як соціально-історичної діяльності людини та з ідеологією й політикою держави, що суттєво впливають на зміст гуманітарної освіти.

За радянських часів боротьбу педагогічних ідей загострювала наявність «буржуазної педагогіки». На той час СРСР належала

визначна роль у світі. Переваги й недоліки його суспільного устрою, освітньої системи СРСР ретельно вивчалися за кордоном. У зв'язку з ідеологічною боротьбою капіталізму й комунізму в СРСР уважалося, що капіталістичні країни мають на меті «педагогічні диверсії» (критика, фальсифікація ідей соціалістичної педагогіки, викладання у вищих навчальних закладах США курсів антисоветизму, антикомунізму), намагаються нав'язати власні педагогічні концепції й моделі системам освіти в усьому світі, проголошуючи власні як найбільш досконалі.

У доповіді Л.І. Брежнєва (1977р.) відзначалося, що Конституція СРСР переконливо доводить, «що поняття свободи, прав людини, демократії й соціальної справедливості наповнюються дійсним змістом лише в умовах соціалізму» (Брежнєв Л.І. «Великий Октябрь и прогресс человечества»).

Наявність «проекту антисоветизму» в умовах холодної війни неможливо заперечувати, що позначилося й у впливі політики на гуманітарні науки, зокрема на педагогіку. С. Кара-Мурза доводить, що у 20 ст. й нині антисоветизм є однією з головних ідеологічних програм, спрямованих на послаблення Росії після розпаду СРСР [6]. Девід Харві з марксистських позицій описав процес становлення нової ідеології неолібералізму у 70-х роках 20 ст. завдяки політичній і фінансовій підтримці США й перемогу ідей неолібералізму у більшості країн світу у 90-х роках [15].

Оскільки гуманітарні науки, дотичні до вивчення суспільства й соціально-культурного життя країни, відчувають суттєвий вплив ідеології, радянська компаративістика, ґрунтуючись на принципах історичного матеріалізму, виділяла три етапи розвитку порівняльної педагогіки:

1. Від буржуазних революцій на Заході до Великої Жовтневої революції у Росії (кінець 18 ст. – 1917 р.).

2. Від Жовтневої революції до становлення світової системи соціалізму (1917-1945 рр.).

3. Від 1945 р. і дотепер (навчальним посібником з ПП М.О. Соколової, О.М. Кузьміної, М.Л. Родіонова, виданим у 70-х роках [12], користувалися студенти України до зміни ідеології у 90-х роках 20ст.

1.1.3. Історичні етапи розвитку порівняльної педагогіки (За А.А. Сбруєвою)

У навчальному посібнику для сучасних студентів та викладачів-педагогів А.А. Сбруєва подає періодизацію (п'ять періодів) становлення й розвитку ПП на основі узагальнення поглядів таких вітчизняних, російських та західних педагогів, як Дж. Бірідей, В. Брікман, Д.Н. Вілсон, Б.Л. Вульфсон, З.А. Малькова, С.Б. Робінсон, Дж. Шрівер [11].

Перший період – класичний (за В. Брікманом – передісторичний) – з найдавніших часів до 19 ст.

Репрезентативні особи:

- Давньогрецькі філософи, письменники, історики: *Геродот* (історик) писав про виховання у Вавилоні та Єгипті; *Плутарх* (історик і письменник) розповідав про виховання афінських і спартанських дітей; *Платон* (філософ) порівнював спартанську та афінську виховні системи; *Ксенофонт* (історик і письменник) писав про найкращі запозичені засоби виховання молодих аристократів у Персії;
- *Тацит* (давньоримський історик) відзначав особливості виховання давніх германців;
- за наказом японського принца Шокоту (5 ст.) вивчався досвід розвитку Китаю;
- у часи середньовіччя в Європі освіта розвивалася у лоні церкви, а в країнах Сходу було чимало досягнень (математика, медицина, природничі науки), під час хрестових походів до Сирії, Палестини, Північної Африки (9-10 ст.) здійснено певні запозичення наукового та освітнього досвіду;
- в епоху Відродження (14-16 ст.) та часи Реформації (16 ст.) формуються національні системи шкільництва, інтерес до зарубіжного досвіду. Я.А. Коменський (середина 17 ст.) у статті «Шлях світла», а потім у фундаментальному 7-томному трактаті «Загальна порада про виправлення людських справ» розробив ідею міжнародного співробітництва та взаємодопомоги в освітній сфері;
- Україну прославила Києво-Могилянська академія, створена 1632 року. Українські «педагогічні мандрівники» (16-18 ст.) стали засновниками братських шкіл та академій.

Другий період (протягом 19 ст.) – період запозичень (за Дж. Бірідеєм), описовий (за Д. Вілсоном), пов'язаний з публікацією 1817 року Марка-Антуана Жюльєна Паризького (Marc-Antoine Jullien de Paris, 1775-1848) «Нариси та попередні нотатки до досліджень з порівняльної педагогіки». Автор уперше вжив термін «порівняльна педагогіка» (ПП), «порівняльне виховання», визначив функції, мету ПП, методи збирання фактологічного матеріалу для вивчення досвіду різних країн з метою створення найдосконалішої системи європейської освіти, для чого склав питальник, що містив понад 250 запитань.

Питання стосувалися різних сторін діяльності школи. Такі питальники «батько порівняльної педагогіки» запропонував розіслати урядам європейських країн.

Серед запитань, запропонованих Жюльєном, були такі: тривалість навчальних занять протягом дня, кількість місяців у навчальному році, порядок проведення екзаменів тощо. Вони стосувалися кількісних характеристик навчального процесу. Але були й значно складніші питання, що становлять проблему й для сучасного етапу розвитку шкільництва – шляхи виявлення й урахування індивідуальних особливостей учнів тощо.

Допомогти в реалізації ідеї визначення стану освіти в європейських країнах та подолання відсталості країн засобами освіти мало б створення загальноєвропейського науково-педагогічного закладу, який би проводив відповідні дослідження.

Робота Жюльєна не набула значного поширення за його життя, однак об'єктивні вимоги часу на початку 19 ст. спонукали педагогів звернутися до вивчення зарубіжного досвіду шкільництва й спробувати застосувати його. Вивчення такого досвіду відбувалося, головним чином, шляхом педагогічних мандрівок, у яких вивчення досвіду освітньої справи було головною метою. Вони здійснювалися як із власної ініціативи освітян, так і в процесі офіційних відряджень за завданням уряду.

Офіційна влада того часу усвідомлювала важливість створення ефективної освітньої системи для стабільного розвитку держави, тому сприяла вивченню зарубіжного досвіду для здійснення освітніх реформ.

Репрезентативні особи, «педагогічні мандрівники» другого періоду:

• **Франція:**

- В. Кузен (1792-1867), проф. Сорбонни, член Вищої ради народної освіти кілька разів бував у Пруссії для вивчення системи освіти;
- Ж-М. Бодуен написав «Доповідь про початкову освіту в Бельгії, Німеччині, Швейцарії» (1865);
- В. Фрідель видав дві книги про підготовку вчителів у країнах Заходу (1903) та шкільну справу в Німеччині, Великобританії, Італії, США, Японії, Єгипті (1910).

• **Німеччина:**

- *Ф.В. Тірш* (1774-1860), проф. Мюнхенського університету, автор тритомної праці «Про сучасний стан громадської освіти в західних державах Німеччини, в Голландії, Франції, Бельгії». Він першим пропагував необхідність «європейського виховання» як засобу зближення європейських країн і народів;
- *Л. Штерн* вивчав початкову освіту в Німеччині, Англії, Франції;
- *А. Баумейстер* досліджував організацію вищої освіти в країнах Європи та Північної Америки.

• **Велика Британія:**

- *М. Арнольд* (1822-1888) у працях «Народна освіта у Франції», «Вища освіта в Німеччині» виявив історичні традиції та національний характер як чинники розвитку освіти;
- *Мікаел Е. Седлер* (1861-1943) створив спеціальний заклад (1894), завданням якого було зібрання та систематизація матеріалів про розвиток англійської та зарубіжної школи, складання каталогів новітніх книг, педагогічної документації та підготовка відповідних аналітичних доповідей, здійснив порівняльно-педагогічний аналіз англійських граматичних шкіл, німецьких гімназій та французьких ліцеїв. Він уважав, що виховний вплив школи значною мірою поступається сім'ї, церкві, державній системі, економіці.

- **США:**
 - *Г. Манн* (1796-1859) – ініціатор запровадження обов’язкової безоплатної початкової освіти. Відвідав 7 європейських країн, склав низку доповідей, що набули широкого громадського розголосу. Це значною мірою вплинуло на прийняття урядових рішень щодо розвитку освіти у США;
 - *Г. Барнард* (1811-1900), перший керівник Федерального бюро освіти, створеного у США (1867). Результатом відвідування ним низки європейських країн стала праця «Системи, заклади й статистика народної освіти в різних країнах» (1872), у якій аналізуються питання шкільної політики та управління освітою;
 - *Дж. Рассел* 1898-1899 н. р. уперше прочитав курс студентам Колумбійського університету «Порівняльний аналіз систем освіти»
- **Японія:**
 - принц *Томомі Івакура* належить до видатних педагогічних мандрівників. По відвіданні країн Європи та Північної Америки його службовець *Фудзімаро Танака*, написав 15-томний звіт про особливості освітніх систем 9 країн.
- **Чилі та Аргентина:**
 - *Домініго Аугустино Самрієнто* (освітній діяч) проаналізував освіту Франції, Пруссії, Голландії, США
- **Росія:**
 - *К.Д. Ушинський* (1824-1871) започаткував систематичне вивчення зарубіжних освітніх систем. Він відвідав Німеччину, Швейцарію. Праця «Про народність у громадянському вихованні» (1857) містить ґрунтовні характеристики освітніх систем Німеччини, Англії, Франції, Північної Америки;
 - *М.І. Пирогов* (1810-1881) аналізував зарубіжний досвід для подолання кризи в освіті;
 - *Д.М. Семенов* описав педагогічну подорож до Німеччини та Швейцарії;
 - *М.Х. Вессель* аналізував училищні системи Пруссії, Австрії, Швейцарії, Франції;
 - *Л.М. Толстой* виїжджав за кордон вивчати досвід шкільництва;
 - *П.Г. Міжуєв* (на початку 20 ст.) визначив нову проблему ефективності освіти

Третій період – початок наукових досліджень у галузі ПП – продовжувався до 2-ї світової війни. За Б.Л. Вульфсоном та З.А. Мальковою, цей період пов'язаний з інституалізацією ПП. Створено перші міжнародні наукові та інформаційні організації:

1919 р. – Міжнародна асоціація освіти – МАО (Нью-Йорк);

1923 р. – Міжнародний інститут при педагогічному коледжі Колумбійського університету (МКУ);

1925 р. – Міжнародний інститут інтелектуального співробітництва в Парижі (МПС);

1925 р. – відділ зарубіжної педагогіки німецького Центрального інституту виховання (ЦІВ);

1925 р. – Міжнародне бюро освіти (МБО) заснував швейцарський педагог Е. Клапаред, МБО стало впливовою міжурядовою організацією (Женева), якою багато років керував Ж. Піаже.

МБО спрямовувало діяльність на: налагодження зв'язків між освітніми відомствами та науково-педагогічними організаціями різних країн, скликання міжнародних науково-педагогічних конференцій, сприяння закордонним відрядженням педагогів та освітніх діячів, видання педагогічної літератури та періодичних видань (щоквартальник «Педагогічна документація та інформація», серія «Дослідження та огляди з ПП», «Міжнародний щорічник з питань освіти» з 1933 р.).

Функції міжнародних просвітницьких організацій:

- збирання, систематизація матеріалів з порівняльної педагогіки;
- підготовка звітів і доповідей про стан освіти в окремих регіонах та країнах;
- установа зв'язків між педагогічними товариствами та організаціями;
- проведення міжнародних симпозіумів, конференцій та конгресів;
- організація зарубіжних поїздок, випуск періодичних видань.

Репрезентативні особи третього періоду:

● **США:**

- *І. Кендл*, з 1925 до 1944 року очолював редакцію журналу «Міжнародний щорічник освіти» (Колумбійський університет): «Дослідження в галузі порівняльної педагогіки» (1933) та «Національні основи освіти» (1937). У своїх працях

І. Кендл показав залежність рівня грамотності населення тієї чи іншої країни від рівня її економічного розвитку, доводив, що шляхи вирішення освітніх проблем залежать від соціально-політичних умов та культурних традицій.

- **Великобританія:**

- Н. Хенс мав понад 300 публікацій, 10 монографій у галузі компаративістики. У монографії «Принципи освітньої політики» (1929) аналізував такі проблеми, як школа і держава, школа й економіка, школа й церква, школа й сім'я, держава й сім'я, характер обов'язків навчання, фінансування освіти, освіта національних меншин. У праці «Порівняльна педагогіка: дослідження освітніх чинників і традицій» (1949) автор визначив три групи чинників, що здійснюють найбільший вплив на розвиток освіти. До першої групи він відносив расу, мову, природні умови, економіку, до другої – релігію (католицизм, протестантизм, іудаїзм, буддизм, іслам тощо), до третьої – ідеологію (гуманізм, соціалізм, націоналізм).

- **Німеччина:**

- Ф. Шнейдер, запропонував засади порівняльної педагогіки у монографії «Рушійні сили педагогіки народів. Вступ до порівняльної педагогіки» (1947).

Четвертий період – період активізації розвитку методології компаративістики (1950-1970 рр. за Д. Вілсоном).

Продовження процесу інтернаціоналізації освіти, створення ООН (1945), ЮНЕСКО (1946) – установа ООН з питань освіти, науки і культури (UNESCO — United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization).

Створення міжнародних дослідницьких центрів:

- Інститут міжнародних педагогічних досліджень (ІМПД) у Франкфурті-на-Майні (ФНР);
- Інститут теорії та історії педагогіки ІТП АПН СРСР у Москві (з 1957 р. у секторі сучасної школи й педагогіки за кордоном, працювали Б.Л. Вульфсон, З.О. Малькова);
- Міжнародний центр педагогічних досліджень у Севрі (Франція);
- Інститут ПП у Зальцбурзі (Австрія);
- 1963 р. створено Європейське товариство з ПП у Лондоні;
- 1969 р. МБО став складовою частиною ЮНЕСКО;

- 1970 р. створено Всесвітню раду товариств ПП. Започатковано практику проведення Всесвітніх конгресів.

Виникають і національні товариства порівняльної педагогіки, хоча домінують англомовні компаративісти з Північної Америки та Європи. Перше з них утворилося у США 1956 року (з 1935 року у США відбувалися щорічні конференції компаративістів). Його засновником та першим президентом став відомий компаративіст В. Брікман.

Головні досягнення англомовних дослідників:

- *С.А. Андерсен* – «Значення соціальних типологій у порівняльній педагогіці» (1959), «Світові освітні системи» (1960), «Порівняльна педагогіка більше як за чверть століття: зрілість та суперечності» (1977);
- *З.Ф. Бірідей* (США) – «Дискусія з приводу методів порівняльної педагогіки» (1957), «Деякі методи вивчення порівняльної педагогіки» (1958), «Порівняльна педагогіка в Колумбійському університеті» (1960), «Порівняльний метод у педагогіці» (1964);
- *В.В. Брікман* – «Історичний вступ до порівняльної педагогіки» (1960), «Дослідження історичного характеру з порівняльної педагогіки» (1964), «Передісторія порівняльної педагогіки до кінця 28 століття» (1964);
- *Ісаак Кендл* (1881-1965) – «Нова ера в освіті – порівняльне дослідження» (1955), «Методологія порівняльної педагогіки» (1959), уважав, що різні країни мають подібні освітні проблеми, однак їх вирішення зумовлено різницею у традиціях та культурі;
- *Ніколас Хенс* (1888-1969) пропонував орієнтувати порівняльну педагогіку на: аналіз подібностей і розбіжностей стану та діяльності систем освіти (на основі історичних досліджень); виділення загальних засад, що зумовлюють важливі реформаційні рішення. Він уважав, що на розвиток народів та появу особливостей їх характеру впливають три головні групи чинників: природні (раса, національна мова, природне середовище); релігійні (християнство, іслам, іудаїзм, буддизм тощо); світські (гуманізм, соціалізм і націоналізм);

- *Б. Холмс* (1920-1993) (Лондонський у-т) – «Проблеми освіти: Порівняльний підхід» (1965), «ПП: деякі питання методу» (1981) та інші. Б. Холмс обґрунтував необхідність застосування *проблемного підходу в ПП дослідженнях*. Він сформулював коло проблем, які є найбільш актуальними для сучасних освітніх систем: демократизація середньої освіти, співвідношення між загальною та професійною освітою, принципи підготовки вчителів тощо.

Франція:

- *А. Вексліар* проаналізував проблеми демократизації освіти, теорії і практики планування та прогнозування в освіті, видав «Порівняльна педагогіка. Методи і проблеми» (1967), спирався на досвід СРСР;
- *М. Дебесс* (проф. Сорбонни), автор трьохтомної праці «Порівняльна педагогіка» (1972), вважав ПП частиною історії педагогіки (такої ж думки був І. Кендл ще 1937р.).

ФРН:

- *Фрідріх Шнейдер* (1881-1965) – «Концепції у порівняльній педагогіці» (1955), «Європейське виховання» (1959). Спираючись на історичний аналіз, він покладав на ПП великі надії щодо розпізнавання специфічних проблем для міжнародної перспективи й формування підвалин для досліджень із загальної педагогіки через висвітлення сучасних педагогічних понять;
- *О. Анвайлер, В. Міттер, Л. Фрьозе* досліджували проблеми шкільництва в НДР та країнах Східної Європи. У 60-80-х рр. 20 ст. досліджувалась творча спадщина А.С. Макаренка. Створено Міжнародний дослідницький центр «Макаренко-реферат»

СРСР:

- у 60-х роках 20 ст. радянські компаративісти працювали зі спеціалістами Польщі, Німеччини, Болгарії, Угорщини, Чехословаччини, досліджували освітні процеси в Індії, Англії.
- 1977 р. М.О. Соколова, Е.Н. Кузьміна, М.Л. Родіонов видали підручник з порівняльної педагогіки (працювали в лабораторії Московського державного педагогічного інституту імені В.І. Леніна);

- у 60-90-х роках 20 ст. в СРСР та УРСР створюються лабораторії порівняльної педагогіки: у Московському державному університеті (1966), громадська лабораторія порівняльної педагогіки у Львові, Спеціальна НД лабораторія порівняльної педагогіки при Київському інституті педагогіки і психології професійної освіти (КПППО).

П'ятий період (за термінологією Д. Вілсона) період теоретичних змагань – a phase of theoretical contention (розпочався у 80-х рр. 20 ст.). Розширився предмет дослідження, збільшилася кількість дослідників, відбулася подальша інституалізація цієї сфери. Актуальними проблемами порівняльно-педагогічних досліджень стали:

- необхідність урахування позапедагогічних чинників впливу на освіту при виборі об'єктів для порівняння;
- термінологічна проблема визначення статусу порівняльної та зарубіжної педагогіки.

Україна:

- 1992 р. створено лабораторію ПП в УНДІП (з 1971 року працювала група педагогічної інформації);
- 1995 р. відновлено видання журналу «Шлях освіти» за ініціативи О.В. Сухомлинської.

Росія:

- при Академії освіти діє Рада з ПП.

Курс порівняльної педагогіки в Україні та Росії у педагогічних ВНЗ стає обов'язковим навчальним предметом.

Д. Вілсон провів просопографічне (історія персоналій) та інституціональне дослідження (вивчення структур) у галузі порівняльної та зарубіжної педагогіки серед учених близько 300 університетів світу. Списки дослідників, що склав канадський науковець, мають такий обсяг: 23 сторінки – перелік американських компаративістів, 18 – європейських, 8 – азіатських, 4 – латиноамериканських, 2 – африканських, 2 – австралійських та новозеландських, 1 – з Близького Сходу [2].

Свідченням глобалізації порівняльно-педагогічних досліджень у 80-90-х роках 20 ст. стала подальша інституалізація цієї сфери: 1987 року було створено товариство порівняльної педагогіки на Тайвані, 1992 року – в Ізраїлі, 1993 року – у Сингапурі, 1995 року – створено Асоціацію азійських товариств порівняльної педагогіки.

1.1.4. Історична періодизація порівняльно-педагогічних досліджень (за Антоніо Новоа)

Проблема історичної періодизації пов'язана з розвитком науки як філософської категорії: від класичної через неklasичну до постнеklasичної науки. Наука постнеklasична – парадигма, що у другій половині 20 століття розмила межі між природничими та гуманітарними науками, доповнила науку класичну й науку неklasичну. На початку 19 століття нові підходи до пізнання світу охопили й методологію педагогічної науки, зокрема порівняльної педагогіки.

Розглянувши шлях становлення порівняльної педагогіки як науки, португальський компаративіст *Антоніо Сампао да Новоа*, ректор Лісабонського університету, запропонував інше бачення її розвитку. Так, у другій половині 19 ст. у Європі відбувався процес становлення національної самосвідомості, боротьба за створення національних держав. 1861 року в Російській імперії скасоване кріпацтво. Західні й південні слов'яни прагнули незалежності. Пожвавилися контакти між освіченими верствами населення, поширювався рух за просвіту народу. Це відчував Т.Г. Шевченко, написавши у відомому вірші:

*Учітесь, читайте,
І чужому навчайтесь,
Й свого не цурайтесь.*

Антоніо Новоа, проаналізувавши історію виникнення найбільш значущих парадигм компаративних досліджень виділяє *чотири* визначальні етапи розвитку ПП [8].

Перший етап розпочався у 80-х роках 19 ст. і характеризувався утвердженням у компаративістиці реформаторських ідей, покликаних сприяти вдосконаленню, зміцненню національних систем освіти. Панівний принцип тогочасних порівняльно-педагогічних досліджень – *«Учитися на досвіді інших»*.

Другий етап розпочався у 20-х роках 20 ст. Порівняльну педагогіку почали розглядати як науку, спроможну зробити внесок у справу боротьби за мир і міжнародне співробітництво. Перша світова війна (1914-1918 рр.) принесла незчисленні жертви, вперше була застосована зброя масового знищення. Людські жертви під час війни склали близько 39,5 млн. осіб, з яких 9,5 млн. було вбито чи померло від ран, а біля 29 млн. поранено чи скалічено.

Війна розпочалася в результаті загострення політичної й економічної боротьби між імперіалістичними країнами за ринки збуту. На початку 20 ст. перерозподіл світу було завершено – на земній кулі не залишилося територій, не захоплених капіталістичними державами. До 1900 року Німеччина, що пізніше стала на шлях капіталістичного розвитку, догнала й перегнала в економічному розвитку такі старі колоніальні країни, як Англія і Франція. Німеччина відкрито прагнула захопити англійські ринки на Близькому Сході й Африці. Бурхливо розвивалася й Росія. Загострення зовнішніх протиріч між розвинутими країнами призвело до розподілу світу на два ворожих табори: Потрійний союз (Німеччина, Австро-Угорщина, Італія), Потрійна угода або Антанта (Англія, Франція, Росія). Готуючи війну, імперіалісти вбачали в ній засіб у подоланні протиріч як зовнішніх, так і внутрішніх – незадоволення населення своїм становищем, революційні рухи. Результатом війни стали поразка Німеччини та її союзників, підписання Версальського мирного договору, за яким Німеччина позбавлялася всіх колоній та деяких територій, їй було заборонено мати армію чисельністю більше 100 тисяч, авіацію, танки, підводні човни. Військову й економічну могутність Німеччини було підірвано, і вона на певний час опинилася в міжнародній ізоляції. Наслідком поразки Австро-Угорщини став розпад однієї з найбільших європейських імперій та утворення на її уламках нових національних держав. У той же час Англія і Франція збільшили власну імперіалістичну могутність. Однак, боротьба за панування між розвинутими країнами світу тривала, що виражалося в економічній підтримці Німеччини.

Питання про причини як першої, так і другої світової воєн в історичній науці є досить дискусійним, однак згідно з радянською історіографією причинами другої світової війни стали весь попередній розвиток міжнародних відносин, загострення суперечностей між великими державами через глибоку економічну кризу, прагнення Німеччини, Японії, Італії до нового перерозподілу світу, до захоплення колоній, джерел сировини й ринків збуту, які тоді знаходилися переважно під контролем Великобританії, Франції і США. Загальні людські втрати досягли 50-55 млн. чоловік, з них загинуло на фронтах 27 млн. чоловік.

Прогресивна педагогічна спільнота не могла стояти осторонь проблеми розв'язання цивілізаційних і людських конфліктів силовими методами. Саме освіта мала долучитися до формування людини з гуманістичним світоглядом.

Після першої світової війни створюються міжнародні інституції (див. 3-й період розвитку порівняльної педагогіки, за А. Сбруєвою). Спробою створити міжнародну організацію, яка б гарантувала мир через співробітництво, колективну безпеку стало створення Ліги націй (Швейцарія, штаб-квартира у Женеві, 1919-1946 рр.) під час роботи Міжнародної Паризької мирної конференції, що проходила з перервами протягом 1919-1920 рр. Радянську Росію до участі в роботі конференції не було запрошено. Ліга націй будувалася як орган колективної підтримки миру, що означало крок до інтернаціоналізації відповідальності за збереження миру. Однак діяльність Ліги націй не мала змоги запобігти другій світовій війні, що підірвало довіру світової громадськості до цієї міжнародної організації як інструмента миру й загальної безпеки. Але ідею необхідності об'єднаних зусиль в інтересах збереження миру на основі досвіду роботи Ліги націй було втілено у створенні ООН.

Після другої світової війни у 50-х роках 20 ст. багато народів сподівалися на утвердження міжнародних правових засад мирного співіснування (ООН, ЮНЕСКО). Порівняльно-педагогічні дослідження мали сприяти *«розумінню іншого»*.

Третій етап характеризується амбівалентністю (сягає 60-х років 20 ст.). З одного боку порівняльна педагогіка розвивалася у практично-прикладному напрямі, сприяючи розбудові національних освітніх систем у післявоєнний період, а з іншого – посилювався теоретико-методологічний базис завдяки залученню та творчому використанню досягнень суміжних наук. Поєднання політичних інтересів із суто науковими наповнило порівняльно-педагогічні дослідження новим змістом, що тлумачиться як *«творення іншого»*.

Четвертий сучасний період починається з 2000 року. Його ознака – вплив глобалізаційних процесів на порівняльно-педагогічні дослідження. Наукові здобутки ПП розглядаються як один із вагомих чинників забезпечення якісних параметрів функціонування національних систем освіти з урахуванням світових аналогів та зразків. Прагнення *«оцінити іншого»* з метою порівняти себе з ним, зазирнути в нього, «як у дзеркало, де відбиваються власні переваги й недоліки», стає провідною ідеєю нинішніх порівняльно-педагогічних досліджень.

Отже, аналіз становлення й розвитку порівняльної педагогіки залежить від культурно-історичних умов, у яких формувалися світоглядні позиції компаративістів.

1.2. ПРЕДМЕТ, ЗАВДАННЯ, МЕТОДОЛОГІЯ ТА МЕТОДИ ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Те, що філософи називають сенсом – смыслом історії чи смыслом світобудови – це те, що ніколи не реалізується у просторі й часі... Смысл (а він завжди повний) не є предметом, що побутує у світі

М.К. Мамардашвілі.

1.2.1. Підходи до визначення науково-логічного апарату порівняльно-педагогічного дослідження

Порівняльна педагогіка має всі ознаки науки, що перебуває у процесі розвитку, невпинного пошуку адекватних завданням концептуальних та методологічних засад пізнавальної діяльності. Досі тривають дискусії стосовно наукового статусу та предметного поля порівняльної педагогіки: слід розглядати порівняльну педагогіку як самостійну науку чи лише як галузь загальної педагогіки, чи як інтегральну складову історії педагогіки, тобто якою мірою можливе поєднання порівняльної педагогіки з іншими гуманітарними науками – філософією, психологією, політологією, соціологією, культурологією.

Логіка структури порівняльно-педагогічного знання на теоретичному рівні продукує теорії, що досліджують конкретну реальність – освіту в різних країнах і регіонах світу. Порівняльна педагогіка оперує основними поняттями педагогіки – виховання, освіта, навчання, розвиток. На емпіричному рівні порівняльна педагогіка досліджує освітню практику в різних країнах і регіонах світу через порівняння й зіставлення.

Є.І. Бражник звернула увагу на термінологічні розбіжності тезауруса педагогічної компаративістики. У Росії (і в Україні) більш поширеним є термін «порівняльна педагогіка». У зарубіжній науковій лексиці частіше вживається термін «порівняльна освіта» (education comparee (фр.), comparative education (англ.).

Хенк ван Даел звернув увагу на те, що поняття «педагогіка» було поширеним у 18-19 ст. і позначало науку про виховання й навчання дітей. У 20 ст. кардинально змінилися соціально-економічні й соціально-культурні процеси, що вплинуло на

значення освіти в житті людини й суспільства. Нині освіта триває протягом життя, може бути формальною й неформальною, тому в зарубіжних джерелах термін «порівняльна педагогіка» поступився терміну «порівняльна освіта». Більше того, у Франції вживаються поряд обидва терміни. Однак термін «Pedagogie» означає науку про виховання дітей або метод викладання й етимологічно позначає дію, вплив дорослого на дитину. «Education» стосується і дорослого, і вихованця й позначає дію вихователя на вихованця в діалозі, тобто акцентується увага на зусиллях індивіда, спрямованих на самовиховання. Ще складнішим є поняття «education». Його переклад залежить від контексту й у статтях 19 ст. частіше перекладається як «порівняльне виховання». У 20 ст. це поняття може означати «виховання», «навчання», «розвиток» [1].

Об'єктом порівняльної педагогіки є розвиток освіти на глобальному, регіональному та локальному рівнях в її минулому, сучасному та майбутньому аспектах, як-от:

- освіта як процес соціокультурного відтворення людини у сучасному світі та соціальний інститут у глобальному, регіональному та національному масштабах (З.Н. Курлянд, О.С. Цокур, І.М. Богданова);
- розвиток освіти на сучасному етапі (Б.Л. Вульфсон, З.А. Малькова);
- педагогічна теорія і практика в різних країнах і регіонах світу (М.А. Родіонов);
- освіта і виховання на сучасному питанні (А.Н. Джуринський).

Порівняльна педагогіка є одночасно національною та інтернаціональною наукою. Компаративісти кожної країни розглядають зарубіжний досвід крізь призму і пріоритети вітчизняної школи й педагогіки.

Предмет науки – це сторони, аспекти, елементи об'єкта, що підлягають безпосередньому вивченню й опосередковані людиною в процесі наукового дослідження з певною метою в конкретних умовах. У вітчизняних дослідженнях важко розрізнити предмет порівняльної педагогіки й порівняльної освіти. Більш уживаним є термін «порівняльна педагогіка». Останнім часом, коли йдеться про освітній менеджмент і міжнародне співробітництво, використовується поняття «порівняльна освіта». Так, Міжвузівський центр міжнародного співробітництва й академічної

мобільності Омського державного педагогічного університету пропонує 2-річну магістерську програму «Порівняльна освіта», що передбачає засвоєння дисциплін: «Порівняльна педагогіка», «Ділова англійська мова», «Сучасні дослідження в галузі порівняльної освіти», «Організація міжнародного співробітництва у сфері освіти», «Основи полікультурної освіти», «Моделі альтернативної освіти» тощо [9].

У сучасній порівняльній педагогіці не існує універсального визначення її предмета та завдань, однак існують підходи, які характерні для різних національних педагогічних шкіл.

М.А. Жульєн Паризький був першим дослідником, який увів термін «порівняльна педагогіка». Він уважав, що порівняльна педагогіка має докласти зусиль до:

- вивчення змісту й засобів виховання та навчання;
- творення теорії, що має бути результатом аналітичного співставлення практики освіти у різних країнах.

За *Б.Л. Вульфсоном*, **предметом** порівняльної педагогіки є тенденції та закономірності розвитку освіти у різних країнах, геополітичних регіонах та у світі в цілому (за Б.Л. Вульфсоном). Предмет може виходити за рамки спеціалізації, мати міждисциплінарний характер, тобто розглядати процеси та явища у галузях:

- школознавство: форми і методи управління освітою в централізованих та децентралізованих системах освіти, принципи організації мережі навчальних закладів, місце приватних навчальних закладів у національній системі освіти, фінансування освіти;
- дидактика: зміст, форми. Методи навчання та шляхи їх модернізації;
- система виховання та соціалізації молодого покоління, зміст і методи морального виховання, взаємодія школи, сім'ї та церкви;
- сімейне виховання;
- система безперервної освіти;
- міжнародне освітнє право: двосторонні та багатосторонні договори, конвенції, протоколи міжнародних форумів щодо статусу освітніх установ, правового стану педагогів та учнів, взаємного визнання дипломів;

- педагогічні концепції, що покладені в основу реформування освітніх систем.

До предмета порівняльної педагогіки належать не лише стан і закономірності розвитку освіти в різних країнах, але й співвідношення загальних тенденцій і національної або регіональної специфіки, позитивні й негативні аспекти міжнародного педагогічного досвіду, форми і способи взаємозбагачення національних педагогічних культур (Б.Л. Вульфсон, З.А. Малькова)

За *Юрґеном Шрівером*, **предметом** порівняльної педагогіки є встановлення регулярних взаємозв'язків між освітніми інституціями, найпоширенішими в певному соціальному та історичному вимірі колективним педагогічним уявленням та педагогічними практиками з метою їх подальшого аналізу та концептуалізації.

За *Джозефом Лоурайсом*, **предметом** порівняльної педагогіки як складової загальної теорії педагогіки є політика й практика в галузі освіти у різних країнах та культурах, які потребують дослідження, аналізу та інтерпретації.

За *Хенк ван Даелом*, **предметом** порівняльної педагогіки як багатодисциплінарної науки (із серії педагогічних) є педагогічні феномени і факти в їх зв'язку із соціальним, політичним, економічним і культурним контекстом, порівняння їх за критеріями подібності та відмінності в різних країнах, регіонах, континентах або у світовому вимірі з метою кращого розуміння унікальності національних систем освіти, а також усвідомлення оптимальних шляхів їх удосконалення [17]. Хенк ван Даел конкретизує кожний з наведених пунктів:

- порівняльна педагогіка – це така ж складова педагогічної науки, як і теорія, історія педагогіки, економіка, соціологія освіти, соціальна педагогіка тощо. Вона є міждисциплінарною, оскільки часто використовує дані та методологію таких наук, як історія, статистика, демографія, соціологія, психологія;

- дослідницьке поле як педагогіки взагалі, так і порівняльної педагогіки зокрема значно розширюється: воно охоплює як формальну, так і неформальну та інформаційну освіту. Порівняльна педагогіка вивчає політичні відмінності як чинники формування легітимної бази освіти, а також адміністративні та фінансові основи

здійснення освітньо-професійної підготовки: структуру освітніх систем (рівні, напрями, профілі в їх взаємовідношенні, дипломи, вчені ступені та звання); педагогічні цілі, результати, перспективи, методи, технології, підручники, дидактичні матеріали; учасників навчального процесу (учні, вчителі, професори, директори шкіл, інспектори, інструктори, батьки); шкільні режими, розклад занять, канікулярні періоди;

- порівняльна педагогіка вивчає педагогічні явища за принципом їх обумовленості. Наприклад, проблеми жіночої освіти обов'язково розглядаються у взаємозв'язку з релігійними, соціальними та економічними особливостями. Компаративісти часто звертаються до шкільної демографії, економіки, соціології, психології, політології, філософії, країнознавства, культурології, історії тощо;

- порівняльна педагогіка вивчає педагогічні явища в кількох провінціях, країнах, великих і малих регіонах як у географічному, так і геополітичному розумінні, наприклад, європейські, арабські країни, Латинська Америка, країни Далекого Сходу, розвинуті країни і навіть у світовому масштабі. Таке порівняння здійснюється з метою виявлення подібного й відмінного, усвідомлення переваг і недоліків, досконалості й недосконалості в освітніх системах, а також причин їх виникнення;

- порівняльно-педагогічне дослідження може мати найрізноманітніші цілі. До найбільш актуальних питань, що досліджуються компаративістами, належать: проблеми глобалізації освіти, вплив освіти на прогрес людської цивілізації, використання нових інформаційних технологій у сфері освіти, формування нових (європейських, глобальних) цінностей у молоді, проблеми стандартизації освіти, надання рівних прав на отримання освіти, педагогічна освіта (наприклад, на IX Всесвітньому конгресі з порівняльної педагогіки (Сідней, 1996) проблемам педагогічної освіти було присвячено близько третини всіх доповідей); професійна підготовка молоді та вимоги ринку до неї, проблеми освіти жінок (дівчат) тощо;

- при всьому розмаїтті предметів дослідження компаративістів об'єднує прагнення збагнути природу досліджуваних явищ і процесів з метою їх удосконалення, а також передбачити небажані побічні наслідки здійснюваних педагогічних новацій.

Результати більшості порівняльно-педагогічних досліджень використовуються з метою удосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів.

Проблема визначення предмета ПП торкається більшості соціальних наук і стосується втрати емпіричної ідентичності такими традиційними об'єктами дослідження, як суспільство, нація, цивілізація. Унаслідок глобалізаційних процесів вони набувають розмитішої форми та стають дедалі взаємозалежними.

1.2.2. Завдання порівняльно-педагогічних досліджень

За *Фрідріхом Шнейдером*, головне **завдання** порівняльної педагогіки – виявлення чинників, що найістотніше впливають на освітні процеси. Він уважав, що це держава, сім'я, школа.

Н. Хенс (перша половина 20 ст.) доповнив цей перелік такими чинниками, як мова, історія, релігія, географія в контексті досліджуваних країн.

За *Джозефом Лоурайсом*, **завданням** порівняльної педагогіки є:

- збирання і класифікація інформації (як якісної, так і кількісної) щодо освітніх систем, навчальних закладів, управління та фінансування освітньої галузі, нормативно-законодавчої бази тощо;
- тлумачення зібраної інформації з урахуванням культурно-історичних витоків досліджуваних явищ, причинно-наслідкової дії економічних, технологічних, релігійних, філософських чинників.

За *Б.Л. Вульфсоном*, **завданням** порівняльної педагогіки є:

- розробка науково обґрунтованих критеріїв для адекватної оцінки якості та ефективності освіти в країні, регіоні, глобальному масштабі;
- уніфікація та впорядкування термінів, що використовуються в освітянській документації різних країн з метою вивчення й запровадження міжнародного педагогічного досвіду (наприклад, у різних країнах світу по-різному трактують поняття «виховання», «середня освіта», «вища освіта» тощо);

- виявлення глобальних закономірностей і тенденцій розвитку освіти та врахування їх специфічних проявів у різних країнах та культурах;
- здійснення прогностичних функцій.

Завдання порівняльної педагогіки, що є взаємопов'язаними, можна подати скорочено:

- співставлення педагогічних ідей та шкільної практики;
- формулювання на цій основі теоретичних підходів універсального прогностичного характеру.

Огляд завдань порівняльної педагогіки дає підстави зробити висновок про еволюцію поглядів на ПП як науку.

1.2.3. Методологічна основа порівняльно-педагогічних досліджень

Наприкінці 18 ст. відбувалося активне становлення класичної науки, багатьох сучасних наукових дисциплін, а порівняльний підхід до наукових досліджень розглядався як модерністська тенденція. Порівняльний аналіз набував дедалі більшого значення не лише як засіб здобуття та селекції емпіричних даних, але і як спосіб їх теоретичного осмислення, узагальнення та інтерпретації. Так, М.А. Жульєн Паризький надавав вирішального значення аналізу нагромаджених емпіричних фактів. Такий підхід є класичним. Він передбачає аналіз педагогічних процесів з погляду їх внутрішньої логіки й каузальної обумовленості об'єктивною соціальною дійсністю.

Становлення новітньої глобалістської парадигми порівняльної педагогіки досліджень припало на 30-50-і роки 20 ст. Ф. Шнейдер започаткував часопис «Інтернаціональний педагогічний журнал». Учений замість описово-емпіричного методологічного підходу запропонував новий *проблемний підхід* до порівняльно-педагогічних досліджень, який полягав у дослідженні споріднених педагогічних течій, ідей, практик в інтернаціональному вимірі з метою їх компаративного аналізу та теоретичних узагальнень.

Інтернаціоналістська парадигма порівняльно-педагогічних досліджень була прогресивною на зламі епох модерну й постмодерну, оскільки вона давала змогу адекватно реагувати на низку спричинених глобалізацією суспільних явищ.

У другій половині 20 ст. формується нова постмодерністська парадигма. На відміну від періоду активного становлення національних держав, постмодерністську картину світу вже важко собі уявити як сукупність відносно сталих та автономних регіональних утворень. Нові часи ознаменувалися посиленням транснаціональної взаємозалежності – економічної, екологічної, соціальної. Глобалізаційні процеси об'єктивно позначилися на освіті. Освіта не тільки опинилася в центрі інтеграційних та глобалізаційних процесів, а й перетворилася по суті на їх провідника. Відтак в умовах сучасного світу сутнісно близькі підходи до ПП досліджень – транснаціональний, інтернаціональний, або глобалістський постають як найбільш актуальні та перспективні.

Порівняльно-педагогічні дослідження – це спеціально організований процес пізнання, в якому формуються теоретичні системні знання про суть педагогічних фактів, явищ, процесів, що відбуваються в різних освітніх системах на глобальному (світовому), регіональному (континентальному), локальному (етнічному, національному) рівнях з метою виявлення загальних спільних і відмінних рис, педагогічного досвіду для подальшого удосконалення цих систем.

Методологічною основою порівняльно-педагогічних досліджень є підходи:

- цивілізаційний (освітній процес розглядається з позицій тих чи інших аспектів цивілізації – матеріальних, культурних, наукових, релігійних тощо);
- антропологічний (з позицій людини та її потреб);
- синхронний (просторове розгортання освітнього процесу у співвідношенні з іншими цивілізаціями, регіонами) та діахронний (просторове розгортання освітнього процесу у співвідношенні різних культурно-історичних циклів у межах однієї цивілізації).

1.2.4. Провідні методи компаративістських досліджень

1) *Вивчення джерел різних країн, як-от:*

- державні документи (конституції, акти, закони, постанови, інструкції, що регулюють діяльність освітніх установ і є джерелом при вивченні стану й тенденцій розвитку освіти в країні);
- документи та матеріали громадських, професійних та політичних організацій, їх форумів, присвячених справі розвитку освіти;
- Міжнародні документи (матеріали і документи ООН, ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ), матеріали конференцій, рекомендації форумів (Ради Європи, Болонської декларації, країн Африки, Латинської Америки, арабських країн);
- усі види шкільної документації, в яких безпосередньо фіксуються змістовний (навчальні плани, програми, підручники, посібники), процесуальний (класні журнали, протоколи педрад, батьківських зборів) та результативний (контрольні, тести, іспити, творчі роботи) аспекти діяльності навчального закладу.

2) *Вивчення статистичних даних.*

Щорічно в різних країнах світу друкуються статистичні дані, що характеризують стан освіти. Інформація у щорічниках ЮНЕСКО (кількість учнів у різних типах навчальних закладів, відсоток охоплення дітей відповідного віку початковою, основною, повною середньою освітою, кількість студентів на 10 000 населення, кількість учителів, рівень їх кваліфікації, частка витрат на освіту у ВВП (валовому національному продукті), витрати на навчання одного учня, середня кількість комп'ютерів на школу, відсоток повністю неграмотного та функціонально неграмотного населення.), інформація стосовно освіти різних країн (наприклад, сайт Держкомстату України). Найбільш докладною така інформація є в США, Франції, Японії. Окрім суто освітньої статистики, розуміння освітніх процесів вимагає звернення до статистичних даних, що відображають структуру виробництва, систему оплати праці, демографічну ситуацію в країні тощо.

3) *Вивчення документальних та науково-педагогічних джерел.*

Провідними видами джерел, у яких міститься інформація для порівняльно-педагогічних досліджень, є:

- освітянські періодичні видання (журнали, газети);

- науково-педагогічні, психологічні, соціологічні журнали «Prospects», «International Review of Education», «Convergence», «The Comparative Education Review», «Порівняння» («Compare»), «Порівняльна педагогіка» («Comparative Education»). До порівняльно-педагогічних можна віднести і видання в галузі освіти, що видаються Радою Європи: «Форум» («Forum»), «Інформаційний бюлетень з освіти» («Newsletter Education»), «Зв'язки» («Links»), «Newspaper Education», «Compare»;

- монографії з питань освіти, авторами яких є педагоги-теоретики та практики, освітні діячі, колективи науково-дослідних установ, міжнародних організацій, матеріали конференцій з питань освіти;

- Інтернет-сайти, що належать міжнародним та національним педагогічним товариствам, університетам, бібліотекам, науковцям, учителям, ЗМІ. Використання сучасних інформаційних технологій надає досліднику можливість не тільки отримувати інформацію з найвіддаленіших куточків світу, а й самому прилучатися до міжнародного наукового життя.

4. Метод спостереження.

Спостереження *звичайне* (екстенсивне – ознайомлення з системою освіти, її типовими рисами для виявлення; інтенсивне – спостерігач відвідує навчальні заклади, присутній на уроках, позакласних заходах, батьківських зборах); *включене* – спостерігач безпосередньо бере участь у педагогічному процесі.

5. Бесіда та інтерв'ю.

Робота в умовах педагогічної реальності із знанням мови країни забезпечує від міфотворчості й інтелектуальних спекуляцій.

6. Методи математичної та статистичної обробки даних.

7. *Системний метод* розглядає досліджуваний предмет, явище, процес як цілісну систему й встановлює найвіддаленіші зв'язки.

8. *Структурний метод* передбачає вивчення структурних елементів – складових явища, процесу.

Оригінальність дослідження залежатиме від того, на які частини дослідник розділить свій предмет, на які питання він прагнучиме дати відповідь.

9. *Конструктивно-генетичний метод* передбачає аналіз змін у досліджуваному феномені в цілому та в окремих його складових у просторі й часі. При цьому відбувається поділ процесу на певні етапи, встановлюється науково-обґрунтована його періодизація.

10. *Порівняльний метод* обов'язково доповнює й завершує використання інших методів. Метод дає можливість:

- виявити риси подібності й відмінності в освітніх системах;
- фіксувати спільні та специфічні вияви педагогічних закономірностей;
- розкрити взаємозв'язки й закономірності шляхом застосування математичного апарату та комп'ютерної техніки.

Важливим аспектом цього методу є розробка *показників порівняння*.

Конкретні педагогічні феномени досліджують з допомогою *часткових методів*, а саме:

- *аксіологічний* (для вивчення загальнолюдських, національних, групових, особистісних цінностей);
- *модернізаторський* (для вивчення освітніх реформ і контрреформ);
- *парадигмальний* (передбачає вивчення внутрішньої логіки розвитку педагогічної теорії з погляду виникнення, трансформації, взаємодії різних парадигм).

У порівняльній педагогіці використовуються також методи, що іманентно характерні для історії педагогіки:

- *метод великих інноваційних циклів*, у межах якого вивчається розвиток освіти протягом дії певного циклу (наприклад, 60-70 роки 20 ст.);
- *хвильовий*, що сприяє пізнанню поширення своєрідних хвиль освіти. Наприклад, у нашій країні – дворянська, міська, буржуазна, пролетарська.

Як і кожна галузь знань, порівняльна педагогіка вимагає застосування продуманої системи методів дослідження, яка в кожному конкретному випадку забезпечить об'єктивне і ґрунтовне висвітлення освітніх процесів і тенденцій їх розвитку.

1.3. СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПАРАТИВІСТИКИ В УКРАЇНІ

Той, у кого сильна воля, і хто знає, яким він хоче бути, виробить для себе свої власні правила життя і не буде, бачачи щось нерозумне й лихе, ні наслідувати це, ні брати з цього приклад

Я. Корчак.

1.3.1. Унесок українських компаративістів у дослідження з порівняльної педагогіки

Становлення української національної школи визначало творче поєднання східнослов'янської та західноєвропейської освітніх традицій. Тому в слов'яно-греко-латинських школах, які й започаткували українську національну традицію нового часу, вивчали як грецьку мову та православ'я (були основою освіти у Візантії), так і латинську мову та «сім вільних мистецтв» (складали основу навчання в середньовічній Європі). Запровадження зарубіжного досвіду є суперечливим процесом і не завжди співпадає з культурними традиціями народу. Так, єзуїти нав'язували українцям як свою освітньо-виховну систему, так і свою релігію (католицизм).

Переважає більшість засновників, професорів та ректорів українських братських шкіл та академій 16-18 століть була знавцями зарубіжного шкільництва, оскільки освітяни навчалися в західно-європейських університетах та академіях. Так, відомий учений, поет, громадський та культурний діяч українського Відродження Юрій Котермак, який увійшов в історію під ім'ям Юрій Дрогобич (близько 1450-1494), здобув середню освіту у Дрогобичі і Львові у кафедральній школі, потім навчався у Краківському та Болонському університетах. У 78-82 роках 15 ст. Ю. Котермак викладав астрономію і медицину, був ректором Болонського і Краківського університетів.

Створена 1632 року Києво-Могилянська академія стала національною гордістю українського народу. Вона здобула світову славу як один із найбільших освітніх і культурних центрів Європи і впливала на розвиток школи та педагогічної думки не лише в Україні, а й далеко за її межами.

Уже на початку 19 ст. вітчизняними педагогами було здійснено педагогічну мандрівку до Бургдорфського інституту Й.Г. Песталоцці з метою вивчення його педагогічного досвіду. Праці Песталоцці перекладалися російською мовою, але його система не знайшла підтримки з боку офіційної влади.

Початок і середина 20-х років 20 ст. були короткочасним, але виключно сприятливим періодом для досліджень і зарубіжних контактів науковців-компаративістів СРСР та Радянської України. Про небачений для історії освіти СРСР розквіт у 20-х роках 20 ст. порівняльної педагогіки говорить той факт, що один лише україномовний часопис «Шлях освіти» (заснований 1922 року) помістив майже 500 статей про системи освіти і школи інших країн, маючи багато зарубіжних дописувачів (як осіб, так і асоціацій).

У часопису критично аналізувався зарубіжний та національний досвід, уносилися пропозиції щодо розвитку та удосконалення радянської середньої і вищої школи.

На теренах України зоною зацікавленості й контактів компаративістів були Німеччина, Австрія й Чехословаччина.

Розбудова СРСР зумовила й потребу негайної розбудови освіти й ліквідації неписьменності, заохочуючи до цієї діяльності тих керівників і професорів, які оволоділи іноземними мовами, ще у часи існування Російської імперії.

Журнал «Шлях освіти» підтримував постійні зв'язки із зарубіжними педагогічними організаціями, зокрема німецькими. У Берліні було засноване товариство «Друзі справи виховання та освіти в Радянській Україні».

Педагогічній пресі, і насамперед журналу «Шлях освіти», надавали великого значення у справі вивчення та запровадження зарубіжних освітніх технологій. Цей журнал ставив перед собою, зокрема, такі завдання:

- сприяти вивченню та практичному використанню деяких технічних досягнень чужоземної педагогіки;
- глибоко й уважно вивчати пролетарську педагогіку в капіталістичних країнах та боротьбу пролетаріату на освітньому фронті;

- пропагувати вітчизняну педагогіку на Заході, інформувати зарубіжних читачів про досягнення та постанови в галузі культурного будівництва.

Наприкінці 1927 року журнал «Шлях освіти» мав уже 113 зарубіжних кореспондентів, як окремих осіб, так і освітніх організацій (серед них і видатний французький педагог С. Френе), висвітлював на своїх сторінках освітнє життя у 33 країнах світу, надрукував 458 матеріалів з 22 країн. Український компаративіст професор А.Г. Готалов-Готліб друкував у журналі статті, присвячені проблемам зарубіжної школи (стаття «Системи народної освіти Німеччини, Сполучених Штатів Північної Америки, Франції та Англії»), давав характеристику освітнім системам і тенденціям розвитку педагогічної науки у різних країнах.

У 20-ті роки 20 ст. в Україні продовжували свою роботу в галузі зарубіжної та порівняльної педагогіки відомі педагоги початку 20 століття – О.Ф. Музиченко, С.А. Ананьїн, Я.А. Мамонтов, Я.Ф. Чепіга, С.Ф. Русова. З'явилися й нові імена та ґрунтовні праці. Це, насамперед, Б. Манжос, автор твору «Дві теорії навчання (гештальтпсихологія та біхейворизм)» (1928) та І. Бровер, автор статті «Педагогіка Дьюї та інші педагогічні шукання» (1929). Для цих досліджень є характерним проблемний підхід, досконале знання предмета та пошуки шляхів використання творчих здобутків світової педагогічної думки у вітчизняному шкільництві.

Музиченко Олександр Федорович (1875-1940) звернувся до вивчення зарубіжного педагогічного досвіду під час стажування при кафедрі педагогіки Єнського університету в 1906-1908 рр. під керівництвом професора В. Рейна – відомого представника експериментальної педагогіки, який продовжив дослідження Й. Гербарта щодо дитячих інтересів та етапів навчання.

Після повернення на батьківщину побачили світ його праці «Монізм і школа» (1908), «Звіт про спеціальні заняття педагогікою в закордонному відрядженні» (1909), «Філософсько-педагогічна думка і шкільна практика в сучасній Німеччині» (1909), «Сучасні педагогічні течії у Західній Європі і Америці» (1912), «Що таке педагогіка і чого вона навчає» (1912) тощо. У цих працях О.Ф. Музиченко показав себе як глибокий знавець різних течій західноєвропейської реформаторської педагогіки, прихильник ідей

вільного виховання. Уже в радянські часи як теоретик методу комплексного навчання О.Ф.Музиченко написав низку статей з цього питання, зокрема «Проблема комплексності в Німеччині і в нас» (1924), де, керуючись методом порівняльного аналізу, показав плюси й мінуси використання названого методу в школах різних країн.

Активне використання методу порівняльного аналізу зарубіжних та вітчизняних педагогічних концепцій є характерним більшості праць *Ананьїна Степана Андрійовича* (1871-1942) – відомого українського освітнього діяча першої половини 20 століття. У дисертації «Інтерес за вченням сучасної психології і педагогіки» (1915), монографії «Трудове виховання, його минуле і сучасність» (1924) та інших працях педагог зробив спроби систематизації та класифікації педагогічних ідей та підходів зарубіжних та вітчизняних педагогів відповідно до теми дослідження. С.А.Ананьїн одним із перших в Україні (1929) створив курс лекцій з історії педагогічних течій, що відзначався ґрунтовністю та логікою викладу матеріалу.

Чепіга (Зеленкевич) Яків Феофанович – видатний педагог, психолог, громадський діяч (1875-1938), ідеї якого значною мірою вплинули на розвиток педагогічної науки в Україні. Уперше науково-педагогічна діяльність Я.Ф.Чепіги була оцінена ще за життя в публікаціях 1925-1926-х рр. з нагоди 30-річного ювілею його праці на освітянській ниві. Безперечною заслугою вченого є розробка власного концептуального підходу до розбудови української національної школи. Стрижневими ідеями його педагогічних поглядів стали гуманізм, демократизм, відродження й утвердження високих духовних цінностей українського народу, його національної самосвідомості. Створюючи концепцію національного виховання, Я.Ф.Чепіга вивчав шкільну освіту Західної Європи, зокрема Бельгії, Америки. В узагальненому вигляді Я.Ф.Чепіга подав наукову інтерпретацію таких найважливіших проблем у реформуванні національної школи, як:

- реалізація ідей вільного виховання;
- визнання природи дитини основою освіти;
- керований саморозвиток дитини на основі педологічних знань про неї;
- духовний розвиток особистості;

- розвиток розумових здібностей;
- індивідуальний підхід до учнів;
- трудове виховання учнів;
- національне виховання тощо.

Відповідно до означених проблем педагог-учений Я.Ф. Чепіга поклав такі способи й шляхи їх вирішення:

- самовиховання педагогів;
- дотримання гуманістичного принципу навчання;
- самореалізація учнів через суспільно корисну діяльність;
- створення відповідного навчального середовища тощо.

Патріотична позиція, глибокі знання кращих досягнень національної та світової педагогіки дозволили йому обґрунтувати й викласти основоположні теоретичні засади концепції національної школи на рівні європейських стандартів. Науково-педагогічні погляди Я.Ф.Чепіги є золотим фондом української педагогічної класики й набувають особливої актуальності нині, в період розбудови української держави, системи освіти й школи. Я.Ф. Чепіга успішно розробляв методичну концепцію шкільної праці. Стрижневими ідеями його філософсько-соціальних і педагогічних поглядів стали гуманізм, демократизм, відродження й утвердження високих духовних цінностей українського народу, його культури [15].

Найбільш вагомий внесок у розвиток компаративістики як напряму в українській педагогіці зробила на початку 20 століття *Русова Софія Федорівна* (1856-1940). Її звернення до проблем зарубіжної педагогіки було обумовлене як прекрасним знанням іноземних мов – французької, німецької, англійської, так і прогресивними західноєвропейськими традиціями сім'ї, (вона походила з сім'ї Ліндфорсів). Однак провідною метою С.Ф. Русової був аналіз зарубіжного педагогічного досвіду, ідеї західноєвропейських педагогів з погляду розвитку українського національного шкільництва. Для розбудови української школи необхідно, на її думку, стимулювати українське вчительство до творчих пошуків, основою для яких має стати ознайомлення з кращим світовим педагогічним досвідом. Важливою метою порівняльно-педагогічних досліджень було підвищення загальнокультурного рівня української педагогічної громадськості.

Першою ґрунтовною працею С.Ф. Русової з проблем зарубіжної школи стала стаття «Народна початкова освіта в Бельгії» (1910), що була надрукована в започаткованому за її участі журналі «Світло». Стаття розглядала проблеми становлення та розвитку системи народної освіти в Бельгії, шляхи прояву в цьому процесі національних особливостей та культурних традицій цієї країни; в ній аналізувалася система управління та фінансування освіти; визначалася мета й завдання початкового навчання і виховання, їх відповідність потребам соціально-економічного розвитку країни; порівнювалися особливості навчального процесу у різних початкових навчальних закладах. Особливу увагу С.Ф. Русової привернуло вирішення мовної проблеми в бельгійській школі: поряд з обов'язковим вивченням державної мови навчання здійснювалося мовою тієї місцевості, в якій школа перебувала. Такий порядок стосувався абсолютно всіх мов, якими розмовляли в країні.

Порівняльний аналіз широкого кола статистичних даних про стан грамотності в різних європейських країнах наведений у статті С.Ф. Русової «Нова школа». Його метою є доведення важливості ролі освіти в розвитку нації: «...школа – це найкращий скарб кожного народу, це шлях до волі, до науки, до добробуту», – пише авторка в цій статті.

С.Ф. Русова була знавцем зарубіжних педагогічних течій та концепцій різних часів. Своє розуміння шляхів розвитку світової педагогічної науки вона висловила у працях, присвячених таким фундаментальним питанням, як філософія виховання («Дещо з філософії виховання») та соціалізація виховання («Значення соціальної психології для виховання»), що були новими для вітчизняної педагогічної громадськості. Для більш глибокого ознайомлення українського вчительства з теоретико-філософськими проблемами педагогіки С.Ф. Русова переклала працю американського філософа і педагога Г. Горна «Філософія освіти», французьких педагогів Е. Рериха «Філософія виховання» та П. Дюбуа «Педагогічні завдання» [3, 172-173].

С.Ф. Русову хвилювали проблеми дошкільного виховання в контексті порівняльно-педагогічного підходу. Так, у монографії «Теорія і практика дошкільного виховання» зроблено порівняльно-зіставний аналіз провідних педагогічних, психологічних

і психіатричних концепцій західноєвропейських дослідників. Зокрема, С.Ф. Русова звертається до праць А. Лая, Дж. Болдуїна, В. Вундта, О. Декролі, Ф. Жіру, Е. Крепеліна, В. Рібо, У. Штерна та багатьох інших. Але найбільшу увагу в дослідженнях з проблем дошкільного виховання українська дослідниця надає системі М. Монтесорі, її ідеям вільного виховання. Однак С.Ф. Русова не є беззастережним апологетом М. Монтесорі. Вона висловлює також критичні зауваження щодо штучності деяких дидактичних матеріалів, виступає проти механічного запровадження її ідей.

Розв'язанню проблеми розширення навчально-виховного середовища дослідниця присвятила праці: «Французькі літні колонії для школярів» (1914, йдеться про методичні засади діяльності «канікулярних колоній» у Франції, Данії, Австрії, Англії з метою оздоровлення та різнобічного розвитку дітей з робітничих сімей), «Республіка молоді в Америці» (1914), «Песталоцці-Фребелевський будинок у Берліні» (1910, йдеться про Республіку молоді, створену в Нью-Йорку У. Джорджем, на основі самоврядування й трудового виховання).

Праця, гуманне ставлення до дитини, її різнобічний розвиток були принциповими засадами існування Песталоцці-Фребелевського інституту – одного з найкращих, на думку С.Ф. Русової, навчально-виховних закладів Західної Європи, досвід роботи якого варто було б перенести на батьківщину [3, 174-175].

Отже, у 19 – на початку 20 століття вітчизняна педагогіка мала значний досвід зібрання та обробки матеріалів про стан освіти та педагогічної науки за рубежем. Однак більшість праць, у яких розглядалася ця проблематика, мала описовий характер. Аналіз зарубіжного досвіду був часто не метою, а одним із засобів, що використовувалися для дослідження певних аспектів розвитку вітчизняної освіти.

З 1929 року політичний режим у радянській країні стає все більш жорстким та закритим. «Залізна завіса», що фактично виникає між СРСР та всім іншим світом у ці часи, перетворення на догму постулату про те, що наша країна в усіх своїх соціальних проявах є взірцем для всього людства, не сприяли об'єктивному вивченню міжнародного педагогічного досвіду.

1.3.2. Порівняльна педагогіка в Росії 19 ст. та Радянському Союзі

Грунтовне систематичне вивчення зарубіжних освітніх систем у Росії започаткував *К.Д. Ушинський*, який у 50-х роках 19 ст. перекладав для вітчизняних журналів матеріали педагогічного характеру із зарубіжної преси. Результатом заочного ознайомлення та осмислення педагогічних процесів того часу стала низка праць, серед яких найбільш відомою є «Про народність у громадському вихованні» (1857), в якій педагог охарактеризував системи народної освіти й виховання у Німеччині, Англії, Франції, Північній Америці. Аналіз розвитку освіти в США подано у роботі «Шкільні реформи в Північній Америці». Цю статтю, вперше надруковано в «Журнале для виховання» (1858, № 1), вона ознайомлювала педагогічну спільноту з демократичними формами розвитку шкільної освіти у США. Водночас опис шкільних реформ в американських штатах був не самоціллю, а одним із засобів утвердження у суспільній думці важливості народної школи для економічного й соціального розвитку Росії. У праці «Педагогічна мандрівка по Швейцарії» (уперше надрукована в «Журнале Министерства народного просвещения», 1862-1863) описано навчальні заклади Швейцарії, здійснено аналіз їх діяльності. Усе побачене автор співвідносив з проблемами вітчизняної педагогіки. Звіт про подорож до Швейцарії було написано у формі листів, що давало можливість К.Д. Ушинському реалістично й жваво описувати побачене, вільно говорити, обстоюючи думку про зв'язок школи й народної освіти з боротьбою за свободу [13, с. 122-217].

У праці «Одна з темних сторін германського виховання» (надрукована 1865 року в газеті «Голос») К.Д. Ушинський розмірковує про роль жінки у суспільстві, роль народної освіти в державному житті [13, с. 223-232]. Багатоаспектний аналіз шкільного життя (зміст, форми, методи навчання, мова викладання, шляхи підготовки вчителів) зроблений на основі порівняння з практикою роботи вітчизняної школи. Результатом такого порівняння стали рекомендації щодо використання на терені вітчизняного шкільництва кращих методичних надбань зарубіжних освітніх систем: запровадження класної системи викладання замість предметної, методів наочного навчання, надання рідній

мові ваги головного предмета навчання в народній школі, системи підготовки вчителів тощо.

Елементи порівняльного аналізу досвіду зарубіжної та вітчизняної школи, на цей раз вищої, простежуються і в працях *М.І. Пирогова* «Університетське питання» та «Листи з Гейдельберга», написані 1863 року. Аналіз зарубіжного досвіду в цих працях було здійснено з метою пошуку шляхів виходу з кризи вітчизняної школи. Саме в таких пошуках виїжджав за кордон і Л.М. Толстой після перших спроб роботи в Яснополянській школі.

Громадсько-педагогічний рух у Росії, що розгорнувся з середини 50-х років 19 ст., лібералізація громадського життя, зумовлена політичними реформами початку 60-х років, здійснення освітніх реформ спричинили зростання кількості педагогічних мандрівок та публікацій про зарубіжну школу. Так, після подорожі за кордон Д.М. Семенов написав «Звіт про педагогічну подорож до Німеччини і Швейцарії» (1866), М.П. Померанцев – «Німецькі і американські школи» (1868), М.Х. Вессель – «Училищні системи Пруссії, Австрії, Швейцарії і Франції» (1869).

У наступні десятиліття відбувалося подальше зростання кількості досліджень зарубіжної освіти, в чому переконає значна кількість публікацій (тільки 1894 року було надруковано 362 книги та статті, присвячені цій проблематиці) [2, с. 18].

П.Г. Міжуєв у працях «Освіта у Франції» (1900), «Середня школа у Франції» (1902), «Школа та суспільство в Америці» (1902), «Сучасна школа в Європі і Америці» (1912), «Головні моменти в розвитку школи в Західній Європі» (1912), «Середня школа в Англії» (1914) висвітлив як суто шкільні проблеми, так і питання шкільної політики, висунув нову на той час проблему економічної ефективності освіти.

К.М Янжул займалася вивченням методів викладання в початкових школах, зокрема запровадження фізичної й ручної праці у школах Західної Європи, США, Росії. Цим питанням присвячені книги «Рукоділля як предмет вивчення в народній школі» (1890), «Американська школа. Нариси методів американської педагогіки» (1901), статті «Порівняльний нарис початкової освіти в Англії, її колоніях та Сполучених штатах Північної Америки», «Вплив фізичної праці на успішність розумових занять» тощо.

Вагомий фактичний матеріал містили праці *П.О. Капніста* (1842-1904), який був прибічником класичної освіти. У 94-95 роках 19 ст. він здійснив службову подорож до Франції та Німеччини. У роботі «Історичний нарис розвитку середньої освіти в Німеччині» (1900) довів важливість вивчення зарубіжної школи і педагогіки для розвитку вітчизняної освіти.

У Радянському Союзі у 20-х роках 20 ст. було здійснено велику кількість досліджень у галузі зарубіжної та порівняльної педагогіки. Це було зумовлено процесом активного пошуку принципово нових шляхів розбудови освітньої системи. Найбільший інтерес радянських дослідників привернула американська школа, де в той час проходили експериментальну перевірку ідеї прагматичної педагогіки Дж. Дьюї, нові методичні системи (Дальтон-план, Платун-план, Вінетка-план тощо). Ця проблематика розглядалася у працях М.О Бернштейна М.В. Льїна, І.Ф. Сवादковського та ін.

Усього з 1924 по 1930 рр. у російськомовних джерелах було надруковано близько 800 публікацій з проблем зарубіжної педагогіки. Окрім реалій американської школи, розглядалися особливості освіти в Австрії, Англії, Болгарії, Голландії, Данії, Китаї, Німеччині, Персії, Румунії, Туреччині, Угорщині, Франції. Однак з 30-х років у СРСР розпочався період («залізна завіса»), несприятливий для порівняльно-педагогічних досліджень, які відновилися у повоєнний час, що отримав назву «хрущовської відлиги».

1957 року в Інституті теорії та історії педагогіки АПН СРСР було створено сектор (пізніше дістав назву «лабораторія») сучасної школи і педагогіки за кордоном, який став провідним центром вивчення проблем зарубіжної педагогіки та компаративістики. У лабораторії було проведено дослідження таких комплексних тем, як «Системи освіти в зарубіжних країнах», «Теорія і практика трудового навчання за рубежом», «Організація та основні напрями педагогічних досліджень у капіталістичних країнах» тощо.

1966 року при Московському державному педагогічному інституті імені В.І. Леніна було створено лабораторію порівняльної педагогіки, члени якої М.О. Соколова, О.М. Кузьміна та М.Л. Родіонов підготували перший за радянських часів навчальний посібник «Порівняльна педагогіка».

У 70-80-х роках 20 ст. освіта СРСР потребувала реформ, тому порівняльна педагогіка мала дати орієнтири для її оновлення. Представники російської школи компаративістики В.П. Борисенков, Б.Л. Вульфсон, А.Н. Джуринський, В.П. Лапчинська, З.О. Малькова, М.Д. Никандров, В.Я. Пилиповський, К.І. Салімова, С.А. Тангян, Т.Ф. Яркіна свої праці присвячували аналізу основних напрямів реформування освітніх систем у розвинутих країнах та країнах, що розвиваються, висвітлювали процеси модернізації змісту та методів навчання, характеризували різні напрями педагогічної думки, співвідношення загальнолюдського та національного, загального та спеціального у вирішенні освітніх та виховних проблем у сучасному світі. Поступово зменшувалося ідеологічне навантаження в оцінних судженнях щодо педагогічних здобутків іноземних держав та науковців.

У 90-х роках 20 ст. із суттєвими змінами в політиці та суспільному устрої держав на пострадянському просторі виникли сприятливі умови для швидкого розвитку порівняльно-педагогічних досліджень.

Найбільш цікавими дослідженнями російських компаративістів цього періоду стали монографії, збірники та навчальні посібники:

- «Методологические проблемы сравнительной педагогики» (М., 1991);
- «Образование в мире на пороге 21 столетия» (1991);
- Джуринский А.Н. «Зарубежная школа: история и современность» (1992); «Прогностические модели систем образования в зарубежных странах»(1994); «Реформы образования в современном мире: глобальные и региональные тенденции» (1995);
- Вульфсон Б.Л., Малькова З.А. «Сравнительная педагогика» (1996);
- Джуринский А.Н. «Сравнительная педагогика» (1998), «Развитие образования в современном мире (1999);
- Вульфсон Б.Л. «Стратегия развития образования на пороге 21 столетия» (1999), «Педагогика народов мира: история и современность» (2001).

1.3.3. Порівняльна педагогіка в суверенній Україні

Педагоги-науковці України за радянських часів вивчали освітні системи зарубіжних країн з позицій критики буржуазної школи. У часи «хрущовської відлиги» (1957) у Москві було започатковано спеціалізовану лабораторію. В Україні 1971 року в Українському науково-дослідному інституті педагогіки було створено групу «педагогічної інформації» (керівник – Б.Ф. Мельниченко), яка 1992 року отримала відповідну назву – лабораторія порівняльної педагогіки. Вивченню освіти за кордоном присвятили свої наукові праці Г.В. Степенко, І.Г. Тараненко, Н.В. Абашкіна, Г.С. Єгоров, О.І. Локшина, Н.М. Лавриченко та ін. Більшість їх робіт вийшли російською мовою. Так, збірка праць у двох частинах «Системы народного образования в зарубежных странах на современном этапе» (1990) містила цікавий матеріал про соціалістичні й капіталістичні країни й стала відомою далеко за межами України.

Зі зміною суспільно-політичного ладу інтерес до зарубіжної школи поживався. Розбудова ринкової економіки, соціальне розшарування населення України вимагали обґрунтування диверсифікації освітніх послуг. Розширення Євросоюзу, політичний курс на Євроінтеграцію, запровадження Болонської системи потребували наукового супроводження освітніх реформ в Україні, тому порівняльна педагогіка стала вкрай актуальною.

До педагогів-компаративістів долучилися Л.П. Пуховська, А.А. Сбруева, а також дослідники, які прийшли в порівняльну педагогіку з інших наук (В. Луговий, Л. Одерій, А. Глузман, К. Корсак та ін.). Відбулося швидке розширення зв'язків українських науковців-педагогів з колегами за рубежом. Така співпраця змістила акцент у наукових дослідженнях. Якщо на початку 90-х років 20 ст. більшість дисертацій з педагогічних наук було присвячено історичній чи класично-дидактичній тематиці, то нині з'являється все більше робіт, дотичних до порівняльної педагогіки. Передують проблеми європейської інтеграції в освітній сфері, розвитку педагогічної та вищої освіти у різних країнах, міжнародного досвіду стандартизації освіти, гуманізації й екологізації освіти, дослідження шляхів соціалізації особистості в сучасних умовах тощо.

Лабораторія порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України як самостійний науковий підрозділ почала функціонувати з 1971 р. Першими її співробітниками стали Неллі Володимирівна Абашкіна, Людмила Василівна Булай та Георгій Сергійович Єгоров. 1972 року новостворена структура реорганізувалася в лабораторію науково-педагогічної інформації під керівництвом Бориса Федоровича Мельниченка. Пізніше до лабораторії приєдналися Галина Василівна Степенко, Тодор Іванович Тодоров, Ельвіра Петрівна Бережна, Олена Ігорівна Локшина, Оксана Василівна Овчарук, Наталія Миколаївна Лавриченко, Ірина Глібівна Тараненко, яка очолила лабораторію, що була перейменована у лабораторію порівняльної педагогіки 1992 року.

Протягом 1972–1992 років співробітники лабораторії опублікували понад 300 наукових праць, науковцями лабораторії, аспірантами та здобувачами було захищено близько 20 кандидатських дисертацій, які заклали підвалини для розбудови української школи компаративістики. Під керівництвом завідувача Георгія Сергійовича Єгорова (1995–2005 рр.) було продовжено роботу з розробки методології компаративного дослідження для творчого використання зарубіжного досвіду. Цьому сприяло розширення лабораторії, до якої у різні роки приєдналися Михайло Юзефович Кравовицький, Оксана Зиновіївна Глушко, Людмила Леонідівна Волинець.

1995 року лабораторія підготувала «Короткий енциклопедичний словник зарубіжних педагогічних термінів» і типову програму з курсу «Порівняльна педагогіка». Того ж 1995 року з ініціативи академіка АПН України О.В. Сухомлинської відновив свою діяльність науково-методичний журнал «Шлях освіти», який розвиває традиції, що існували в цьому часописі у 20-ті роки, сприяючи входженню української системи освіти та педагогічної науки у світовий освітній простір. Матеріали порівняльно-педагогічного характеру публікуються також у журналах «Педагогіка і психологія», «Рідна школа», інших педагогічних та методичних журналах.

В умовах глобалізаційних трансформацій та потужної інтеграції пріоритетним стає формулювання прогностичного бачення розвитку вітчизняної школи. Ця робота почала

проводитися під керівництвом Наталії Миколаївни Лавриченко, яка працювала завідувачем в період 2005-2009 рр.

Нині лабораторія під керівництвом Олени Ігорівни Локшиної продовжує компаративні розвідки з метою входження вітчизняної педагогічної теорії і практики до європейського та світового освітнього просторів. Предметне поле дослідження включає:

- тенденції розвитку змісту освіти у країнах Європейського Союзу та США;
- реформування шкільної освіти в країнах Європейського Союзу;
- оцінювання навчальних досягнень учнів;
- моніторинг якості освіти;
- світоглядний потенціал шкільної гуманітарної освіти в країнах Європейського Союзу та США.

З липня 2009 р. лабораторія започаткувала щоквартальний науково-педагогічний журнал «Порівняльно-педагогічні студії». Тематика статей – порівняльна і зарубіжна педагогіка, міжнародні дослідження в галузі освіти. Засновниками журналу стали: Академія педагогічних наук України, Інститут педагогіки АПН України, Міністерство освіти і науки України, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. До редакційної колегії увійшли: Н.М. Лавриченко (головний редактор), О.А. Заболотна (заступник головного редактора), Н.М. Бріт, Н.П. Дічек, М.Б. Євтух, В.М. Жуковський, О.М. Коберник, К.В. Корсак, В.Г. Кузь, О.І. Локшина, М.Т. Мартинюк, Н.С.Побірченко, Л.П. Пуховська, А.А. Сбруєва [7].

Нині в структурі АПН України діють лабораторія порівняльної педагогіки в Інституті педагогіки та відділ порівняльної професійної педагогіки в Інституті педагогічної освіти й освіти дорослих, які ведуть дослідження в контексті наукової проблематики відповідних колективів. Директором Інституту педагогічної освіти й освіти дорослих (створений 1993 року як Інститут педагогіки і психології професійної освіти) з дня його заснування є доктор філософських наук, професор, дійсний член АПН України Іван Андрійович Зязюн [5].

Завідувач відділу порівняльної професійної педагогіки – кандидат педагогічних наук Наталія Миколаївна Авшенюк.

Основні напрями діяльності відділу:

- обґрунтування провідних тенденцій підготовки й підвищення кваліфікацій педагогічного персоналу в країнах ЄС та США;
- удосконалення якості підготовки педагогічних та виробничих кадрів з урахуванням досвіду зарубіжних країн щодо розробки професійних кваліфікацій та стандартів;
- обґрунтування введення нових професій в умовах сучасного інформаційного суспільства;
- дослідження проблем дистанційної освіти як шляху підготовки фахівців у інформаційному суспільстві на основі порівняльного аналізу;
- розробка методології порівняльних педагогічних досліджень;
- обґрунтування шляхів застосування андрагогічного підходу в системі освіти дорослих.

У відділі відпрацьовуються моделі інтеграції української освіти у світовий та європейський педагогічний простір. Підтримуються наукові контакти з міжнародними освітянськими організаціями та педагогічними установами різних країн світу: Європейським фондом професійної освіти (м. Турин, Італія), Європейською асоціацією педагогічної освіти (м. Брюссель, Бельгія), Стокгольмським університетом (педагогічним відділенням) (м. Стокгольм, Швеція), Європейським центром професійної освіти (м. Салоніки, Греція), Центром освітніх технологій штату Айова (США) тощо.

Як галузь педагогічної науки та навчальна дисципліна порівняльна педагогіка належить до варіативної складової навчального плану у вищих педагогічних закладах України.

Запитання та завдання для самоконтролю

1. Наведіть приклади застосування порівняльного методу дослідження.
2. Як співвідносяться педагогічні науки: порівняльна, зарубіжна педагогіка та історія педагогіки?
3. Висвітліть особливості «класичного» етапу розвитку порівняльної педагогіки та його репрезентативні особи.
4. Визначте роль М.А. Жюльєна у розробці принципів і методів порівняльно-педагогічних досліджень.
5. Який внесок у порівняльну педагогіку зробили компаративісти Франції, Німеччини, Великої Британії, США, Японії, Росії?
6. Як відбувався процес інституалізації ПП у 20 ст.?
7. Проаналізуйте логіку історичної періодизації компаративістики (за А. Новоа).
8. З чим пов'язані різні підходи до історичної періодизації педагогічної компаративістики?
9. Що є об'єктом порівняльних педагогічних досліджень?
10. Визначте предмет порівняльної педагогіки з погляду різних компаративістів.
11. Як компаративісти формулюють завдання порівняльної педагогіки?
12. Що є методологічною основою порівняльно-педагогічних досліджень?
13. Проаналізуйте провідні методи компаративістських досліджень.
14. Як розвивалася освіта на території України з 16 ст. у контексті компаративістики?
15. Висвітліть роль українських компаративістів у першій половині 20 ст., їх унесок у порівняльну та зарубіжну педагогіку?
16. Охарактеризуйте внесок К.Д. Ушинського у вивчення зарубіжної школи та педагогіки.
17. Проаналізуйте звіт про педагогічні подорожі К.Д. Ушинського до Швейцарії.
18. Які освітні проблеми цікавили педагогів Росії на початку 20 ст.?
19. Висвітліть напрями ПП досліджень у другій половині 20 ст. в Радянському Союзі.
20. Дайте характеристику сучасного стану порівняльно-педагогічних досліджень в Україні.

Література

1. Бражник Е.И. Особенности методологии сравнительных педагогических исследований // Письма в emissia.offline. Электронный научно-педагогический журнал.– 2005. – ART 975. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2005/975.htm>
2. Вульфсон Б.Л., Малькова З.А. Сравнительная педагогика. – М.: Изд-во «Институт практической психологии». – Воронеж: НПО «Модек», 1996. – 256 с.
3. Дичек Н.П. С.Ф. Русова і зарубіжна педагогіка // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С.169-177.
4. Єгоров Г., Лавриченко Н. Тенденції розвитку порівняльної педагогіки за кордоном // Шлях освіти. – 1999. – № 1. – С 19-23.
5. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих Академії педагогічних наук України. – Режим доступу: http://ipood.apnu.org.ua/2007/09/08/vddl_porvnjalno_profesijno_pedagogki_psiholog.html
6. Кара-Мурза С.Г. Антисоветский проект. – М.: Алгоритм. – 432 с.
7. Лабораторія порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України. – Режим доступу: <http://comparativelab.ho.ua/about-the-laboratory/>
8. Лавриченко Н. Методологічні аспекти порівняльно-педагогічних досліджень // Шлях освіти. – 2006. – №2 (40). – С. 17-23.
9. Магистерская программа «Сравнительное образование». Режим доступа: <http://dic.omgpu.ru/master/>
10. Русова С.Ф. Вибрані твори. – К.: Освіта, 1996. – 304 с.
11. Сбруєва А.А. Порівняльна педагогіка: Навчальний посібник. 2-ге вид., стер. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2004. – 320 с.
12. Соколова М.А. и др. Сравнительная педагогика: Курс лекций (спецкурс) для студентов пединститутов / М.А. Соколова, Е.Н. Кузьмина, М.Л. Родионов. – М.: Просвещение, 1978. – 192 с.
13. Ушинский К.Д.. Педагогические сочинения: в 6 т. Т.2 / Сост.С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1988. – 496 с.
14. Чепіга (Зеленкевич) Я.Ф. Вибрані педагогічні твори: Навчальний посібник / Упор., науковий редактор Л.Д. Березовська. – Х.: «ОВС», 2006. – 328 с.
15. Narvay, David. A Brief History of Neoliberalism. New York. – Oxford University Press Inc., 2005. – 252 p.
16. Henk van Daele – Режим доступа: <http://www.ecpc-online.org/newsletter/member-updates/303-henkvdale.html>
17. Schriewer J., Holmes B. Theories and methods in comparative education. – Frankfurt / M., Berlin, Bern, N.-Y., P., Wien, 1992.

2. РОЗВИТОК ОСВІТИ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

2.1. ПРОВІДНІ ЧИННИКИ ВПЛИВУ НА ОСВІТНІЙ ПРОСТІР НА РУБЕЖІ 20-21 СТОЛІТЬ

Я повністю відповідаю за те, як важко нам при всій відмінності наших культур, сприймати концепцію глобальності – концепцію, яка пов'язує воедино особистість, людство й усі елементи й чинники, які взаємодіють у світовій системі, що об'єднує теперішнє й майбутнє, дії та їх кінцеві результати

А. Печчеї.

2.1.1. Сучасний освітній простір

Поняття «освітній простір» з погляду філософії характеризується аспектністю. Цей феномен як педагогічна реальність містить у собі баланс культурного й цивілізаційного, виражаючи його через знаковість освітнього середовища.

А.Д. Цимбалару під поняттям «освітній простір» розуміє «педагогічний феномен зустрічі та взаємодії людини з навколишніми її елементами-носіями культури (освітнім середовищем), у результаті чого відбувається їх осмислення та пізнання» [28]. Тобто освітній простір – це спеціально організоване педагогічне середовище як структурована система педагогічних чинників та умов їх освоєння особистістю у процесі її становлення.

Світовий освітній простір – це складна система, що перебуває в процесі формування. Вона об'єднує регіональні й національні освітні системи різного типу й рівня, що мають спільні філософські й культурні традиції. Формуванню світового освітнього простору сприяє підсилення загальносвітових тенденцій демократизації, гуманізації, віртуалізації (розвиток дистанційних форм освіти) у цивілізаційному поступі людства.

Сучасний світовий освітній простір є єдиним організмом, що розвивається під впливом глобальних тенденцій при прагненні збереження своєрідності національних освітніх систем.

У світовому освітньому просторі на початку 20 ст. простежуються певні загальні тенденції:

- демократизація систем освіти для надання рівних прав і можливостей у здобутті освіти незалежно від національної і расової приналежності, автономності й самостійності навчальним закладам;
- значний вплив соціально-економічних чинників на отримання освіти, зокрема культурно-освітня монополія окремих етнічних меншин, платні форми навчання, прояви шовінізму й расизму;
- індивідуалізація освіти, що виявляється в розвитку національних освітніх систем, їх структурних змінах з метою задоволення різнобічних інтересів учнів, розвитку їх здібностей;
- розширення ринку освітніх послуг;
- у сфері управління освітою простежується пошук компромісу між жорсткою централізацією й повною автономією навчальних закладів;
- освіта стає пріоритетним об'єктом фінансування в розвинутих країнах світу;
- значний інтерес до освіти й виховання обдарованих школярів і студентів;
- розвиток інклюзивної освіти, увага до освіти дітей і молоді з особливими потребами.

Для здійснення політики в галузі освіти, науки й культури 193 держави-члени ЮНЕСКО й 7 її асоційованих членів розподілено по п'яти регіональних групах: Африка, Арабські держави, країни Азії та Тихого океану, Європа й Північна Америка, Латинська Америка й країни Карибського басейну. Членство в цих групах визначається як географічними, так і політичними чинниками. Одна держава може належати до різних регіонів ЮНЕСКО. Так, Росія належить двом регіонам – Азії та Європі. Алжир, Конго належать до африканського регіону та регіону арабських держав [20].

А.П. Ліферов визначає типи регіонів за ознаками взаємного зближення та взаємодії їх освітніх систем [15].

Перший тип складають регіони, що є ініціаторами інтеграційних процесів. Так, ЄС втілює стратегію єдності через освітні реформи, утверджуючи «європейську ідентичність» і «європейську громадянськість». До першого типу відносяться

також США і Канада. Формується й новий Азійсько-Тихоокеанський регіон (АТР) з потужними інтеграційними тенденціями, високими вимогами до якості освіти й підготовки спеціалістів. АТР складають Республіка Корея, Тайвань, Сингапур, Гонконг, Малайзія, Таїланд, Філіппіни, Індонезія. «Азійське економічне диво» значною мірою забезпечується пріоритетним фінансуванням освіти. Понад 30% випускників Тайваню, Республіки Кореї здобувають вищу освіту (у Німеччині – 18% випускників, у Великобританії – 7%), причому Корея посідає перше місце у світі за кількістю докторів наук за розрахунком на душу населення. Високу частку вчених ступенів має Японія – 68%, США – 25%.

До *другого типу* належать регіони, що позитивно реагують на інтеграційні процеси. Нині країни Латинської Америки беруть участь в інтеграційних процесах на загальноамериканському, регіональному рівнях, реалізують низку проектів із країнами Європи. Бразилія й Аргентина зорієнтовані на модель освіти США, Мексика й Коста-Ріка розвивають освітні системи, контактуючи з країнами ЄС. Мексика, Колумбія, Венесуела координують зусилля, спрямовані на розробку стандартів шкільної та вищої освіти, якість підготовки фахівців.

До *третього типу* належать регіони, які інертні до інтеграційних процесів. У цих регіонах бракує вчителів, високий відсоток неграмотного населення. Якщо в розвинутих країнах світу середня кількість учнів на одного вчителя складає 23 особи, то в Бурунді – 49, Кенії – 39, Намібії – 38. У країнах Африки на південь від Сахари витрати на освіту одного учня дорівнюють близько 70 дол. на рік (у США – 1620 дол.). Щодо вищої освіти, найбагатші країни (20 тис. доларів складає показник валового національного продукту на душу населення) мають і найбільшу кількість студентів на 100 тис. населення: США – 5600, Канада – 5100, Норвегія – 3370, Фінляндія – 3330, Франція – 3000.

У країнах колишнього Радянського Союзу у зв'язку з політичною нестабільністю, економічною кризою, суспільною дезинтеграцією простежується спад у розвитку освіти. Реформування системи освіти України у напрямі європейської інтеграції дає підстави сподіватися на її плідний розвиток, бо система освіти України має високий освітній та науковий потенціал.

2.1.2. Глобалізація як чинник впливу на освітній простір

Розглянемо чинники впливу на освіту та формування освітнього простору. Одним із найвідчутніших чинників впливу на освітній простір є *глобалізація* (від фр. *global* – загальний, всесвітній, від лат. *globus* – куля; глобальний – загальний, поширений на всю земну кулю), до визначення якої немає єдиного підходу. Використання терміну «глобалізація» пов'язане з необхідністю певним чином позначити природний процес розширення людського спілкування, торговельного й культурного обміну. Така «міжнаціональна глобалізація» аж ніяк не зачіпала основи суспільного ладу, бо міжнаціональні контакти контролювалися державами. Поступово цим терміном почали називати політичний, економічний культурний та інші види впливів на національні держави. Однак існує й паралельний термін, який на думку його прибічників точніше відбиває суть нинішніх процесів – мондіалізм (від франц. *le monde* – весь світ). Мондіалізм – це наднаціональна глобалізація, що перетворює громадян на уніфіковану масу споживачів – споживачів благ, створених транснаціональними корпораціями (ТНК), в інтересах яких і відбувається цей процес [26].

За В.Д. Івановим, концепція глобалізації у сучасній соціології є важливим інструментом аналізу соціальних процесів. Поняття «глобалізація» охоплює широкий спектр подій і тенденцій:

- розвиток світових ідеологій, інтенсивна боротьба за встановлення світового порядку;
- стрибкоподібне зростання кількості й впливу міжнародних організацій, послаблення суверенітету національних держав;
- виникнення й розвиток транснаціональних корпорацій (ТНК), збільшення міжнародної торгівлі;
- інтенсивні масові міграції й формування мультикультурних спільнот;
- створення планетарних ЗМІ та експансія західної культури в усі регіони світу тощо.

У цілому, економічні, політичні, технологічні та низка інших чинників, що супроводжують глобалізацію, спричинили незворотний соціокультурний зсув, що змінив характер сучасних суспільств [12]. Початок 21 ст. демонструє наявність

глобалізаційних процесів, що прискорюються поглибленням інтеграції політичного, економічного, культурного життя країн світу. Формування єдиного правового поля, спільних соціальних інститутів, докорінні зміни в технологічному розвитку суспільств є характерними для розвинутих країн. Глобалізація формує нову еру взаємодії між націями, економічними й політичними системами та між людьми. Вона значно розширює культурно-інформаційні контакти між народами й державами, впливає на управління, виробництво, торгівлю, ринок праці, політичні утворення, інші суспільні інституції і процеси, а отже, й на освітній простір.

Глобалізація суттєво впливає на системи освіти різних країн і є важливим чинником їх модернізації чи трансформації.

У *макроекономічній* площині стимулом для модернізації виступає протидія національних економік глобалізаційним тенденціям світової економіки. Розвиток національних економік потребує зміцнення й модернізації національних систем освіти.

Економічна складова глобалізаційних процесів пов'язана з розвитком економіки знань. Нещодавно у наукову термінологію увійшло поняття «нова економіка». Цей термін значною мірою пов'язаний із поширенням Інтернету. Він виник у середині 90-х років, коли на ринок вийшли перші Інтернет-компанії. Хоч Інтернету й справді належить пріоритетна роль, нова економіка не зводиться до його використання. Істотною її рисою є вироблення й використання *нових знань*. Ідеться не тільки, й навіть не стільки, про інноваційні розробки, а в першу чергу, про фундаментальні дослідження та їхнє прикладне втілення. За Е. Тоффлером, у новій економіці багатство визначається не лише матеріальними ресурсами, а й немонетарною складовою. Система багатства є одним із вагомих компонентів макросистеми, що включає інші компоненти – соціальні, культурні, релігійні, політичні, які знаходяться у постійному зворотному зв'язку з нею і один з одним. Нині економіка США та інших розвинутих країн трансформується й перетворюється на «інтелектуальну» економіку, що керується розумом [25, с. 7].

Знання має сприяти виживанню людства. Економіка знань – це те принципово нове утворення, яке має прийти на зміну економіці винищення й експлуатації природи на противагу економіки безглузлого бажання людини отримати максимум

прибутку нині, руйнуючи довкілля. Розвиток економіки, що розбудовується на знаннях, – це безперервний процес інвестування у людський капітал, а отже, і розвиток людської особистості. Людина, яка є носієм знань, набуває найвищої цінності в суспільстві. Завдяки мережі Інтернет знання як найбільш автономний та доступний чинник виробництва беруть участь у розбудові економіки знань, яка має чітко виражений глобальний аспект. У системі економіки знань, одне з провідних місць посідає освіта як джерело інтелектуального капіталу та інноваційного потенціалу нації.

Макрополітична складова: утворення вашингтонського консенсусу як ідеологічної основи глобалізаційної політики розвинутих країн, що визначає пріоритетну підтримку ринкових стратегій освітніх реформ.

Соціально-політична складова глобалізації пов'язана з поширенням курсу неоліберальної спрямованості в країни, що розвиваються. За Д. Харві, неолібералізм – теорія, згідно з якою ринковий обмін є основою системи етичних норм [25]. Така ідеологія сприяє зменшенню соціального захисту населення, що виявляється у переході від «велфаризму» (втручання в економіку з метою перерозподілу; політика, спрямована на соціальне забезпечення) до «поствелфаризму» (обмеження соціального захисту), тобто підтримці активних, успішних і підприємливих особистостей.

Соціально складова глобалізації виявляється у створенні нових проблем, пов'язаних із розмиванням моральних норм (ранній вступ у соціальне життя, зростання індивідуалізму), а це спричиняє подовження терміну обов'язкового навчання, віддаляє вступ у доросле життя, не сприяє фінансовій незалежності молоді, що в поєднанні з більш раннім вступом у сексуальне життя створює якісно нові проблеми психологічного, етичного, фінансового, курикулярного характеру для школи, сім'ї та суспільства.

Недостатній соціальний захист населення призводить до зростання дітей в умовах «соціально токсичного середовища», яке утворюється з таких складових, як ослаблення соціальних контактів в умовах занепаду сусідських громад, швидке зростання кількості неповних сімей, економічна поляризація суспільства, занедбаність дітей в умовах інтенсифікації трудової зайнятості

батьків, занепад традиційних релігійних цінностей, культ жорстокості та насилля в засобах масової інформації, зростання криміногенності суспільства, поширення ВІЛ-інфекції та інших важких хвороб. Концентрація бідного, недостатньо освіченого населення в депресивних районах мегаполісів створює умови для перетворення шкіл, які обслуговують ці райони, на своєрідні гетто для майбутніх безробітних.

Підвищення економічного благополуччя та освітнього рівня середнього класу є наслідком зростання рівня вимог до освітніх послуг державної школи, і, як наслідок, – рівня незадоволення нею, що є наслідком зростання тенденції до надання пріоритету недержавній або альтернативній державній (чартерній) школі, домашній освіті дітей середнього класу. Простежується зниження рівня політичної та соціальної активності молоді, зростання індивідуалізму, фрагментованості та ізоляції в сучасному суспільстві, що потребує розбудови соціально-педагогічної освіти.

Демографічний аспект глобалізації виявляє падіння народжуваності в розвинутих країнах, посилення міграційних процесів, що призводить до диверсифікації освітніх потреб населення, породжує проблеми освіти бідного населення мегаполісів. Розбудова освіти відбувається шляхом розширення освітніх послуг, наприклад, створенням освітніх закладів для людей третього віку (людей похилого віку, які бажають навчатися).

Інформаційно-технологічна складова глобалізації є суттєвим чинником її виникнення. Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) сприяють підвищенню рівня освіти, доступу до неї, розгортають нові можливості для отримання знання й розвитку науки, однак вони створюють і нові проблеми: рівень оволодіння новими ІКТ молодим поколінням вищий, ніж у старшого покоління, яке перебуває у розквіті професійної кар'єри (часто й учні краще опановують комп'ютерну грамотність, ніж учителі), рівень розвитку шкільних мереж залежить від соціального статусу учнівського контингенту.

Макроосвітня складова глобалізації пов'язана з поширенням міжнародних освітніх програм через мережу Інтернет, з можливістю запровадження міжнародних вимірів якості знань. У 90-х роках 20 ст. і на початку 21 ст. поширювалися й розвивалися програми міжнародних вимірів якості знань: TIMMS, TIMSS-R,

PISA, PISA-2 тощо. Стратегії розвитку національних систем освіти спиралися також на статистичні матеріали міжнародних економічних та культурно-освітніх організацій, наприклад, «Погляд на освіту» («Education at a Glance») Організації економічного співробітництва, які публікуються щорічно, а також освітні доповіді ЮНЕСКО, що виходять один раз на два роки.

Соціально-освітня складова глобалізації розгортається через утворення освітніх мереж, перетворення освітніх закладів на культурні центри для потреб усієї громади. Різні суспільні групи (батьківські організації; групи захисту громадянських прав різних категорій населення, професійних спілок освітян, організацій роботодавців, культурно-освітніх організацій, мас-медіа тощо) все активніше втручаються в діяльність школи, що сприяє оновленню змісту освіти й форм надання освітніх послуг.

Професійно-освітня складова глобалізації спричиняє модернізацію педагогічної освіти. Освіта стає продуктивною силою, а це призводить до зростання рівня суспільних очікувань з результатів праці вчителя. Наслідком є критика на адресу державної школи та вчительства.

Нові вимоги до освіти визначаються не тільки економічними потребами, що перетворилися на провідну детермінанту її реформування. Важливими є потреби соціального та культурного характеру: формування культурної та соціальної ідентичності особистості, її громадянське виховання. Проблеми якості державної школи й вчительства діяльності стали пріоритетом цілої низки урядових програм, зокрема: «Якісний вчитель у кожному класі: підвищення якості вчителя та розвиток учительської професії» (США), «Учителі для 21 століття: якість має значення» (Австралія); «Вчителі йдуть назустріч викликам змін» (Великобританія), «Знання мають значення: професійні уміння та навчання для канадців» (Канада) тощо. Тому уряди розвинутих країн упроваджують програми, покликані сприяти підвищенню професійного рівня учителів і підвищенню якості освіти.

Поширення на шкільництво ринкових відносин приводить до зняття зайвих бюрократичних регулювань освітньої сфери, однак накладає на освітян нові обмеження, пов'язані з небезпеками ринкових форм звітності за результати своєї діяльності, з конкуренцією за учнівські контингенти, з нестабільністю

працевлаштування, не сприяє загальноприйнятому розумінню соціальної справедливості, тому в умовах комерціалізації педагогічної діяльності актуальною стає проблема збереження гуманістичних цінностей, збереження етичної місії освіти. Праця вчителя в сучасних умовах трактується і як співвиробництво певного продукту на комерційних засадах, і як соціальна практика, що є наслідком формування суспільного блага: знань, необхідних для розвитку суспільства та навичок колективної взаємодії.

Педагогічною проблемою є також необхідність упровадження полікультурної освіти внаслідок зростання культурно-етнічної різноманітності європейських країн. Актуальною для більшості країн є проблема залучення до педагогічної професії представників національних, расових, культурних та релігійних меншин, що дає можливість стабілізувати педагогічний персонал у відповідних типах шкіл. Міжнародна проблема дефіциту учительських кадрів пов'язана з:

- низьким матеріальним статусом учителя і падінням соціального. Порівняно з іншими професіями, набуття яких потребує аналогічних матеріальних інвестицій, витрат часу та інтелектуальних зусиль (лікар, юрист, менеджер, інженер, науковець), учитель працює в гірших умовах і за меншу заробітну плату. Тому значна кількість випускників педагогічних навчальних закладів навіть не приступає до професійної праці. Щороку вже практикуючі вчителі залишають свою роботу через моральне та матеріальне незадоволення нею;

- наслідком першої причини є друга – старіння вчительських кадрів, що також є міжнародною проблемою;

- зростають вимоги до отримання сертифікату та професійної ліцензії, що ускладнює вступ до професії;

- освітні реформи 90-х років 20 ст., що мали неоліберальну спрямованість, призвели до значного зростання морального незадоволення вчителів своєю роботою та активного відходу від професійно-педагогічної діяльності.

Нові умови ставлять до школи вимогу відкрити двері школи для всіх, хто зацікавлений у результатах її діяльності, працювати з ними в безпосередній взаємодії (з батьками учнів, сусідськими громадами, бізнесовими та промисловими структурами, неурядовими організаціями та інституціями, іншими навчальними

зкладами, ЗМІ тощо). У результаті розвитку такої взаємодії відбувається виникнення нових зв'язків, що супроводжується як певними дисонансами, так і розширенням культурних ресурсів нового, розширеного освітнього простору, генеруванням інновацій у навчальній практиці.

Отже, відбуваються якісні зміни умов праці вчителя (неоліберальні реформи дають можливість учителю спрямовувати зусилля на максимальну вигоду для себе) та вимог до нього (реформами передбачена система засобів тиску на вчителя).

2.1.3. Провідні підходи до розгляду феномена глобалізації

Глобалізація в усіх проявах широкої сукупності чинників є провідним агентом впливу на освіту. Зважаючи на складність феномена глобалізації, для пояснення його суті сучасна наукова література пропонує дві групи підходів до його розгляду: *монокаузальні та полікаузальні*. Представники першого підходу підкреслюють існування домінуючої логіки, на ґрунті якої можна з'ясувати основну суть досліджуваного феномена. Прибічники іншої логіки пояснюють сутність глобалізації сукупністю багатьох причин. Провідні *монокаузальні підходи* до розгляду феномена глобалізації пропонуються через надання переваги певним сторонам розвитку суспільства (економічному, політичному, культурному).

Так, *економічний аспект глобалізації* виявляється через зростання ролі зовнішніх чинників в економіці, створення єдиного світового ринку без національних бар'єрів і забезпечення однакових «правил гри» для всіх її учасників. Прибічниками розгляду економічного аспекту глобалізації є вчені, які спираються на теоретичні розробки К. Маркса, як-от: Девід Харві, Іммануель Уоллерстайн, Мануел Каstellс [4; 14; 27].

За І. Уолерстайном (США, історик економіки), *глобалізація* – це *інституалізація світового ринку з обов'язковим розподілом праці*. Аналізуючи становлення капіталістичного розвитку, він запропонував переглянути соціальну науку 19 ст. і відмовитися від концепції «розвитку» як такої, що вводить в оману й породжує хибні інтелектуальні й політичні очікування.

Це поняття є неприйнятним, тому що його неможливо узгодити з історичною тенденцією сучасного світу, з процесом глобалізації. Головну роль в історичній динаміці реального соціального світу відіграють екзогенні зміни – зовнішні впливи, наднаціональні, глобальні чинники.

I. Уолерстайн розрізняє три стадії в історії світової системи: перша – стадія «мінісистем» як відносно невеликих самодостатніх одиниць з чітким внутрішнім розподілом праці та єдиною культурою (домінують до епохи аграрних спільнот); друга – стадія «світових імперій», в основі яких лежить економіка, зорієнтована на сільське господарство, управління забезпечується сильним воєнним і політичним правлінням (Давній Китай, Єгипет, Рим). Епоха «світової економіки» («світ-економіки») виникає на початку 16 ст. у період Великих географічних відкриттів (у ролі ядра капіталістичної системи виступали Голландія, Англія, США). Держава як регуляторна й координуюча сила поступається місцем ринку. Єдина функція держави полягає у збереженні структури економічної активності й вільного підприємництва, а також умов для торгівлі. У межах «світ-економіки» виділяються групи суспільств, що утворюють центр, периферію й полупериферію системи (вони групуються не за географічною близькістю, а за характером зв'язків). Між центром і периферією складаються відношення експлуатації й залежності [27].

Мануель Кастельс (Manuel Castells, ісп. соціолог, проф. Каліфорнійського університету в Берклі, автор книг «Інформаційна епоха: економіка, суспільство, культура», «Галактика Інтернет») акцентує увагу на новій *глобальній інформаційній економіці*. Вона є інформаційною і глобальною тому, що в нових історичних умовах продуктивність і конкурентоспроможність є результатом глобальної мережі взаємодії. «Глобальна економіка – економіка, що здатна працювати як єдина система в режимі реального часу в масштабі всієї планети» [14].

Чим вищий рівень інтеграції національної економіки у міжнародні економічні відносини, тим більший вплив на неї мають процеси, що відбуваються у світовій економіці. У цьому плані економічну глобалізацію прийнято трактувати як вищий, більш розвинутий рівень інтернаціоналізації національних економік та їх розчинення у глобальному господарському механізмі. Вона

відбувається у двох напрямках – усередину й назовні. Розвиток усередину означає, що процес йде шляхом розширення використання іноземних товарів, капіталу, технологій. Розвиток назовні свідчить про переважну орієнтацію держави на світовий ринок і глобальну експансію фірм. Процес глобалізації складається з трьох взаємопов'язаних компонентів – нового міжнародного розподілу праці, міжнародного виробництва та політичних відносин.

В останні десятиріччя набирає сили *екологічний і еколого-економічний підхід* до визначення суті глобалізації. Дослідники та політики багатьох країн пов'язують погіршення екологічного стану планети з глобалізацією й експансією глобальних корпорацій та «несправедливістю розподілу екологічних ресурсів».

Усвідомлення глобалізації світу, що почалася на рубежі третього тисячоліття, пов'язане з вичерпаністю ресурсів виживання людської цивілізації, самого виду *Homo sapiens* і, на відміну від перерозподілу ринків і територій в минулі часи, пов'язане з розумінням цілісності організму планети, екологічного й етичного імперативів, що не дозволяє розвинутим державам діяти перевіреними колоніальними методами.

Політичні підходи до розгляду поняття «глобалізації» ґрунтуються на управлінських моделях. *Поліцентрична світова політика* (Джеймс Розену) є результатом глобалізації як переходу від моноцентричної світової політики, в якій національні держави монополюють домінували на світовій арені, до поліцентричної, в якій національні державні органи вимушені поділити глобальну арену і владу з інтернаціональними організаціями, транснаціональними концернами й транснаціональними соціальними й політичними рухами. У політичній сфері глобалізацію можна розглядати як *гегемоніальну владу* певної національно-державної влади (Роберт Джиплін), від якої залежить експансія транснаціональних просторів та організацій. К.П. Петров визначає глобалізацію як «процес концентрації управління продуктивними силами людства». Він вважає, що нова світова імперія (англо-американська) перебуває у завершальній стадії свого формування і має риси невільницької цивілізації, бо 15% населення провідних країн світу споживає 75% ресурсів планети (населення США, яке складає 5% населення землі, споживає біля 50% енергоресурсів, що

добуваються у світі). Імперія будується з метою управління світом. Інтереси еліти реалізуються шляхом глобального поневолення слабозрозвинутих регіонів і країн через «війну методом культурного співробітництва» [19].

Культурний підхід до розгляду поняття «глобалізації» є широко розробленим. Уключення свідомості й діяльності індивідів до предмета теорії глобалізації привело Роланда Робертсона (соціолог, університет Абердіна в Шотландії, Великобританія) до переосмислення співвідношення глобальності й локальності та ввести поняття «глокалізації». У глобалізації він виділяє два напрями: глобальну інституалізацію життєвого світу й локалізацію глобальності. Макроструктурування світового порядку, на його думку, відбувається під впливом трьох чинників: експансії капіталізму, західного імперіалізму, розвитку глобальної системи мас-медіа. Причому механізм глобалізації споживання часто набуває форми експансії «загальнолюдських цінностей», розповсюдження стандартних символів, поведінкових зразків глобальною мережею ЗМІ (CNN, MTV) та ТНК (Coca-Cola, General Motors тощо) [10].

Глокалізація – це широко розповсюджений варіант глобалізації, що проявляється у здатності основних тенденцій у сфері виробництва й споживання універсальних товарів перевтілюватися на регіональні форми, тобто враховувати специфіку локального ринку. Сучасні теоретики глобалізації зазначають, що в процесі глобалізації територіальність вже не є організуючим принципом соціального й культурного життя. Арджун Аппадурай констатує, що в позитивному плані глобалізація означає насамперед становлення транснаціональних сфер публічного життя людей, раніше пов'язаних територіально певними публічними сферами відповідних націй. Він виділяє п'ять *ландшафтів* (просторів, іпостасей, культурно-символічних просторів-потоків) глобальної культури:

- Етноландшафт (мобільність людей у сучасному світі);
- технопростір (рух технологій, у тому числі інформаційних);
- фінансоландшафт (рух фінансових потоків поза національні кордони);
- медіа-простір (розподіл виробництва медіа-продукції);
- деопростір (утворення мережі образів, що часто пов'язані з державними або опозиційними ідеологіями та ідеями).

Малком Уотерс акцентує увагу на *глобальних змінах у свідомості людства*. Глобальне означає щось непросторове, нематеріальне, символічне, гетерогенне. Це дозволяє створювати моделі, що враховують нові тенденції у світі, пов'язані із підсиленням сепаратизму, культурного й релігійного фундаменталізму, антиглобалістських соціальних рухів тощо.

Отже, у *культурі* глобалізація означає глокалізацію, тобто взаємопроникнення локальних культур у транснаціональних просторах, якими є, наприклад, західні мегаполіси – Лондон, Нью-Йорк, Лос-Анджелес, Берлін тощо.

Прибичниками *полікаузальних підходів* (багато аспектів життя сучасного людства як рівноцінних охоплює глобалізація) до характеристики глобалізації є багато вчених. Мартін Олброу визначав «глобальне суспільство» як різноманітність без єдності. Девід Хелд зазначав, що глобалізація спричиняє інтенсифікацію всесвітніх соціальних відносин, долаючи простір і час.

Глобалізація є продуктом розвитку глобальної економіки, транснаціональних контактів економічних структур, що переходять на нові способи прийняття колективних рішень, розвитку міжурядових інституцій, інтенсифікації транснаціональних комунікацій та створення нових регіональних об'єднань.

За Ентоні Гідденсом, глобалізація має чотири виміри: світова система національних держав, світова капіталістична економіка, світовий військовий порядок, міжнародний поділ праці.

Ульріх Бек (провідний нім. соціолог, проф. Мюнхенського університету) при дослідженні феномена глобалізації виявив, що політичний реалізм, який орієнтується на національну політику, заміщує космополітичний реалізм, який підкреслює вирішальну роль світових економічних сил і «акторів» у співпраці й протистоянні держав [2].

Отже, реальність глобалізаційних процесів змусила шукати наукові підходи до її визначення, шляхи вирішення тих проблем, що породжує глобалізація в економічній, політичній, культурній сферах.

2.2. ГЛОБАЛІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ: ЕКОНОМІЧНИЙ АСПЕКТ

Як довів досвід, на певному рівні розвитку проблеми починають перетинати кордони й розповсюджуватися по всій планеті, незважаючи на конкретні соціально-політичні умови, які існують у різних країнах – вони створюють глобальну проблематику

А. Печчеї.

2.2.1. Економічний контекст глобалізації сучасної освіти

Сучасні глобалізаційні процеси відбуваються в фарватері *неоліберальної моделі економіки*. Найбільш поширений аргумент неолібералів полягає в тому, що, на їх думку, недоліки ринку не більші, ніж недоліки господарської діяльності держави. Тому в кризовій ситуації варто відмовитися від державного втручання, приватизувати державну власність і повернутися до вільного ринку й вільної конкуренції. Свобода економіки автоматично забезпечить найбільш раціональний і ефективний розподіл ресурсів і капіталовкладень, дасть можливість вибору кожному підприємцю і споживачу. Економічний контекст глобалізації освіти концентрується на трьох напрямках:

1. Нові вимоги до підготовки робочої сили обумовлені переходом розвинутих країн від індустріальної фази розвитку до постіндустріальної, яка дістала назву «економіки знань» (knowledge economy). Усе більшого значення набуває не матеріальне виробництво, а інтелектуальні продукти. 21 ст. – століття науки й високих технологій, жорстокої міжнародної технологічної конкуренції, насамперед у галузях інформаційних послуг, медицини, екології тощо. Характерною особливістю економіки знань є глобальний ринок праці та попит на кваліфіковану робочу силу, представники якої мають визнаний на міжнародному рівні сертифікат про набуття певної кваліфікації. Набуття фаху потребує якісної базової освіти, інтенсивного безперервного навчання та самонавчання, комунікативності, творчості, підприємництва, конкурентоздатності. У зв'язку зі швидкими змінами технологій проблематичним стає постійне, довічне працевлаштування. Унаслідок зміни організації виробництва воно перетворюється на часткове, тимчасове, наслідком чого стає зміна місця проживання, міграція.

2. Економічна глобалізація є чинником комерціалізації освітнього середовища – навчальні заклади перетворюються на арену боротьби за майбутнього клієнта та прибуткові контракти. Нерозв'язаними є протиріччя державно-приватного партнерства в освіті. Державна освіта перетворюється на прибуткову сферу для компаній, що здійснюють менеджмент державних шкіл. Так, у США найприбутковішими компаніями є «Edison Schools» (109 шкіл, проект, заснований на ідеї шкільних ваучерів і запроваджений з 1992 р.), «The Leona Group» (33 школи), «Mosaica education» (22 школи) за даними 2001 року.

Предметом дискусії в цьому контексті є переваги приватного менеджменту в освітній сфері над державним. Фактично йдеться про демонтаж державного сектора освіти – приватизація освітніх послуг поширюється. Так, 2003 р. компанія «Edison Schools» залучила до співпраці вже 136 державних шкіл. 2008 р. вона здійснювала менеджмент у 157 державних школах. 2010 року асоціація «Erasmus Student Network» (ESN) зі студентського обміну охопила 150тис. студентів і є найбільшою на Європейському просторі. У 34 країнах працюють 340 секцій ESN (в Італії діє 40 секцій, Польщі – 31, Німеччині – 24, Іспанії, Туреччині – 23, Франції – 17, Нідерландах – 15, Швеції – 14, Великобританії – 12, Україні – 1) [31].

Європейський Союз започаткував нову навчальну програму «Erasmus Mundus» для країн, які не входять до ЄС (третіх країн). Студенти старших курсів і науковці з України, Молдови та Беларусі зможуть отримувати стипендії від Європейського Союзу для навчання або проведення дослідження у країнах ЄС. Це програма співпраці та мобільності у сфері вищої освіти. Вона спрямована на забезпечення студентів і науковців з усього світу можливістю отримати ступінь магістра у європейському університеті, прагне підготувати її учасників з європейських та інших країн до життя у глобальному суспільстві, що базується на знаннях [6].

На 2010 р. компанія Mosaica education як корпоративний гігант мала договори з 77 школами в Китаї, Єгипті, Індії, Об'єднаних Арабських Еміратах, на Південному Сході США й веде переговори з багатьма країнами, зокрема з Грузією. Mosaica грає провідну роль у реформі освіти на Близькому Сході [32].

Актуальним стає питання деградації етичної місії освіти. Ця загроза полягає у трансформації ставлення до учня, зміни

освітнього простору при поширенні неоліберальної освітньої глобалізації, адже навчальні заклади перетворюються на об'єкти діяльності провайдерів освітніх послуг, а ті, хто навчаються, – на клієнтів. Цей процес свідчить про маркетингізацію освіти: потреби клієнта мають задовольнятися якнайкраще, бо від цього залежать прибутки провайдерів. Цей процес захопив насамперед англійські країни (США, Канада, Великобританія, Австралія), в яких відбувається звуження освітніх цілей до актуальних потреб ринку праці, зниження фінансування державою навчальних місць у вищих навчальних закладах, зосередження на тих сферах діяльності, які дають прибуток і є близькими до потреб ринку.

3. Освіта перетворюється на предмет міжнародної торгівлі. Інструментом проникнення ринкових механізмів у сферу освіти стали розроблені та введені в дію міжнародні юридичні норми торгівлі освітніми послугами (General Agreement on Trade in Services – GATS). Інституціональною основою, в межах якої вона діє, є Світова організація торгівлі (СОТ або World Trade Organization – WTO). СОТ – єдина міжнародна організація, що впроваджує глобальні правила торгівлі між державами. СОТ виникла 1995 року як наступниця організації Генеральної угоди про тарифи й торгівлю, створеної у повоєнний час. З 2000 р. розпочалися переговори про подальшу лібералізацію міжнародної торгівлі послугами (охорона здоров'я, освіта, культурні індустрії). Розвинуті країни (США, Німеччина, Франція, Японія, Росія) та багато інших стали членами СОТ з 1995 року. 2008 року Україна вступила до СОТ, до складу якої входить 153 країни [34].

2.2.2. Транснаціональна освіта як складова міжнародної торгівлі

Нині освіта є надзвичайно привабливою сферою для міжнародної торгівлі. GATS відкриває нові можливості для інвестицій в усі ланки освіти, отримання від неї прибутків, особливо від економіки вищої освіти. Поняття «транснаціональна вища освіта» (прийняте 2001 р. під час Ризького саміту на міжнародному рівні – ЮНЕСКО, РЄ, ЄК) відображено у спільному документі «Кодекс професійної практики у наданні транснаціональної освіти» Комітету конвенції про визнання

кваліфікацій вищої освіти, що створений зазначеними організаціями для розв'язання міжнародно-правових проблем розвитку транснаціональної вищої освіти.

Останніми роками у світовому освітньому просторі широко застосовується трактування транснаціональної вищої освіти як освіти, яку здобуває студент в іноземному університеті, проживаючи у своїй країні. При цьому студент не перетинає кордони, переїжджаючи на навчання в іншу країну, а освітні програми проникають крізь кордони і стають транснаціональними. Перетин кордонів за умови транснаціональної освіти здійснюється або фізично, тобто переїзять викладачі з навчальними матеріалами, або віртуально, тобто завдяки дистанційній формі навчання з використанням телекомунікацій та Інтернет-технологій. Таке навчання здійснюється завдяки діяльності міжнародної організації «Глобальний альянс транснаціональної освіти» (Global Alliance for Transnational Education – GATE), яка включає бізнес-корпорації, вищі навчальні заклади, урядові структури, об'єднані для здійснення спільного контролю за якістю транснаціональної освіти.

Синонімами поняття «транснаціональна освіта» в міжнародних документах, монографічних дослідженнях і науковій періодиці використовують подібні за суттю терміни «закордонна освіта» (education abroad), «міждержавна освіта» (international education), «трансгранична освіта» (across borders/cross-border/transborder education), які в сукупності трактують транснаціональну освіту як «зовнішню» інтернаціоналізацію.

Маючи на меті підготовку фахівців, здатних ефективно працювати у швидкозмінних умовах глобального ринку, транснаціональна освіта виконує, насамперед, такі основні завдання:

- диверсифікація і зростання фінансових потоків за допомогою залучення іноземних студентів на платні форми навчання;
- розширення навчальних планів і можливостей навчання студентів у зарубіжних ВНЗ-партнерах;
- розширення міжнародної мережі ВНЗ для ефективного використання їхніх ресурсів; підвищення якості освіти й досліджень завдяки участі студентів і викладачів у міжнародному обміні знаннями

Очевидним є той факт, що більшість сучасних ВНЗ залучено до міжнародної діяльності, переважно, у вигляді спільних дослідницьких проєктів, програм обміну для студентів і викладачів, спеціальних програм для навчання іноземців. Однак це є найпростіше розуміння й реалізація транснаціональної освіти. На вищому рівні транснаціональну вищу освіту слід розглядати як процес систематичної інтеграції міжнародного компонента в освітньо-виховну, науково-дослідницьку та суспільно-громадську діяльність вищих навчальних закладів.

Транснаціональна вища освіта передбачає:

- індивідуальну мобільність, що пов'язана з академічною мобільністю студентів і професійною мобільністю викладачів і здійснюється з освітньо-науковою метою;
- мобільність освітніх програм та інституційну мобільність, яка приводить до формування нових міжнародних стандартів освітніх програм;
- інтеграція в навчальні програми міжнародного виміру й освітніх стандартів;
- інституційне партнерство, спрямоване на створення стратегічних освітніх альянсів і міжнародних освітніх корпорацій.

Розвиток транснаціональної вищої освіти як активного й ефективного міждержавного співробітництва з метою взаємозбагачення й обміну досвідом в освітній сфері стає одним із важливих складників освітньої політики розвинутих країн світу. Адже до беззаперечних переваг інтернаціоналізації можна зарахувати:

- підвищення доступності вищої освіти;
- універсалізацію знань;
- розробку міжнародних стандартів якості;
- підвищення інноваційності вищої освіти;
- розширення й зміцнення міжнародного співробітництва.

Так, за даними ЮНЕСКО, на початку 21 ст. 1,9 млн. студентів навчалосся за межами рідної країни, що, за підрахунками експертів, становить у середньому 15% щорічний приріст загальної академічної мобільності. На думку соціологів, до 2010 р. кількість студентів, які навчаються за кордоном, становитиме 2,8 млн., а до 2025 року сягне позначки 4,9 млн. Основними постачальниками

освітніх послуг є такі високорозвинуті країни, як Австралія, Франція, Німеччина, Велика Британія і США, що приймають на навчання 73% усіх іноземних студентів, які переважно є громадянами Греції, Японії, Кореї та Туреччини.

Різноманітні програми ЄС, а також інші програми, запроваджені національними організаціями розвинутих країн (USAID, IREX – США, British Council – Велика Британія, DAAD – Німеччина, EduFrance – Франція, CIDA – Канада), спрямовані насамперед на посилення академічної та професійної мобільності, сприяють розвитку транснаціональної вищої освіти, яка набуває ознак керованого процесу. Деякі країни почали спеціалізуватися на експорті освіти. Так, в Австралії отримання вищої освіти такого ж рівня, як у США, коштує вдвічі дешевше. 10% ВВП Австралії складають освітні послуги, що споживають переважно вихідці з Китаю, Тайваню, Малайзії. У Нідерландах працює 30 великих університетів, що мають високий міжнародний статус. Висококваліфіковані науковці у науковому середовищі, що важливо для розвитку фундаментальних наук, отримують високу заробітну платню.

Інтеграція освіти набула найбільшого розвитку в ЄС (EU – European Union), членами якого нині є 27 держав з кількістю населення біля 500 млн. Економіка ЄС за номінальним значенням ВВП є нині найпотужнішою в світі (2-е місце посідають США, 3-є – Японія, 4-е – Китай). В ЄС зосереджені великі виробничі потужності й висококваліфіковані кадри у різних сферах господарства та культури з високим ступенем інтеграції. Інтеграція розглядається як умова політичного зміцнення ЄС.

Для стимулювання інтеграції у сфері освіти 1976 року було створено постійно діючий Комітет освіти держав-членів ЄС. Під його егідою в Парижі діє Європейський інститут виховання й соціальної політики (його складова у Брюсселі – Бюро співробітництва у галузі виховання). Ці наднаціональні інститути не лише надають рекомендації щодо розвитку освіти. Так, 1987 року Рада міністрів держав-членів ЄС затвердила програму «Еразмус» (Erasmus), названу на честь ученого-гуманіста епохи Відродження Еразма Роттердамського. Її головна мета – сприяти розширенню обміну студентами між ВНЗ, на що ЄС виділяє значні кошти.

Координаційні органи ЄС у співробітництві з ЮНЕСКО займаються створенням західноєвропейської системи документації та інформації в галузі освіти, для чого проводиться уніфікація

педагогічної термінології та параметрів національних статистик освіти. Інтеграційні процеси в освіті обумовлені подібністю соціально-економічних і політичних процесів у країнах ЄС. Відбувається зближення національних систем освіти, зокрема позбується жорсткої децентралізації система управління освітою Франції. Водночас система управління освітою Німеччини, що була децентралізованою, реформується у бік впливу центральних органів. Інтеграційні стратегії неоднозначно сприймаються населенням, бо національна система освіти є важливим атрибутом державного суверенітету [6].

Попри об'єктивність і очевидну незворотність процесу інтернаціоналізації освіти, не всі країни готові розглядати її як частину своєї стратегії розвитку в глобалізованому світовому освітньому просторі. Причина цього, на переконання фахівців, криється в неоднакових можливостях країн реагувати на необхідність взаємодіяти в об'єднаному світовому економічному та культурному полі.

Багато країн з різних причин (низький рівень чи перехідний етап економічного розвитку, відсутність політичної стабільності, інформаційна ізоляція, обмежені технологічні можливості й пов'язаний з цими чинниками низький рівень освіченості населення) опинилися на «периферії» глобальних тенденцій. Окрім цього, на шляху транснаціональної вищої освіти існують перепони, які ускладнюють адаптацію чинних і розробку власних стратегій інтернаціоналізації, до яких можна зарахувати:

- існування культурних перешкод;
- відсутність чи обмеженість чіткого законодавства щодо надання транснаціональних освітніх послуг, а також норм забезпечення їх якості;
- відсутність критеріїв порівнюваності систем і програм вищої освіти [1].

Отже, на Заході розвиваються інтеграційні тенденції, транснаціональна освіта. Б.Л. Вульфсон зазначає, що в республіках колишнього СРСР з 90-х років 20ст. в освіті переважають дезінтеграційні тенденції. Останнім часом з'явилася надія, що політика, спрямована на формування «європейського освітнього простору», сприятиме подоланню кризи в освіті [6, с. 87]. Україна й Росія, обравши стратегію Євроінтеграції, здійснюють освітні реформи саме у цьому напрямі.

2.2.3. Міжнародний досвід упровадження «економіки знань»

Розвинуті країни намагаються підвищувати власний науково-технічний потенціал, збільшувати інвестиції в наукоємні технології, брати участь у міжнародному технологічному обміні, прискорювати темпи науково-технічного розвитку. А він з середини 20 ст. пройшов такі етапи: перший характеризувався створенням систем озброєння для забезпечення воєнно-технічної переваги, другий – забезпеченням стабільних темпів економічного зростання, підвищенням глобальної конкурентоздатності, третій, нинішній, має на меті розвиток інформаційних послуг, медицини, екології та інших аспектів стійкого зростання й підвищення якості життя.

Розвинуті країни витрачають на частку нових знань, утілених у технологіях, – 70-85% збільшення внутрішнього валового продукту (ВВП). На початок 2000 року сім високорозвинутих країн виробляло 80% наукоємної продукції й увесь її експорт.

На початку 90-х років 20 ст. ООН увела індекс людського розвитку як характеристику благополуччя країни. Цей індекс ураховує тривалість життя, ВВП на душу населення, *рівень освіченості населення*, що підкреслює значущість інтелектуального рівня населення країни. Технології й промислові інновації, створені з використанням результатів науково-технічної діяльності, є основою соціально-економічного добробуту й умовою забезпечення національної безпеки держави [8, с. 79].

Термін «економіка знань» був уведений у науковий обіг Фрицем Махлупом (США, 1962 р.) й використовується нині поряд з термінами «економіка, що заснована на знаннях» (знання мають вирішальну роль), «інноваційна економіка», «високотехнологічна цивілізація», «суспільство знань», «інформаційне суспільство». *Економіка знань* – система загальних уявлень, сукупність досягнень практики, система методів створення умов для функціонування й підтримки науково-дослідницької діяльності [8, с. 12].

Характерною рисою економіки знань є прискорений розвиток нематеріальної сфери й нематеріального середовища господарчої діяльності. Виробництво, поширення й використання знань складає основу нової економіки, а її інфраструктурою стає Інтернет. Нині інвестиції у знання зростають швидше, ніж інвестиції в основні фонди у країнах-членах Організації економічного співробітництва й розвитку (ОЕСР).

Принципові особливості економіки знань пов'язані із особливостями наукових знань, які мають такі властивості:

- дискретність знання як продукту (воно створено, або не створено – не буває знання наполовину);
- доступність, бо створені знання, як і інші суспільні блага, через Інтернет доступні всім без винятку;
- певна незнищеність, бо за своєю природою знання – це інформаційний продукт, а інформація не зникає після її вживання, як матеріальні продукти.

Характерні ознаки економіки знань подано в таблиці 1 [15].

Таблиця 1.

Характерні ознаки економіки знань (за В.Л. Макаровим)

Характерні ознаки	Мережна, глобальна
Сировина	Інформація (не зникає, не відчужується)
Закономірності	<ul style="list-style-type: none"> • закон віддачі, що зростає замість закону зменшення віддачі; • короткі інноваційні й життєві цикли продукції та послуг
Інфраструктура	Інтернет
Фінансові інститути	Венчурні фонди, ринки цінних паперів компаній високих технологій
Кредитні джерела	Пенсійні фонди, корпорації, індивідуальні інвестори, домашні господарства
Інститути	Інтелектуальна власність, динамічна конкуренція, низькі бар'єри входу на ринки

Економіка знань охоплює *три ринки*: ринок знань, ринок послуг, ринок праці. Вони тісно взаємодіють. Охорона інтелектуальної власності й авторського права є важливими у цьому контексті.

Принципово новим є те, що економіка знань охоплює не лише технології, а й увесь механізм виробництва знань, тобто економіка знань – це складний комплекс економіки виробництва разом з університетами, фундаментальною наукою, системою комунікацій, патентною системою, прикладною наукою [32].

Епосі економіки, що заснована на знаннях, відповідає інша, порівняно зі звичною, соціальна структура. Замість поділу праці між виробником і споживачем знання за участі посередника виникає нова система, в якій споживач знання бере участь у його створенні.

Ринок продуктів (знань) замінюється ринком послуг. А це передбачає інше інвестиційне середовище, створення кола великих компаній, численних дрібних інвестиційних фірм, які отримують замовлення від «материнської» компанії. Так діє більшість американських гігантів, наприклад, «Дженерал моторс», що вкладає десятки мільярдів доларів у дослідницькі розробки. Узагалі у США 75% інвестицій у наукові розробки припадає на бізнес, 25% фінансується з федерального бюджету. Це є результатом державної політики, як у сфері виробництва так і освіти.

У США біля 60% робочої сили складають особи з вищою і незавершеною вищою освітою, і планується довести цей показник до 90%. Уряди розвинутих країн приймають програми, спрямовані на створення економіки, що ґрунтується на розвитку науки, освіти, наукоємних галузей виробництва.

Біля 50% фундаментальних досліджень у США виконується силами університетської науки, де сконцентрована третина всіх учених та інженерів країни, які мають докторську ступінь.

У Франції в університетах навчальна функція переважала над дослідницькою, однак у повоєнний час ситуація щодо університетської науки змінилася. У розвинутих країнах першочергове фінансування наукових розробок стосується фундаментальних наук, бо саме вони можуть дати відповіді на цивілізаційні виклики.

Отже, перед людством постало завдання знайти нову організаційну форму, спроможну діяти в глобальних масштабах – систему глобального менеджменту, придатну для періоду переходу від «економічної людини 20 століття» до «геоекономічної людини 21 століття», яка живе в час високих технологій, жорстокої міжнародної технологічної конкуренції.

2.2.4. Чинники, що активізували глобалізаційні процеси у 90-х роках 20 століття

Розгляд сучасного етапу розвитку процесу глобалізації з позицій полікаузального підходу передбачає аналіз процесів 90-х років – найактивнішого етапу глобалізації. Чинниками прискорення глобалізаційних процесів стали:

- перетворення США на глобального лідера, провідного агента глобалізації з розпадом Радянського Союзу та закінченням холодної війни. Завершення епохи біполітичної поляризації світу;
- розширення простору, на якому панують однотипні ринкові відносини та інститут приватної власності, глобальне переплетення фінансових ринків, зростання могутності транснаціональних концернів і корпорацій;
 - активізація глобальних потоків індустрії культури;
 - бурхливий розвиток комунікаційно-інформаційних технологій;
 - активізація діяльності глобальної політичної інфраструктури неоліберальної спрямування та зусиль інституцій, що її утворюють;
 - зростання економічної, фінансової, технологічної, культурної прірви між багатими та бідними країнами;
 - вестернізація (американізація) духовних цінностей, пов'язана із домінуючою позицією Західної цивілізації в економічному, науково-технічному, політичному житті людства;
 - звуження функцій держави в соціальній сфері, що позбавляє державу функції забезпечення соціальної справедливості;
 - поглиблення екологічної кризи внаслідок руйнування довкілля;
 - активізація міжнаціональних, міжкультурних, міжрегіональних конфліктів.

Великі корпорації побачили в глобалізації зручний спосіб звільнитися від тотального державного регулювання, податків і отримали перспективу, спираючись на свої переваги, створювати нові центри влади, формувати майбутні правила гри на глобальному рівні, поширюючи свій вплив на інші регіони. Щодо функції держави, на Заході відбувається не згортання економічної ролі держави, а зміна її господарських функцій у бік більш активної участі в боротьбі за провідні позиції у світовій економіці. Триває взаємне зближення різних країн і народів, проникнення інформаційних технологій, політична трансформація й інтеграція

на регіональному й світовому рівнях. Глобалізація впливає на сферу інтелектуального та культурного життя. Відкриваються можливості для взаємного збагачення культур, удосконалення системи освіти, обміну результатами наукових відкриттів.

Актуальною залишається тема антиглобалізму. Це соціальний рух, що чинить опір глобалізації. Конструктивною опозицією неоліберальної глобалізації – глобалізму є *рух альтерглобалізму*, тобто новий соціальний рух, що охоплює різноманітні громадські спілки, неурядові організації, які прагнуть інтеграції на іншій, ніж неоліберальна, основі. Цей рух спрямований не проти глобалізації як такої, а проти її ідеології – глобалізму. Один з лозунгів альтерглобалістів: «Світ – не товар!» Проблема подолання приватної власності на знання має зреалізуватися на нових принципах організації інформаційного простору й розвитку креатосфери. Завдання вільного, загальнодоступного розповсюдження культурних благ, розвиток засобів їх використання, загальнодоступної безкоштовної освіти при громадській підтримці учнів з бідних сімей стають ключовими у боротьбі проти глобальної гегемонії капіталу в інформаційній сфері [7, с. 39].

Політизація економіки відбувається одночасно з глобальною економізацією політики. Як наслідок, уже нині є підстави говорити про фактично керований характер світової економіки, що свідомо організовується в тотальних інтересах глобалізаторів. Щоб вижити в умовах нового глобального імперіалізму, суверенні нації-держави можуть протиставити йому такі контраргументи – величезну соціальну силу народного підприємництва у формі малого й середнього бізнесу та конструктивний регіоналізм у формі висококонкурентних регіональних виробничо-економічних структур і комплексів. Тільки за таких умов потуга внутрішньої соціальної інтеграції націй-держав буде більшою за тиск зовнішніх агресивних чинників, що покликані зруйнувати національну оболонку, відкрити кожену країну як новий сегмент глобального ринку, де без обмежень панують глобальні монополії.

Глобальні процеси торкнулися й нашої країни. Соціально-культурна трансформація, якої зазнає Україна, пов'язана як із пошуком власного місця в цивілізаційному русі, так і з процесом становлення постіндустріального суспільства. Тому перед державою й перед освітою стоять завдання побудови нових механізмів гуманізації людських і суспільних взаємин, заснованих на повазі до загальних прав людини, природи, довкілля, безпеки держави.

2.3. ПОЛІТИЧНИЙ АСПЕКТ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНОГО КОНТЕКСТУ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Ми можемо говорити про неолібералізацію або як про утопічний проект, покликаний втілити теоретичну модель реорганізації міжнародного капіталізму, або як про політичний проект, пов'язаний з відновленням умов для накопичення капіталу та влади економічної еліти. Я беруся стверджувати, що на практиці домінувала друга з двох цілей

Девід Харві.

2.3.1. Глобальні проблеми, породжені цивілізаційною кризою

Наприкінці 20 – початку 21 ст. особливої гостроти набули питання, пов'язані з дослідженням систем освіти, бо в багатьох країнах освіта опинилася у кризовому стані. Її найчастіше пов'язують з кризою філософських основ освіти, що були закладені ще 17 ст. і в узагальненому вигляді відображені у працях Я.А. Коменського.

Наявність кризи освіти у світовому вимірі пов'язана не лише з браком філософського осмислення наявної ситуації, що потребує нових концептуальних, методологічних, аксіологічних підходів до філософії освіти. Вона є наслідком антропогенної кризи, що посилюється під тиском глобалізації.

Доля цивілізації хвилює як інтелектуалів, так і пересічних людей, адже кризи завжди пов'язані з нестабільністю. Криза – це фаза небезпечного зниження усталеності, коли внаслідок зміни внутрішніх чи зовнішніх умов, раніше усталені шаблони діяльності стають гальмом продуктивності й здатні призвести систему до катастрофи. Водночас, успішне подолання кризи може мати конструктивні наслідки. Історія цивілізації виявляє тенденцію, що людство неодноразово долато глобальні кризи й переходило на вищий щабель розвитку.

Криза цивілізації містить у собі багато підходів щодо її осягнення. Вона пов'язана з утратою орієнтирів руху культури. У новій соціально-культурній ситуації поняття «стабільність» і «виживання» стали імперативами не лише політичної, а й будь-якої іншої суспільної діяльності. Провідні ідейні мотиви нового світосприймання – «стабільність» і «виживання» нині спираються

на розуміння, що є межі підкорення природи, комерціалізації культури, технізації життя, перетворення на товар усіх форм людських взаємовідносин.

Поширюється думка, що виживання цивілізації можливе за умов вибору іншої філософії – коеволюції людини й природи на противагу панівному нині світогляду абстрагування від суб'єктивності (духу), бо вже в перших філософських системах Заходу було закладено протиставлення суб'єкта та об'єкта, що призвело до дегуманізації культури. Однак, з часу виникнення наука пройшла певні етапи свого розвитку (класична, некласична, постнекласична) і є вагомим чинником впливу на розвиток цивілізації.

Ефективне виробництво знання, як і будь-який інший вид діяльності, є можливим лише в умовах, коли вчений як суб'єкт науки матиме визнану соціальну роль, тобто суспільство поділятиме його специфічні цінності або, в усякому разі, буде миритися з ними. Тільки в цьому випадку суспільство зможе надавати інтелектуалу чи науковій спільноті необхідну моральну, політичну й матеріальну підтримку. У суспільстві має бути сформоване ставлення до науки як до певної сакральної цінності.

У традиційних суспільствах інноваційна діяльність не сприймалася як цінність. Пріоритет мали традиційні зразки й норми, що акумулювали досвід предків. Але в процесі історичної еволюції у європейському регіоні виник особливий тип цивілізації, який мав інший рівень соціальної динаміки й дивовижну здатність до прогресу. Цивілізацію такого типу називають техногенною. Її характерною рисою є швидка зміна техніки й технологій завдяки виробництву наукових знань і систематичному їх застосуванню у виробництві. Наслідком такого застосування стали науково-технічні перевороти, що змінювали ставлення людини до природи його місця у системі виробництва. Під впливом цих ідей техногенна цивілізація пройшла стадію індустріального розвитку й соціальних революцій 19-20 ст. ст. Сучасна глобальна криза пов'язана з механізмом кризогенності самої цивілізації. В.С. Стьопін підкреслює, що приводом до виникнення періодичного загострення кризових ситуацій слугують ціннісні основи цивілізації. Ці цінності не викликали сумніву до останньої третини 20 ст., допоки техногенна цивілізація не зіткнулася

з глобальними проблемами, що породжені попереднім науково-технічним розвитком.

По-перше, це проблема виживання в ядерну епоху та збереження людства як роду (нині очевидно, що запобігання ядерного самогубства стало вихідною ціннісною настановою, на яку мають орієнтуватися будь-які програми організації та перебудови суспільного життя).

По-друге, це глобальні екологічні проблеми й необхідність радикально змінити наше ставлення до природного середовища (для сучасної філософської свідомості очевидно, що існування людини як частки природи та як діяльнісного індивіда, який перетворює природу, знаходиться у діалектично суперечливій залежності. Нині це протиріччя набуло конфліктного характеру, оскільки сучасний техногенний тиск на природу створює небезпеку виродження біосфери, загрожує самому людському існуванню).

По-третє, прискорення соціального розвитку людства у 20 ст. надзвичайно гостро поставило проблему людських комунікацій, спілкування, подолання відчуження людини від нею ж створених соціальних структур (ускладнення людського світу й розширення поля людських комунікацій часто обертається посиленням стресових навантажень на людину, маніпуляцією людською свідомістю, дегуманізацією соціальних зв'язків людей) [2].

2.3.2. Роль освіти у подоланні системної кризи й криза освіти

Соціальна система зберігає стабільність доти, поки зберігається динамічний баланс між інструментальною й гуманітарною культурами, тобто руйнівний потенціал виробничих і бойових технологій достатньою мірою компенсується якістю культурно-психологічних механізмів стримування (А.П. Назаретян). Коли ж зрослий енергетичний потенціал суттєво випереджає можливості нормативної регуляції, суспільство вступає у смугу кризи. Воно може стати жертвою власної могутності, або встигає своєчасно перебудувати технологічні, організаційні, інтелектуальні (інформаційні), нормативні (моральні та ін.) параметри діяльності [17]. Тому освіта має сприяти подоланню системної кризи, докладаючи зусиль до виховання людини, яка має вміти

розв'язувати конфлікти несиловими засобами, бути екологічно вихованою, гуманними засобами будувати й підтримувати соціальні зв'язки.

Цивілізаційна системна криза захоплює й свою підсистему – освіту. Суть кризи освіти полягає в розриві між освітою й умовами життя суспільства. Ф. Кумбс вважає, що основою світової кризи в освіті є такі чинники:

- неможливість задовольнити потреби населення, що збільшується, у шкільній та вищій освіті;
- відсутність готовності системи відповідати новим вимогам і завданням у зв'язку з браком достатку;
- занадто повільні зміни внутрішнього укладу системи освіти внаслідок її інертності;
- наявність серйозних перепон для раціонального використання освіти й підготовки кадрів в інтересах національного розвитку внаслідок інертності самого суспільства, обтяженого традиціями [27, с.142].

Криза освіти в країнах з перехідною економікою (Україна та інші країни колишнього СРСР) пов'язана з кризовим станом самих держав – їх політики, промисловості, науки, культури, сім'ї й полягає у розриві чи послабленні відносин між цими соціальними інститутами, кожен з яких прагне дистанціюватися від освіти виключно з метою самовиживання.

Кожна країна має політичну структуру, в якій домінує верства, що сконцентрувала виконавчі й адміністративні функції та забезпечує систему соціальної стратифікації та єдність території. Однак глобалізаційні процеси (під впливом інтеграційних процесів), що прискорилися в останні десятиліття 20 ст., означають формування глобальної людської спільноти – мегасуспільства, а отже – і панівної політичної влади.

2.3.3. Неоліберальна політика як ідеологічний вимір глобалізації

Нині розвинутими країнами світу обрано неоліберальну глобальну модель розвитку світу, в якій керівна роль належить постіндустріальному Заходу, а джерелом природних і людських ресурсів – інші частини світу. Тенденції творення єдиного

політичного, економічного, культурного простору підсилюються інтенсивним обміном знаннями й технологіями. Однак США, що претендують на безумовне лідерство, запропонували світовому співтовариству власне розуміння нових реалій – ідеологію *глобалізму* (глобалізація, здійснювана на основі неоліберальної політики). Вони нав'язують власні «правила гри» й моделі аж до використання збройного насилля (Югославія, Ірак, Лівія). Такі методи ігнорують альтернативні сценарії майбутнього людства, бо надається перевага ідеології крайнього індивідуалізму, що впроваджується й через освіту. Ідеологія глобалізму нав'язує світу західну систему цінностей на протигагу культурній самотності народів, що спричиняє рух опору – антиглобалізм та альтерглобалізм.

Завдяки фінансуванню впливових груп у повоєнний час розроблялася теорія неолібералізму, висновки якої почали широко впроваджувати у практику життя у 70-х роках 20 ст. (насамперед у США та Великобританії). У західній економічній думці відбувся поворот до неоліберального варіанту виходу з економічної депресії, що охопила розвинуті країни внаслідок поширення ідей соціалізму й протистояння СРСР. Державне стимулювання попиту, гонка озброєння багато в чому вичерпали себе, породжуючи бюджетні й фінансові труднощі. Прискорення темпів науково-технічної революції, посилення позицій підприємницьких кіл, остаточний розпад колоніальної системи сприяли постановці питання про новий світогосподарський лад. Саме протистояння ідей є важливим моментом політичної боротьби. Фрідріх Фон Хайек (австр. політичний філософ), автор фундаментальних праць (*The Constitution of Liberty*) передбачав, що потрібно, як мінімум, одне покоління, щоб одержати перемогу у протистоянні – не лише з ідеями марксизму, але й з ідеологією соціалізму, державного планування й державного втручання в економіку.

Девід Харві (США) описав історію творення й розповсюдження ідеології неолібералізму, що насамперед є політекономічною теорією. Згідно з цією теорією індивід може досягти добробуту, реалізуючи власні підприємницькі здібності в умовах вільного ринку, хоча і в певних інституційних межах (сильне право власності, вільний ринок, вільна торгівля). Роль держави полягає у створенні й збереженні інституційних структур.

Вона має гарантувати обороноздатність країни, надійність грошових одиниць, утримувати армію, поліцію.

Неоліберальна доктрина є опозиційною до будь-яких теорій втручання держави в економіку. Ринкові відносини мають пройтися усі сфери соціального життя. Якщо ринку (землі, води, охорони здоров'я, освіти тощо) не існувало, їх слід створити. З 70-х років 20 ст. у розвинутих країнах світу відбувся поворот у бік неоліберальної економічної політики. Дерегулювання, приватизація, відхід держави зі сфери соціального забезпечення стали поширеною практикою. Захисники неолібералізму посідають провідні позиції в галузі освіти (в університетах та інших «мозкових» центрах), у ЗМІ, у провідних державних інститутах (міністерство фінансів, центральні банки), в міжнародних інститутах, як-от: Міжнародний валютний фонд (IMF), Всесвітній банк, Банк реконструкції та розвитку, Всесвітня торгівельна організація (ВТО) тощо. Д. Харві стверджує, що у 70-х роках 20 ст. неолібералізація була політичним проектом. Він виявився надзвичайно успішним для відновлення чи надання влади новій економічній еліті (Росія, Китай, Україна), відновлення умов для накопичення капіталу [5].

Отже, сучасні глобалізаційні процеси відбуваються у фарватері *неоліберальної моделі економіки*. Найбільш поширений аргумент неолібералів полягає в тому, що, на їх думку, недоліки ринку не більші, ніж недоліки господарської діяльності держави. Тому в кризовій ситуації варто відмовитися від державного втручання, приватизувати державну власність і повернутися до вільного ринку й вільної конкуренції. Свобода економіки автоматично забезпечить найбільш раціональний і ефективний розподіл ресурсів і капіталовкладень, дасть можливість вибору, який відкривається перед кожним підприємцем і споживачем, у тому числі й освітніх послуг.

Д. Харві доводить, що одна з цілей нової політики полягає у забезпеченні капіталу США можливості отримувати максимальну рентабельність від капіталовкладень за межами США. Відновлення влади економічної еліти США й розвинутих країн було безпосередньо пов'язане з прибутками, що добувалися з інших країн через переміщення капіталу та проведення структурних перетворень [25].

На думку О.Г. Білоруса, глобалізм слід розглядати як новий економічний устрій і суспільно-політичний лад світового масштабу. Позитивна суть глобалізації полягає в об'єктивно можливій політичній, економічній і соціальній інтеграції, хоча основою глобалізації є економічні та геоekonomічні інтереси, передусім країн-лідерів. Глобалізація передбачає створення системи абсолютної економічної та політичної влади транснаціональних монополістичних корпорацій (ТНК), які вийшли з-під контролю націй-держав. Учений посилається на З.К. Бжежинського (США), який уперше висунув тезу про необхідність створення системи глобального панування й довгострокового перерозподілу світових ресурсів. Дослідник прогнозує формування наднаціональної влади в результаті консолідації країн під орудою США й поступове формування більш контрольованого й керованого світового суспільства, в якому пануватиме глобальна еліта через застосовування найновіших досягнень науки й техніки [3].

Сучасна модель глобалізації ґрунтується в цілому на опрацьованій неоліберальній доктрині, однак теоретичне визначення та ідеологічна оцінка цього феномена перебуває на етапі наукового осмислення та гострих дискусій. Багато американських дослідників вважають, що глобалізація поширює у світі права людини й демократію від передових країн до відсталих. Нині не існує чіткого розуміння, чим є глобалізація в її сучасному вимірі – якісно новим ступенем розвитку цивілізації чи спробою нав'язати свої відносини, цінності і правила гри з боку провідних країн світу.

Щодо сучасних політичних рухів, на відміну від індустріального суспільства з масовими партіями з чіткою ідеологією, вертикальною структурою, дисципліною, широким представництвом низових структур, партії постіндустріального суспільства завдяки мережі Інтернет кардинально змінилися, віддавши ЗМІ функцію інформування. Сама партія стає насамперед інтелектуальним ядром, до складу якого входять ідеологи, харизматичні особистості, фінансисти. Продукт інтелектуального ядра – «бренд» має бути привабливим для мас і перспективним для спонсорів (великого капіталу). Український політикум цілком підтверджує це спостереження.

Отже, в політичній сфері глобалізація означає наступ денационалізованого, дезорганізованого капіталізму, ключовими елементами якого є ТНК, що вийшли з-під контролю національних держав, і спекуляції на транснаціональних фінансових потоках.

2.3.4. Загальні принципи неоліберальної освітньої політики

Проблема глобального управління в різних аспектах досліджується певними міжнародними інститутами, що дало можливість сформулювати й принципи неоліберальної політики стосовно освіти:

- ерозія суверенітету національної держави та повноти її повноважень у сфері соціальної політики в цілому та освіти зокрема;
- поширення на освіту ринкових механізмів конкуренції;
- згідно з сучасною теорією соціального вибору вибір форм освіти як одного з видів вигідного обміну;
- поширення на освіту ідей методологічного індивідуалізму: людина як вільний, раціональний, автономний, самозацікавлений (зацікавлений у максимізації власного блага) індивід *homo economicus*, який живе в умовах певної соціальної організації, створеної для охорони його природних прав та сприяння вигідному обміну з іншими індивідами;
- розвиток «нового менеджризму», тобто поширення принципів та механізмів менеджменту, характерного для сфери приватного бізнесу, на соціальну сферу, зокрема на сферу освіти, трактування освітніх установ як самоврядних структур малого бізнесу;
- роздержавлення освітньої сфери, приватизація освітніх послуг;
- трансформація форм контролю: від контролю політичного, адміністративного до контролю ринкового, споживацького; пріоритет результатів ефективності, продуктивності освітніх установ;
- «маркетизація демократії». Поняття рівності, справедливості, солідарності, що становлять основні цінності демократичного суспільства, розглядаються на економічному, а не політичному рівні. Людина є передусім споживачем, а не громадянином;

- децентралізація управління освітньою системою: передача владних повноважень з центру в регіони, з регіонів на місця; заохочення державно-приватного партнерства в освіті як чинника розвитку соціального капіталу;
- перетворення шкіл на інституції малого бізнесу та формування через освіту конкурентоспроможності та підприємництва;
- надання переваги ринковим шляхам розв'язання екологічних проблем.

Ці принципи складають основу глобального освітньо-політичного консенсусу. Його формування пов'язане з виникненням та розвитком наднаціональної освітньо-політичної громади, членами якої є чиновники міжнародних організацій, політичні радники та інтелектуали, а також міжнародні неурядові інституції, що впроваджують принципи неоліберальної політики у соціальне життя країн.

2.3.5. Неоліберальна стратегія міжнародних організацій щодо розвитку освіти

Стратегії впливу різних міжнародних організацій на розвиток національних освітніх систем істотно відрізняються. Стратегію їхньої діяльності Д. Хелд класифікував за напрямками: *неоліберальним* та *соціально-прогресивним* з елементами «космополітичної демократії».

Міжнародний валютний фонд (МВФ) і *Всесвітній банк* (ВБ), за якими стоїть Федеральна резервна система (ФРС) США, стали центрами пропаганди й розвитку «фундаменталізму вільного ринку» й неоліберальної філософії. В обмін на реструктурування боргових виплат (зміни графіку виплат) країни-боржники зобов'язувалися провести інституційні реформи, наприклад, скоротити соціальні витрати, ввести нові, більш гнучкі форми регулювання ринку праці, провести приватизацію. Так виникло поняття «структурні перетворення».

Поняття «Вашингтонський консенсус» як комплекс політичних реформ уперше було використане 1989 року Джоном Уильянсоном (США). Політика реформ пропонувалася країнам, що бажали реформувати економіку. МВФ і ВБ почали виділяти займи, керуючись принципами цього консенсусу (С. Егішянц [9]):

- податкова дисципліна;
- «конкурентоздатний» валютний курс;
- лібералізація комерції;
- лібералізація іноземних інвестицій;
- приватизація;
- дерегламентування.

Без виконання цих вимог МВФ відмовляється надавати кредити країнам, що прагнуть реформувати економіку. Найбільш показовою в цьому контексті є прийнята ВБ 2001 року «Стратегія розвитку приватного сектора», яку вважають своєрідним підсумком двох десятиліть неоліберальної політики ВБ в дусі «Вашингтонського консенсусу». Банк надав низку рекомендацій, серед яких найважливіші такі:

1. Запровадження або підвищення плати за навчання. Така рекомендація стосується передусім вищої освіти, однак і для інших етапів платними мають стати освітні послуги (підручники, транспорт тощо). Запровадження плати за навчання пов'язане з: необхідністю сприяти розвитку приватного сектора економіки, зниження з цією метою податків, що обумовлює скорочення витрат на соціальну сферу, у тому числі й на освіту; доцільністю першочергового фінансування базової освіти.

2. Приватизація освітніх послуг. Йдеться про такі структурні зміни національних систем: запровадження ваучерних програм для початкового та середнього секторів освіти; роздержавлення сектора вищої освіти.

3. Фінансування освіти за логікою «результативно зумовленої допомоги». Головним критерієм отримання фінансування за такою логікою є висока якість навчальних результатів. Для цього запроваджуються: стандартизовані тести та заплановані результати навчальних показників, результативно центровані службові контракти, результативно залежна заробітна плата адміністративного та педагогічного персоналу.

У дусі МВФ діє й *Організація економічного співробітництва й розвитку* (ОЕСР, з 1961 р) (Organization for Economic Co-operation and Development) – міжнародна економічна організація розвинутих країн (до складу входять 34 країни, створена 1948 р. як Організація Європейського економічного співробітництва для координації проектів економічної реконструкції Європи за планом Маршалла), що визнають принципи представницької демократії та вільної ринкової економіки. Серед учасників ОЕСР – більшість членів ЄС,

США, Японія, Австралія, Південна Корея тощо. Росію 2007 р. було запрошено до участі в переговорах про вступ до ОЕСР. Україна не є членом ОЕСР. У складі ОЕСР функціонує *Комітет освіти й Центр досліджень і нововведень у галузі освіти*. Вони виробляють рекомендації щодо зміни структури системи освіти, її управління, фінансування, модернізації змісту й методів навчання у різних типах навчальних закладів, нових принципів підготовки вчителів.

Світова криза останніх років послабила всі системоутворювальні елементи «Вашингтонського консенсусу». Політика Вашингтона перестала знаходити широку підтримку народів більшості країн світу внаслідок «військово-політичної» демократизації Іраку, Афганістану, підтримки Ізраїлю тощо. На міжнародній арені з початку 21 ст. почав набирати політичного авторитету «Пекінський консенсус».

Нині Китай маємо сприймати не як велику фабрику з виробництва дешевих товарів, а країну, що почала експортувати ідеї й технології. Так, КНР експортує освітні технології, створює багато наукових центрів. Ця стратегія нового іміджу країни дозволила виграти конкурс на проведення ЕКСПО-2010. На виставці Китай довів, що має власні технології, розроблені на базі китайських наукових центрів, зокрема екологічні проекти й проекти «Міста майбутнього». У Конституції КНР задекларовано: «Китай послідовно проводить незалежну й самостійну зовнішню політику, твердо дотримується п'яти принципів – взаємної поваги суверенітету й територіальної цілісності, взаємного ненападу, невтручання у внутрішні справи один одного, рівності та взаємної вигоди, мирного співіснування – в розвитку дипломатичних відносин, економічного й культурного обміну з іншими країнами, рішуче виступає проти імперіалізму, гегемонізму й колоніалізму, зміцнює солідарність з народами різних країн світу, підтримує справедливую боротьбу пригноблених націй і країн, що розвиваються, за завоювання й збереження національної незалежності, за розвиток національної економіки, докладає зусиль у справі збереження миру в усьому світі та сприяння прогресу людства»

П'ять зовнішньополітичних принципів є основою «Пекінського консенсусу». Технологія поширення «Пекінського консенсусу» – довгострокові двосторонні договори КНР з усіма країнами світу.

Слід зазначити, що в розвинутих країнах неоднозначно сприймається й критикується рекомендації неоліберальної «Стратегії розвитку» насамперед тому, що вони не дають бажаних

результатів.

2.3.6. Прогресивна стратегія соціальних перетворень в галузі освіти

Соціально-прогресивну стратегію розвитку освіти розробляють спеціалісти ООН та інших організацій. Найяскравішим проявом цієї стратегії є всесвітня акція «Освіта для всіх», ініційована ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, Міжнародною організацією праці, Міжнародним фондом розвитку тощо. Фундаментальні завдання цієї акції було сформульовано у «Всесвітній декларації про освіту для всіх», прийнятій на Всесвітній конференції з освіти у Джомтєні (Таїланд, 1990). У Декларації було визначено стратегічні орієнтири оновлення парадигми базової освіти:

- забезпечення універсального доступу до освіти, утвердження рівності можливостей її отримання;
- надання пріоритетної уваги в навчальному процесі діяльності учня;
- розширення засобів набуття та обсягу базової освіти;
- розширення навчального середовища;
- зміцнення соціального партнерства в освітній сфері.

2000 року відбулася низка регіональних конференцій (Бангкок, Варшава, Йоганнесбург, Каїр, Санто-Домінго, Ресіфі) та Всесвітня конференція в Дакарі (Сенегал), на яких було підведено підсумки кількісного та якісного результату впровадження стратегії «Освіта для всіх» та окреслено подальші цілі. Нині в русі «Освіта для всіх» бере участь абсолютна більшість країн світу, що є свідченням глобальної спільності освітніх проблем (подолання неписьменності, забезпечення високої якості освіти, запровадження інформаційних технологій у навчально-виховний процес, розбудова системи дошкільного виховання, перетворення освіти на сферу пріоритетної суспільної уваги, на безперервний процес тощо). Хоч намічені цілі не було досягнуто внаслідок недоотримання фінансової допомоги з боку розвинутих країн та інших узятих ними обов'язків, увага світової спільноти до освітніх проблем дає надію на їх подолання.

Соціально значущі проблеми освіти неминуче вписуються в певний політичний та ідеологічний контекст, а соціальна еліта намагається зберегти власні привілеї й у сфері освіти. Однак в сучасних умовах в розвинутих країнах поряд із соціальними протиріччями і політичною боротьбою є прагнення досягти

консенсусу у важливих соціальних питаннях, бо низький професійний і культурний рівень молоді не лише послаблює конкурентоздатність країни, але й загрожує соціальній стабільності, якою більшість населення Заходу вельми дорожить.

Усе більшого політичного значення набувають питання освіти в країнах, що розвиваються. Так, у Конституції Індії задекларовано: заборона на будь-яку дискримінацію громадян за расовою, релігійною чи кастовою приналежністю, утверджено світський характер освіти в державних навчальних закладах, надано свободу вибору мови навчання, проголошено, що обов'язком держави є забезпечення загального безкоштовного навчання дітей до 14 років. Витрати на освіту треба розглядати не лише з позицій економічного функціоналізму, необхідно враховувати величезну соціально-культурну роль освіти в сучасному світі.

2.3.7. Освітня діяльність ЮНЕСКО, ЄС та їх інституцій

Місією ЮНЕСКО в галузі соціальних і гуманітарних наук є розповсюдження знань, стандартів й інтелектуальної кооперації, спрямованих на соціальні перетворення та права людини, в тому числі й на освіту. Україна у складі ЮНЕСКО з 1954 р. (тоді УРСР). У галузі культури ЮНЕСКО сприяє культурній різноманітності, заснованій на гуманних взаємовідносинах. ЮНЕСКО є координатором міжнародної програми ОДВ – «Освіта для всіх» (2000 р.). Реалізація соціально-прогресивних стратегій ЮНЕСКО в освітній сфері здійснюється через низку наукових інститутів та центрів ЮНЕСКО:

1. *Міжнародне бюро освіти* (МБО, штаб-квартира у Женеві) (UNESCO International Bureau of Education – IBE, Geneva, (Switzerland). З 1969 р. МБО увійшло до складу ЮНЕСКО. 2003 року до членів МБО приєдналася Україна. У сучасних умовах МБО є провідним закладом порівняльно-педагогічних досліджень. МБО курирує інформаційну й видавничу діяльність ЮНЕСКО, очолює Міжнародну мережу інформації з питань освіти, організовує міжнародний діалог з питань освіти на політичному рівні у формі Міжнародних конференцій, що регулярно проводяться з 1934 р. (раз на два роки, з 1946 р. – під патронатом Генерального директора ЮНЕСКО). Згідно зі Статутом МБО відбуваються вибори Голови та п'яти заступників – громадян однієї з країн шести регіональних груп, Президії та допоміжних органів

Ради МБО.

На кожній сесії розглядається певна освітня проблема, що є актуальною у глобальному вимірі. Так, 2010 р. на 59-й сесії було заслухано І. Бокову (Росія), Генерального директора ЮНЕСКО, про нове бачення ЮНЕСКО й освіти, ролі МБО у світовій освітній політиці. На Форумі було обговорено проблему: «Інклюзивна освіта за особливої уваги до розвитку курікулуму (навчальних програм)». На сесії було створено Робочу Групу для завершення роботи над «Стратегією, спрямованою на перетворення МБО ЮНЕСКО на інформаційно-довідковий центр з курікулумів» (ІДЦ).

На 60-й сесії МБО 2011 року було приділено увагу питанням якості освіти й прийнято проект Стратегії перетворення МБО на ІДЦ, що містить програми й заходи, які МБО як спеціалізований інститут ЮНЕСКО у галузі змісту, методів, політики й процесів розробки курікулумів передбачає запровадити 2011 року. Програма МБО реалізується у контексті середньострокової стратегії на 2008-2013 рр. ЮНЕСКО й передбачає реалізацію стратегічних цілей в кожній з основних галузей діяльності МБО, а саме:

- *розвиток потенціалу й технічна допомога*, спрямовані на зміцнення потенціалу спеціалістів, практиків і керівників у галузі концептуальної розробки управління й здійснення процесів розвитку курікулумів та інклюзивних курікулумів (надається пріоритетне значення довгостроковій навчальній роботі для країн Латинської Америки, Африки, Азії – «Диплом з розробки й розвитку курікулумів»; зміцнювати глобальну мережу з розробки навчальних програм тощо);

- *виробництво знань і управління ними* з метою удосконалення якості процесів і продуктів в галузі підготовки курікулумів (створювати міцну базу знань для обслуговування наукових співробітників, фахівців з підготовки кадрів, практиків і керівників; зміцнювати довідкові інформаційні служби; зміцнення порталу знань ЮНЕСКО тощо);

- *політичний діалог* з метою забезпечення інформаційного наповнення новаторської політики й практики, що стосуються реформ і змін у галузі курікулумів (побудова необхідних механізмів для розповсюдження висновків конференції 2008 р. і проведенню заходів з виконання рішень, спрямованих на політику і проблеми в галузі інклюзивної освіти) [14].

Протягом останніх десятиліть теми сесій МБО були такими:

- 2009 р. – «Рік уперед. Від інклюзивної освіти до

інклюзивного курікулуму».

- 2008 р. – «Інклюзивна освіта: шлях у майбутнє».
- 2006 р. – «Профільне навчання: стан, проблеми, перспективи».
- 2001 р. – «Освіта для всіх, щоб навчитися жити разом».
- 1998 р. – «Вища освіта у 21 ст: підходи та практичні заходи».
- 1996 р. – «Підвищення ролі вчителя у світі, що оновлюється».
- 1994 р. – «Оцінка та перспективи формування міжнародного взаєморозуміння засобами освіти».
- 1992 р. – «Внесок освіти у розвиток культури».
- 1990р. – «Освіта для всіх: нові напрями та стратегії освітньої політики у 90-х роках 20ст.».
- 1986 р. – «Політика і стратегія розвитку середньої освіти».

Центр педагогічної документації МБО містить вагомі матеріали щодо розвитку шкільництва й педагогічної думки від початку 20 ст.

2. *Міжнародний інститут ЮНЕСКО планування освіти* – МІПО (Institut International de la Planification de Education або UNESCO International Institute for Educational Planning ІІЕР, Paris (France) and Buenos Aires (Argentina)), створений 1956 року в Парижі. Провідною функцією МІПО є сприяння підвищенню якості освітньої політики, планування розвитку освіти та освітнього менеджменту в різних країнах світу шляхом підвищення кваліфікації управлінського персоналу, надання допомоги окремим країнам в опрацюванні прогнозів щодо освіти. Так, у навчальних програмах МІПО взяли участь більше 5 тис. керівників освіти різних рівнів із 180 країн світу.

За завданням ЮНЕСКО МІПО з метою перевірки якості освіти вивчав проблему «фальшивої освіти» в 60 країнах світу. Виявилось, що корупція у сфері освіти обходиться в мільярди доларів. Це явище охопило й акредитацію навчальних закладів. Протягом останніх п'яти років кількість незареєстрованих інститутів та університетів, які пропонують фактично фальшиві дипломи через Інтернет, збільшилася із 200 до 800. Такі злочини, як торгівля оцінками та дипломами, частіше виявляють у США та країнах колишнього СРСР.

Інститут ЮНЕСКО з інформаційних технологій в освіті – ІТО

(UNESCO Institute for Information Technologies in Education – ІТЕ, Moscow (Russian Federation) має вагомий досвід щодо розвитку комунікативно-інформаційного напрямку. Він створений рішенням 29-ої сесії Генеральної конференції ЮНЕСКО (1997 р.) і є структурним підрозділом ЮНЕСКО (Москва). ІТО спрямовує зусилля на інклюзивні спільноти шляхом зміцнення національного потенціалу в галузі інформаційних технологій, щоб розширити доступ до освіти й навчання протягом життя. ІТО є центром вивчення передових методів запровадження ІКТ в освіті, а також експертизи й розповсюдження інформації. Згідно з вимогами процесу масштабного реформування ООН, ініційованим Усесвітнім самітом 2005 року, ІТО спрямовує зусилля на реалізацію середньострокової стратегії на 2008-2013 рр. ЮНЕСКО.

3. *Інститут безперервної освіти ЮНЕСКО* (UNESCO Institute for Lifelong Learning – UIL, Hamburg (Germany) був заснований у Гамбурзі 1951 року. Він докладає зусиль до розв'язання проблем: освіта дорослих, безперервна освіта, подолання неписьменності серед дорослих, задоволення освітніх потреб нацменшин, мігрантів, жінок, альтернативні форми навчання для молоді. В інституті створено центр документації з означених проблем, що сприяє справі координації співробітництва різних держав світу.

4. *Міжнародний інститут ЮНЕСКО зі створення потенціалу Африки* (UNESCO International Institute for Capacity-Building in Africa – ІСВА, Addis Ababa (Ethiopia).

5. *Міжнародний інститут ЮНЕСКО з вищої освіти в Латинській Америці і Карибському басейні* (UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean – ІЕСАЛС, Caracas (Venezuela).

6. *Інститут статистики ЮНЕСКО* (UNESCO Institute for Statistics – ІІС, Montreal (Canada).

7. *Міжнародний центр ЮНЕСКО з технічної та професійної освіти та навчання* (UNESCO International Centre for Technical and Vocational Education and Training – ІНЕВОС, Bonn (Germany).

8. *Європейський центр ЮНЕСКО з вищої освіти* (UNESCO European Centre for Higher Education – СЕПЕС, Bucarest (Romania).

9. *Інститут з вивчення водних ресурсів* (UNESCO-IHE Institute for Water Education, Delft (Netherlands).

10. *Міжнародний центр теоретичної фізики ЮНЕСКО*

(International Centre for Theoretical Physics – ICTP), Trieste (Italy).

Інституції ЮНЕСКО в освітньому секторі здійснюють міжнародні проекти – створюють мережі та мережні проекти, важливим напрямом діяльності яких є інформаційне забезпечення різноманітних питань освіти, наприклад: ALADIN, APEID, APNIEVE, APPEAL, ASP-net, CARDEIN, SEE-ECN, UNEVOC. UNITWIN Chairs. Інформація про діяльність цих мереж розміщена на офіційному сайті ЮНЕСКО (www.unesco.org).

Прикладом довгострокового проекту є мережа *асоційованих шкіл* ЮНЕСКО, створена 1953 р. – ASP-net. Всесвітня мережа ASP-net (Associated Schools Project Network) ЮНЕСКО сьогодні налічує понад 6668 шкіл у 90 країнах світу. Україна має певний досвід щодо участі в мережі, і нині близько 15 середніх шкіл нашої країни є членами системи Асоційованих шкіл ЮНЕСКО, що співпрацюють для утвердження миру, культури й толерантності. Участь українських ВНЗ у Програмі сприяє інтеграції вітчизняної вищої освіти та науки у світові освітні й наукові процеси. Особливого значення надають організатори проекту участі в діяльності ASP-net педагогічних навчальних закладів, бо саме через освіту бажано поширювати моральні норми, сформульовані у Загальній декларації прав людини.

Проект UNITWIN (кафедри ЮНЕСКО), заснований 1992 року, охопив вищу освіту з метою зміцнення співробітництва між вищими школами різних країн світу для ефективного обміну знаннями. Він нараховує понад 500 суб'єктів у 113 країнах світу. В Україні діють 12 кафедр ЮНЕСКО у ВНЗ Києва, Харкова, Донецька, Одеси, які залучаються до реалізації різного роду проектів, що здійснюються в межах Програми ЮНЕСКО. Сектори, мережі і програми перетинаються й утворюють об'ємну, розгалужену інформаційну освітянську мережу, що має робочі взаємини та допомагає у навчанні, вихованні, спілкуванні учнів і вчителів, теоретиків та практиків, а також усіх тих, хто цікавиться питаннями освіти.

Прикладом такого співробітництва є новий проект «електронного навчання» (e-learning), створений спільними зусиллями Сектора Освіти й Сектора Комунікації та Інформації ЮНЕСКО. Основним завданням проекту є полегшення доступу до інформаційних ресурсів освіти у різних регіонах світу, різними мовами з метою

професійної співпраці для забезпечення якості освіти.

Соціально-прогресивну спрямованість має інтеграційна діяльність у сфері освіти європейських регіональних структур – *Ради Європи (РЄ)* та *Європейського Союзу (ЄС)*. Провідним інструментом та ініціатором цих процесів є РЄ, створена 1949 року. Головним органом, який опікується плануванням та співробітництвом у галузі освіти у межах ЄС, є *Рада культурного співробітництва* (створена 1962 р.), що діє через *Комітет з питань освіти, Фонд культури, Комітет з питань розвитку спорту, Європейський центр молоді* тощо.

Провідну роль відіграє Європейський Союз – політичне й економічне об'єднання 27 країн, які підписали Договір про ЄС і відмовилися від певної частки національного суверенітету заради політичного об'єднання з єдиною структурою. 1979 року було створено постійно діючий *Комітет освіти держав-членів ЄС*, який має розробляти стратегії співробітництва з метою «гармонізації» національних систем освіти. Під його егідою діє *Європейський інститут виховання й соціальної політики* (Париж), до складу якого входить *Бюро співробітництва в галузі виховання* (Брюссель).

Ще 1987 року Рада міністрів освіти держав-членів ЄС затвердила програму *Erasmus*, з метою сприяння розширенню обміну студентами між вищими навчальними закладами країн ЄС. Інші програми сприяють подовженому навчанню (*Force*), базовому навчанню (*Petra*), співробітництву університету й бізнесу (*Commet*), сприяння професіям, пов'язаним з технологічними інноваціями (*Eurotechnet*), розвитком дистанційної освіти (*Phare*), мовною підготовкою (*Lingua*). Координаційні органи ЄС у співпраці з відповідними організаціями ЮНЕСКО докладають зусиль до уніфікації педагогічної термінології й параметрів національних статистик освіти.

На початку нового тисячоліття перспективним напрямом співробітництва стала програма «Освіта й професійна підготовка 2010», мета якої – перетворення регіональної економіки (ЄС) на найконкурентоспроможнішу у світі, здатну до стабільного розвитку, що має найкращі робочі місця та високий рівень соціальної єдності.

2.4. ОСВІТА В КОНТЕКСТІ КУЛЬТУРНОЇ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

Проблема меж людського зростання й людського розвитку є по суті головним чином проблемою культурною
А. Печчеї.

2.4.1. Уплив культурної глобалізації на освіту

Глобалізація – це беспрецедентна інтенсифікація процесів інтернаціоналізації соціального життя до такого ступеня, що вони стають чинниками змін на субнаціональному рівні, приводять до інтенсифікації транснаціональних міжіндивідуальних і міжгрупових взаємодій

Теоретики культурної глобалізації, передусім Р. Робертсон, М. Уотерс, А. Аппадурія, вважають, що глобалізація є багатовимірним процесом, в якому відбуваються як гомогенізація, так і гетерогенізація культурних просторів. В епоху культурної глобалізації освіта має сприяти розв'язанню складного комплексу культурно-етичних проблем. Вони мають характер протиріч, тому їх розв'язання пов'язане з пошуком компромісів. Головну суть протиріч було сформульовано Жаком Делором на 45-й сесії Міжнародної конференції ЮНЕСКО з питань освіти (Женева, 1996 р.):

- протиріччя *між глобальним та локальним*. Воно полягає в необхідності жити у «глобальному помешканні» й зберегти ідентичність кожної нації;
- протиріччя *між модернізмом і традиціями*. Перед освітою країн, що розвиваються, стоїть завдання адаптувати молоде покоління до модерністських тенденцій на основі збереження традиційної народної культури;
- протиріччя *між жорсткою конкуренцією*, що є характерним для глобальної економіки, та *ідеєю рівних можливостей*. Роль освіти полягає не лише в підготовці конкурентоспроможної людини до ринку праці, а й у формуванні висококультурної гуманної, толерантної людини.

В умовах прискорення процесів глобалізації І.Ч. Ченг (Yin Cheong Cheng) уважає, що елементами стійкого розвитку молодого покоління є безперервність освіти, діяльнісне навчання, творчість,

багатосторонній інтелект. Спираючись на теорію Г. Гарднера, який уважав інтелект складовою семи незалежних один від одного інтелектів: музичного, фізично-кінестетичного, логічно-математичного, лінгвістичного, візуально-просторового, міжособистісного та внутрішньоособистісного, – І.Ч. Ченг використав поняття «контекстуального багатостороннього інтелекту» (КБІ) для створення нової парадигми освіти в контексті її триплізації. Він запропонував теорію культурної глобалізації як теорію триплізації освіти, що є сукупністю одночасних процесів: *глобалізації, локалізації, індивідуалізації* освіти. І.Ч. Ченг зазначає, що глобалізація має складну структуру й складається з *технологічної глобалізації, економічної глобалізації, соціальної глобалізації, політичної глобалізації, культурної глобалізації та навчальної глобалізації* [28-30].

Людська природа у соціальному контексті виявляє, за І.Ч. Ченгом, такі складові КБІ:

- *технологічний інтелект* є здібністю технологічно мислити, діяти, керувати з максимальними досягненнями в різних видах технологій (керівники й громадяни з технологічним інтелектом сприяють технологічному розвитку суспільства);
- *економічний інтелект* є здібністю економічно мислити, діяти, керувати для оптимального використання ресурсів (його носії сприяють економічному розвитку суспільства);
- *соціальний інтелект* є здібністю соціально мислити, діяти, керувати, щоб ефективно й гармонійно розвивати міжперсональні стосунки (його носії сприяють соціальному розвитку суспільства, тобто міжперсональним комунікаціям);
- *політичний інтелект* є здібністю політично мислити, діяти, керувати для отримання перемог у конкурентній боротьбі за ресурси, вміння успішно діяти у власних інтересах (його носії сприяють політичному розвитку суспільства);
- *культурний інтелект* є здібністю культурницько мислити, діяти, керувати для оптимізації використання мультикультурних засобів і творення нових цінностей (його носії сприяють культурному розвитку суспільства);
- *пізнавальний інтелект* є здібністю навчатися, мислити креативно й критично з метою оптимального використання власних біологічних і фізіологічних можливостей цінностей

(його носії, що безперервно навчаються, можуть сприяти розвитку суспільства);

Люди з КБІ мають суму названих інтелектів як інтегральну характеристику інтелектуальної творчості (носії КБІ сприяють повноцінному розвитку суспільства) [рис.1, 30, с. 7].

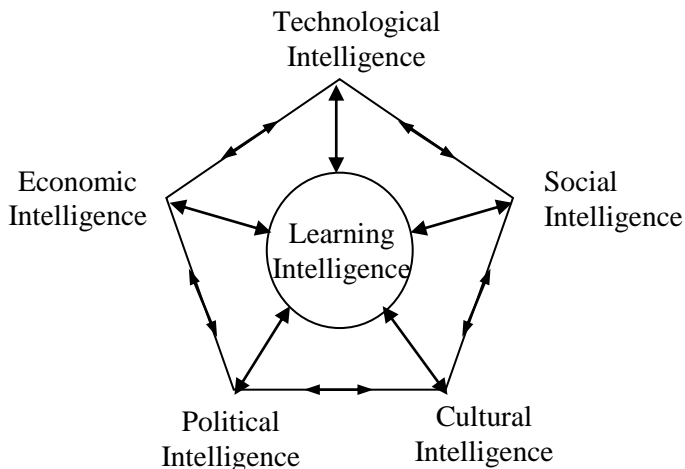


Рис.1. Пентагонна теорія розвитку КБІ для вищої освіти
(за І.Ч. Ченгом)
(Pentagon Theory of CMI development For Higher Education)

Характеризуючи спільні риси змін, що відбуваються в усьому світі (перехід, адаптація та розвиток цінностей, знань, технологій і норм моралі), І.Ч. Ченг виявив такі ознаки *глобалізації вищої освіти*: створення глобальної мережі; технологічна, економічна, соціальна, політична, культурна, навчальна глобалізація; глобальний розвиток Інтернету; міжнародні союзи і конкуренція; міжнародне співробітництво та обмін; перетворення світу на глобальне помешкання («світове село»); мультикультурна інтеграція; міжнародні стандарти та визначення стандартних планових показників («бенчмаркінг»).

Локалізація (залучення, адаптація та розвиток цінностей, знань, технологій та норм поведінки у локальному контексті), за І.Ч. Ченгом, виявляє такі ознаки: створення локальних мереж; технологічна, економічна, соціальна, політична, культурна,

навчальна локалізація; децентралізація на локальному (місцевому) рівні; розвиток культур корінних народів; задоволення потреб та очікувань місцевої громади; залучення, співробітництво та підтримка на місцевому рівні; відповідність місцевим законам і моралі.

Концепція *індивідуалізації* полягає в залученні, адаптації та розвитку зовнішніх цінностей, знань, технологій і норм поведінки з метою задоволення індивідуальних потреб та особливостей. Ознаки індивідуалізації вищої освіти: індивідуалізація соціальних послуг; розвиток потенціалу людини в технологічному, економічному, соціальному, політичному, культурному та освітньому аспектах; розвиток ініціативи і творчості людини; забезпечення самоактуалізації особистості; самоменеджмент і самоуправління особистості; забезпечення повноцінної реалізації прав людини зі спеціальними потребами.

І.Ч. Ченг обґрунтував необхідність парадигмальних змін в освіті. Суть цих змін полягає в розвитку багатостороннього інтелекту учнів у процесі *триплізації* (як суми складових – *глобалізації, локалізації та індивідуалізації*) навчального процесу, у вихованні нового покоління ефективних лідерів. Триплізація освіти лежить в основі освітніх реформ.

Уплив *глобалізації* потребує реформ вищої освіти, що відповідають особливостям глобального розвитку, об'єднання кращих інтелектуальних ресурсів, підтримання ініціатив для удосконалення навчання, науково-педагогічних досліджень і передбачає:

- використання мережних технологій у навчальному процесі;
- програми обмінів викладачами й студентами;
- дистанційне навчання;
- міжнародне партнерство у викладанні та навчанні на індивідуальному, груповому та колективному рівнях;
- взаємодію та обмін ідеями через відеоконференції, в яких беруть участь представники різних країн, інституцій, громад;
- залучення до змісту освіти питань, пов'язаних з технологічним, економічним, соціальним, політичним, культурним та освітнім аспектами глобалізації.

Уплив *локалізації* потребує відповідності освіти особливостям локального розвитку, удосконалення локального партнерства, що передбачає:

- залучення громади до співпраці зі школою;
- громадсько-шкільне співробітництво;
- шкільний менеджмент і звітність школи перед громадою;
- міжінституціональне співробітництво;
- відповідність навчальних програм потребам місцевої громади;
- залучення до змісту освіти питань, пов'язаних з технологічним, економічним, політичним, культурним, соціальним та освітнім аспектом локалізації.

Уплив *індивідуалізації* потребує максимізації мотивації, ініціативи, творчості у навчанні, викладанні та педагогічних дослідженнях, що передбачає запровадження:

- індивідуалізованих навчальних програм;
- індивідуалізованих показників навчальних досягнень, методів та схем досягнення запланованих результатів;
- можливостей для безперервної самоосвіти, самоактуалізації та самоініціативи;
- учительського та учнівського самоуправління;
- повноцінного задоволення спеціальних навчальних потреб;
- можливостей повноцінного розвитку КБІ [29, с. 25].

Теоретичні основи культурної глобалізації, розроблені І.Ч. Ченгом, відповідають офіційним цілям сучасних освітніх реформ у розвинутих країнах.

2.4.2. Мультикультурна освіта

У результаті експансії транснаціональної масової культури й розповсюдження культурних гібридів виник феномен *мультикультуралізму* – співіснування на території національної держави різних культур. На відміну від монокультуралізму (домінування культури етнічної більшості) – ідеології, що сприяє асиміляції етнокультурних меншин чи перетворенню їх на субкультурні спільноти, мультикультуралізм передбачає не поглинання інокультури, не ієрархію, а *плюралізм культурних традицій*.

Отже, новий тип культури ґрунтується на принципі мультикультуралізму (множинності культур) і характеризується відкритістю. Із визнання суспільства мультикультурним випливають два основні наслідки:

- переосмислення уявлень про культурну єдність (цілісність) суспільства, що включає відмову від спроб «інтегрувати» різні етнічні групи, оскільки інтегрування передбачає перетворення на «невідрізнену» частку панівної культури;
- переосмислення поняття культурного розмаїття: слід урахувати владні відносини, відносини домінування (power relations) між різними культурними (етнічними, соціальними) групами, аналізувати міжкультурні взаємини як такі між сильними (панівними) та слабкими (пригнобленими) культурами, а не просто стимулювати «інтерес до екзотичного».

У різних контекстах уживаються синоніми поняття «*мультикультурна освіта*» – *полікультурна, транскультурна, інтеркультурна, багатокультурна* освіта. Управління культурною різноманітністю означає, що державні освітні й культурні органи мають визначати політику, конкретні заходи та ініціативи, які б надавали можливість різним культурам розвиватися поруч у межах однієї країни. Стратегія мультикультуралізму (з 70-х років 20 ст.) і запровадження полікультурної освіти у США сприяють расовому, соціальному й культурному оздоровленню (кольорове населення вже переважає білошкіре).

У 80-х роках 20 ст. набула поширення концепція інтеркультуралізму, де наголошується якраз на забезпеченні активного й позитивного діалогу різних культур у суспільстві, на їхньому взаємопорозумінні та взаємозбагаченні. Діалог культур, їх взаємодія допомагають зрозуміти цінності своєї культури, її оригінальність і місце у світовій культурі. У процесі взаємодії культур зростає обсяг залучених культурних цінностей, що сприяє розширенню світогляду, формуванню критичного мислення. Ізоляваність, прагнення до замкнутості, у свою чергу, можуть призвести до поступової деградації культури

2004 року Інститутом філософії ім. Г.С.Сковороди НАН України та Українським філософським фондом було проведено конференцію «Концепція мультикультуралізму: евристичний потенціал і теоретичні межі», що була присвячена філософії

Чарльза Тейлора. Інтерес до його філософської думки був пов'язаний із загостренням проблем полікультурності в сучасному західному суспільстві, а паралельно в пострадянському просторі – переосмисленням проблематики «багатонаціональної держави» у зв'язку з появою на руїнах СРСР національних держав.

Досвід національно-культурного розвитку західних демократій, насамперед США, на початку, здавалося, йшов винятково на користь «багатонаціонального тигля», в якому переплавляється все, що до нього потрапляє. По суті справи йшлося про асиміляцію іммігрантів панівною національною культурою, в американському випадку – культурою насамперед англосаксонських колоністів. З часом виявилось, що не може бути й мови про культурну тотожність усіх громадян держави, в даному випадку – США. Тому в розвинутих поліетнічних країнах триває пошук підходів до реалізації мультикультурної освіти. Так, французька політика у ставленні до релігійних і етнічних меншин у 80–90 роках 20 ст. була спрямована на пошук «золотої середини» між уніфікацією та мультикультуралізмом: держава толерантно ставиться до культурних відмінностей за умов, що самі меншини обмежують ці відмінності рамками панівних культурних норм. Прикладом слугував дозвіл перебувати мусульманським дівчатам у школі в хіджабі (хустці). Нині ситуація у Франції дещо змінилася. Було прийнято закон, який забороняє носіння релігійної атрибутики у школі, що можна розцінити як адміністративне встановлення меж толерантності та вибір на користь політики уніфікації.

Це зумовлено низкою чинників:

- значним зростанням кількості мігрантів з ісламських країн;
- зростанням рівня ісламофобії після терактів 11 вересня 2001 р.;
- посиленням праворадикальних націоналістичних рухів;
- зростанням ролі релігійного чинника для самоідентифікації мігрантів з країн Близького Сходу та Північної Африки.

Переорієнтація на визнання полікультурності була, з одного боку, визнанням неспроможності наївних національних асиміляторських проєктів, а з іншого боку стала повчальним епізодом у розвитку теоретичних уявлень про хід культурних процесів і спонукала до глибокого вивчення [29].

В Україні, наприклад, триває пошук практичної реалізації національної ідеї. Щодо культури міжнаціонального спілкування

в системі національного виховання, на думку В. Заслуженюк, В. Присакар, її формування складається з:

- виховання почуття приналежності до єдиного народу України, відповідальності за долю поліетнічної батьківщини;
- формування національної самосвідомості, почуття загальнонаціональної гордості й утвердження їх як головних принципів виховання;
- обізнаність з історією, культурою, звичаями тих народів та етнічних груп, які живуть в Україні; сформованість психічних установок на повагу, терпимість до людей з іншими звичками, іншим світосприйманням;
- усебічний розвиток толерантності в міжетнічних стосунках, подолання як зневажливого ставлення до національних почуттів, так і їх абсолютизації;
- утвердження духовності, поваги й прихильності до загальнолюдських цінностей [5, с. 9-10].

Проблеми полікультурного виховання в Україні пов'язані, як із коливанням політичного курсу України, так і з певною невизначеністю етнічного статусу України. Якщо брати до уваги дані перепису населення 1989 року, Україна є поліетнічною державою, бо в ній проживають представники 131 етносу. Однак, якщо звернути увагу на кількість тих громадян, хто вважає себе українцями, Україна є однонаціональною державою з багатоетнічним складом населення. Так, В.М. Скляр, досліджуючи етномовні процеси в Україні, зазначає, що корінне населення – українці – 1989 року складало 72,7% (понад 37 млн. осіб). Вони становили більшість в усіх регіонах, окрім АР Крим. Найбільша етнічна меншина в Україні – росіяни (22,1%). Найвища їх частка серед населення АР Крим (67,1%), Донецької і Луганської областей (понад 40%). Значна кількість росіян в Україні – результат міграційної політики, яка проводилася в Росії та колишньому СРСР.

Кількість етнічних росіян та їх частка в національному складі населення різко збільшилася за радянського часу в період індустріалізації України, а особливо — у повоєнні десятиріччя. Тільки за 1926-1989 рр. їх чисельність зросла майже утричі. Більшість росіян (понад 87%) проживає у містах.

Порівняльний аналіз даних перепису населення 1989 р. та 2001 р. дав підстави В.М. Скляру дійти висновку, що Україна не є поліетнічною державою, бо 2001 року кількість українців дорівнювала 77,8% загальної кількості населення (див. табл. 2 [22]). Щодо представників етнічних меншин, вони розселені дисперсно в містах або по периметру українських кордонів: угорці в Закарпатті, румуни в Буковині, болгары, молдавани в Одещині.

Таблиця 2.

Етнічна структура населення України

Регіони	Українці 1989 / 2001	Етнічні групи 1989 / 2001	Росіяни 1989 / 2001	Окрім росіян 1989 / 2001
УКРАЇНА	72,7 / 77,8	27,3 / 22,	22,1 / 17,3	5,2 / 4,9
Захід	89,3 / 92,5	10,8 / 7,9	5,1 / 2,3	5,8 / 5,2
Центр	86,2 / 90,6	13,8 / 9,5	10,5 / 7,0	3,3 / 2,5
Південь	59,6 / 65,0	40,1 / 35,0	32,9 / 26,7	7,6 / 8,4
Крим	25,8 / 24,0	74,3 / 76,0	67,1 / 60,4	7,2 / 15,6
СХІД	55,4 / 61,1	45,6 / 39,0	41,0 / 34,9	4,6 / 4,1
Донецька	50,7 / 56,9	49,3 / 43,1	43,6 / 38,2	5,7 / 5,0
Луганська	51,9 / 58,0	48,1 / 42,0	44,8 / 39,0	3,4 / 3,0
Харківська	62,8 / 70,8	37,2 / 29,3	33,2 / 25,6	4,0 / 3,6

За даними перепису населення 2001 року в Україні проживало близько 8 млн. росіян (17,3%). Кількість носіїв російської мови перевищує кількість етнічних росіян. За даними перепису, російську мову вважали рідною 29,6 % представників різних етносів. Оскільки майже третина громадян України вважає російську мову рідною, політика мультикультуралізму сприяє збереженню високого статусу російської мови в Україні, особливо в регіонах переважного проживання російськомовних громадян.

Кожна з інших етнічних меншин становить менше 1% від загальної кількості населення, серед них виділяються євреї, поляки, білоруси, молдавани, угорці, румуни, греки, кримські татари та ін. Друга за чисельністю представників етнічна меншина в Україні — євреї, їх кількість різко зменшилася у другій половині 20 ст.

унаслідок масового знищення цього народу фашистами у роки другої світової війни, а також еміграції євреїв з України у повоєнний, особливо у післячорнобильський період. Проживають євреї переважно у містах, найбільше їх у Києві, Одесі, Чернівцях, Вінниці, Харкові тощо. Міста, міське населення, міський спосіб життя відіграють важливу роль у сучасних етнічних процесах.

Харків є другим за кількістю населення містом України (1455964 мешканців за даними 2009 р.) Чисельність наявного населення Харківської області за оцінкою на 1 січня 2009 року становила 2782,4 тис. осіб, в тому числі міського 2221,5 тис. осіб.

Саме у Харкові було створено Асоціацію національно-культурних об'єднань України, видається газета Асоціації «Наша Родина». У місті нині діє 50 національно-культурних товариств, діяльністю яких охоплено понад 20% харків'ян, для віруючих працюють православні храми, католицька й протестантська церква, вірменська церква й синагога, мечеть, молитовні будинки інших конфесій, працює 15 шкіл з поглибленим вивченням національних мов та звичаїв. Останнім часом збільшується кількість мігрантів азійського походження. За офіційними даними, лише в'єтнамців у Харкові налічується 2,4 тисячі осіб.

Процес державотворення й розбудови громадянського суспільства в Україні збігається з її прагненням увійти до Європейського співтовариства. Вихід нашої країни на світовий інформаційно-культурний простір об'єктивно спонукає до переймання духовних цінностей Заходу. У той же час процес транснаціоналізації культур викликає протидію глобалізації як потребу ствердити унікальність своєї культури та мови, спираючись на національні традиції і цінності. З набуттям суверенітету в культурі України простежувався процес відродження національних традицій, а через освіту розгортався процес формування етнічної самоідентифікації, однак з кінця 90-х років 20 ст. освіта України, яка не встигла ствердитися як повноцінна національна держава, знаходиться під впливом ідей мультикультуралізму.

Спадщиною радянських часів був високий промисловий потенціал, сильна армія, якісна освіта; інтеграцію у співдружність соціалістичних республік забезпечувала російська мова. Нині Україна перебуває у складному становищі: тривають процеси деіндустріалізації, стрімкого соціального розшарування населення,

трансформації освіти згідно зі стратегією євроінтеграції. Оскільки капітал не має етнічного забарвлення, заможні громадяни України не прагнуть етнокультурного виховання. Більше того, вони часто здобувають освіту за кордоном, для чого необхідно вільно володіти мовою глобального спілкування – англійською. Її вивчення здебільшого починається вже з дошкільного віку. У школах України вивчення англійської починається на етапі початкового навчання. В українських школах російська вивчається як друга іноземна.

Отже, глобалізаційні процеси спричинили виникнення політики мультикультуралізму в розвинутих країнах. Стратегія євроінтеграції змушує й Україну переймати позитивний досвід запровадження принципів культурного плюралізму в освіті.

2.4.3. Професія вчителя у глобальному співтоваристві

Глобалізація сприяє об'єднанню людства, інтеграції держав, створенню світового, глобального співтовариства. Однак глобальна система не має єдності, бо коло проблем попереднього культурного розвитку поповнюється новими проблемами, що загрожують виживанню людства через забруднення довкілля, небезпеки використання зброї масового знищення. У другій половині 20 ст. розгорнулася боротьба за нову культуру людства – культуру миру, ненасилля, толерантності. Нове розуміння культурного розвитку у глобальному масштабі полягає в розумному обмеженні стихійного розвитку індустріалізму, надмірного споживання. Метою розвитку мають стати людські якості, а культуру слід уважати якісним і перевіреним рушієм процесу глобалізації та надійним засобом стримування прискороного руху до прірви. Глобалізація має розвиватися лише на ціннісних основах культури. Глобальна культура не існує поза самотутністю культур народів, національних, конфесійних, регіональних культур.

Освіта не стоїть осторонь вирішення цих проблем, причому ключовою особою для трансляції культури нових знань, гуманістичної моралі є особистість учителя. Нині вчитель бере участь не лише у процесі передачі накопичених знань, але й у формуванні творчого підходу до пізнання й діяльності учнів, вихованні їх моральних якостей, внутрішньої культури, потреби

у самовдосконаленні. Сучасний учитель працює з більш складними контингентами, ніж його попередники. У багатонаціональних і поліконфесійних країнах учитель навчає учнів, які належать до різних культур. Світ швидко змінюється, що вимагає перетворення школи й висуває нові вимоги до праці вчителя. У світі зростає й кількість учителів у зв'язку із розширенням масштабів шкільної освіти. На початку 70-х років 20 ст. їх налічувалося більше 20 млн., у середині 90-х років – біля 40 млн., що пов'язано зі збільшенням кількості шкіл переважно у країнах Азії, Африки та Латинської Америки.

Платня за вчительську працю в усьому світі є неадекватною її суспільній значущості й професійній складності. Однак рівень неадекватності є різним. У Японії платня вчителя дорівнює платні урядових чиновників, тому учителювати там є престижним заняттям.

Статус учителя залежить від культурних традицій країни. Високий статус учительської професії мають країни Сходу (Японія, Китай, Південна Корея) з відповідною матеріальною винагородою. У Китаї найпрестижніше навчати учнів старших класів (10-12 клас), бо високі результати навчання впливають на вступ до ВНЗ і безкоштовне навчання у вищій школі. Уряд Китаю надав таким учителям статус державного службовця.

У США налічується біля 3,5 млн. шкільних учителів, з них 3,1 млн. працює в державних школах. Для влаштування на роботу в школу майбутній учитель має отримати сертифікат на право роботи в школі після тестування. Кількість чоловіків в системі шкільної освіти дорівнює 25%. Заробітна платня вчителя значно нижча за платню лікаря, юриста, однак має певні плюси (пільги, медичне страхування, гідна пенсія). Робочий тиждень учителя США дорівнює 40 годин. Платня вчителя збільшується паралельно кар'єрному зростанню («новачок», «початківець», «той, хто просувається», «просунутий», «досконалий»).

У Великобританії вчителі належать до муніципальних службовців. За основним розкладом роботи вчителя протягом навчального року, він має бути доступним для учнів, їх батьків та адміністрації не менше 195 днів. 190 днів учитель має викладати. Платня залежить від кваліфікації педагога і є цілком пристойною.

У Франції переважна більшість учителів (тижневе навантаження у середній і старшій школі 18 год.) мають статус державного службовця й гідну пенсію при повному стажі. Зарплата вчителя, який працює в «особливих освітніх зонах» (соціально неблагонадійних районах, де проживають вихідці з іммігрантського середовища) платня автоматично збільшується за рахунок надбавки. Прийом на роботу вчителя здійснюється на конкурсній основі. При прийомі вчителя на роботу згідно з правовими нормами враховується національність, моральне обличчя, вік, дипломи й учені ступені, фізичний стан. Тижневе навантаження складає 26 год. у початковій школі, «агреже» (вчений ступінь, що дає право викладати в ліцеї, а також на природничих і гуманітарних факультетах університетів) – 15 год., викладач середньої школи – 30 год.

Німецькі вчителі мають гідну платню й статус чиновника, що гарантує високу пенсію, податкові пільги тощо. У Німеччині прийнята система обліку загального робочого часу – біля 48 год. на тиждень.

У багатьох країнах ЄС професія вчителя є поважною, хоча вона не дає можливості забагатіти. В Іспанії професія вчителя не є високостатусною, однак до неprestижних вона не належить. Тижневе навантаження вчителя початкової школи (5 років навчання) складає 40 годин. Обов'язковий вік виходу на пенсію – 65 років. Можна вийти й раніше при стажі у 30 років [13].

У країнах західної цивілізації вчительська професія є переважно жіночою. Майже в усіх країнах ЄС, Північній Америці, Австралії більше 90% вихователів дошкільних закладів і вчителів початкової школи є жінками. У середній школі вчителів-чоловіків більше, а в елітних школах (гімназіях, ліцеях) Великобританії, Італії, США, Франції їх кількість сягає 50% і більше.

У країнах східної й африканської культур (більшість належить до країн, що розвиваються) чоловіки складають значний відсоток і в початковій школі. У Японії кількість учителів-чоловіків у початковій школі дорівнює 45%, а в середній – 82%.

У світі простежується підвищення кваліфікаційного рівня вчителя. У Японії 67% учителів початкової школи мають ступінь бакалавра (4 роки навчання у ВНЗ), в середній школі таких

учителів 85%. У США майже 100% працюючих учителів мають ступінь бакалавра, а 35% мають ступінь магістра. У країнах, що розвиваються, проблема забезпечення шкіл кваліфікованими вчителями є гострою й допоки невирішеною проблемою.

У розвинутих країнах стабільно працює система підготовки вчителів, наслідком чого є відповідність між потребами шкіл в учителях та їх задоволенням. Уряди цих країн застосовують комплекси заходів щодо підвищення морального й матеріального статусу вчителів. Так, надлишок учителів фіксується в тих розвинутих країнах, де простежується зниження народжуваності й зменшення контингенту школярів (Данія, Норвегія, Нідерланди, Німеччина, Японія тощо).

Сучасний учитель виконує багато функцій, він витрачає час на підготовку до викладання предмета й викладає його на уроках, працює з дітьми в позаурочний час, спілкується з батьками й громадськістю тощо. Навчальне навантаження вчителя залежить від країни й типу навчального закладу. За даними ЮНЕСКО, у розвинутих країнах навчальне навантаження вчителя в початковій школі (22-30 год. на тиждень) більше, ніж у середній (15-20 уроків на тиждень). У країнах, що розвиваються (Індія, Пакистан, Бангладеш, Танзанія), навантаження вчителя складає від 26 до 30 уроків на тиждень [6].

У більшості країн колишнього СРСР освіта й учителі пережили важкі часи – низька платня, тривалі несплати, децентралізація. Нині, за виключенням Росії, вчителі цих країн отримують стабільну близьку до середньої платню. Нагальним завданням є підвищення професіоналізму шкільного вчителя, покращення його підготовки й підвищення кваліфікації. Формування професійної педагогічної культури вчителя перебуває під впливом навколишнього макро- і мікрокультурного середовища (певної етнічної культури), що актуалізує полікультурну компетентність учителя. Обов'язковим для сучасного вчителя є комп'ютерна грамотність, володіння ІКТ, що розширює засоби трансляції знань і самоосвіти.

Наслідком розширення традиційних освітніх просторів є виникнення навчальних громад нового типу, в яких професійні компетенції вчителів набувають широкого суспільного значення, використовуються як засіб формування готовності громади до

адаптації до нових умов життя. Нові навчальні громади формують свій культурний потенціал значною мірою за допомогою ресурсів не просто глобального, а глобалізованого характеру: телебачення, Інтернету, товарів та послуг, що утворюють у своїй сукупності глобальну культуру сучасного світу.

У результаті створення нових навчальних громад, що мають суттєві самоврядні повноваження, відбувається переосмислення ролі держави в освіті: з одного боку, держава звужує свої функції, залишаючи за собою тільки стратегічні: визначення цілей, фінансування та контроль результатів діяльності школи, з іншого – нові навчальні громади стають більш вимогливими до держави щодо виконання обов'язку – забезпечення соціальної справедливості в освіті. Виникають мережі навчальних громад, які вимагають від учителя виконання нових рольових функцій. 90-ті роки 20 ст. стали періодом масштабних освітніх реформ, головною метою яких було підвищення якості освіти. Підготовка вчителя до їх запровадження стала вимогою часу. Тому ставлення до вчителя в контексті сучасних реформ є подвійним:

- з одного боку, вчитель є складовою проблеми якості освіти (така позиція досить часто зустрічалася у реформах 90-х років як прояв неоліберальної освітньої ідеології (учитель – зацікавлений у максимізації своєї вигоди та мінімізації зусиль виробник) передбачає запровадження системи засобів тиску на вчителя;

- з іншого боку, він є провідним чинником вирішення проблеми якості освіти (ця позиція передбачає формування у вчителя активності, творчості щодо шляхів реалізації реформ, дає йому відчуття власності, особистої причетності не тільки до їх втілення, але й до їх розробки, що робить його суб'єктом, а не об'єктом реформ).

Отже, вплив різних аспектів глобалізації на освіту спричиняє зміни освітніх просторів національних держав. Освіта стала мішенню політики дерегулювання і першою потрапила під вогонь неоліберальних доктрин у країнах з перехідною економікою. Зміна соціально-орієнтованої політики на конкурентоспроможну потрібна транснаціональним корпораціям у світовому ринковому господарстві. Перетворення освіти на товар позбавляє багатьох людей права на освіту, однак освіта має бути правом для всіх і основою здорового демократичного суспільства.

Запитання та завдання для самоконтролю

1. Як економічна складова глобалізаційних процесів пов'язана з розвитком освіти?
2. Охарактеризуйте соціальну площину впливу глобалізаційних процесів на освіту.
3. Проаналізуйте вимоги до освіти й учительської праці в аспекті глобалізаційних процесів.
4. Охарактеризуйте провідні підходи до розгляду феномена глобалізації.
5. Поясніть поняття «глокалізації».
6. На яких трьох напрямках концентрується економічний контекст глобалізації освіти?
7. Які завдання виконує транснаціональна освіта? Висвітліть позитивну й негативну роль транснаціональної освіти.
8. Розкрийте суть поняття «економіка знань» та висвітліть міжнародний досвід «економіки знань».
9. Які чинники сприяли прискоренню глобалізаційних процесів на рубежі другого й третього тисячоліть?
10. Які соціальні рухи виступають альтернативою глобалізації?
11. Які глобальні проблеми спричинила антропогенна криза?
12. Назвіть ознаки системної кризи в освіті (за Ф.Кумбсом).
13. Як освіта може сприяти подоланню системної кризи?
14. Що спричинило поширення неоліберальної освітньої політики?
15. Висвітліть принципи неоліберальної політики стосовно освіти.
16. Як міжнародні організації впроваджують стратегії розвитку освіти?
17. Порівняйте принципи «Вашингтонського консенсусу» та «Пекінського консенсусу».
18. У чому полягає прогресивна стратегія соціальних перетворень для розвитку освіти?
19. Назвіть напрями освітньої діяльності ЮНЕСКО та її дослідницьких установ.
20. Висвітліть діяльність Міжнародного бюро освіти.
21. Які міжнародні проекти реалізують в освітньому секторі інституції ЮНЕСКО?
22. Охарактеризуйте інтеграційну діяльність Європейського Союзу в галузі освіти.
23. Які соціальні протиріччя є наслідком культурної глобалізації?

24. Як впливає культурна глобалізація на освіту (за І.Ч. Ченгом)?
25. Висвітліть проблеми мультикультурної освіти.
26. Охарактеризуйте статус учителя в різних країнах і проблеми учительства.

Література

1. Авшенюк Н.М. Сучасні міжнародні підходи до розуміння феномена транснаціональної вищої освіти. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vkmu/2009_13/Avshenuk.htm
2. Бек У. Что такое глобализация? Ошибки глобализма – ответы на глобализацию / Пер. с нем. А. Григорьева, В. Седелника; Общ. ред. и послесл. А. Филиппова – М.: Прогресс-Традиция, 2001. – 304 с.
3. Білорус О. Глобалізація та глобальний менеджмент: аналіз і реальність сучасних концепцій. – Режим доступу: <http://www.soskin.info/ea/2003/9/20030901.html>
4. Бодрийар Ж. Система вещей. (пер. с фр. и сопроводит. статья Зенкина С.Н.). – М.: Рудомино, 1999. – 172 с.
5. Волик Л. Полікультурне суспільство як вид політичної субкультури. – 2006. – №4. – С. 6-10.
6. Вульфсон Б.Л., Малькова З.А. Сравнительная педагогика. – М.: Изд-во «Институт практической психологии». – Воронеж: НПО «Модек», 1996. – 256 с.
7. Глобализация сопротивления: борьба в мире / Отв. Ред. С. Амин и Ф. Утар: Пер. с англ. / Под ред. и с предисл. А.В. Бузгалина. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 304 с.
8. Глухов В.В., Коробко С.Б., Маринина Т.В. Экономика знаний – СПб: Питер. – 529 с.
9. Егишянц С.А. Тупики Глобализации: Торжество Прогресса или Игры Сатанистов? – Режим доступу: http://webreading.ru/nonf /nonf_publicism/sergey-egishyanc-tupiki-globalizacii-torghestvo-progressa-ili-igri-satanistov.html
10. Європейський простір. Портал європейського громадянського суспільства в Україні. Erasmus Mundus – Режим доступу: <http://eu.prostir.ua/catalogue/957.html>
11. Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Социология образования: Учеб. пособие. – М.: Гардарики, 2005. – 383 с.

12. Иванов Д.В. Эволюция концепции глобализации // Проблемы теоретической социологии. Выпуск 4. СПб.: НИИХ СПбГУ, 2003
13. Как оплачивается труд учителя Англии, Германии, США? – Режим доступа:
http://upr.1september.ru/view_article.php?ID=200801302
14. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / Пер. с англ. под ред. О. Шкаратана. – М.: ГУ-ВШЭ, 2000. – 608 с. – Режим доступа:
http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Polit/kastel/index.php
15. Лиферов А.П. Интеграционный потенциал образовательных систем крупнейших регионов мира: (Типология, сравнительный анализ). – Рязань: Изд-во Ряз. гос. пед. ун-та. – 1997. – 53 с.
16. Макаров В.Л. Экономика знаний: уроки для России. – Вестник Российской Академии Наук. – 2003. – Том 73. – № 5. – с. 450-460.
17. Мусиенко Т.В. Социокультурные и политические проблемы глобального развития. – Режим доступа:
<http://credonew.ru/content/view/425/29/>
18. Назаретян А.П. Цивилизационные кризисы в контексте Универсальной истории. (Синергетика – психология – прогнозирование). – М.: Мир, 2004. – 367 с.
19. Петров К.П. Тайны управления человечеством. Курс лекций по концепции общественной безопасности. – Режим доступа:
<http://www.pravdu.org/media/лекции.php>
20. Попович М.В. Витоки мультикультуралізму // Концепція мультикультуралізму. Збірка наукових праць. — К.: Стилос, 2005. – Режим доступа:
<http://www.philosophy.ua/ua/lib/books/research/?doc:int=187>
21. Регионы ЮНЕСКО – Режим доступа:
<http://www.unesco.org/new/ru/unesco/worldwide/>
22. Сбруева А.А. Порівняльна педагогіка: Навчальний посібник. 2-ге вид., стер. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2004. – 320 с.
23. Сергеев В.М. Экономика знаний: Роль образования и науки в современном мире / http://www.igpi.ru/center/seminars/party_6-09_02/party_6-09_02-sergeev.html
24. Скляр В.П. Етномовні процеси в просторовому вимірі України: 1989-2001 рр. / В.П. Скляр – Х.: Ексклюзив, 2009. – 544 с.
25. Степин В.С. Научное познание и ценности техногенной цивилизации // Вопросы философии. 1989. – №10. – С. 3-18.

26. Тоффлер Е. Революционное богатство / Елвин Тоффлер, Хейди Тоффлер. – М.: АСТ: АСТ Москва: Профиздат, 2008. – 569 с.
27. Харви Д. Краткая история неолиберализма / Пер. с англ. Н.С. Брагиной – М.: Поколение, 2007. – 288 с.
28. Цимбалару А.Д. Компонентно-структурный анализ понятия «освітній простір» / Институт педагогіки АПН України. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/20_PRNiT_2007/Pedagogica/23997.doc.htm
29. Штомпка П. Социология социальных изменений / Пер. с англ. Под ред. В.А. Ядова . – М.: Аспект-Пресс, 1996. – 416 с. – Режим доступу: <http://www.vuzlib.net/beta3/html/1/20568/>
30. Cheng Yin C. Multiple Thinking and Creativity in School Leadership: A New Paradigm for Sustainable Development. – Режим доступу: <http://www.citeulike.org/user/martapinto/author/Cheng:YC>
31. Cheng, Y.C. New Principalsip for Globalization, Localization and Individualization: Paradigm Shift. Keynote Address presented at the International Conference on Principalsip and School Management Practice in the Era of Globalization: Issues and Challenges from 22-24 April 2003, Kuala Lumpur. – Режим доступу: <http://www.ied.edu.hk/apcelsq/new/htm/pub/pub-keynote.htm#inter>
32. Cheng Y.C. New Paradigm for Re-engineering Education: Globalization, Localization and Individualization (Education in the Asia-Pacific Region: Issues, Concerns and Prospects). – Springer: Asia-Pacific Educational Research Asociacion, 2005. – 505 p.
33. Institutes-and-centres UNESCO – Режим доступу: <http://www.unesco.org/new/en/unesco/about-us/where-we-are/institutes-and-centres/>
34. International Exchange Erasmus Student Networ. – Режим доступу: <http://www.esn.org/>
35. Mosaica Education International. – Режим доступу: <http://mosaicaeducationinter.com/>
36. UNESCO/BIE/C.60/Proceedings and Decisions. – Режим доступу: <http://www.ibe.unesco.org/ru/communities/ibe-council/60th-session-2011.html>
37. World Trade Organization. – Режим доступу: <http://www.wto.org/>

3. СУЧАСНИЙ СТАН ОСВІТНІХ СИСТЕМ У РОЗВИНУТИХ КРАЇНАХ СВІТУ ТА В УКРАЇНІ

3.1. ХАРАКТЕРИСТИКА ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ США

Зовнішня організація виховної справи у Сполучених Штатах, взагалі, можливо, краща, ніж у всіх інших країнах. Ніде система державного навчання не допускає такої різноманітності, не відрізняється такою гнучкістю, не захочується до дослідів і змагання такою мірою, як у нас. Маючи таку сприятливу організацію, ми маємо лише запліднити її талановитими людьми, знайти чоловіків і жінок високого розуму, які доклали б усі свої зусилля для роботи в цій організації, над нею і для неї, – і тоді через кілька поколінь Америка буде цілком здатна взяти на себе керівництво у вихованні світу. Я маю визнати, що з великою упевненістю очікую того дня, коли це стане здійсненим фактом (Лекція з психології для кембриджських учителів і вчительок, 1892 р.)

Джемс Уільямс.

3.1.1. Загальна характеристика Сполучених Штатів Америки

США (англ. – United States of America, USA) утворилися в результаті заселення Північної Америки європейськими колоністами при винищенні корінного населення – індіанців. Держава виникла як сукупність колоній Великої Британії, що об'єднавшись, здобула незалежність 1776 року. У результаті громадянської війни (1861-1865 рр.) було скасоване рабство. Нині США – федеративна республіка, що складається з 50 штатів як рівноправних суб'єктів федерації, столичного федерального округа Колумбія і залежних територій. Штати поділяються на освітні округи – менші за штат територіальні одиниці, однак не менші за місто (3141 округ на 2010 р.).

За Конституцією США 1787 р. федеральний уряд складається із законодавчих, виконавчих і судових органів, що діють незалежно один від одного. Вищий орган законодавчої влади – двопалатний Конгрес США (Палата представників і Сенат). Вищий орган виконавчої влади – президент США, судової влади – Верховний суд США.

Територія США складає 9,52 млн. км² (четверте місце у світі); населення – 308,745 млн. осіб (2010 р., 3-є місце у світі за кількістю населення). З 2000 р. населення збільшилося на 13,2%, переважно за рахунок еміграції (народжуваність низька). Найбільше місто – Нью-Йорк (21,2 млн. мешканців на 2000 р.). США є країною переселенців (усього 1% корінних жителів). Середня тривалість життя американців – 77 років. За Конституцією США заборонено встановлення державного віросповідання, однак релігія відіграє значну роль у житті громадян США, більша половина з яких вважає себе протестантами, біля чверті – католиками. До 5% батьків за різних причин (особливі потреби дитини, незгода з ідеологією шкільного навчання, запобігання насилля, наркотичної залежності) обирають домашню освіту.

На всій території США законом передбачена обов'язкова освіта, тривалість і вік початку якої залежить від законів штату (з 5-8 років до 14-18 років). Заклади середньої освіти є переважно державними (85%); вони контролюються й фінансуються на трьох рівнях: федеральною владою, владою штатів, місцевою владою. Мова освіти англійська, за виключенням Пуерто-Ріко (іспанська).

Перші початкові школи у США з'явилися 1647 року в общинах пуритан у колонії Массачусетс. Епоха Просвітництва в Західній Європі і Північній Америці (остання третина 17ст. – кінець 18 ст.) запропонувала нові ідеї щодо освіти – врахування природи людини, перебудова школи згідно з новими соціальними умовами. Ідеї Просвіти відігравали визначну роль у перетворенні суспільства, демократизації його інститутів. У США ці ідеї пропитували Томас Джефферсон (1743-1826), Бенджамін Франклін (1706-1790). У цей час з'явилися перші *граматичні* школи, що давали класичну освіту, збагатившись ідеями Відродження, Просвітництва, Реформації. Після здобуття незалежності у США почалася розробка державного шкільного законодавства. Розвиток суспільства вимагав розвитку масової освіти – ліквідацію обмеженості початкової школи. 1821 року в Бостоні було відкрито першу вищу початкову школу (High school). 1827 року влада штату Массачусетс видала закон про відкриття середніх міських шкіл, що став еталоном для інших штатів.

Розбудова масової багаторівневої системи освіти у другій половині 19 ст. сталася внаслідок об'єднання країни й швидкої індустріалізації. За європейськими зразками створювалися нові університети, набагато розширилися й демократизувалися старі

коледжі. Важливе значення мало створення законодавчої бази, яка сприяла розвитку масової освіти, а також запозичення досвіду тих країн, що випереджали США за розвитком освіти (Англія, Німеччина, Франція). У другій половині 19 ст. народжувалися нові ідеї педагогічного реформаторства щодо формування особистості людини: *вільного виховання, експериментальної педагогіки, прагматичної педагогіки* (Дж. Дьюї, Г. Холл, Е. Торндайк, У. Кілпатрик). Лідер педагогіки прагматизму (прогресивізму) Джон Дьюї (1859-1952) уважав, що соціальне середовище формує інтелектуальні й емоційні установки особистості через діяльність, причому справжнє навчання відбувається лише через інтерес до нього.

У 20 ст. в педагогіці США поширилися ідеї соціального виховання. Освіта розуміється як людський капітал, у якому зацікавлені і держава, і бізнес. Б. Блум, Р. Ганьє, Б. Скіннер запропонували *концепцію біхевіоризму*, в якій акцентується увага на проблемі засвоєння знань і соціальної адаптації через освіту. Значне місце в соціальній педагогіці посідає *концепція когнітивізму*. Теоретики когнітивного (інтелектуального) навчання Дж. Брунер, Дж. Гілфорд, К. Левін, Р. Фейрштейн та ін. стверджували, що знання краще засвоюються, якщо мають особистісну значущість. Представниками *феноменологічної педагогіки*, які обстоювали ідеї індивідуально орієнтованого, гуманістично спрямованого виховання, були А. Маслоу, К. Роджерс, А. Комбс, Г. Олпорт.

Протягом 20 ст. системи середньої та вищої освіти у США набували постійного розширення й урізноманітнення.

У країні 3700 університетів і коледжів. США за кількістю лауреатів Нобелівської премії посідає перше місце у світі. Водночас значна кількість випускників має низький рівень грамотності. Вища освіта з'явилася на території сучасних США зусиллями емігрантів-європейців, які 1636 року створили Гарвардський коледж, за зразком якого надалі формувалися заклади місцевого значення з невеликим контингентом студентів з багатих верств населення.

У другій половині 20 ст. у процес навчання увійшли технічні засоби – магнітофон, телевізор і, насамперед, комп'ютер. Першими запропонували й реалізували ідеї програмованого навчання у 1950-1960-х рр. Б. Скіннер, Г.А. Кроудер. На початку III тисячоліття 60-70% зайнятого населення розвинутих країн користується електронним обладнанням. Лідером у використанні персональних комп'ютерів та Інтернет в освіті є США.

3.1.2. Управління освітою у США та її фінансування

Управління освітою є децентралізованим, бо не регламентується Конституцією країни. Згідно з 10-ою поправкою до Конституції федеральний уряд не має права встановлювати загальнонаціональну систему освіти, визначати політику й навчальні програми для шкіл та ВНЗ. Федеральному уряду підпорядковані лише воєнні академії. Однак влада забезпечує керівництво і фінансування федеральних освітніх програм, у яких беруть участь як муніципальні, так і приватні навчальні заклади, Міністерство ж освіти США здійснює нагляд за реалізацією цих програм. У кожному штаті управління здійснюють департаменти освіти штату й комітети освіти у шкільних округах, яких у країні понад 15 тис. Однак освітні програми 50 штатів мають багато спільного. У США освіта є обов'язковою (з 7-річного віку у 29 штатах, з 6-річного – у 18 штатах, з 5-річного – у 3-х штатах). Навчання у державних (муніципальних, публічних) школах *безоплатне* до 12 класу включно. 1997 року в приватних школах навчалося 11% школярів. У 80% приватних шкіл управління здійснюється релігійними об'єднаннями. Релігійні дисципліни в таких школах є складовою навчальної програми.

Система освіти ґрунтується на *принципах*:

- самоуправління;
- самофінансування;
- самовизначення;
- ефективної взаємодії федеральної та місцевої влади.

До *компетенції шкільних округів* належать:

- збирання податків на потреби освіти;
- розробка й упровадження навчальних програм;
- набір учителів;
- вибір підручників.

Кошти федерального бюджету витрачається на:

- студентські займи;
- освіту ветеранів;
- допомогу бідним;
- сприяння видання підручників і посібників, забезпечення навчальних закладів новітніми технологіями тощо.

3.1.3. Дошкільна освіта та виховання у США

Дошкільна освіта не є обов'язковою. У неї немає єдиної системи. Батьки можуть віддати дітей у такі заклади, які часто називають «передшколою» (preschool):

- дитячий сад (kindergarten) для дітей від 3 до 5 років;
- ясла (nursery school) для дітей до 3-х років;
- центри дошкільних програм;
- денні центри догляду за дітьми.

Найчастіше дітей віддають до садка у 5 років з метою формування особистості, соціальної адаптації, підготовки до школи. З метою забезпечення соціальної справедливості у цій сфері федеральний уряд фінансує програму «Рівний старт». Закон «Жодної дитини, що відстає» (No Child Left Behind) — 2001 р. передбачає підвищене фінансування літературних програм («Читання вперед»), що спрямовані на навчання навичок читання. На дошкільних відділеннях громадських шкіл навчається більше половини американських дітей, які досягли 5 років. Деякі батьки довіряють дітей тільки приватним дошкільним закладам. У деяких штатах по закінченні дошкільного закладу видаються сертифікати.

Американські дослідники виділяють шість видів взаємодії сім'ї та дитячого дошкільного закладу:

1. Дитячий садок допомагає батькам організувати умови для розвитку дитини, дає інформацію про здоровий спосіб життя, навчає спілкуванню з дитиною.
2. Дитячий садок надає інформацію про розвиток дитини, організовує зустрічі батьків і педагогів, підтримує зв'язок з батьками через пошту й Інтернет.
3. Батьки залучаються до роботи закладу, до участі у позакласних заняттях.
4. У дитячому садку батьки можуть отримувати інформацію про навчальні плани, про можливості організації навчання вдома. У цьому випадку батьки отримують навчальні матеріали.
5. Батьки залучаються до управління закладом. Можливим є створення піклувального комітету, що планує бюджет і визначає політику закладу щодо найму робітників.
6. Дитячий садок і батьки тісно співпрацюють з громадськими організаціями, які забезпечують реалізацію й підтримку навчальних програм для дошкільнят.

3.1.4. Структура шкільної системи освіти США

Обов'язкове навчання школярів США триває 12 років і має за структурою різні варіанти: 8+4, 6+6, 6+3+3 років. Останній варіант є найпоширенішим. Батьки можуть обрати безоплатні державні школи (public school) чи приватні — private school (більшість приватних шкіл (71%) є конфесійними). Маючи ширший бюджет, останні надають за кошти батьків освітні послуги вищого рівня, ніж державні школи. Система шкільної освіти є тріступеневою й складається з початкової школи (1-6 клас) – Elementary school (grade schools чи grammar schools), молодшої середньої школи (7-10 класи) – Middle school і вищої середньої школи (11-12 класи – 16-18 років) – High school. Іноді середня й вища об'єднуються під загальною назвою High school, але все одно підрозділяються на два ступені – 6, 7, 8 класи – це Junior (молодша), а 9-12 класів – Senior (старша) High school в окремих будівлях. Школярів називають студентами – Student.

Час початку й закінчення навчального року, а також канікул у різних школах, не збігається. Свята «День знань» з приводу початку навчального року немає. Тривалість навчального року – 175 робочих днів при п'ятиденному тижні і 5-7 уроків щодня. Для невстигаючих дітей з одного або двох предметів призначаються літні школи «Summer school» на три тижні, за результатами занять здається тест, і вже Рада округу вирішує – перевести учня до наступного класу чи залишити на другий рік.

Початкове навчання триває 6 років – з 6 до 13 років. Зазвичай у школах вивчають п'ять основних предметів, а саме: математика, інформатика, історія, природознавство, теологія. Інші предмети учень обирає сам. Головне завдання вчителя молодших класів – навчити дітей полюбити читання, бути дисциплінованими, соціально активними, патріотично налаштованими. Діти перебувають у школі з 9 до 15.00, безкоштовно харчуються. Для обдарованих дітей застосовується диференціація та індивідуалізація навчання.

Середня школа (з 14 до 17 років) пропонує учням близько 200 різних курсів, складених з урахуванням різних варіантів вивчення предметів. У багатьох школах діють програми, що передбачають поєднання роботи з навчанням. Для оцінки якості

середньої освіти у США використовують показники:

- кількість учнів, що закінчують середню школу (у 90-х роках – 75-77 осіб із 100 учнів; за даними перепису 2003 року, 84,6 % осіб віком 25 років і старші мали середню освіту);

- рівень отриманих знань (шляхом тестування).

1989 року Президент Буш та губернатори 50 штатів запропонували *стратегічні цілі* в галузі освіти США:

- усі діти, які вступають до школи мають читати;
- кількість учнів, які успішно закінчують школу має зрости до 90%;

- кожна школа має гарантувати випускнику підготовку, достатню для продовження освіти чи продуктивної роботи в сучасній економіці; школярі складають іспити у 4-х, 8-х, 12-х класах і мають успішно скласти престижні предмети (англійська мова, математика, природознавство, історія, географія);

- американські школярі мають вийти на перше місце за рівнем знань природничих предметів та математики;

- усі дорослі отримують знання, необхідні для розуміння світової економіки й виконання громадянських обов'язків та реалізації своїх прав;

- усі школи будуть вільними від насилля й наркотиків; у них пануватиме атмосфера доброзичливості та дисципліни.

Конгрес прийняв програму «Цілі-2000 р.», у межах якої штати отримували федеральні гранти. Нині вимоги до школи посилилися, поставлено нове завдання – досягти 100% успішності учнів з читання і математики до 2014 року.

Традиційні академічні предмети (англійська мова, математика, суспільні науки, фізкультура з гігієною, музика та образотворче мистецтво, праця для хлопців і доведення для дівчат) доповнюються обов'язковими новими курсами:

- англійська мова – загальним уведенням у світову літературу;
- суспільствознавство (історія, географія, громадянське право) – історією західної цивілізації, історією Америки, американської демократії;

- математика – основами диференціального та інтегрального числення;

- природознавство (фізика, астрономія, геологія, хімія, біологія) – основами квантової механіки, електродинаміки,

принципами технології (технічного проектування й конструювання).

Передбачено також удосконалення викладання іноземної мови (завдання досягнення практичного білінгвізму), фізичного здоров'я, мистецтва. З 10-го класу програма навчання доповнюється курсами за вибором.

У США немає загальнодержавної шкали оцінок. Застосовуються різні варіанти числового чи рейтингового оцінювання. Усе ж найпоширенішою є 5-бальна шкала з позначенням балів літерами від А до Е. Увага уряду до талановитих дітей невпинно зростає, як і зацікавленість у вдосконаленні знань загалом учнів.

У плані стимулювання економіки США, що розробила адміністрація Б. Обами, передбачено значні витрати (біля 100 млрд.) на потреби освіти. Головну увагу приділено програмі розвитку шкільництва, що отримала назву «Гонка за лідером» (Race to the Top). Вона полягає у фінансуванні шкіл-лідерів, що виборюють це право, якщо вводять інновації, покращують показники, розвивають шкільну систему. Від штатів очікують розвиток чартерних шкіл (Charter Schools). Перші такі альтернативні школи з'явилися на початку 1990-х років. Нині їх більше 4,6 тис. Так, у 2009-2010 н. р. більше половини школярів столиці Вашингтон навчалися у чартерних школах.

Чартерні школи – вдалий експеримент освіти США. Вони є незалежними приватними закладами освіти, що отримують бюджетне фінансування – навчання в них безкоштовне для дітей. Кількість учнів знаходиться в межах – 200-400 дітей. Учні більшості чартерних шкіл демонструють кращу успішність з основних показників – мови та математики. Так, 2010 року показник успішності з англійської мови двох третин учнів чартерних шкіл Нью-Йорка був на 18% вищий, ніж у їх однолітків з муніципальних шкіл (Public Schools). Прохідний бал з точних наук отримали 68,4% учнів восьмих класів чартерних шкіл, на відміну від 54,4% восьмикласників звичайних міських шкіл. Федеральні змагання за кращу школу підхопили 47 штатів та округ Колумбія (окрім Південної Кароліни, Аляски й Техасу).

У США триває розробка єдиних стандартів шкільної освіти. Міністр освіти Данкан підтримує та ініціює освітні реформи і пропонує підвищувати шкільні освітні стандарти, поставити

в залежність від успіхів учнів платню вчителів, поширювати досвід успішних чартерних шкіл і закривати неуспішні.

У системі освіти США для допомоги школярам адаптуватися в соціальному середовищі, обрати майбутню професію, розвинути власні здібності наприкінці 19 ст. було створено психолого-педагогічну консультативну службу «Гайденс» (від англ. guidance, від guide – вести, керувати, спрямовувати). Керівництво «Гайденс» здійснюється спеціальним відділом та його підрозділами на рівні штату та округів. До складу служби, що стала виховним інститутом шкільної системи, входять соціолог, психолог, педагог, юрист, лікар та ін. Сучасна концепція «Гайденс» полягає у вихованні особистості, яка насамперед має творчо підходити до будь-якої діяльності, набула навичок вирішувати проблеми, здатна успішно й відповідально виконувати соціальні ролі громадянина, працівника, сім'янина, споживача тощо.

Для відбору обдарованих дітей у школах США працює програма «Меріт» (від англ. merit – заслуга). Щороку за цією програмою відбирають до 600 тис. здібних дітей, з яких близько 35 тис. талановитих підлітків отримують різні пільги для продовження освіти (стипендії, гарантії вступу до престижних університетів тощо).

Заяви у вищі заклади освіти учні США подають у віці 17 років за рік до закінчення середньої школи. Для зарахування необхідно успішно скласти відповідні тести й отримати атестат – High School Diploma. Останній рік школи частина учнів присвячує поглибленому вивченню тих дисциплін, що вивчатимуться у закладах вищої освіти. Успішне складання заключних тестів може дати право розпочати заняття у ВНЗ відразу з другого курсу. *Професійно-технічна освіта* здійснюється на базі середньої школи.

Зарплата молодого вчителя-початківця із ступенем бакалавра в різних штатах коливається від \$30 до \$35 тис. на рік, а досвідченого, зі стажем, із ступенем магістра або доктора (PHD) – близько \$60 тис. Існує система заохочувальних бонусів за підсумками року, за проведення різноманітних конкурсів, олімпіад, заходів тощо. Головна ж перевага – у високому рівні соціального захисту педагога, в медичному страхуванні й пенсії, які сплачує держава. Тому середньостатистичний американський учитель живе у власному будинку, має хорошу машину і може дозволити собі

відпочинок на курортах. Директори шкіл отримують приблизно у два рази більше, залежно від типу школи і чисельності учнів. Оплачувана відпустка – 20 робочих днів – надається тільки директору школи. Педагоги мають відпустку на весь час літніх канікул, але неоплачувану. І протягом навчального року вчителі можуть отримати 10 оплачуваних днів за лікарняним листом. Під час літніх канікул учителі можуть підвищувати свій професійний і освітній рівень.

3.1.5. Вища освіта у США. Типи вищих навчальних закладів

Серед розвинутих країн США посідає перше місце за кількістю молоді, яка отримує вищу освіту. Біля половини випускників шкіл здобувають університетську освіту.

Система вищої освіти США надзвичайно широка й різноманітна. ВНЗ класифікують багатьма способами. За типом фінансування їх поділяють на дві групи: більшу за чисельністю частку приватних закладів (мала частка коштів від бюджету й велика від спонсорів та інших джерел) і державних закладів (значна частина коштів надходить з федерального й місцевих бюджетів, хоч вона також далека від 100%). Держава все ж відіграє панівну роль, фінансуючи левову частку наукових програм в університетах, утримуючи дво- й чотирирічні коледжі з майже 80% усього контингенту студентів, мало не половина яких ще й отримує стипендію чи іншу фінансову допомогу з бюджетів штатів. Дух прагматизму сприяв розвитку консьюмеристської концепції вищої освіти. ВНЗ США є суб'єктами вільного ринку, а вища освіта розглядається як товар, якого потребують уряд, промисловість, приватні некомерційні організації тощо.

Система ж перевірки якості закладів вищої освіти та їх акредитації є громадською й складається з майже 70 органів різного значення та сфери дії. Їх завдання полягають у формуванні норм структури та змісту навчальних програм, почасти методів їх реалізації (рівні кваліфікації викладацького персоналу, матеріальні й інформативні засоби тощо). За структурою, рівнем і змістом навчання американські фахівці поділяють свої ВНЗ на шість груп: *Заклади післясередньої освіти* різного виду й напівпрофесійні школи з програмами тривалістю від 1 до 3 років і присудженням

посвідчень низьких рівнів. Коротка освіта закінчується отриманням сертифіката про певні професійні вміння, довша — присвоєнням асоційованого ступеня (Associate Degree) з правом виконання роботи рівня техніків і вступу на третій курс коледжів з бакалаврськими програмами.

2. *Місцеві та молодші коледжі з дворічними програмами*, виконання яких відчиняє двері на третій курс «бакалаврських» коледжів і отримання асоційованого ступеня чи професійної ліцензії (Occupational License).

3. *Коледжі вільних мистецтв*, що є істотною особливістю системи вищої освіти США, з викладанням майже виключно загальних дисциплін типу історії, хімії, економіки тощо та присудженням диплома бакалавра з домінуючим академічним і мінімальним професійним наповненням. Утім, помітною тенденцією є включення на заключних роках їх чотирирічної програми професійних курсів, що розширює можливості випускників. У професіях типу медицини й права для отримання професійної кваліфікації студент має пройти ще й програму післядипломного фахового навчання для досягнення рівня магістра в університетських школах.

4. *Загальноосвітні (comprehensive) коледжі* з присудженням диплома як бакалавра, так і магістра (програми включають розвивальні дофахові й поглиблені професійні частини). Більшість цих закладів готує вчителів, бізнесменів, фахівців, діяльність яких вимагає диплома магістра.

5. Нечисленна група, що включає *незалежні професійні школи* з бакалаврським (часто й магістерським) рівнем дипломів у царинах технології, мистецтв тощо. Маючи близький до закладів першої групи зміст програм, ці школи використовують набагато кваліфікованіший персонал з університетською підготовкою, навчають довше і краще.

6. *Університети* з правом підготовки докторів й усіма циклами навчання, які складають найбільш престижну групу ВНЗ. У своєму складі вони мають коледжі бакалаврського рівня, школи для навчання до рівня магістра і вище. Щороку оприлюднюються рейтинги університетів, особливу увагу привертає список «25 кращих університетів США», який вже давно очолює трійка приватних (Гарвардський, Єльський і Стенфордський) і кілька

державних (Мічиганський і два Каліфорнійських) університетів. Вісім найстаріших і найбагатших приватних університетів утворюють асоціацію (юридично зареєстровану 1954 року) – «Ліга плюща» (від англ. Ivy League). За традицією пагонами плюща випускники обвивали університетські будівлі. До складу Ліги входять соціально елітні заклади: Браун (Brown University), Колумбія (Columbia University), Корнель (Cornell University), Дартмут (Dartmouth College), Гарвард (Harvard University), Принстон (Princeton), Пенсільванія (the University of Pennsylvania), Єль (Yale University).

7. До окремої групи можна віднести *нетрадиційні ВНЗ*, що широко використовують надсучасні засоби трансляції інформації й організації не звичного заочного, а дистанційного навчання. Серед піонерів була відома компанія ІВМ, що використала двосторонній відеозв'язок через супутники для навчання свого персоналу одночасно на обох берегах Атлантичного океану. Коледж у Ріо-Саладо (Арізона) організовує для своїх студентів аудіо- і телеконференції та заняття. Телеконференції науковців давно стали звичною справою. Усе ширше застосовується навчання з миттєвим спілкуванням викладача й групи студентів із різних місць проживання у США.

Структура американських ВНЗ дуже різноманітна, але основною ланкою, яка й виконує більшу частину їх завдань, є невелике за складом відділення чи департамент, керівник якого може як призначатися, так і обиратися. Він та його колеги вирішують усі питання викладання певної дисципліни й наукової роботи з напряду відділення. Вищі ланки (підрозділи, навчальні коледжі і весь заклад) лише затверджують колективні рішення департаменту.

Складність організаційних завдань керівників вищих ланок ВНЗ настільки велика, що ними дедалі частіше доручають керувати не професорам-науковцям, а досвідченим менеджерам, які не мають ваги у сфері наукових досліджень, але отримали диплом доктора в науках з управління чи системи освіти.

Значної популярності набули програми 2-3-річної спеціалізованої підготовки у місцевих і молодших коледжах, які дають змогу порівняно дешево й швидко готувати молодь до ефективної практичної роботи. Завдяки цьому США у 20 ст.

постійно перебували й утримуються нині у числі світових лідерів з охоплення населення різними видами післясередньої освіти.

Дворічні навчальні заклади (Community или Junior коледжі), дають ступінь Associate Degree після успішного завершення дворічної програми. Ці заклади пропонують два основних типи програм:

- повністю академічні програми, що готують слухачів до переходу до 4-річних навчальних закладів і дають ступінь бакалавра;
- програми мають практичну орієнтацію й пропонують професійне навчання і тренінги у різних галузях. Більшість дворічних коледжів є державними.

Гнучка ступенева система вищої школи США дозволяє переривати навчання на будь-якому рівні, змінювати профіль навчання, продовжувати освіту. У магістратуру та докторантуру відбирають лише бакалаврів, які здатні до наукової роботи, мають успішність не нижче «В», позитивну характеристику, письмову рекомендацію від одного чи двох викладачів, склали екзамени. Протягом 2-3 років навчання докторант має засвоїти значний обсяг теоретичного матеріалу, отримавши за нього до 72 кредитів, скласти кваліфікаційні іспити, захистити дисертацію.

Академічний рік. Американські коледжі мають три різних типи поділу навчального року: на семестри (Semesters – Fall та Spring semesters), триместри (Trimesters) та чверті (Quarters). Академічний рік триває приблизно дев'ять місяців незалежно від того, на скільки частин він поділений. Семестрову систему мають біля 69% усіх коледжів США. Навчальні заклади, в яких рік поділяється на три частини, поділяють дев'ять місяців навчального року на три тримісячних триместри. У коледжах, де використовується система четвертей, на літню (четверту) чверть, студенти зараховуються лише за бажанням. У більшості навчальних закладів заняття починаються в серпні-вересні й закінчуються у травні-червні. Екзамени зазвичай складають двічі протягом одного семестру (триместру, чверті): один – всередині, другий – наприкінці.

Застосовують усі види занять, лекції (до 2 годин з перервою 10 хв.) можуть читатися у малих, середніх і великих (до 1000 студентів) потоках. 1-2 рази на тиждень у малих (15-30 студентів)

групах організуються семінари з тем лекцій, до яких студенти готуються самостійно у бібліотеках. У деяких ВНЗ простежується американський варіант тьюторського навчання, коли викладач кілька разів на тиждень працює з невеликою групою одних і тих же студентів для уважного стеження за їх самостійною роботою і прогресом. Найбільшим попитом серед студентів користуються такі напрями вищої освіти: бізнес, економіка, право, дизайн, фінанси, аерокосмічні технології, астрофізика та астрономія, біохімія та молекулярна біологія, молекулярна генетика, комп'ютерні технології тощо.

Педагогічну освіту для всіх типів шкіл майбутні вчителі здобувають у коледжах і університетах. Повний курс навчання триває 4-5 років, протягом яких студенти засвоюють загальноосвітні дисципліни (перші 2 роки), набувають спеціалізації (третій та четвертий рік) та професійно-педагогічної підготовки протягом останнього п'ятого року.

Під час іспитів студентам категорично забороняється списувати чи консультуватися з ким-небудь. Ця сувора вимога ґрунтується на необхідності виховання таких особистісних якостей, як американська винятковість, індивідуалізм, опора на власні сили, реалізація життєвих цілей, досягнення успіху.

Соціалізація студентів, розвиток їхньої політичної культури перебуває в центрі уваги керівництва вищих шкіл США. Цьому сприяє велика кількість програм, що покликані залучати молодь до суспільного життя на благо студентської громади, розвивати в них лідерські якості. Серед таких організацій – студентські братства (наприклад, «грецькі»), які готують студентів до життя в громадянському суспільстві, сприяють формуванню тривалих дружніх стосунків, самоконтролю й відповідальності. Студентські товариства працюють за політичними, екологічними, науковими програмами, беруть участь в управлінні навчальним закладом [15].

Економіка, що базується на знаннях, вимагає модернізації педагогічної освіти. За ініціативою Б.Обами, урядом США передбачено виділяти щороку \$6 млрд. інвестицій на підвищення якості підготовки вчителів.

3.2. ХАРАКТЕРИСТИКА ОСВІТНІХ СИСТЕМ ПРОВІДНИХ КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

Європейська спадщина вічна й настільки багата, настільки висока, що історія ще не мала нічого подібного...

Необхідно пам'ятати, що багато хто в Європі бажать злиття всіх колишніх держав Заходу в одну федеративну республіку; багато хто, навіть і ті, які й не дуже цього бажать, вірять, однак, у такий вихід, як у неминуче зло... Розмірковуючи про це, відносно Росії уявляються два виходи: або 1) вона має в цьому прогресі підкоритися Європі, або 2) вона має вистояти у своїй окремоті. Так чи інакше, для Росії потрібна внутрішня сила, міцність організації, міцність духу дисципліни. Якщо новий федеративний Захід буде міцним, нам ця дисципліна буде потрібною, щоб захистити від його тиску останні кордони нашої незалежності, нашої окремоті (1875 р.)

К.М. Леонтьєв.

3.2.1. Освітня система Сполученого Королівства Великобританії й Північної Ірландії

Коротка історія Великобританії та її освіти. Сполучене Королівство Великої Британії і Північної Ірландії (United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland) – суверенна держава, розташована на Британських островах, відома також як Сполучене Королівство, Велика Британія (ВБ), Великобританія або просто Британія (Англія, Уельс і Шотландія у складі ВБ). Британські острови (British Isles) – група островів в Атлантичному океані в північно-західній Європі, до якої входять Велика Британія, Ірландія, острів Ман та понад 6 000 менших островів. На Британських островах розташовані дві суверенні держави: Сполучене Королівство Великої Британії й Північної Ірландії та Ірландія. Острів Ман та Нормандські острови є самоврядними територіями (crown dependencies), які не входять до складу Сполученого Королівства. У законодавстві Сполученого Королівства назва British Islands (на відміну від British Isles) має офіційне значення, яке охоплює Сполучене Королівство, Острів Ман та Нормандські острови.

Площа Великобританії складає 244 101 км², населення – 62,2 млн. (2010). Столиця – Лондон (7,557 млн. осіб з передмістям).

Згідно з Конституцією найвищим законодавчим органом влади є Парламент Сполученого Королівства, який складається з Палати громад, Палати лордів і монарха. Найбільше повноважень має Палата громад, члени якої обираються всенародним голосуванням. Монарх призначає прем'єр-міністра, яким звичайно є керівник більшості в Палаті громад, а також інших міністрів за рекомендацією прем'єр-міністра. Окрім цього, монарх виконує інші конституційні та представницькі функції. З 16 ст. Британія почала розвиватися як імперія, що досягла максимальної величі у 30-х роках 20 ст., коли кількість населення імперії складала близько 500 млн. осіб (на той час це четверта частина людства), а площа – біля чверті земної суші.

Політична система – ліберальна демократія. Форма правління у Сполученому Королівстві – конституційна монархія. Спадковий монарх є главою держави, однак його права обмежені Британською Конституцією, яка складається із сукупності різних законодавчих актів та інших правил і звичаїв, великою мірою неписаних. Голова держави – королева Єлизавета II (з 1952). Голова уряду – Девід Камерон (з 2010).

Верховенство над законодавством Сполученого Королівства має законодавство Європейського Союзу, членом якого Британія є з 1973 р. Велика Британія також є членом Співдружності Націй, до якої входять більшість колишніх британських колоній. Однак Великобританія не є членом валютного союзу, тобто перебуває поза зоною євро. Вона підтримує зовнішньополітичну стратегію США. І хоча нині Великобританія не є імперською державою (процес деколонізації завершився в основному до 80-х років 20 ст.), вона зберігає геополітичний вплив в усьому світі.

Економічно активне населення складає 31,2 млн. ВВП на душу населення – 35 145 доларів США. Сільське населення складає 10%, однак сільським господарством зайнято 1,4% населення, в промисловості – 18,2% населення, у сфері послуг – 80,4% населення. Рівень безробіття – 5,5% [26]. Річний приріст населення – 0,7%, 16% складає населення у віці 0-14 років. Очікувана тривалість життя при народженні – 80 років.

За даними Інституту статистики ЮНЕСКО на 2009 рік, 11,1% державних витрат Великої Британії йде на освіту. 81% дітей відвідують заклади дошкільної освіти. 100% дівчат і 100%

хлопчиків навчаються у початковій школі (primary school), у середній школі (secondary school) навчаються 97% дівчаток і 95% хлопчиків, 59% населення зрілого віку охоплено системою вищої освіти. Рівень грамотності дорослих дорівнює 99,0%, молоді у віці 15-24 років – 99,7% [18]. Згідно з Британською культурною політикою усі державні музеї, у тому числі Національна галерея, галерея Тейт, Британський музей є безкоштовними, бо призначені для навчання й просвіти і не мають перетворюватися на комерційні установи.

Британська система освіти розвивалася протягом багатьох століть і керується жорсткими вимогами щодо якості навчання. Для кожного громадянина у віці від 5 до 16 років освіта є обов'язковою, а кваліфікації, отримані в Сполученому Королівстві, визнаються в усьому світі.

Багато англійських педагогів зробили внесок до теорії та практики формування виховного ідеалу певних епох. Джон Локк (1632-1704) ставив за мету виховання зразкових громадян, прагнучи через освіту долати невігластво та забобони населення Англії. Кінцеву мету виховання Локк убачав у формуванні здорового духу в здоровому тілі. Прибічник елітарного станового виховання, він розробив систему виховання джентльмена.

У 17-18 ст. на розвиток освіти вплинули ідеї Відродження, Реформації та Просвіти. Аристократи Англії отримували освіту у великих «публічних школах». *Тонська школа* підтримувала традиційні зв'язки з монархією, *Вестмінстерська* – з державними торговими установами Лондона та юристами. У школі *Харроу* (створена 18 ст.) витав дух лібералізму й симпатій до французької революції.

У Новий час зародилися ідеї соціалізму. Роберт Оуен (1771-1858) виступав проти експлуатації дитячої праці, вважав ідеальною метою всебічний розвиток особистості, побудову такого суспільства, в якому б люди виховувалися й жили у братерстві.

1830 року парламент Англії вперше фінансував школу. У 60-90-х роках 19 ст. було розроблено й прийнято документи, що склали звід законів про загальні принципи шкільної системи. Запропонована Дж. Ланкастером і Е. Беллом методика взаємного навчання (встигаючі учні допомагали вчителю проводити заняття), сприяла ефективному навчанню великих груп учнів читання,

письма, лічби. З 1862 року держава започаткувала вибірково фінансову підтримку шкіл. 1870 року було прийнято закон про безоплатну обов'язкову освіту. Зміст освіти складався з читання, письма, арифметики, малювання (для хлопчиків), шиття, в'язання (для дівчаток).

У 70-х роках 19 ст. були створені *вищі початкові школи*, у програму яких, окрім предметів елементарного навчання, входили математика, фізика, історія, латина, французька мова. З 1891 року навчання в цих закладах стало безкоштовним. У другій половині 19 ст. набули поширення ідеї Герберта Спенсера (1820-1903), який намагався об'єднати концепцію поступової прогресивної еволюції природи і суспільства з ідеєю природного відбору Дарвіна. Спенсер надавав перевагу природничій освіті як найкориснішій для людини. Основним типом середнього навчального закладу стала *граматична школа*, що перетворилася на школу для дітей із заможних сімей. (*Публічна школа* (public schools) – граматична школа для еліти). Відбувалася еволюція якості та змісту освіти. Наприкінці 19 ст. сформувалася ієрархія вищих закладів освіти: Оксфорд і Кембридж – взірці університетської освіти та інші коледжі.

В Англії народилася педологія (концепція педоцентризму) (Дж.Е. Адамсон), отримала розвиток мультикультурна педагогіка (М.М. Гордон), ідея формування гуманістичного вчителя (Р. Бернс).

Структура освітньої системи Великобританії. Сучасний розвиток англійської освітньої системи визначається Законом про реформу освіти 1988 р. На відміну від континентальної Європи ця система традиційно перебуває під впливом філософії есенціалізму, згідно з якою метою освіти є передача основних (essential) знань та навичок. Отже, школи мають зосередитися на найважливішому, не відволікаючись на другорядне.

Управління освітою є децентралізованим. До функцій Міністерства освіти належать:

- вироблення загальнонаціональних стандартів, рекомендацій;
- інспектування навчальних закладів;
- субсидування шкільного бюджету (до 60% і залежить від успішності закладу й виконання рекомендацій центру)

Кожна школа визначає свій навчальний план, керуючись регламентаціями Міністерства. Значні права мають муніципалітети, що фінансують (40%) суспільні витрати на школу.

Усі діти Великобританії отримують загальну середню освіту безкоштовно незалежно від соціального стану й національного походження (муніципальні школи безоплатні, приватні – платні). Тривалість навчання у загальноосвітній школі – 13 років. Шкільний навчальний рік у Великобританії триває 192 дні. Згідно з Актом про реформу освіти (1988) період обов'язкової освіти складається з «ключових стадій»:

- з 5 до 7 років;
- з 7 до 11 років;
- з 11 до 14 років;
- з 14 до 16 років.

Розподіл навчального часу:

- тривалість навчального часу – 38 тижнів;
- рік поділений на триместри, між ними канікули: літні (6 тижнів), різдвяні, великодні (2-3 тижні). У середині триместрів передбачено тижневу перерву;
- навчальний тиждень зазвичай складає 5 днів (школи мають право збільшувати навчальне тижневе навантаження);
- навчальний день триває з 9.00 до 15.30 з перервою на ранкову молитву й обід.

Початкова освіта Великобританії охоплює перші дві «ключові стадії». Усі предмети викладає один учитель. Урок триває 15-45 хвилин. *Шкільне навчання* починається з 5 років у школі для малюків. Воно є максимально наближеним до домашніх ігрових умов. Від 7 до 11 років діти навчаються у *початковій школі*. З першого дня шкільного життя дітей поділяють на групи за рівнем інтелектуальних здібностей та навчальних умінь. У початковій школі це три потоки: група «А» – здібні, підготовлені діти, «В» – з посередніми здібностями, «С» – з низьким рівнем здібностей, недостатніми навичками читання, письма, лічби.

Вивчення предметів у початковій школі:

- 40% навчального часу передбачено на вивчення англійської мови;
- 15% – фізичне виховання;
- біля 12% – ручна праця та мистецтво;
- інший час (біля 33%) – арифметика, історія, географія, природознавство, релігія.

По закінченні початкової школи діти не складають іспити й не отримують свідоцтво про закінчення.

Середня школа є обов'язковою до 15 років.

На початку 90-х років 20 ст. у країні працювали такі типи середніх шкіл: граматична, об'єднана, сучасна, технологічна. Лейбористські уряди другої половини 90-х рр. значно активізували політику диференціації освітньої пропозиції. 2001 року освітній вибір передбачав такі типи шкіл:

1. *Міські технологічні коледжі*, запроваджені (згідно з Актом Бейкера 1988 р.) і спрямовані на спеціалізацію у сфері інформаційних технологій. Передбачалося залучення приватного бізнесу до їх фінансування та менеджменту, що не було реалізовано повною мірою. Існує 16 таких закладів.

2. *Спеціалізовані школи* (з 1993 р.). Статус спеціалізованої може набути загальноосвітня школа, у якій створені для цього певні умови (навчальні, фінансові, бажання батьків, отримання спонсорської допомоги з приватного сектора (щонайменше 50 тис. фунтів стерлінгів одноразово). Набуття статусу дозволяє отримати додаткове урядове фінансування. Із середини 90-х рр. спеціалізація шкіл почала розширюватися. Окрім шкіл математичного, технологічного та природничо-наукового профілю, з'явилися мовні (1995 р.), спортивні, мистецькі (1996 р.), природничо-наукові, математично-комп'ютерні, технічні, бізнесово-підприємницькі (2002 р.), гуманітарні та музичні (2004 р.) школи.

3. *Комунальні школи* – статус, наданий загальноосвітнім школам, керованими місцевими освітніми адміністраціями, лейбористським урядом (раніше – LEA county schools).

4. *Фондові школи* (foundation) – статус, наданий лейбористською адміністрацією абсолютній більшості грантових шкіл (grant-maintained schools), започаткованих консерваторами 1988 року (близько 1100 на завершальному етапі їх існування).

5. *Добровільно фінансовані та добровільно контрольовані школи* – релігійні приватні школи, що отримують державне фінансування. Традиційно існують школи, що належать англіканській, католицькій та іудейській (з 19 ст.) церквам. Між 1985 та 1990 роками кількість релігійних шкіл значно зросла. Лейбористи підтримували збільшення кількості релігійних шкіл, у тому числі тих, що належать до нетрадиційних для Англії церков (5 іудейських, 4 мусульманські, 2 сикхські, 1 грецька ортодоксальна, 1 адвентистів сьомого дня).

6. *Граматичні школи* – традиційні селективні загальноосвітні школи академічного типу, в яких здійснюється диференціація з гуманітарного та природничо-наукового профілів. Граматичні школи готують учнів до вступу до університетів, однак їх кількість значно зменшилася на рубежі 2 і 3 тисячоліття і складає 164 заклади, в яких навчається до 20 000 учнів.

7. *Середні сучасні школи* – традиційні навчальні заклади, в яких навчаються діти з найнижчим рівнем академічних здібностей (179 шкіл та близько 40 000 учнів).

8. *Міські академії* – засновані за ініціативою лейбористського уряду в соціально бідних районах великих міст. Близькі за ідеєю до міських технологічних коледжів та чартерних шкіл (США).

9. *Школи-маяки* – навчальні заклади, що є методичними центрами поширення передового педагогічного досвіду шляхом наставництва, надання можливостей професійного розвитку вчителям інших шкіл, консультування тощо. 2001 року існувало вже 1000 шкіл-маяків, 75 з яких після інспектування були визначені як кращі. Передбачено збільшення їх кількості.

10. *Центри професійної якості* – започатковані 2001 року як центри професійної освіти для дітей 14-19 років.

11. *Приватні привілейовані школи* – громадські школи (public schools) зберігають аристократичні традиції, готують своїх випускників до вступу в університети (переважно Оксфордський та Кембриджський) та до обіймання керівних посад у політиці, економіці, армії, церкві. У сучасних умовах існує близько 120 чоловічих шкіл такого типу, де навчається 50 тис. учнів (6% від школярів Великої Британії). У них відбувається активне реформування змісту освіти відповідно до вимог НТП: уведені, окрім гуманітарної, природничо-математична та практична спеціалізації. Під впливом переорієнтації випускників на нові сфери життя введені такі предмети, як «Основи бізнесу», «Промислові науки», «Економіка» тощо. Найвідоміша британська «громадська школа» – школа Ітон, заснована королем Генріхом VI 1440 року, Харроу (1571) і Рагбі (1567).

Середні школи готують учнів до іспитів на отримання кваліфікації GCSE (General Certificate of Secondary Education) – загальне свідоцтво про середню освіту. Цей документ, який свідчить про складання єдиного державного екзамену, є подібним до

українського атестату за 9 клас. На цьому етапі закінчується обов'язкова освіта й учні мають можливість обрати професійну середню освіту (Further Education) з подальшим працевлаштуванням чи спрямувати зусилля на отримання вищої освіти (Higher Education).

Середня спеціальна освіта у Великобританії надається коледжами чотирьох типів: комерційними, художніми, технічними й домоведення. Існують також сільськогосподарські школи, які дають відповідний рівень освіти.

Навчальні плани технічних коледжів (або політехнікумів), складаються відповідно до економічних потреб регіону. Вони передбачають вивчення будівельної, комерційної, торговельної справи, прикладного мистецтва, домоведення, мореплавства, медицини та фармакології, оволодіння спеціальностями вугледобувної, текстильної, хімічної промисловості.

Відповідно до Закону про повну загальну та спеціальну середню і вищу освіту (1992 р.) коледжі були вивільнені з-під залежності від місцевої влади та перетворилися на незалежні самоврядні корпорації. Водночас держава продовжує контролювати ці заклади шляхом централізованого їх фінансування та інспектування. Зміни, що відбулися, змушують коледжі більшою мірою орієнтуватися на потреби ринку праці, вишукувати можливості скорочення витрат на навчальний процес (насамперед на педагогічний та допоміжний персонал, на консультаційні заняття з невстигаючими студентами), конкурувати між собою. Дослідники пишуть про зникнення практики співробітництва у сфері освіти в регіонах, про зміну культури коледжів, що спричинена більш суворими умовами праці для викладачів, новим стилем менеджменту, тиском системи фінансування та інспектування, акцентом на формальні методики забезпечення гарантій якості. Як позитивні моменти нововведень відзначаються: помітне зростання обсягу інформації про освітні послуги коледжів, введення гнучких графіків навчального процесу, розширення діапазону пропонованих навчальних курсів, більша відповідальність викладачів та адміністрації за якість навчання.

Нижча професійна освіта у Великобританії надається через систему фабрично-заводського учнівства при великих підприємствах або шляхом індивідуального навчання. Для того щоб стати учнем, необхідно закінчити сучасну школу або п'ять класів

граматичної чи технічної школи. Окрім цього, випускники сучасної середньої школи мають пройти ще й річний курс допрофесійного навчання, щоб з 16-річного віку почати профпідготовку. Триває вона 5 років (з 16 до 21 року). Великі підприємства утримують професійні школи своїм коштом. На підприємствах існує система наставництва.

Вища освіта. У країні налічується понад 850 вищих навчальних закладів (43 університети, 159 педагогічних коледжів, 30 політехнічних інститутів тощо). Найпрестижнішими серед університетів є Оксфорд (1168 рік заснування) та Кембридж (1269), які разом іноді називають Оксбридж. Серед їхніх студентів 65% є випускниками громадських шкіл (public schools).

Плата за навчання в університеті залежить від його престижу, від профілю факультету. Курс університетського навчання триває, як правило, 3 роки. Навчальний рік поділяється на три триместри. Уся освіта після 16 років називається у Великобританії «подальшою освітою» (Further Education). Вона включає підготовку до університету, власне вищу освіту й післядипломну освіту. На рівні постдипломного навчання практикується два основних види курсів: теоретичний і науково-дослідний. Різниця між ними вельми суттєва.

Теоретичний постдипломний курс. Теоретичні курси мають три рівні й завершуються одержанням ступеня магістра, диплома або посвідчення. Навчання проводиться у формі лекцій і консультацій та, як правило, триває рік. Протягом усього навчання результати його оцінюються за письмовими роботами. Подекуди для одержання ступеня магістра потрібно написати дисертацію.

Науково-дослідний постдипломний курс. Цей курс відрізняється від теоретичного тим, що студенти, рідше відвідуючи заняття, більше часу приділяють дослідженням. Кінцева мета навчання – одержання вищого вченого ступеня «доктор філософії» (Doctor of Philosophy, Ph), для чого необхідно, провівши оригінальне дослідження в певній галузі, опублікувати статтю або дисертацію, що відбивають результати цієї роботи. Тривалість навчання, як правило, два роки. Здобувачами ступеня доктора філософії можуть бути особи, які вже одержали ступінь магістра (MPhil).

По закінченні навчання студенти отримують кваліфікації різних ступенів. *Перший ступінь* (Undergraduate degree) –

це поглиблене вивчення одного або більшої кількості предметів певної галузі знань, вивчення яких триває від 3 до 4 років. По закінченні навчання студент отримує вчений ступінь бакалавра. *Другий ступінь* (Postgraduate degree) є продовженням першого з більш поглибленим вивченням певного предмета або його частини. Навчання триває 9-12 місяців, і після його закінчення студенти отримують сертифікати або дипломи магістра. *Третій ступінь* – це навчання в аспірантурі, завершення якої дає вчений ступінь доктора (Doctor of Philosophy, Ph).

Найбільшим університетом країни є Лондонський: у ньому навчається 45 тис. студентів на стаціонарі й 27 тис. студентів на заочному відділенні, що складає 16% усіх студентів країни.

В університетах склалися дві системи навчання. Основу першої складають лекції, тьюторські заняття, семінари й групові заняття. Ядро другої складають тьюторські заняття, а лекції та семінари є додатковими формами навчання. Заняття у формі *диспутів, дискусій* посідають чільне місце, бо сприяють формуванню у студентів умінь висловлювати й аргументувати свою думку, слухати інших, виступати в ролі критика. Ведення дискусії вимагає й навичок спонтанної літературної мови, формує у студентів наукове мислення, стимулює їх самостійність та активність. У сучасних умовах значення групових форм навчання в англійських університетах зростає.

Одним із найбільш цінних елементів англійської методики навчання педагоги вважають *тьюторський метод*, який передбачає обов'язкові регулярні заняття 1-2 студентів (у нових університетах 5-6 студентів) з викладачем-тьютором протягом усього навчального курсу. Під тьюторством розуміють форму університетського наставництва. Тьюторські заняття проводяться викладачами (але не професорами), аспірантами, спеціалістами-практиками. За кожним студентом офіційно закріплюється тьютор, який стежить за його успішністю та формуванням особистості студента як спеціаліста.

У британських університетах велика увага надається *самостійній роботі студентів*. Вона планується й розглядається як надзвичайно важлива справа. Серед форм самостійної роботи домінує робота у бібліотеках. Канікули вважаються часом, призначеним не стільки для відпочинку студентів, скільки для опрацювання літератури, написання рефератів. Деякі університети

вимагають здати такі реферати за два тижні до закінчення канікул.

Більше 50 університетів пропонують заочні програми пост-дипломного навчання. До навчальних закладів заочної освіти належать: Лондонський університет, Відкритий університет, Національний коледж подальшої освіти.

Педагогічну освіту у Великобританії надають приватні й державні заклади: загальні та педагогічні коледжі, університети з педагогічними відділеннями. Переважно 3-річні педагогічні коледжі не мають єдиного навчального плану, що найчастіше містить курс з основної дисципліни (англійська мова й література, математика, релігія, домоводство тощо); професійний курс (як правило, 8 дисциплін, зокрема мова, математика, географія, історія тощо), педагогічний курс (філософія педагогіки, психологія, педагогічна соціологія, методика навчання, історія педагогіки, порівняльна педагогіка, шкільна гігієна, школознавство тощо); практика в школі. В університетах річна педагогічна підготовка йде після засвоєння академічного курсу й набуття спеціалізації з 1-3 дисциплін [4, с. 358].

3.2.2. Освітня система Федеративної Республіки Німеччини (ФРН)

Загальна характеристика ФРН та розвитку її освіти.

Німеччина (Федеративна Республіка Німеччина (ФРН), нім. Bundesrepublik Deutschland (BRD) – республіканська, демократична, федеральна держава у центрі Європи. Державний устрій – парламентська республіка. Адміністративно Німеччина поділяється на 16 федеральних земель. Столиця й найбільше місто країни – Берлін (3,416 млн. мешканців). Німеччина займає площу 357 021 км². Населення – 81,8 млн. жителів. Це країна з найбільшим населенням і найпотужнішою економікою в Європейському Союзі, технологічний лідер у багатьох галузях. ФРН – одна з головних політичних сил на Європейському континенті.

У роки Великої економічної депресії до влади прийшли фашисти й 1933р. було проголошено Третій рейх. Друга світова війна завершилася поразкою ідеології фашизму й поділом Німеччини 1945 р. на окупаційні зони. 1949-1990 рр. – епоха розділу країни на дві німецькі держави, принципово різними за

суспільним ладом: Федеративна Республіка Німеччини, Німецька Демократична Республіка (НДР). НДР відрізнялася від інших країн радянського блоку своєю високорозвинутою економікою, що до 1945 р. була частиною єдиного господарського комплексу Німеччини. Західні окупаційні зони Німеччини було включено у сферу дії США згідно з планом Маршалла – «Європейська програма відновлення, що субсидується Сполученими Штатами». Кошти спрямовували головним чином на відновлення промисловості й житлове будівництво. До 1960-х років ФРН стала безперечним економічним лідером ЄС. Надзвичайно швидке відновлення й розвиток господарства ФРН у повоєнний період («західнонімецьке економічне диво») зробило її однією з провідних світових економічних держав поряд зі США та Японією.

ФРН є членом таких міжнародних організацій, як-от: ООН, Велика сімка, НАТО (1955), СОТ, ЄС (1957), МВФ, ОБСЄ, РС(1951) тощо. Нині країна має четверту найбільшу у світі економіку за ВВП. Це другий найбільший в світі експортер та третій найбільший у світі імпортер товарів. Унаслідок розвинутої економіки та ефективної системи соціального забезпечення країна досягла високих стандартів життя – має високий індекс розвитку людського потенціалу [20].

Німеччина має багату культурну та політичну історію, вона є батьківщиною багатьох відомих науковців та педагогів.

Педагогіка й школа Німеччини розвивалася в економічних та суспільних умовах Західної Європи. У 16 ст. поширився громадський рух Реформації як форма боротьби проти римокатолицької церкви з метою оновлення основ суспільства. Лідер Реформації в Германії Мартин Лютер (1483-1546) визнавав важливість гуманістичної освіти, необхідність набуття повноцінної освіти представниками світської влади й церкви та охоплення елементарною освітою решти населення. За його ініціативи було створено протестантські школи.

З 17-18 ст. педагогічна проблематика стає одним з пріоритетів наукових досліджень. Вольфганг Ратке (1571-1635) відстоював природовідповідність навчання, яку трактував, як дедуктивний рух від простого й відомого до складного й невідомого. Він створив нову науку – методологію освіти, сформулював педагогічні вимоги в дусі Нового часу та ідеї

об'єднання Німеччини, пропагував їх через освіту. Особливу увагу приділяв навчанню рідної мови в початковій школі.

Наприкінці 18 с. Німецька Просвіта, що ґрунтувалася на ідеях морального самовдосконалення, працелюбності, сімейних чеснот, національного виховання, гуманістичної освіти, дала світову низку видатних педагогів. Іоганн Бернгард Базедов (1724-1790), засновник філантропізму, відстоював віротерпимість, уважав за необхідне пов'язувати навчання й виховання з життям, що щасливою є та людина, яка приносить користь. Йоахим Генріх Кампе (1746-1818) висував ідеї незалежності школи від держави, виходячи з переконання, що суспільство має поважати кожную людину й надати їй можливість вільного розвитку. Новий педагогічний ідеал був зорієнтований на розвиток людини, яка осягає дійсність як цілісний світ. Ці ідеї оформилися в наукові теорії у 19 ст.

Вільгельм Гумбольдт (1767-1835) – представник неогуманізму, очолював народну освіту в Пруссії, був ініціатором відкриття Берлінського університету (1809), вважав за необхідне створити єдину систему освіти, що складається з елементарної школи, гімназії, університету. Він був противником диференціації середньої освіти, як такої, що суперечить призначенню загальної освіти. Зародження класичної педагогіки ґрунтувалося на ідеях німецької класичної філософії (І. Кант, Ф. Шлейєрмахер, Й.Г. Фіхте, Г.В.Ф. Гегель). Філософи зробили вагомий внесок у розвиток педагогічної думки. Ідеї соціальної рівності, секуляризації школи, ліквідації релігійного навчання обстоював Карл Фрідріх Вандер (1803-1879). Німецькі філософи Карл Маркс (1818-1883) та Фрідріх Енгельс (1820-1895), висунули комуністичну доктрину, що вплинула на розвиток ідеї формування нової людини, вірної пролетарській класовій моралі. Представники філософії ірраціоналізму (А. Шопенгауер, Ф. Ніцше) вважали за необхідне виховувати людей з незалежними судженнями – здатними робити вибір, мати власну моральну позицію. Епоха Нового часу дала світові педагогів-класиків, як-от: Фрідріх Фрьобель (1782-1852) сформулював кілька законів виховання; Іоганн Фрідріх Герbart (1776-1841) – один із засновників наукової педагогіки; Фрідріх Адольф Вільгельм Дістервег (1790-1866) – сформулював принципи навчання й виховання – природо- та культуровідповідності.

У першій половині 20 ст. з'явилися нові педагогічні течії, що акцентували увагу на самостійності й ініціативності учнів, послаблювали авторитарність учителя. Вільгельм Дільтей (1833-1911) підкреслював соціальну природу виховання, висунув концепцію переживання як відображення суто людського емоційного життя. Пауль Наторт (1854-1924) розглядав школу як найважливіший інструмент соціалізації. Едуард Шпрангер (1882-1963) уважав головними критеріями при виборі шляхів виховання ціннісні й психологічні установки особистості. Фрідріх Вільгельм Фьорстер (1869-1956) спробував поєднати християнську віру й педагогічну науку (ідеї педагогіки неотомізму). Політизовані філософські підходи до виховання пропонували представники марксистської педагогіки: Едвін Герле (1883-1953) і Клара Цеткін (1857-1933). Представник реформаторської педагогіки Георг Кершенштейнер (1854-1932) акцентував увагу на трудовому навчанні й вихованні. Основоположник антропософії Рудольф Шнайдер (1861-1925) заснував вальдорфську школу. Ідеологію «педагогіки особистості» пропагували німецькі теоретики Г. Гаудіг, Ф. Гансберг, Е. Зальбюрк, Г. Шаррельман. Ідеологи фашистської педагогіки намагалися обґрунтувати расову теорію виховання (Е. Крік).

У Пруссії на початку 19 ст. середню освіту надавали два основних типи шкіл – гімназія та міська школа (реальне училище), кількість яких постійно зростала. Щодо гімназій, їх кількість до середини 19 ст. досягла 120. Зростала й мережа міських шкіл, що відрізнялися змістом освіти. У другій половині 19 ст. встановилося три навчальних закладів: неокласична гімназія, реальне училище й школа змішаного типу. У гімназіях збільшувався обсяг викладання природничо-наукових та фізико-математичних предметів, а в школах сучасного типу – латини. Мережа закладів середньої освіти збільшувалася й 1872 року вона нараховувала 1041 навчальний заклад. 1900 року було встановлено рівні права випускників реальної та гуманітарної шкіл при вступі до вищих навчальних закладів.

Пруссія – одна з перших країн Західної Європи, де поряд з приватними було створено громадські заклади жіночої середньої освіти. Першу таку школу було відкрито в Берліні 1810 року. 1840 року їх було вже 34. Збільшувалася й кількість як школярів, так і студентів. Так, з 1875 до 1895 року кількість студентів університетів зросла з 16 тис. до 28 тис. [4].

У 20 ст. німецька освіта постійно розвивалася. Хоча німецький народ поніс важкі втрати в часи панування ідеології фашизму й другої світової війни, у другій половині 20 ст. країні вдалося подолати наслідки тоталітаризму й збудувати потужну демократичну європейську державу – лідера ЄС. Система освіти Німеччини гнучко реагує на цивілізаційні виклики й розвивається в дусі прогресивних сучасних тенденцій.

Структура освітньої системи Німеччини. *Управління освітою* у ФРН має децентралізований характер.

За Конституцією ФРН держава має право загального контролю над системою освіти в країні. У кожній землі існує Міністерство культів, що відає всіма питаннями освіти. Керівними органами системи освіти ФРН є Постійна конференція міністрів освіти і культури земель ФРН і Конференція ректорів навчальних закладів ФРН з метою координації та співробітництва центральних та земельних органів освіти. Сучасна система освіти ФРН є єдиною структурою, що має такі ланки:

- дошкільне виховання (переважно у приватних закладах);
- початкова освіта (надається у 4-річних початкових школах);
- перший ступінь середньої освіти – неповна середня освіта (5-10 класи), що передбачає різні типи шкіл: *основну школу* (5-9 класи), *реальну школу* (5-10 класи), *гімназію* (5-10 класи), *загальну школу* (5-10 класи) та профшколи нижчої ланки;
- другий ступінь середньої освіти – повна середня освіта: 11-13 класи гімназій різних типів, профшколи підвищеного типу, ПТУ, що готують до вступу у вищий навчальний заклад за певною спеціальністю;
- освіта дорослих;
- вища освіта.

Дошкільне виховання (від 3 до 5 років) здійснюється у дитячих садках, нульових класах та шкільних дитячих садках. Ця освітня ланка, що була розвинута недостатньо (на початку 90-х років її відвідувало близько 75% дітей), підлягала перебудові з метою забезпечення місцями у дошкільних закладах усіх дітей. Нині 100% дітей Німеччини 5-річного віку відвідують класи підготовки до школи (Vorklassen). У межах нової реформи ФРН передбачено перехід на підготовку дітей до школи на більш ранній вік – 3-5 років.

Шкільна освіта є обов'язковою й безоплатною. Навчальний рік триває 190 днів. Навчання у *початковій школі (Primastufe)* (з 6 років) як правило, триває 4 роки, у Берліні і Бранденбурзі – 6 років. Тут в ігровій формі і на систематичних заняттях дітей ознайомлюють з основними навчальними предметами.

Основною *метою початкової школи* є розвиток психомоторних можливостей дитини, допомога у визначенні шляхів її подальшої освіти. Школяр має навчитися зв'язно, осмислено викладати враження щодо тих чи інших подій, активно і без труднощів спілкуватися з іншими людьми.

Разом із такими традиційними для початкової школи предметами, як читання і письмо рідною мовою, дітям дають основи знань з предметів, які вивчатимуться на наступних етапах шкільного життя: соціологія, історія, географія, біологія, фізика, хімія. Навчальний план містить також математику, релігію, музику, естетичне виховання, ручну працю і фізичне виховання. Усі предмети є обов'язковими.

У більшості федеральних земель діти в перші два роки отримують загальну характеристику успішності у формі звіту про індивідуальні успіхи та недоліки у вивченні окремих шкільних предметів, а не оцінки. Для догляду за дітьми молодшого шкільного віку створено систему *груп подовженого дня*.

По закінченні початкової школи учні отримують направлення-рекомендацію до певного типу середньої школи, де містяться відомості про фізичний та психічний розвиток дитини, її успішність, поведінку та здібності, схильність до практичних або теоретичних занять. Перехід до *середньої школи* здійснюється, як правило, без екзаменів, але іноді у спірних випадках проводиться тестування або екзамен.

П'ятий і шостий класи (школа секундарного ступеня) незалежно від їх організаційної належності утворюють *фазу особливого сприяння, спостереження та орієнтації*, що відіграє важливу роль для вибору форми подальшого навчання. Ця фаза в більшості земель притаманна школам різного типу.

Дев'ятирічна освіта є обов'язковою, загальною й безоплатною. Школярі Німеччини здобувають середню освіту в таких типах шкіл:

1. *Основна школа (Hauptschule)* дає неповну середню освіту, у ній навчаються найслабші учні, яких готують до вибору професії. По закінченні *основної школи* (9 років навчання, існує ще 10-й клас – необов'язковий) випускникам надається право вступу до професійної школи, професійного технікуму, вищого професійного технікуму, спеціальної середньої школи чи коледжу. У разі особливих успіхів учням присвоюється кваліфікація і надається право вступу до гімназії, загальної школи, вищого професійного технікуму чи коледжу.

2. *Реальна школа (Realschule)* дає загальну освіту (5-6-річну) та робітничу професію найвищої кваліфікації, право вступу до середньої спецшколи (професійної школи, професійного технікуму, вищого професійного технікуму, спеціальної середньої школи, коледжу) або гімназії вищого ступеня. Навчання диференціюється за професійною ознакою. Існують такі профілі: природничо-математичний, іноземних мов, соціально-історичний, домашнього господарства, музичний.

3. *Гімназія (Gymnasium)* дає найбільш повноцінну, фундаментальну середню освіту. Існують різні спеціалізовані типи гімназій: класичні, природничо-математичні, соціально-економічні, музичні, педагогічні, музично-педагогічні, спортивні, сучасних мов та жіночі гімназії. У всіх типах гімназій вивчають німецьку мову, історію, географію, соціологію, релігію, фізику, біологію, хімію, першу іноземну мову – латину, другу – англійську, третю – одну зі скандинавських або російську; у класичних гімназіях вивчають ще давньогрецьку або давньоєврейську. В 11 класі гімназисти часто обирають два-три предмети для поглибленого вивчення. Іспит на атестат зрілості в гімназіях складається з письмової та усної частин (для предметів «музика», «фізкультура», «художнє виховання» існує практична частина). Випускний іспит проходить з чотирьох предметів: три складаються усно або письмово, четвертий – лише усно. Одним із предметів, що виносяться на іспит, є німецька мова, математика або іноземна мова. На іспит також виносяться релігія або спорт. Загальну кваліфікацію оцінюють за 22 основними курсами, що оцінюються в балах. Максимально можна набрати 840 балів (за основними курсами – 330, з курсів за вибором – 210, на випускному іспиті – 300). При вступі до ВНЗ вступні іспити не складають, а вирішальне значення має атестат. Він дає право

гімназістам вступати до будь-якого ВНЗ країни. Абітурієнти медичного навчального закладу проходять тестування.

4. *Об'єднані школи (Gesamtschule)* є відносно новим типом шкіл (утворювалися з 1985 р. як експериментальні). У таких школах активно застосовують нові, прогресивні методики навчання та виховання, що сприяють максимальному розвитку здібностей учнів.

У цілому, існування власної оригінальної педагогічної концепції, яка реалізується шляхом творчих зусиль усього педагогічного колективу, є характерною рисою діяльності значної кількості німецьких шкіл. По закінченні такої школи учні вступають до гімназії або профтехучилища. При існуванні кількох типів середніх шкіл межі між ними досить розмиті – є багато варіантів переходу з одного типу школи до іншого.

Оцінювання знань учнів. Успіхи учнів з предметів відображаються оцінками в таблиці. Для вищого ступеня гімназій застосовується така система балів:

«1» – дуже добре, якщо успішність відповідає найвищим вимогам;

«2» – добре, якщо успішність повністю відповідає вимогам;

«3» – задовільно, якщо успішність узагалі відповідає вимогам;

«4» – достатньо, якщо успішність має окремі недоліки, але, в цілому, ще відповідає вимогам;

«5» – недостатньо, якщо успішність не відповідає вимогам, але все ж існують необхідні основи знань і недоліки можуть бути незабаром ліквідовані;

«6» – незадовільно, якщо успішність не відповідає вимогам, а самі основи знань настільки неповні, що недоліки не можуть бути ліквідовані найближчим часом.

Професійна освіта. У сучасній Німеччині існує проблема недостатньої кількості абітурієнтів у системі професійного навчання: все більше випускників шкіл вирішують продовжити навчання у вищих навчальних закладах. Однак система професійної освіти залишається однією з найефективніших у світі. Нині понад 1,6 млн. молодих людей відвідують заклади професійного навчання з метою набуття одного з 380 офіційно визнаних фахів. У десяти найбільш популярних професіях концентруються майже 40% учнів чоловічої статі й 55% – жіночої. Юнаки найчастіше вирішують

стати автомеханіками, електромонтажниками, механіками в промисловості або торговцями в оптовій та зовнішній торгівлі, дівчата ж надають перевагу професіям фельдшера, роздрібного торговця, перукаря та офісного секретаря.

Більшість учнів поєднують практичне навчання на підприємстві з теоретичним навчанням у *професійній школі*, що триває три роки. Окрім загальноосвітніх дисциплін, викладається та частина професійно-теоретичних знань, які учні можуть тут краще і в більш повному обсязі вивчити, ніж на підприємстві. Уроки в професійній школі викладаються 1-2 дні на тиждень. Професійна школа є обов'язковою для всіх молодих людей, що не досягли 18-річного віку і не відвідують ніяких інших шкіл.

У *професійній фаховій школі* навчання триває від одного до трьох років. Вона може бути прирівненою до виробничого навчання або повністю його замінити.

Фахова середня школа приймає учнів після закінчення реальної школи і за два роки надає їм атестат для вступу до вищої фахової школи.

Практичне навчання на підприємстві триває в середньому три роки. Для тих, хто отримав атестат зрілості, час виробничого навчання може бути скороченим на півроку, а в разі особливо високих успіхів у навчанні – ще на півроку. У період професійного навчання учень отримує платню, яка щорічно збільшується. Понад 500 тисяч підприємств з усіх галузей господарства, а також представники вільних професій і громадські служби навчають учнів професіям. На великих підприємствах навчання відбувається у спеціальних навчальних майстернях, а потім на виробничих місцях. На малих підприємствах навчання здійснюється безпосередньо на виробничих місцях.

Сфера професійної освіти зазнає останнім часом суттєвих нововведень. Це, зокрема, розширення цілей такої освіти: поряд з навчанням конкретній спеціальності передбачається широко профільна підготовка, необхідна для самостійної орієнтації в динамічному світі професійної праці. Кваліфікований робітник має вміти виконати роботу за суміжними спеціальностями, гнучко пристосовуватися до нових виробничих технологій, при необхідності оволодівати новими кваліфікаціями.

58% випускників держава забезпечує місцями у ВНЗ освіти.

Вища освіта Німеччини має давню історію. Перший німецький *університет* був заснований 1386 року в Гейдельберзі. У середньовіччі на території Німеччини університетів було більше, ніж у всіх інших країнах Європи разом узятих. Нині у ФРН налічується 300 ВНЗ, а університетів – 118, багатьом з яких більше 200-300 років. Провідними з них вважаються Гейдельберзький, Лейпцігський та Ростокський.

До вищих навчальних закладів ФРН вступають усі, хто успішно склав екзамени на атестат зрілості. Традиційною особливістю організації навчального процесу є академічна свобода: студент самостійно визначає для себе зміст освіти й тривалість навчання. Результатом такої свободи часто стає подовження строків навчання (як правило, університетський курс розрахований на 4 роки) до 14 семестрів (тобто 7 років), часта зміна спеціальностей, великий відсів студентів (до 25%), що завдає державі великих збитків.

До ефективних шляхів вирішення цієї проблеми відносять введення чітко визначених термінів навчання для всіх спеціальностей. Важливим питанням ефективності університетської освіти є посилення її професіоналізації (2/3 молодих спеціалістів відразу після закінчення вищого навчального закладу вступають на курси підвищення кваліфікації, 70% удосконалюють свої професійні знання), що передбачає не тільки перегляд співвідношення теоретичної та практичної підготовки, але й застосування таких методів навчання, які сприятимуть активізації пізнавальної діяльності студентів, розвитку навичок самостійної роботи (на СРС відводиться від 50 до 70% обсягу навчального часу), міждисциплінарній інтеграції.

Вищі фахові школи виникли у 70-х рр. 20 ст. на базі інженерних шкіл. Вони забезпечують підготовку суто практичної спрямованості й головним чином з технічних та економічних спеціальностей, дизайну, сільського господарства. Майже кожен третій абітурієнт обирає нині цей тип вищого навчального закладу, тривалість навчання в якому коротша, ніж в університетах.

У середині 70-х рр. 20 ст. на базі вищих технічних і педагогічних вузів виникли *об'єднані вищі школи*, метою яких є розширення доступу до вищої освіти, інтеграція підготовки спеціалістів теоретичного й прикладного профілів у межах єдиного навчального закладу. Така інтеграція спрямована на підвищення

рівня теоретичної освіти спеціалістів-практиків і наближення науково орієнтованої підготовки до потреб життя. Обов'язковим етапом вищої освіти є стажування. Стажування інженера продовжується 1-2 роки, вчителя – 1,5 роки тощо. У цей період випускники отримують меншу плату, а після закінчення складають екзамен і отримують диплом.

Педагогічна освіта у ФРН має 3 типи. Учителів початкової та основної шкіл готують 3 роки на педагогічних відділеннях університетів. Викладачі реального училища здобувають освіту в університетах та вищих педагогічних школах протягом 3-х років з 1-2-річною практикою. Викладачів гімназій готують університети, технічні й музичні ВНЗ [4, с. 359].

У ФРН є один учений ступінь – доктора наук, який надається після захисту й повної публікації вищим навчальним закладом дисертації. Студенти державних ВНЗ за своє навчання не платять. Відповідно до «Федерального закону про сприяння освіті» вони можуть розраховувати на державну допомогу для здобуття освіти (стипендія, а також безпроцентна позика, яку належить повернути протягом п'яти років по закінченні строків її надання. Позика призначена для тих, кого не можуть підтримувати батьки). Виконання цього закону здійснюють 65 товариств сприяння студентам вищих навчальних закладів, які в надрегіональному масштабі об'єднані в Німецьке товариство сприяння студентам вищих навчальних закладів. Однак 60% студентів все-таки поєднують навчання з роботою.

Процес інтернаціоналізації вищої освіти захопив і Німеччину. На законодавчому рівні він був затверджений ще 1976 року «Основним актом про вищу освіту». Згідно з актом заклади вищої освіти мають сприяти європейській кооперації у сфері освіти та обміну студентів і викладачів між німецькими та європейськими вищими навчальними закладами, сприяти задоволенню специфічних потреб студентів-іноземців. Ця діяльність координується федеральною «Академічною службою обміну», а такою владою земель та адміністрацією навчальних закладів. Документи про освіту, отриману в країнах ЄС, визнаються й дають право на вступ до вищої школи ФРН, треба лише скласти іспит з німецької мови. Більшість іноземних студентів прибувають із країн ЄС. У закладах вищої освіти часто працюють іноземні викладачі. Частина німецьких професорів працює за кордоном.

Освіта дорослих зумовлена як економічними потребами (негато людей змушені протягом життя неодноразово змінювати свою професію), так і культурними (як засіб організації дозвілля, задоволення своїх пізнавальних інтересів), і, зрештою, політичними: громадянин може лише тоді відповідально приймати рішення, якщо він здатний робити висновки в багатьох сферах життя та знань.

До провідних форм освіти дорослих належать *народні університети*, які дають як практичні, так і теоретичні знання. У ФРН існує близько 1050 народних університетів з численними філіями. Вони є надпартійними і неконфесійними. Найбільш популярними є мовні курси, оздоровлювальна освіта, а також курси з прикладного мистецтва та художнього ремесла. Через народні університети можна отримати свідоцтво про закінчення головної або реальної школи і навіть атестат зрілості. Освіта дорослих здійснюється і в *зкладах підвищення кваліфікації*, на що щорічно у федеральних масштабах витрачається понад 10 млрд. марок. Існують 11 надрегіональних освітніх установ цього профілю і 30 інститутів підвищення кваліфікації. Великі підприємства влаштовують додатково власні курси для своїх співробітників. Як правило, перекваліфікація триває два роки, причому теоретичне навчання чергується з практикою.

Свої програми подальшого навчання пропонують *профспілки* (курс з економіки і соціальної політики, статуту підприємства, права страхування та трудового права тощо), *церкви* (Євангелійна церква, наприклад, влаштовує у своїх 15 академіях конференції на актуальні теми сучасного життя), *фонди*, створені політичними партіями (Фонд Конрада Аденауера (ХДС), Фонд Фрідріха Еберта (СДП), Фонд Генріха Бьоля (партія Зелених) тощо). Існує й *Федеральний центр політичної освіти*, який у переконливій, науково обґрунтованій і водночас дохідливій для кожного формі висвітлює у своїх часописах політичні, наукові, суспільні та соціальні проблеми сучасної Німеччини, влаштовує з цих питань конференції та семінари.

Розвинуті країни, до яких належить ФРН, ураховують багатокультурність і поліетнічність сучасного світу. Поряд із завданням збереження національної специфіки освіти й виховання Німеччина докладає зусиль до міжкультурного діалогу з представниками інших

культур. Основною складовою етнічних меншин є іммігранти. Значний приріст школярів-іммігрантів відбувся на початку 90-х років 20 ст. 2000 року до 30% учнів ФРН мали іммігрантське походження. Кабінет Ангели Меркель (з 2005 р.) поставив завдання послідовного залучення іммігрантів до німецької культури при необхідності збереження своєрідності культур, поглиблення діалогу насамперед з мусульманською турецькою общиною. При цьому міжкультурний діалог не передбачає прийняття прибічниками західної традиції виховання норм ісламу: полігамія, нерівність жінок.

Отже, освіта ФРН сприяє економічному й культурному розвитку ЄС.

3.2.3. Освіта й освітня система Франції

Загальна характеристика Франції та розвитку її освіти.

Французька республіка є країною з найбільшою територією серед країн Західної Європи (550 тис. км² – п'ята частина території ЄС) і складається з: метрополії, що поділена на 22 регіони і 96 департаментів; чотирьох заморських департаментів (Гваделупа, Мартініка, Гвіана и Реюньон); трьох заморських територій (Французька Полінезія, Валліс і Футуна, Французькі володіння в Південній Антарктиці); територій з особливим статусом (Майотта, Сент-П'єр і Мікелон, Нова Каледонія).

Населення складає 62,5 млн. осіб (2009). Щільність населення – 107 осіб/км². Річний приріст населення – 0,6%. У Франції нараховується 52 міські зони, в яких проживає 30 млн. людей; п'ять найбільших з них: Париж (10,6 млн.), Ліон (1,6 млн.), Марсель-Екс-ан-Прованс, Ліль, Тулуза. Франція має високий індекс людського розвитку. Очікувана тривалість життя при народженні – 81 рік [20].

Франція дала світові багато діячів науки, культури, мистецтва, вчених, які збагатили скарбницю філософської думки, що вплинуло на розвиток освіти у Франції та в європейських країнах. Починаючи з епохи Відродження, коліскою якої стала Італія, найкращі мислителі Європи проголосили особистість людини головною цінністю. Розвиток педагогічної думки відбувався в контексті розвитку мистецтва, літератури, наукових знань. Ідеї Відродження у Франції розвивали викладачі Паризького

університету (заснований 1200 р., виріс із богословської школи Сорбонни). Франсуа Рабле (1494-1553), Мішель Монтень (1553-1592) уплинули на розвиток гуманістичної педагогічної думки й освіти цього часу. У 16 ст. в Європі розповсюдилися ідеї Реформації як свободи релігійної освіти, зняття протиріч між світською й релігійною освітою. Ідеологом французької Реформації був Жан Кальвін (1509-1564). Римо-католицька церква опікувалася освітою. З кінця 16 ст. священника-вчителя поступово стали витіснити спеціальні викладачі, працю яких оплачувала община. Елементарна освіта («малі школи») поступово поширювалася. Підвищену освіту давали міські (латинські школи), що поступово (16-17 ст.) виходили з-під влади церкви. Колежі з'явилися у Франції при Сорбонні, університеті Наварри в середині 15 ст. і з часом стали самостійними навчальними закладами підвищеної освіти. Серед них виділялися колежі єзуїтів, в яких навчалися представники католицького дворянства (один з найкращих колежів – Ла Флеш).

Новий час (перші три чверті 17 ст.) – це час творення нових поглядів на природу й людину, час пошуків шляхів покращення виховання й навчання. Філософ П'єр Шаррон (1541-1603) наполягав на першочерговості усвідомленого морального виховання. Мислитель Рене Декарт (1596-1650) системно розглядав проблему змісту навчання, вніс до педагогіки дух раціоналізму.

Ідеї епохи Просвітництва (кінець 17 -18 ст.), що народжувалися у Франції, зокрема необхідність наукової освіти, розумового виховання, формування цілісної особистості, вивчення психології дитини, мали значний вплив на розвиток європейської педагогічної думки. Це такі французькі мислителі, як Франсуа Фенелон (1651-1715), Шарль Роллен (1661-1741), Шарль Луї Монтеск'є (1689-1755), Дені Дідро (1713-1784), Клод Адріан Гельвецій (1715-1771), Франсуа Марі Аруе Вольтер (1694-1778), Жан-Жак Руссо (1712-1778) [4].

Великий гуманіст Ж.-Ж. Руссо в головній педагогічній праці «Еміль, або Про виховання» критично висвітлив досягнення педагогічної думки з часів Античності до 18 ст. Його педагогічна концепція сприяла прогресивним реформам в освіті, що покликана була здійснити Французька революція (1789-1794). У Декларації прав людини й громадянина (1789) йшлося про необхідність

організації громадської освіти, доступної усім громадянам, безоплатної в тій частині, яка необхідна для всіх людей. Революційний уряд розглядав проекти Ш.М. Галейрана, Ж.А. Кондорсе щодо організації народної освіти. Поразка революції не дозволила здійснити широку демократизацію освіти. Помірковані реформи 1975 року передбачали створення нечисленних початкових шкіл, три чверті учнів яких мали сплачувати за навчання.

Протягом 19 ст. завершилося творення класичної педагогіки Нового часу. Формувалося ставлення до школи як інституту соціальної стабільності, чинника національного розвитку. За часів наполеонівської імперії (1804-1815) розпочалося творення шкільного законодавства. Протягом 19 ст. воно удосконалювалося. 1824 року створено Міністерство освіти, що сприяло централізації управління освітою. 1833 року прийнято перше державне законодавство з початкової освіти. Указом 1835 року створено систему шкільної інспекції. Паризька комуна (1871) сприяла світськості освіти.

Боротьба за секуляризацію освіти завершилася у 80-х роках 19 ст. компромісом. Поряд із світськими школами існували навчальні заклади під контролем церкви, переважно приватні.

У першій половині 20 ст. поряд з педагогікою традиціоналізму (соціальна педагогіка, релігійна педагогіка, світська філософська педагогіка) виникає реформаторська педагогіка як альтернатива традиції. Представник соціальної педагогіки Еміль Дюркгейм (1858-1917) був переконаний у суспільному характері виховання. Представник релігійної педагогіки неотоміст Жак Марітен (1882-1973) критикував світську педагогіку за брак моральних цілей, уважав основою виховання ідею християнської любові до людини. Ідеї світської філософської педагогіки відстоював Альфред Фуйє (1838-1912).

Ідеї філософії екзистенціалізму, що в педагогічному контексті полягають у свідомому виборі людиною цілі, самотворчості й відповідальності за власну долю, сповідував Жан-Поль Сартр (1905-1980). Завдання розумового розвитку ставив перед освітою Ален (Еміль Шартє, 1868-1951). У філософії виховання Фердинанд Бюссон (1841-1932) вбачав повторення в індивідуальному розвитку особистості всієї культурно-психологічної еволюції

людства. Прибічником марксистської педагогіки був Жорж Коньо (1901-1978). Ідеї педагогічного реформаторства, зокрема використання в педагогіці досягнень психології, обстоював Поль Лапі (1869-1927). Альфред Біне (1857-1911) був прибічником педології, вивчав фізіологічні й психологічні закономірності розвитку школяра й один з перших застосував психологічні тести. Ідеологи функціональної педагогіки Франції та Швейцарії (Е. Клапаред, А. Фер'єр, С. Френе) вважали за необхідне у вихованні спиратися на інтереси кожної дитини [4].

Освіта сучасної Франції розвивається в контексті цивілізаційного поступу в напрямі гуманізації, демократизації освіти, використання форм і методів виховання, що сприяють самодіяльності й самостійності учнів, інтеграції шкільної й позашкільної освіти. Ідеї соціальної педагогіки (П. Бурдье, Ж. Капель, Л. Кро, Ж. Мажо) співзвучні давній прихильності французького суспільства до інтелектуальної освіти як основи культури людини.

Ідеї «нового виховання», що ґрунтуються на дослідженнях швейцарського психолога Жана Піаже (1896-1980), мають багато прибічників (Р. Галь, А. Медичі, Р. Роше, М. Фреде та ін.).

За даними ЮНЕСКО, у Франції співвідношення учень/учитель дорівнює 19. З початкової до середньої школи переходить 99% школярів (2000). ВВП на душу населення – \$ США 33 349. Державні витрати на освіту складають 5,6% ВВП (2008), що дорівнює 10,6% від загального обсягу витрат на освіту (2008) [20].

Управління освітою. Для системи освіти Франції до 1985 року був характерний високий рівень централізації управління освітою. Урядові циркуляри та інструкції регламентували навчальні плани та програми, розпорядок шкільного життя, призначення та звільнення педагогічного персоналу. З 1985 року тривають реформи у цій сфері.

Усіма навчальними закладами Франції керує Міністерство національної освіти. Територія країни поділена на 19 академій (навчальних округів), які містять по кілька департаментів. Принцип свободи освіти дає право на відкриття приватних навчальних закладів, більшість з яких перебуває під контролем церкви. У приватних школах навчається близько 20% від загальної кількості учнів.

Система народної освіти Франції складається з закладів дошкільного виховання, загальноосвітньої школи, професійно-технічної та вищої освіти. Шкільне навчання починається з 6 років і продовжується до 18. Перші п'ять років діти навчаються у початковій школі, після якої їх автоматично переводять до першого 4-річного циклу середньої школи – неповної середньої школи, яка є обов'язковою. По її закінченні учні переходять до «короткого» або «довгого» варіанта другого циклу середньої освіти: «короткий» є професійною підготовкою без права на продовження навчання у ВНЗ; «довгий» — це три старших класи ліцею, де після успішного складання державних іспитів випускники отримують диплом бакалавра, що відкриває шлях до вищої освіти.

Провідні **принципи** діяльності державної школи:

- неконфесійний характер навчання;
- обов'язковість навчання до 16 років;
- безкоштовний характер навчання в загальноосвітній школі (окрім ліцеїв).

Функції педагогічного персоналу, шляхи оцінювання результативності діяльності шкільної системи визначаються рамочним законом, прийнятим 1989 року. Освіта проголошена в цьому законі національним пріоритетом. Освітнє законодавство було доповнене 1993 р. статтями, що стосувалися проблем найму на роботу та професійної освіти, а 1995 р. – законом «Про шкільний контракт». Провідні принципи функціонування вищої освіти визначені законом, прийнятим 1984 року.

Дошкільне виховання здійснюється в «материнських школах» (дитячих садках) та в «класах для малюків» (підготовчих курсах при початкових школах), які відвідує до 90% дошкільнят. Завданням цих установ є не тільки загальний розвиток дитини, а й підготовка до школи. Їх випускники вміють рахувати, читати і навіть писати. Існує пряма спадкоємність між змістом, формами та методами діяльності «класів для малюків» і початковою школою.

Початкова школа складається з трьох курсів: підготовчого (від 6 до 7 років), елементарного (від 7 до 9 років) та середнього (від 9 до 11 років). Діти навчаються 26 навчальних годин на тиждень: 4 дні на тиждень – повні дні навчання, у суботу – до полудня. Неділя – день відпочинку, середа – відвідування богослужіння для віруючих, для атеїстів – екскурсії та прогулянки.

Домашні завдання та екзамени в початковій школі відсутні. Її головною метою є розвиток особистості школяра, формування у нього навичок критичного та раціонального мислення, самостійних суджень.

З метою зміцнення здоров'я школярів створюються «снігові», «морські» та «зелені» класи, де діти протягом 2-3 тижнів одночасно з розумовим розвитком отримують інтенсивне фізичне загартування. Навчальний рік у Франції триває 185 днів.

Середня школа. Обов'язковими є з 6-го по 3-й класи середньої школи (у Франції зворотна нумерація). Існують три типи середніх освітніх закладів: класичний та сучасний ліцей, загальноосвітній коледж, старші класи початкової школи. Повноцінну середню освіту дає тільки ліцей. Навчальний процес у неповній середній школі має два цикли: спостереження (6-5 класи), де діти навчаються за єдиною програмою, і орієнтації (4-3 класи), де вводяться диференційовані за напрямами програми та предмети за вибором. У коледжі це предмети, які мають практичну допрофесійну спрямованість. У ліцеї – предмети академічної спрямованості, що дають можливість розвинути повноцінно пізнавальні здібності особистості, її творчий потенціал. Для тих, хто закінчує неповну середню школу, відкриваються два шляхи: професійні навчальні заклади (2 роки навчання), старші класи ліцею (3 роки). Для 6 та 5 класів обов'язковими є 21,5 годин навчання на тиждень та 3 години індивідуальної допомоги від учителів.

Професійно-технічну освіту отримують у ліцеях професійного навчання. Існують ліцеї промислового та сільськогосподарського профілів. Випускникам видається свідоцтво про професійну підготовку до однієї з 250 спеціальностей. Якщо учень досяг 16-річного віку, він може залишити ліцей та оволодівати професією в центрі учнівства, де після 2 років навчання видається свідоцтво про професійну придатність за профілем того чи іншого сектора економіки. Для учнів професійно-технічних ліцеїв обов'язкове навчання складає 31-36 годин.

Сучасна концепція професійної орієнтації «виховання орієнтації» виходить з необхідності формування у молоді професійного самовизначення й має на меті: ознайомити учнів з економічним і професійним оточенням; збагатити їх уявлення про світ професій; сприяти самостійній ідентифікації учнями перешкод на шляху

реалізації власного професійного проекту, вміння знаходити способи подолання труднощів з допомогою педагогів-вихователів; надати смисл навчанню через професійний проект. Підготовкою радників-психологів з орієнтації займаються чотири навчальних заклади: Паризький національний інститут вивчення праці й професійної орієнтації, Університет біометрії людини й професійної орієнтації Екс-Марселя I, Університет профорієнтації Лілля III, Університет Рейна [21].

Вища освіта у Франції має дуже багату історію. Паризький університет існує з 1150 р., Сорбонна – з 1200 р. Нині в країні існує 250 закладів вищої освіти, із них 77 – університети (65 з них – державні). Університети складають провідну ланку системи вищої освіти, у них навчається 88% студентів. Особливе місце в системі вищої освіти посідають «великі школи» (від франц. – grandes ecoles), що перевищують за академічним престижем університети. *Великі школи* — неформальна назва престижних приватних ВНЗ Франції, що формують еліту нації і є альтернативою до університетської освіти (з'явилися наприкінці 18 ст. за ініціативою уряду). Серед таких шкіл Вища нормальна школа, Політехнічна школа, Національна школа східних мов тощо. Більшість приватних університетів належать церкві. Їх випускники мають, як правило, високу кваліфікацію, що надає їм на ринку праці значні переваги. Навчання в університеті поділене на кілька циклів. Після закінчення кожного з них випускникам присвоюється певний науковий ступінь та видається диплом. Студент, як правило, сам організовує свою роботу (відвідування занять не є обов'язковим), але двічі на рік необхідно скласти встановлені екзамени. За їх результатами студентів поділяють на розряди, що має велике значення під час розподілу вакансій серед випускників.

У Франції існують дві системи переважно державної педагогічної освіти: вчителів початкових шкіл і викладачів середніх навчальних закладів. Освіта вчителя початкової школи триває 2 роки в університеті та 2 роки у спеціальному педагогічному закладі (нормальній школі), де протягом випускного семестру триває двадцятитижнева практика – самостійна робота в базовому навчальному закладі [4, с. 360].

Отже, економічно розвинуті країни стали такими завдяки й зусиллям у розбудові власних систем освіти.

3.3. ХАРАКТЕРИСТИКА ОСВІТНІХ СИСТЕМ РОЗВИНУТИХ КРАЇН СХОДУ

3.3.1. Характеристика освітньої системи Японії

Коротка характеристика Японії та історії її освіти.

Японська держава розташована на Японському архіпелазі, у північно-західній частині Тихого океану. Складається з 47 адміністративних одиниць — префектур. Японський архіпелаг складається з чотирьох великих островів Хоккайдо, Хонсю, Сікоку та Кюсю, а також понад 3 тисяч дрібних островів.

Згідно з Конституцією (1947), Японія є унітарною конституційною монархією. 9 стаття Конституції констатує: «Японський народ назавжди відмовляється від війни як суверенного права нації, а також від загрози чи застосування збройної сили як засобу розв'язання міжнародних конфліктів». Головою держави є імператор, але виконавча влада в країні зосереджена в руках прем'єр-міністра. Законодавча влада належить двопалатному парламенту, який є одним із найстаріших демократичних інститутів Азії.

Населення складає 128,06 млн. (перепис 2010). Столиця країни, Токіо, нараховує більше 8 млн. мешканців (Токіо з містами-супутниками є агломерацією 23 міст, нараховує більше 30 млн. мешканців і є найбільшим містом у світі). Японія є другою за величиною економічною державою світу. Вона посідає шосте місце за обсягами імпорту та експорту товарів і є членом «Великої вісімки». ВВП на душу населення – США \$ 33 100. 72% японців зараховують себе до середнього класу і мають приблизно однаковий дохід [20].

Панівною релігією мешканців Японії є синто (автохтонне язичництво). Історично синто розвивалося в діалозі з буддизмом, даосизмом, конфуціанством і християнством, які впливали на його розвиток. Синто було державною релігією Японії протягом 1870-1945 років. Її первосвященником виступав Імператор, нащадок богині сонця Аматерасу. Після секуляризації країни у другій половині 20 ст. синто втратило державну підтримку, однак залишилося популярним серед японців. Другою за значенням релігією Японії є буддизм. Він поширився в країні у 5-7 ст. зусиллями корейських та китайських проповідників.

Однією з провідних характеристик сучасної Японії, окрім того, що вона високорозвинута, постіндустріальна, комп'ютеризована, високопродуктивна держава, є також високий рівень освіти. За даними ЮНЕСКО, останніми роками (1998-2011) тривалість обов'язкової освіти дорівнює 9 рокам, діти йдуть до школи у шестирічному віці; вік школярів, які завершують обов'язкову освіту – 14 років [26].

Основні принципи освіти визначаються Конституцією Японії (1946 р.) і Основним законом про освіту (1947 р.). У 26 статті Конституції закріплені основні права й обов'язки громадян в освітній сфері: «За законом усі люди повинні мати рівні права на отримання освіти згідно зі своїми здібностями. Батьки, або особи, які їх замінюють, мають забезпечити можливість отримання загальної освіти, передбаченої законом, всім дітям чоловічої і жіночої статі».

В Основному законі про освіту сформульовані цілі й принципи освіти згідно з Конституцією. Закон визначає *головну мету* освіти як усебічний розвиток особистості, спрямований на формування громадян, здорових тілом і духом, таких, що люблять правду і справедливість, цінують особистість, шанують працю і мають глибоке почуття відповідальності, наділених незалежним духом будівництва миролюбної держави і суспільства.

Серед *принципів* освіти, визначених у Законі, рівність можливостей у здобутті освіти, 9-річна обов'язкова освіта, спільне навчання хлопчиків і дівчаток, заборона партійної і політизованої освіти тощо. Культу освіти в Японії сприяють такі настанови культури, як висока повага до вчителя, батьків, праці, науки, людей освічених, причому має значення престиж навчального закладу.

Управління освітою здійснюється Міністерством освіти, науки і культури, яке визначає в національних навчальних програмах зміст кожного предмета, кількість навчальних годин на його вивчення на кожному етапі, мінімальну кількість навчальних днів для різних типів шкіл тощо.

Дошкільна освіта не є обов'язковою. У більшості дитячих садків головним завданням вихователів є навчання ввічливості, слухняності. Японська традиція вимагає вмінь висловлювати повагу до старших, знати й дотримуватися ритуалів. В «елітні» садки, що відвідують діти працівників успішних корпорацій,

приймають після складання іспитів. У цих садках працюють за насиченими розвивальними програмами.

Японці вважають що сильні прив'язаності роблять людину залежною, тому вихователів садків замінюють, щоб діти до них не звикали, а вихователі не були приречені на занадто серйозну відповідальність за долю дітей.

Система освіти в Японії має структуру американської (6+3+3) для школи, 2-4-річні коледжі та університети, яку було створено після поразки Японії у другій світовій війні за участі американських спеціалістів (1945-1952 рр. – окупація США. Наприкінці 60-х років 20 ст. США мали в Японії більше 100 військових баз, нині – біля 40). Однак американську модель освіти японці істотно модифікували на основі власної спадщини і традицій.

Згідно з «Законом про освіту» початкові й середні школи, а також вищі навчальні заклади заснуються державою, префектурою й муніципальною владою або корпораціями на неприбутковій основі. Муніципалітетам підпорядковуються початкові й середні загальноосвітні школи, префектурам – спеціалізовані. Технічні коледжі та університети з аспірантурою організуються й фінансуються державою. 63% закладів дошкільного виховання є приватними. Діти їх відвідують з 5 років. Приватними закладами освіти можуть бути: старші середні школи (5% є приватними), школи спеціальної підготовки, приватні репетиторські школи «дзюку», ВНЗ.

Початкова школа. Більшість шкіл у Японії є державними (1% – приватні). Програма початкової школи містить обов'язкові предмети (японська мова, соціальні предмети, арифметика, природознавство, музика, мистецтво та праця, домашнє господарство фізичне виховання, з 2011 року – англійська мова), та неакадемічні заняття: основи морального виховання та спеціальна діяльність (шкільні та класні збори, гурткова робота, різні церемонії, екскурсії, спортивні змагання, користування бібліотекою, заняття з гігієни, правил безпеки тощо). Японський навчальний рік починається 1 квітня і закінчується 31 березня. Він поділяється на триместри та є найдовшим серед розвинених країн – понад 240 днів. Канікули бувають тричі на рік: улітку, взимку та весною, після перехідних екзаменів. Японські учні багато зусиль

докладають для вивчення кани – національної фонематичної азбуки (для початкової школи норматив складає 1000 ієрогліфів, для середньої школи – 1850 ієрогліфів (мінімум, установлений міністерством освіти), для читання газет і книг необхідно знати 3 тисячі знаків).

Особливістю початкової освіти Японії є «кокоро» – ідея освіти, що полягає не стільки в набутті знань та оволодінні уміннями, скільки у формуванні характеру людини. Принцип «кокоро» пронизує усе життя молодших школярів, які мають навчитися поважати людей і тварин, шукати істину, відчувати красу й одухотвореність, симпатизувати людям і бути великодушними, берегти природу, робити внесок до розвитку суспільства.

Японські вчені Кейко Секі та Тадоші Ендо вважають, що виховання через залучення до соціальних цінностей сприяє формуванню світогляду, позбавляє егоцентризму окремої особистості. Японські педагоги вважають, що дитина не має боятися стати членом певних спільнот, адже в них людина проводить усе своє життя. Тому акцентується увага на формуванні групової свідомості, що дозволяє особистості з максимальною віддачею вкладати сили, знання, професійні вміння у суспільно значущі цінності, виключити вороже ставлення до соціальної дійсності [4, с. 243].

Молодша середня школа. У навчальний план входять як обов'язкові предмети, так і предмети за вибором. Відбір обов'язкових предметів здійснюється місцевими керівниками освіти згідно з локальною необхідністю та нахилами школярів. Серед предметів за вибором: іноземна мова (переважно англійська) або комбінація професійного та естетичного циклів.

Характерною рисою японських шкіл є високе наповнення класів: у початковій школі – до 40 учнів, у молодшій середній – від 41 до 45. Багатолюдність у класах, орієнтація на заучування змушує батьків звертатися до репетиторів у школах «дзюку» (понад 25% учнів початкових шкіл та близько 60% – молодших середніх), що сприяє якості шкільної освіти.

Дзюку («школа майстерності») – це приватна репетиторська школа в Японії, що дає повноцінну загальну освіту. Перші дзюку для юнаків із знатних родин з'явилися в Токіо ще 17 ст. У дзюку

заборонено працювати вчителям загальноосвітніх навчальних закладів. Якщо репетиторські школи відвідує частка учнів молодшої школи, то кількість учнів старшої школи складає майже 100%. Чисельність шкіл-дзюку перевищує 100 тис. Маленькі школи відвідують від 5-6 школярів на дому викладача, у великих дзюку можуть навчатися до 5 тис учнів. Заняття в них проходять зазвичай з 16.50 до 20.50, з понеділка по п'ятницю, а щотижневі контрольні найчастіше призначають на недільний ранок. Провідні страхові компанії навіть пропонують спеціальні програми страхування від перевантажень [20].

Старша середня школа. Для вступу до старшої середньої школи учні подають документи про закінчення молодшої середньої школи (Chugakko) та складають іспити у вигляді тестів, що визначають успішність навчання з окремих предметів та коефіцієнт розумової обдарованості. Навчання є диференційованим, з поділом на потоки та профілі. Як правило, існують два відділення: загальноосвітнє, з поділом на академічний (гуманітарний та природничо-математичний) і загальний профілі та професійне із сільськогосподарським, риболовним, промисловим, комерційним, домогосподарським профілями та циклами більш вузької спеціалізації.

Окрім денних старших середніх шкіл існують вечірні й заочні школи, в яких учні навчаються 4 роки. Хоча випускники таких шкіл отримують еквівалентні документи про закінчення школи, 95% школярів надають перевагу денним школам.

Згідно з розпорядженнями Міністерства освіти, науки і культури у старшій школі запроваджено систему оцінки знань вищої школи – кожен учень має набрати 80 залікових одиниць (кредитів) для отримання свідоцтва про закінчення повної 12-літньої середньої школи (Kotogakko) [20].

Академічний профіль готує до вступу в університет. На загальному вивчають приблизно ті ж предмети, що й на академічному, але на нижчому рівні складності. Знання тут мають більш прикладний характер. Професійне відділення готує учнів до праці з певної спеціальності. Загальноосвітня програма зведена до мінімуму. Навчання в старшій середній школі Японії є платним як у державних, так і в приватних школах, які відвідує близько 28% школярів.

Професійно-технічна освіта здійснюється у професійних школах, що поділяються на молодші, технологічні та коледжі спеціальної підготовки. Біля 600 молодших коледжів (90% з них – приватні) пропонують 2-річні програми підготовки в галузі гуманітарних, природничих, медичних та технічних наук. Їх випускники мають право продовжити навчання в університеті з 2-го чи 3-го року навчання. Щороку кількість охочих вступити до молодших коледжів утричі перевищує кількість місць. Біля 60% коледжів призначені для жінок, бо програми передбачають вивчення таких предметів, як-от: домашні фінанси, література, мови, освіта, збереження здоров'я.

До технологічного коледжу можна вступити після неповної середньої школи (термін навчання складає 5 років) та повної середньої школи (термін навчання – 2 роки). У технологічних коледжах (їх біля 60) вивчають дисципліни, що пов'язані з електронікою, будівництвом, машинобудуванням, роботою у торгівельному флоті тощо.

Коледжі спеціальної підготовки пропонують річні курси бухгалтерів, машиністок, дизайнерів, програмістів, автомеханіків, кравців, поварів тощо. Кількість таких, переважно приватних коледжів, сягає 3,5 тис., однак їх випускники не мають права продовжити навчання у вищій школі, молодшому чи технічному коледжі.

Вища освіта надається в університетах повного циклу навчання (4 роки навчання), університетах прискореного циклу навчання (2 роки), коледжах та технічних інститутах. Їх налічується 726. З них: 96 національних, 39 державних, решта приватні.

Після 4 років навчання випускники отримують ступінь бакалавра і можуть продовжити навчання в магістратурах і докторантурах ВНЗ. Загальна кількість студентів Японії перевищує 2,5 млн. 75% японських студентів навчаються у приватних ВНЗ, але значення державних у підготовці інтелектуального потенціалу нації є значно вагомішим, оскільки саме тут навчається абсолютна більшість студентів природничого, технічного, медичного, педагогічного, сільськогосподарського профілів, майбутніх магістрів та докторів наук, значно кращими є умови навчання та викладацький корпус. Кількість дівчат серед

студентів досі є невеликим. Навчання у всіх ВНЗ є платним, що ускладнює доступ до вищої освіти. Однак по закінченні школи майже 80% випускників вступають до ВНЗ.

У державні університети можна вступити лише по закінченні повної середньої школи. Прийом складається з двох етапів. На першому етапі абітурієнти централізовано складають «Загальний тест досягнення першого ступеню», що проводить Національний центр з прийому в університети. Ті, хто успішно пройшли тестування, допускаються до складання іспитів у найпрестижніші університети країни. Серед них Токійський державний університет (заснований 1877 року, має 11 факультетів), університет у Кіото (1897, 10 факультетів), університет в Осака (1931, 10 факультетів). З приватних університетів найбільш відомими є університети Тюо, Ніхон, Васеда, Мейдзі, Токай і Кансайський університети в Осака.

Приватні університети мають у своїй структурі початкові, молодші, старші середні школи й навіть дитячі садочки. Успішний навчальний шлях в дитячому й підлітковому віці дає право прийому до приватного університету без екзаменів.

Організація навчального процесу в університетах передбачає розподіл на загальнонаукові та спеціальні дисципліни. Перші два роки всі студенти вивчають історію, філософію, літературу, суспільствознавство, іноземні мови, спецкурси з майбутньої спеціальності. Наступні два роки студенти удосконалюються з обраної спеціальності й отримують ступінь бакалавра (Gakushi). Формально студент має право перебувати в університеті 8 років, тобто відрахування невстигаючих студентів практично виключається. Ті, хто мають схильність до наукових досліджень, продовжують навчатися ще 2 роки й отримують ступінь магістра (Shushi). Ступінь доктора філософії (Hakushi) потребує 3 роки навчання для тих, хто має ступінь магістра, і 5 років – для бакалаврів.

Педагогічна освіта. У Японії готують учителів на педагогічних факультетах університетів (4 роки), на 2-річних спеціальних відділеннях коледжів. Для того, щоб стати вихователем дитячого садка, достатньо 2-х років навчання. Кваліфікація присвоюється за результатами письмового тестування для перевірки інформованості й пам'яті, але не спроможності працювати з дітьми. Програми для набуття педагогічної освіти

складаються з двох циклів: педагогічного й спеціального. Педагогічний курс складається з обов'язкового та елективного навчання. Стандарт педагогічного курсу містить такі дисципліни та види діяльності: основи педагогіки (психологія навчання й розвитку, управління освітою, методи й технічні засоби навчання); зміст і методика навчання (вивчаються ті предмети, що відповідатимуть ступеню школи); проблеми морального виховання; курси за інтересами (філософія виховання, історія педагогіки, порівняльна педагогіка, соціальна педагогіка, школознавство тощо); питання управління школою й професійної орієнтації; педагогічна практика (від 2 до 6 тижнів) у базових школах при ВНЗ [4, с. 361].

Отже, культ освіти, що підтримує японська сім'я, громадськість і держава, принцип «пожиттєвого найму» є чинниками, що формують шанобливе ставлення до освіти й учителя, підносять і виділяють освіту, яка є гарантією успішного життя, з-поміж інших соціальних інститутів.

3.3.2. Характеристика освітньої системи Китайської Народної Республіки (КНР)

Коротка характеристика Китаю. Китаєм називають культурний регіон і стародавню цивілізацію Східної Азії. Особливістю китайської цивілізації є те, що вона розвивалася ізольовано від інших цивілізаційних центрів. Її надбанням насамперед є логографічна система письма. Формування китайців як єдиної етнічної спільноти сягає рубежів нашої ери. Китайська імперія зазнала часів розквіту й дезінтеграції. У 18 ст. технологічно потужний Китай проводив активну політику підкорення народів Центральної Азії. Однак у 19 ст. він сам став жертвою колоніальної політики країн Західної Європи та США.

1912 року з падінням династії Цін було створено Республіку Китай (інша назва Китайська Республіка). Протягом 1937-1945 рр. тривала Японсько-Китайська війна, потім громадянська війна, що завершилася 1949 року перемогою комуністичної партії Китаю (КПК) і проголошенням Китайської Народної Республіки. З 1949 року й донині Китайська республіка перебуває на Тайвані.

Воєнні дії між КНР і Тайванем було припинено 1950 року, але фактично обидві сторони досі залишаються у стані війни. КНР контролює територію материкового Китаю, Гонконг та Макао, а також Республіку Китай, яка володіє островами Тайвань, Мацу й Кіньмень.

Китай – третя за площею країна (9,6 млн. км²) і найнаселеніша країна світу (чисельність 1 347,4 млн. осіб, щільність – 139,6 людей/км², 2010). Етнічний склад сучасного Китаю є результатом багатовікового культурного й політичного взаємопроникнення та взаємодії з численними азійськими народами, що супроводжувалося міграцією мільйонів людей та багатовіковою китайською асиміляцією (монголів, маньчжурів уйгурів та ін.). Майже 4/5 усього населення скупчилося на 10% найбільш сприятливої для сільського господарства території, де середня густина розселення перевищує 700 осіб на км². Річний приріст населення дорівнює 0,5%. Очікувана тривалість життя при народженні – 73 роки. Дитяча смертність (0/00) – 17. ВВП на душу населення 2009 року дорівнював США \$ 6803 [35]. Наприкінці 2010 року Китай обігнав Японію за обсягом ВВП – його економіка стала другою після США у світі – ВВП (2010) – США \$ 5,745 трлн., на душу населення – США \$ 4264.

Найбільшими містами Китаю є Шанхай (понад 12 млн. мешканців), Пекін (понад 9 млн.), Тяньцзін (8 млн.), Чунцін (7 млн.), Гуанчжоу, Фучжоу, Чанчунь, Шеньян (усі по 5-6 млн. осіб), а також Далянь, Ухань, Ціндао тощо.

Згідно з Конституцією КНР є соціалістичною державою, хоча 70% ВВП забезпечуються приватними підприємствами. За устроєм КНР є державою з правлячою Комуністичною партією, на чолі якої – генеральний секретар КНР. Найвищий орган – Усекитайські збори народних представників з сесіями та Постійним комітетом. Провідною політичною силою в Китаї є Комуністична партія. КНР пройшла складний шлях соціального й економічного розвитку, що привів до утворення сучасної моделі централізовано керованої економіки, в якій поєднуються елементи соціалістичного господарювання з елементами ринкового господарства.

КНР є атеїстичною секуляризованою державою, однак у ній дозволяється дотримання релігійних практик, які визнані урядом. Громадяни КНР мають право свободи совісті, щоправда реалізація

його є обмеженою. Головними віруваннями є конфуціанство, даосизм, буддизм, вшанування пращурів, іслам, християнство, хоча більше половини китайців вважають себе атеїстами (57%).

Китай з аграрної вже став потужною аграрно-індустріальною країною, що має в останні роки один із найвищих у світі темпів приросту ВВП (останні 2 десятиліття – 8-10%). У КНР розвиваються традиційні галузі промисловості – текстильна, вугільна, чорна металургія, фосфорно-фаянсове виробництво, також створено нові галузі – нафтопереробна, газова, хімічна, авіаційна, космічна, електронна, машинобудування, приладобудування. Бурхливо розвивається наука й новітні технології. Великі закордонні капітали приходять у вільні економічні зони для розвитку легкої, електронної й машинобудівної промисловості. Саме їх продукція разом з деякими первинними ресурсами складає основу експорту.

Минуле освіти Китаю. Мета стародавнього китайського виховання полягала у формуванні навичок самообслуговування, виробничих умінь і вміння поводитися серед людей. Цінувалися працелюбність, повага до старших і літніх людей. Перші шкільні заклади освіти у Піднебесній (Китаї) з'явилися у 3 тис. до н. е. – епоху переходу до рабовласницького суспільства. За китайськими традиціями, літні люди є хранителями мудрості, тому притулки для літніх людей близько 2700 р. до н. е. перетворювалися на заклади, подібні до шкіл. В епоху Шан (1766-1122) у Китаї вже існувало ієрогліфічне письмо (близько 3 тис. знаків). Серед ієрогліфів є такі, що позначають слова «навчання», «виховання», «учитель». У тогочасних школах навчалися лише діти з вільних і заможних родин. Система освіти часу розквіту рабовласницького суспільства за часів правління династії Західна Чжоу (11 ст до н.е. – 8ст. до н. е.) була невід'ємною складовою функціонування чиновницького апарату, політичного життя та релігійних відправ. Зміст освіти охоплював такі аспекти: мораль, поведінка, мистецтво, ритуал, а шість мистецтв (обряд, музика, стрільба з лука, керування колісницею, лічба та письмо) становили повне коло тогочасних освітніх знань [22].

Засновник філософської школи даосизму Лао-цзи (друга половина 6 ст. до н. е.) – один з перших давніх мислителів, який звертався до проблем виховання й навчання. Однак найбільший

уплив на розвиток педагогічної думки здійснив Конфуцій (551-479 до н. е.). Це був час створення й поширення приватних шкіл різного типу – в одних навчалися діти із знатних родів (з 13 років протягом 7 років), в інших – з нижчих верств населення (з 20 років протягом 9 років). Конфуцій заснував приватну школу і мав біля 3 тис. учнів. Він радив починати виправляти світ із самого себе, тобто починати із самовдосконалення. На його думку, освіта удосконалює моральність, а це – єдиний шлях до вдосконалення народу і суспільної гармонії. Його вважали Великим Учителем: протягом 2 ст. до н. е. – 2 ст. н. е. конфуціанство було офіційною ідеологією освіти й виховання [23; 4].

У середньовічному Китаї повага до влади, соціальна ієрархія підтримувалися системою освіти. До початку 20 ст. збереглася система освіти, що складалася з трьох ступенів: початкові школи в селах і містах, середні – в головних містах провінцій, столична імператорська школа як заклад освіти, схожий на один з перших державних університетів. 10-13 ст. вважають епохою розквіту науки, культури, освіти. Удосконалилося друкарство книг, було винайдено порох, компас, туш тощо. Розширилася шкільна мережа, було створено органи місцевого управління освітою, налагоджено контакти між центральними й провінційними навчальними закладами.

До початку 20 ст. освіта не зазнала суттєвих змін. Грамоті навчали лише хлопчиків з 6-7-літнього віку протягом 7-8 років в державних школах за невелику плату. Слід було вивчити 23 тис. ієрогліфів (китайська ієрогліфіка нараховує понад 50 тисяч знаків. Вона змінювалася і мала різні стилі написання). Програма навчання не передбачала опанування природничих дисциплін, переважали література, філософія, історія. Учні регулярно складали іспити (місячні, семестрові, річні). Складні, ступеневі державні іспити небагатьом учням давали можливість підніматися по соціальних сходинках і зробити бюрократичну кар'єру [4, с.91-92].

Сучасна системи освіти. Китай – одна з перших розвинутих людських цивілізацій, але проблеми успадкованої від минулого малописьменності отримали своє вирішення лише у другій половині 20 ст. Тому в структурі освіти початкова освіта переважає над усіма іншими рівнями освіти, а вища школа в сучасному розумінні є фактично зовсім молодою. Другою за значенням

особливістю освіти в КНР є значення й поширеність усіх форм навчання дорослих, серед яких лишається високий відсоток неписьменних. Управління освітою здійснює Державна комісія з освіти. Співвідношення учень/учитель дорівнює 17. Нині (2008) грамотність серед дівчат у віці від 15 до 24 років складає 99,3%, грамотних хлопців такого ж віку – 99,5% [26]. Державні витрати на освіту складають 1,9% від ВВП і 13% від загального обсягу витрат(1999) [35].

Дошкільне виховання. Дитячі дошкільні заклади розвинуті недостатньо. За даними ЮНЕСКО (2008), дітей охоплюють дошкільною освітою з 4 років, тривалість такої освіти – 3 роки. Приватних закладів дошкільної освіти – 37% [31, с.100].

Початкова освіта. Тривалість обов'язкового навчання – 9 років. Розпочинається з 6 років і охоплює у початковій шестикласній школі майже 100% дітей. 86% дітей продовжують навчання у середній школі. 2% дітей залишаються на повторний курс навчання [27, с.75]. 2008 року в КНР пішло до школи 17411 тис. першокласників.

Середня освіта. Середня школа поділяється на молодшу (3 роки навчання) й старшу (також 3 роки навчання), а повна освіта цього рівня передбачає 12 років навчання. Закон 1986 року проголосив обов'язковою освіту в початковій і молодшій середній школі. Для вступу до старшої середньої школи учень має скласти вступні іспити. Кількість учнів у системі обов'язкової освіти невпинно зростає: 165 млн. 1993 року; 171 млн. 1994 року; майже 180 млн. 1995 року.

Професійно-технічна освіта в Китаї. У систему професійної освіти в КНР входять вищі й середні й професійні школи, середні технікуми, середні школи професійної орієнтації, центри професійної підготовки, школи технічної підготовки для дорослих та інші подібні заклади, створені на громадських засадах.

Вища освіта. У КНР створено багатоступеневу систему вищої освіти. Уряд КНР докладає зусиль для розвитку національної освіти й підняття її до світового рівня. З 1977 року у ВНЗ відновлено систему єдиних вступних державних іспитів (стандартні програми, порядок зарахування).

1990 року в Китаї було 1 075 закладів, де навчалося 2,15 млн. студентів. У це число входили класичні багатопрофільні

університети, політехнічні й спеціалізовані інститути (медичні, аграрні, іноземних мов тощо) і педагогічні технікуми та училища (коледжі). З 90-х років 20 ст. централізацію було послаблено, скасовано єдині екзаменаційні програми. Відбулися зміни у профільній структурі вищої освіти: скоротилася кількість аграрних та медичних ВНЗ, збільшилася частка фінансових і політико-юридичних ВНЗ. Закон про освіту 1998 року затвердив автономію ВНЗ.

Охоплення молоді вищою освітою розвивається особливо швидко й щороку кількість зарахованих на перші курси зростає на 30-40 тис. студентів. Серед студентів переважають ті, хто навчається на технічних факультетах. Нині якість освіти є важливою проблемою, зусилля до розв'язання якої вже мають певні результати. Так, 2011-2012 року до списку 200 найкращих університетів світу увійшло сім китайських університетів, рейтинг яких підвищився порівняно з 2009 роком.

1. Університет Цінхуа (Пекін) – 46 місце (2009 року посідав 52).
2. Пекінський Університет – 47 місце (2009 року – 49).
3. Університет Фудань (Шанхай) – 91 місце (2009 року – 103).
4. Шанхайський Університет Цзяотун – 124 місце (2009 – 153).
5. Нанкінський Університет — 186 місце (2009 року – 168).
6. Науково-технічний Університет Китаю (Хэфэй) – 188 місце (2009 – 154).
7. Чжецзянський університет – 191 місце [32].

Університет Цінхуа, створений як коледж 1911 року, є найкращим закладом з технічних спеціальностей. Університетом коледж став 1925 року, 1928 року отримав статус національного університету, а з 1952 року став політехнічним ВНЗ. Його вважають «колискою інженерії». Цінхуа стрімко розвивається, перетворившись на дослідницький університет з факультетами в галузі науки, техніки, гуманітарних і соціальних наук, мистецтва, менеджменту, права, освіти та медицини. 2011 року університет у складі 14 інститутів, 56 факультетів відсвяткував своє 100-ліття. У січні 2012 року понад 1200 випускників отримали дипломи. Серед них 909 студентів отримали ступінь магістра, 328 – ступінь доктора наук [33].

Пекінський Університет – один з найпрестижніших університетів КНР, створений 1898 року. Він славиться

найбільшою бібліотекою в Азії – 6,5 млн. книг. Пекінський університет і університет Цінхуа розташовані на північному заході Пекіну в живописній парковій зоні на території колишніх імператорських садів династії Цінь. Їх розділяє одна вулиця. Вони постійно змагаються за першість у наукових досягненнях.

Педагогічну освіту в КНР надають середні педагогічні училища (протягом 4-х років), педагогічні коледжі (2-3 роки), педагогічні ВНЗ (4 роки). Навчальні плани педагогічних ВНЗ передбачають засвоєння 55 кредитів і вивчення таких дисциплін: 1 модуль (43 кредити) – марксистська теорія, іноземна мова, інформатика, спорт, військова підготовка, мова й література; 2 модуль (12 кредитів) – мова, гуманітарні дисципліни, суспільствознавчі науки, природознавство, педагогіка, психологія [4; с. 360]

3.3.3. Характеристика освітніх систем країн Східної та Південно-Східної Азії

Після другої світової війни економічно відсталі країни Східної Азії почали бурхливо розвиватися. У 50-х роках 20 ст. високі темпи розвитку демонструвала Японія. Наприкінці 60-х – початку 70-х років 20 ст. було зафіксовано різкий стрибок у темпах розвитку країн і територій: Тайваню, Гонконгу, Сингапуру, Південної Кореї. Їх почали називати «новими індустріальними країнами» (НІС), «азійськими тиграми». У 80-х роках 20 ст. високі темпи зростання економіки виявили країни АСЕАН (англ. Association of South East Asian Nations – Асоціація країн Південно-Східної Азії – політична, економічна й культурна регіональна міждержавна організація, створена 1967 року): Індонезія, Філіппіни, Таїланд, Малайзія і Бруней, які отримали назву «азійські дракони». Наприкінці 80-х років 20 ст. на шлях бурхливого економічного розвитку стали В'єтнам і Китай (1993 року приріст промислового виробництва КНР склав 21%, а ВВП – більше 9%).

Отже, Східна Азія демонструє високий потенціал економічного, технологічного розвитку, що сприяє політичній стабільності цих країн, ліквідації бідності. Так, у Малайзії за останні тридцять років частка населення, що живе за межею бідності скоротилася з 37 до 5%, в Індонезії – з 60 до 15%.

У Сингапурі й на Тайвані людей, які мають дохід менше США \$ 300 на місяць, практично не залишилося.

Західна Європа й США все ще залишаються світовими лідерами в галузі науки та розвитку економіки, однак усе більше відчують конкуренцію з боку країн, що розвиваються, насамперед Китаю. Частка вчених у країнах, що розвиваються, з 30% у 2002 році виросла до 38 % у 2007 році. Значно збільшилася кількість публікацій. Так, у Китаї вона збільшилася більш, ніж удвічі [26].

Ці країни вийшли на західноєвропейський рівень середньої заробітної платні. Більшість галузей промисловості захищена системою тарифних та інших мит, що встановлюються державою. Причини такого успіху полягають у гнучкій політиці, що ґрунтувалася на національних традиціях, вірі більшості населення в сильну державну владу, впровадженні новітніх технологій, наданні переваги й заохоченні експорту товарів і технологій, розвитку освіти, традиційній працелюбності й наполегливому навчанні.

Сингапур. Кількість населення (2009) складала 4,988 млн. Середня тривалість життя – 81,9 років. ВВП – США \$ 192,8 млрд. (2008). ВВП на душу населення – США \$ 51 649. Зростання ВВП – біля 7%. Витрати на освіту – 3,7% ВВП (2001). Грамотність (2000) чоловіків –96,6%, жінок – 88,6%.

Сингапур – парламентська республіка. Виконавча влада належить Кабінету міністрів з Прем'єр-міністром на чолі. Діяльність Лі Куан Ю на посаді прем'єр-міністра Сингапуру в 59-90 роках 20 ст. стала прикладом для керівників багатьох розвинутих країн і тих, що розвиваються. Лі Куан Ю послідовно відстоював право розвитку країни на засадах:

- урахування конкретно-історичних умов суспільства, його національних, релігійних, культурних особливостей;
- поєднання економічного прогресу з традиційними моральними й культурними цінностями;
- пріоритет здорового глузду над абстрактними теоріями;
- перевага патріотизму, прагматизму й творчої практики над ідеологічними концепціями.

Сингапур – країна-острів, якій бракує навіть питної води (вона поставляється з Тайваню). Однак Лі Куан Ю вдалося довести,

що розквіт держави пов'язаний з наполегливою працею вибраного народом чесного й ефективного уряду, який здатний змінити вороже ставлення до сусідів (китайців, малайців), запобігти етнічним конфліктам у країні. Лі Куан Ю на посаді Прем'єра почав сувору боротьбу з корупцією (починаючи з чесних виборів) і йому вдалося її подолати – наприкінці 90-х років 20 ст. країна вважалася найменш корумпованою країною Азії.

Уряд дійшов висновку, що робочою мовою й мовою міжнаціонального спілкування має стати англійська, щоб не давати переваги жодній етнічній групі (населення Сингапуру складається переважно з китайців, що розмовляють на семи діалектах, малайців, тамільців). Тому в Сингапурі функціонують 4 рівноправні офіційні мови: китайська, малайська, тамільська й англійська. Батьки мають право обирати загальноосвітню школу з будь-якою мовою навчання. Заклади вищої освіти були поступово переведені на англійську мову викладання. Такого ж реформування потребувала й школа, яка поступово збільшувала обсяг годин на вивчення англійської. Для збереження національних китайських традицій, було створено китайські школи для обдарованих дітей, в яких багато годин відведено на китайську, однак викладання предметів здійснюється англійською мовою. 1965 року з проголошенням суверенітету уряд прийняв рішення викладати в школах літературну китайську мову як другу. Використання англійської як робочої мови запобігало міжетнічним конфліктам, підвищило конкурентоспроможність Сингапуру, оскільки англійська є міжнародною мовою бізнесу, дипломатії, науки й технології.

Сингапур був колонією Великобританії і з моменту створення держави певний час перебував під захистом збройних сил Великобританії і країн Британської співдружності. З набуттям суверенітету 1965 року в тісній співпраці з Ізраїлем зумів створити дієздатну армію, пропагуючи через освіту привабливість військової служби. Мова спілкування для військових – англійська. Міністерство освіти доклало зусиль для того, щоб змусити людей змінити ставлення до армії, покращити фізичну підготовку молоді, розвиваючи фізичну культуру і спорт, прищеплюючи смак до пригод і напружених, захопливих, навіть небезпечних видів діяльності. Служба у Збройних Силах Сингапуру вплинула на

суспільство, сприяла об'єднанню громадян, незалежно від мови, раси, релігії (буддизм, мусульманство, індуїзм, сикхизм, християнство, зороастрійство). З 1971 року найбільш здібних студентів – молодших офіцерів почали направляти на навчання в Оксфорд, Кембрідж та інші англійські університети, де вони проходили повний академічний курс гуманітарних, інженерних, точних наук чи професійної підготовки. Протягом навчання вони отримували стипендію й платню лейтенанта. Тому незабаром Збройні Сили мали не лише військову техніку, а й інтелектуальну еліту.

Оздоровлена економіка дозволяла безперервно модернізувати військову техніку, запроваджувати інформаційні технології в системах озброєнь, для чого були потрібні високоосвічені люди. Через 8 років служби військові мали право перейти на державну службу. Розбудовуючи економіку країни, уряду вдалося подолати безробіття через створення інфраструктури туризму та розвитку промисловості за рахунок інвестицій та залученні корпорацій США при постійній модернізації промисловості та змагальності з виробниками Південної Кореї, Гонконгу, Тайваню.

Лі Куан Ю прагнув вивести Сингапур на рівень прийнятих в країнах «першого світу» стандартів суспільної й особистої безпеки, охорони здоров'я, освіти, телекомунікацій, транспорту й обслуговування. У своїх спогадах він писав, що «ключем до успіху була якість людей, відповідальних за справу» і прагнув через законодавство створити справедливе суспільство. Освіта була тим чинником, що дозволяла збільшити можливості громадян.

Створена система соціального забезпечення й приватного житла ґрунтувалася на конфуціанській моралі, зокрема таких принципів: відповідальність чоловіка за сім'ю, відданість батькам і державі, відвертість з друзями, лояльність, справедливість, працелюбність, бережливість, неможливість через сором отримувати незароблені гроші з соціальних фондів.

До 90-х років 20 ст. Сингапур став одним з найпотужніших фінансових центрів світу. За обсягом валютних операцій він поступався лише Лондону, Нью-Йорку й Токію.

Високий рівень промислового потенціалу потребував освічених працівників. У Сингапурі активно розвиваються наукомісткі галузі високих технологій. За рівнем комп'ютеризації

та впровадження роботів країна посідає друге місце в Азії після Японії. Велика кількість ТНК із США та Японії контролюють економіку країни, що змушує планувати запровадження обов'язкової вищої освіти. 2011-2012 року Сингапурський національний університет (National University of Singapore) посів високе 28 місце у рейтингу університетів світу, а Nanyang Technological University – 58 місце [32].

Через освіту і ЗМІ, «зелену політику», заборону паління, гумових жуйок вдалося досягти високих показників культури поведінки, благоустрою міста та його екології. Як зазначав Лі Куан Ю, «індустріальне суспільство поступається місцем суспільству, заснованому на знаннях, нова лінія розділу пройде у світі між тими, хто має знання, й тими, в кого їх немає. Ми маємо навчатися стати часткою світу, заснованого на знаннях... Слід лише додержуватися тих основних принципів, які допомогли нам досягти успіху. Це – суспільна згода, якої досягають шляхом справедливого перерозподілу плодів прогресу. Це – рівні можливості для всіх. Це – система просування за заслугами, коли краще місце посідає більш гідний. Останнє є особливо важливим, коли йдеться про людей, які очолюють уряд» [9]

Тайвань. КНР вважає Тайвань своєю провінцією, але де-факто він є незалежною державою з 1895 року. Населення (2011) – 23 188 тис. осіб. Тайванці не підтримують ідею возз'єднання з Китаєм, бо мають власний спосіб життя й вищий його рівень, на який вони піднялися завдяки наполегливій праці. Хоч країні бракує природних ресурсів, економіка Тайваню стабільно розвивається з щорічним приростом ВВП 6,3%. ВВП (2008) – США \$ 711418, ВВП на душу населення – США \$ 30881. 2006 року витрати на освіту склали близько 5,7% ВВП. Наукові розробки Тайваню мають високий індекс цитування наукових робіт (2005) в галузі інженерії й машинобудування – 12 місце у світі та 18 місце за індексом цитування результатів наукових досліджень.

За даними МВФ, 2012 року Тайвань посяде перше місце серед «Азійських тигрів». У новітніх технологіях Тайвань спеціалізується на виробництві ЕОМ та дисплеїв для них, у судноплавстві Тайвань є одним із світових лідерів з виробництва спортивних яхт, одним із світових лідерів з виробництва взуття,

спортивного одягу та інвентарю. Головні торгові партнери Тайваню – США, Японія, Сянган (Гонконг) та ФРН.

Освіта у Тайвані набула значення одного з найважливіших і динамічних елементів інфраструктури, від якого залежить економічний потенціал країни. У Тайвані освіченість визнається як велика цінність, тому щороку збільшуються витрати на освіту. Під впливом традицій конфуціанського виховання з його установками на дисципліну й слухняність сформувався характер тайванця, який вирізняється високою трудовою культурою, толерантністю, чесністю, ввічливістю, почуттям колективізму. Світовий рейтинг освітніх систем 125 країн відбиває високі досягнення Тайваню, зокрема у викладанні математики, фізики, хімії, інформатики.

У Конституцію 1997 року було внесено поправку, що дозволило узаконити пріоритет базової освіти. Підготовку до школи здійснюють дитячі садки, що відвідують діти протягом 2-х років. Кількість приватних садків перевищує кількість державних в 1,5 рази. З 1999 року почав бурхливо розвиватися ринок «англійських» дитячих садків, в яких усі заняття проводяться англійською мовою. Обов'язкова освіта в Тайвані дорівнює 9 рокам. За законом про національну освіту, всі діти мають отримати 6-річну початкову освіту й 3-річну неповну середню освіту. Зарахування дітей у 1 клас відбувається за територіальною ознакою. 2005 року початковою освітою було охоплено 99,4% дітей.

Навчальна програма початкової школи містить такі предмети: мандаринська мова (класична китайська, слід засвоїти близько 3 тис. ієрогліфів із загальної кількості у 60 тис. і 2 тис. їх сполучень); фізична культура; математика (арифметика, основи алгебри та геометрії); інтегрований блок природничих наук (біологія, фізика, хімія); малювання; музика. З 3 класу вивчається англійська мова, до викладання якої Міністерством освіти залучаються носії мови з англійських країн. Обов'язково вивчається також один із місцевих діалектів. До 30% навчального часу відводиться на вивчення й мистецтво написання пензлями ієрогліфів. У неповній середній школі навантаження ще збільшується. Навчальні дисципліни згруповано у блоки, наприклад, природничі науки (біологія, фізика, хімія й науки про

Землю). Протягом 3-х років вивчається технологія, що полягає в захисті учнівських проєктів. Музичне, художнє чи театральне мистецтво є заняттями за вибором. До навчального плану входить також програма, зорієнтована на набуття навичок безпечної життєдіяльності.

По закінченні неповної школи учні проходять тестування, що дає право вступу до повної середньої школи. 94,7% учнів продовжують навчання у професійно-технічному навчальному закладі чи середній школі, по закінченні якої можуть вступити до університетів або до повних чи неповних коледжів.

У країні функціонує система додаткової освіти, яку пропонують державні й приватні школи. Вона покликана задовольнити різноманітні потреби учнів – від підготовки до складання іспитів в університети до освіти дорослих. Навчальний рік у тайванських школах поділяється на 2 семестри: осінній й весняний. Початок весняного семестру припадає на лютий після святкування нового року за китайським календарем. Реформа освіти останнього десятиліття спрямовані на підвищення якості освіти, демократизації, гуманізації, децентралізації управління освітою, спрямована на збереження інтелектуального потенціалу нації [16].

Вищу освіту студенти здобувають у 164 ВНЗ. Один із найкращих університетів National Taiwan University посідає 87 місце у рейтингу 200 найкращих університетів світу [32]. З 1953 по 2003 рік для вступу до ВНЗ треба було скласти єдиний екзамен. Невдача при вступі закривала можливість студенту повторно скласти іспит, тобто життя студента залежало від складання одного іспиту. Це призводило до того, що учні концентрували увагу лише на складанні екзамену замість того, щоб докладати зусиль для розвитку особистості. 2004 року таку систему прийому до ВНЗ було скасовано. Нова Програма давала можливість більшої свободи у виборі форм організації вступних іспитів як ВНЗ, так і студентам, які отримали другий шанс стати студентами.

Отже, приклад Тайваню доводить, що освіта є одним з важливих чинників розвитку науково-економічного потенціалу країни.

Республіка Корея має давню історію. На долю корейського народу в новітній історії 20 ст. випали важкі випробування. Після російсько-японської війни 1904-1905 років Японія встановила протекторат над Кореєю, а 1910 року анексувала її. Японці проводили асиміляційну політику на півострові. Корейців змушували вивчати японську мову та змінювати корейські імена на японські. Окупаційна влада поширювала теорію єдиного «японсько-корейського етносу». Велика кількість корейців переселилася до Японії на заробітки. Окрім цього, корейці брали активну участь у колонізації Маньчжурії і Сахаліну. Поразка Японії у другій світовій війні 1945 року поклала край японському пануванню у Кореї (з Кореї було також виселено усіх японців). Північна частина Корейського півострова потрапила під вплив СРСР, а південна – США. 1948 року були проголошені Корейська Народно-Демократична Республіка й Республіка Корея (РК, столиця Сеул). Її державний устрій – президентська республіка.

Нині республіка Корея посідає високе місце у світі за рівнем ВВП. З 1999 року країна прийнята до «клубу багатих і високо-розвинутих» – ОЕСР. ВВП (2008) – США \$ 1276 млрд., ВВП на душу населення – США \$ 26.277. Кількість населення (2008) – 49 млн. 98% вважають себе корейцями. Проживає у Кореї й більше мільйона іноземних громадян, серед яких військові США та близько 43 000 вчителів англійської мови різних національностей, які тимчасово проживають у Кореї [30].

Південна Корея має багаті ресурси гідроенергії, однак активно розвиває атомну енергетику, машинобудування, суднобудування. Постійно розвивається система освіти.

У корейській школі вчать 12 років за структурою освіти США: 6 років — у початковій школі (кор. *кужмин хаккё*, буквально – «цивільна школа»), 3 роки — у середній (кор. *чунь хаккё*), 3 роки – у повній середній (кор. *кодунь хаккё*). Всі три ступені корейського шкільної освіти чітко відділені одна від одної – школи трьох ступенів перебувають у різних будинках й організаційно ніяк не пов'язані. Ця система діє з 1950 року. І хоч вона за структурою подібна моделі США, її функціонування враховує національні традиції. Зокрема, одним із важливих чинників гармонії громадського життя є переконання в справедливості ладу. Освіта є прикладом утілення принципу справедливості в державі.

Плата за навчання в однотипних школах є однаковою в усій країні тому, що всі громадяни країни мають рівне право на одержання якісної освіти, а створення дорогих і елітарних приватних шкіл неминуче створить серйозну нерівність між громадянами в настільки важливому для Кореї питанні. Усі вчителі двічі на рік проходять обов'язкову атестацію (за їхнім рівнем і стилем викладання стежать численні державні інстанції). Влада не обмежується тим, що суворо контролює однаковість програм, прийнятих в усіх школах країни. Вона прагне не допустити, щоб між школами існувала нерівність у якості освіти, бо школярі можуть утратити рівні можливості при вступі до ВНЗ. Оскільки причини нерівності шкільної освіти більшою мірою пов'язані з компетентністю викладачів педагогічного колективу, в Кореї існує система ротації, відповідно до якої всі вчителі державних шкіл періодично переводяться до інших шкіл. Такої ж ротації піддаються директори державних шкіл, чим досягається зразкова однорідність середньої освіти.

У початковій школі обов'язковими вважаються 9 предметів: духовне виховання, граматики корейської мови, соціальні науки, математика, природні науки, фізика, музика, образотворче мистецтво, праця. До навчального плану середньої школи входять 11 обов'язкових базових предметів, кілька предметів за вибором (факультативні). Старша середня школа поділяється на два типи: загальноосвітню і професійно-технічну. Тим, хто бажає навчатися за професійно-технічними напрямками надається вибір шкіл (сільськогосподарського напрямку, машинобудування, бізнесу, морської справи). До старшої школи по закінченні молодшої учні зараховуються за результатами вступних іспитів, установлених кожною школою. 40-60% обов'язкового навчального плану становлять загальні курси, а решту – профільні предмети.

Серед загальноосвітніх старших середніх шкіл діють школи з поглибленим вивченням образотворчого мистецтва, фізики, точних наук, іноземних мов. Завданням таких спеціалізованих шкіл є випускати висококваліфікованих фахівців. У загальноосвітніх старших середніх школах учні 11 класів можуть вивчати гуманітарні й соціальні науки, займатися опануванням професійно-технічних предметів чи природничих наук. Хоча в школах і викладаються професійно-технічні предмети, та передусім ці школи спрямовані на підготовку учнів до вступу у вищі навчальні

заклади. Стати студентом престижного університету є моральним обов'язком у ставленні до батьків і родини, яка йде на певні жертви, щоб створити умови для підготовки до іспитів. Вступ до престижного ВНЗ вимагає інтенсивної роботи, наполегливості й самопожертви від молодого людини.

Один із найкращих університетів – Сеульський Національний Університет, заснований японцями 1923 року й тісно пов'язаний зі США після другої світової війни. Нині метою сучасних університетів Кореї є зосередження не стільки на еліті, скільки на середньому класі, який становить більшість населення [7].

Чотири університети Південної Кореї потрапили до списку 200 найкращих університетів світу:

- Seoul National University (42)
- KAIST – Korea Advanced Institute of Science & Technology (90)
- Pohang University of Science And Technology (POSTECH) (98)
- Yonsei University (129) [32]

Гонконг. Хоча Гонконг (Сянган) формально належить до Китаю, все ж це окремий адміністративний регіон із власною економікою й законодавством, а також системою освіти. Цей регіон був колонією Великої Британії. З 1997 року Гонконг має широку автономію у складі Китаю. Це один із провідних фінансових центрів Азії й світу. Після початку реформ у Китаї Гонконг став основним джерелом іноземних інвестицій у Китай. Це найбагатше місто в КНР. Економіка території ґрунтується на вільному ринку, низькому рівні оподаткування й невтручання держави в економіку. Кількість населення (2010) – більше 7 млн. Середня очікувана тривалість життя (2006) – 81,6 років. Офіційними мовами є китайська (95% населення – етнічні китайці) та англійська. Західна культура завдяки Великобританії глибоко вкоренилася в Гонконзі й співіснує в гармонії із східною філософією й традиціями.

Система шкільної освіти ґрунтується на британській моделі, на вищих ступенях освіта відчула вплив і системи освіти США. Гонконгський університет науки й техніки заснований на американській моделі вищої освіти. До системи освіти належать необов'язкові 3-річні дитячі садки, обов'язкова 6-річна початкова освіта та обов'язкова 3-річна перша ступінь середньої освіти. За бажанням школярі отримують середню освіту другого ступеня й отримують Освітній екзаменаційний сертифікат Гонконгу. Далі протягом 2-х років школярі готуються до екзаменів просунутого

рівня Гонконгу. У 2009-2012 роках планувалося поступове введення нової системи «3+3+4», що складається з 3-річного курсу середньої школи першого ступеня, 3-річного курсу середньої школи другого ступеня та 4-х років вищої освіти.

Провідні освітні заклади за фінансуванням поділяються на державні, приватні й ті, що субсидуються. Найменша кількість державних закладів освіти.

Гонконгські університети посідають високі місця у світовому рейтингу університетів (2011-2012):

- University of Hong Kong (22 місце)
- The Chinese University of Hong Kong (37 місце)
- The Hong Kong University of Science and Technology – (40 місце)
- City University of Hong Kong Hong Kong (110 місце)
- The Hong Kong Polytechnic University (177) [32]

Модернізація інфраструктури і перебудова промислової бази країн східноазійського регіону, збільшення внутрішнього споживчого попиту за рахунок розширення власного середньої верстви населення сприяли зростанню виробництва, стимулювали появу нетрадиційних перспективних ринків, трансформували регіональні товаропотоки, сприяли пошуків інвестиційних та технологічних обмінів. Тут сформувався власний технологічний і науково-технічний потенціал, з'явилися альтернативні США й Японії інвестори світового рівня, насамперед Тайвань. Високі результати, досягнуті країнами східноазійського регіону, багато в чому були обумовлені співробітництвом та обміном технологіями, капіталом та інформацією, але це співробітництво вимагало організаційного оформлення. Переважним інструментом такої співпраці тут стало створення національних економічних територій.

У переліку 200 найкращих університетів світу (2011-2012) налічується 9 японських, 7 китайських, 4 південнокорейських, 7 гонконгських університетів. Щодо Росії, Московський державний університет імені М. Ломоносова посідає 112 місце. Санкт-Петербурзький державний університет – 251 місце. Перед українськими університетами (Донецький національний університет та Національний технічний університет «Київський політехнічний інститут») за списком налічується більше 600 інших іноземних ВНЗ [32].

3.4. СУЧАСНИЙ СТАН ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ УКРАЇНИ

3.4.1. Коротка історія вітчизняної освіти

Незважаючи на те, що історія виникнення писемності у давніх слов'ян по-різному висвітлюється дослідниками, відомо, що ще до прийняття християнства в Київській Русі існували спеціально організовані осередки освіти, а в таких політичних центрах, як Київ, Новгород, Смоленськ існувала писемність. Її розповсюдженню сприяли зростання міст, потреба князів у веденні обліку данини, дипломатичні зв'язки з іншими країнами, винайдення слов'янської абетки Кирила й Мефодія 855 року. За часів князівства Володимира існувало «книжне навчання», яке передбачало проходження спеціального курсу середньовічних наук. Їх викладали високоосвічені монахи-літописці, які володіли іноземними мовами, знали античну, візантійську, західноєвропейську історію, богословську й художню літературу. З поширенням християнства осередками освіти стали монастирські школи для підготовки освіченого духовенства.

У 16-17 ст. територія Південно-Західної Русі підпала під владу польської шляхти, яка намагалася знищити православ'я, насадити католицтво, польсько-латинську культуру. Зберегти культурні надбання попередніх поколінь стало завданням братств – громадсько-релігійних організацій православних однодумців. Вони діяли у Львові, Перемишлі, Луцьку, Києві тощо. Статути Львівської та Луцької братських шкіл передбачали початкове (читання, письмо, граматики, лічба, церковний спів) й середнє навчання (граматика, риторика, діалектика, музика, старослов'янська мова, грецька, латинська, польська мови). Понад 60 років з середини 16 ст. у Львові плідно працювала Острозька школа-академія (колегіум), що об'єднувала багатьох талановитих вітчизняних й іноземних вчених, громадських діячів, і зникла під тиском польсько-католицьких сил.

У справі захисту національних і духовних інтересів у Києві виступала Києво-Могилянська академія (з 1615 року). З 16 ст. Московська держава активно включилася в політичне та економічне життя Європи. Наприкінці 16 ст. освіта стає не лише привілеєм духовенства, але й заможних міщан. Оскільки Україна

мала більший досвід створення й організації системи освіти, у 17 ст. вона випереджала Росію в шкільній справі [6, с. 180-190].

За часів царювання Петра-I (1672-1725) освіта бурхливо розвивалася, внаслідок соціально-економічних змін в Росії, на що вплинули й європейські ідеї Відродження та Просвітництва. 18 ст. – час формування національної шкільної системи Російської імперії. 1724 року наказом Петра I було створено Петербурзький університет одночасно з Академією Наук і Гімназією. В Росії з'явилися державні школи, що давали загальну освіту (рідна та іноземні мови, арифметика, філософія, політика), заклади духовної освіти – академії та семінарії з 8-річним терміном навчання.

Відбулося й реформування підготовки духовенства. Було створено архієрейські школи, в яких релігійні програми навчання поєднувалися зі світськими (релігія, письмо, читання, арифметика, геометрія) [6, с. 213]. У справі розбудови освіти значну роль відігравав Феофан (Єлезар) Прокопович (1681-1736) – богослов, письменник, поет, математик, філософ, ректор Київської академії (10-16 роки 18 ст.), архієпископ Великоновгородський та Великолуцький. Він був прибічником і основним ідеологом реформ Петра I.

За часів Катерини II (1729-1796) широко обговорювалися проблеми освіти, популяризувалися ідеї Просвітництва. 1755 року за ініціативою М.В. Ломоносова й графа І.І. Шувалова засновано Московський університет. Вагомий унесок до розвитку філософської й педагогічної думки зробив Г.С. Сковорода (1722-1794).

1802 року було створено Міністерство народної освіти, а 1804 року прийнято Статут навчальних закладів, згідно з яким провідну роль в організації освіти мають відігравати університети. Створювалася цілісна державна система пов'язаних закладів освіти, за територіальним принципом об'єднаних в округи з центром в університеті. Згідно з реформою освіти 1803-1804 років у кожному губернському місті створювалася гімназія, в повітовому – повітове училище, у селах – церковно-приходські школи.

У першій чверті 19 ст. в Російській імперії працювало вже 7 університетів: Московський, Дерптський, Варшавський, Віленський, Казанський, Санкт-Петербурзький, Харківський (заснований 1804 року). На відміну від західноєвропейських, російські університети (окрім Дерптського і Варшавського) не мали

богословських факультетів. З 1819 року засновуються вчені ступені магістра й доктора наук з обов'язковим захистом дисертацій. За Статутом університети мали автономію (за виключенням 35-63 років 19 ст.). Запобігаючи активізації революційних рухів, царський уряд 1828 року видав новий Статут, який ліквідував безстановність і спадкоємність у здобутті освіти. Було узаконено дві системи: парафіяльні та повітові школи для нижчих верств населення і гімназії та університети для дворян. 1834 року було відкрито Київський університет. У 49-52 роках 19 ст. в результаті реформування було створено три типи гімназій: з двома давніми мовами, з навчанням природознавству та законам, з юридичним навчанням. 1864 року було введено новий Статут, за яким гімназії поділялися на класичні та реальні. Поширилася мережа спеціальних закладів, як-от: кадетські корпуси, Імператорська військова академія, Артилерійська та Інженерна академії, Інститут інженерів шляхів сполучення, Гірничий інститут тощо. Наприкінці 19 ст. поширюється й освіта серед жіноцтва [6, с. 257].

У першій половині 19 ст. на ниві просвітництва плідно працював О.В. Духнович (1083-1865).

На другу половину 19 ст. припадає діяльність основоположника наукової педагогіки К.Д. Ушинського (1824-1870). До громадсько-педагогічного руху були причетними Л.Ф. Головацький, М.П. Драгоманов, П.О. Куліш, Т.Г. Шевченко. Видатними діячами в галузі освіти й просвіти були Х.Д. Алчевська (1841-1929), М.О. Корф (1834-1883), П.Ф. Лесгафт (1837-1909), С.І. Миропольський (1842-1907), М.І. Пирогов (1810-1881), Л.М. Толстой (1828-1910).

Після Жовтневого перевороту (у радянській історіографії Великої Жовтневої соціалістичної революції) 1917 року до влади прийшли більшовики. Жовтнева революція докорінно змінила хід історії на територіях колишньої Російської імперії та значним чином вплинула на хід світової історії. Перші декрети В.І. Леніна стосувалися миру, землі, освіти. 1922 року Президія Всеукраїнського центрального виконавчого комітету затвердила «Кодекс законів про народну освіту в УРСР». Освіта проголошувалася безкоштовною, загальнодоступною, обов'язковою, світською із спільним навчання дітей обох статей і рідною мовою викладання. Освітня робота проголошувалася

третім фронтом (після військового й економічного) боротьби за соціалізм. З 1923 року тривала українізація всіх державних органів, а згодом і навчально-виховних і культурно-освітніх установ.

Розпочалося культурне будівництво (створення системи народної освіти, подолання неписьменності, розвиток педагогічної думки й практики), в якому взяли участь вітчизняні педагоги П.П. Блонський (1884-1941), О.С. Залужний (1886-1941), Т.Г. Лубенець (1855-1936), А.С. Макаренко (1888-1939), О.Ф. Музиченко (1875-1940), Я.П. Ряппо (1880-1858), Я.Ф. Чепіга (1875-1935), С.Т. Шацький (1878-1934) та ін.

У радянській школі виховання та навчання були єдиним цілісним процесом. З ідеологічних міркувань виховному процесу надавалося першочергового значення.

Після другої світової війни на розвиток педагогічної думки в Радянському Союзі вплинула діяльність і творча спадщина В.О. Сухомлинського (1818-1970). 1983 року плідна праця О.А. Захаренка (1937-2002) зі створення авторської школи була відзначена високим званням «Народний учитель», 2002 року МОН України запроваджено медаль імені Олександра Захаренка.

Діяльність видатних педагогів України вшанована високими нагородами на їх честь сучасних учителів. За поданням МОН України Комісія з державних нагород і геральдики затвердила п'ять нових медалей: «Василь Сухомлинський», «Софія Русова», «Петро Могила», «За наукові досягнення» та «А.С.Макаренко», що мають стати заохочувальними відзнаками Міністерства освіти для вчителів, вихователів навчальних закладів, педагогів й учених вищої школи та наукових установ.

3.4.2. Характеристика сучасної освітньої системи України

Загальна характеристика України та її освітньої системи. За даними держкомстату України кількість населення на 1 січня 2011 рік складає 45 598,2 тис. осіб (міське – 31 186,0 тис.) [3]. За даними ЮНЕСКО (2009), річний темп приросту населення складає –0,5%. Тривалість життя українців при народженні – 69 років. Кількість населення у віці 0-14 років – 13%. Діти молодшого шкільного віку, які не відвідують школу – 11% [26].

Сучасна освітня система України є спадкоємницею освіти УРСР і перебуває у стані постійних трансформацій, зокрема у зв'язку зі стратегією євроінтеграції.

В основу діяльності системи освіти в Україні закладено принципи, проголошені у Законі «Про освіту» (ст. 6):

- доступність для кожного громадянина усіх форм і типів освітніх послуг, що надаються державою;
- рівність умов кожної людини для повної реалізації її здібностей, таланту, всебічного розвитку;
- гуманізм, демократизм, пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей;
- органічний зв'язок зі світовою та національною історією, культурою, традиціями;
- незалежність освіти від політичних партій, громадських і релігійних організацій;
- науковий, світський характер освіти;
- взаємозв'язок з освітою інших країн;
- гнучкість і прогностичність системи освіти;
- єдність і наступність системи освіти;
- безперервність і різноманітність освіти;
- поєднання державного управління і громадського самоврядування в системі освіти.

З часу набуття статусу суверенної держави зміни в системі освіти відбуваються в усіх її ланках (див. Закон України «Про загальну середню освіту», Закон України «Про дошкільну освіту», Закон України «Про позашкільну освіту», Національна доктрина розвитку освіти, Державна програма «Вчитель» та інші законодавчі документи останніх років). Вони стосуються й вищої освіти.

Загальний обсяг державних витрат на освіту складає 5,3% від ВВП України [31].

Управління освітою. Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України (див. «Указ президента України від 8 квітня 2011 р.») є головним органом у системі центральних органів виконавчої влади з формування та забезпечення реалізації державної політики у сфері освіти і науки, інновацій та інформатизації, інтелектуальної власності, молоді, фізичної культури та спорту.

Дошкільне виховання здійснюється в родині, дитячих дошкільних виховних закладах у тісній взаємодії з сім'єю. Воно має забезпечити всебічний розвиток особистості, фізичне та психічне здоров'я дітей, набуття життєвого досвіду, підготувати до школи.

Дошкільне виховання в дитячих закладах в Україні не є обов'язковим, однак батьки намагаються віддати дитину до дитячого садочка, підготовчі курси при школі, у групи раннього розвитку дитини для підготовки дитини до школи. Дошкільними закладами освіти є дитячі ясла, дитячі садки, дитячі ясла-садки, ясла-садки сімейного, комбінованого, компенсуючого типу (спеціальні та санаторні), навчально-виховні комплекси з короткотривалим, денним, цілодобовим перебуванням дітей, а також дитячі садки інтернатного типу, дитячі будинки тощо.

За даними Держкомстату України кількість закладів дошкільних навчальних закладів з 1990 року до 2010 року скоротилася з 24,5 тис. до 15,6 тис. Відповідно вдвічі скоротилася і кількість дітей, що їх відвідували – з 2428 тис. до 1273 тис [3]. До дитячого садочка дітей приймають з 3-х років. Дошкільна освіта триває 3 роки. 2% закладів дошкільної освіти є приватними. Серед працівників дошкільної освіти 99% складають жінки (2008) [31].

Тривалість обов'язкового для всіх дітей навчання у 1998-2003 роках складала 11 років. Протягом 2004-2010 років була спроба переорієнтувати повну середню освіту на 12 років навчання. З 2011 року повну середню освіту школярі України здобувають протягом 11 років. Наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 31.10.11 р. № 1243 затверджені «Основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України» з метою покращення рівня виховного процесу (сайт Міністерства у розділі «Нормативно-правові документи: МОНмолодьспорт»).

Кількість загальноосвітніх навчальних закладів у 2010-2011 навчальному році складала 20,3 тис., у яких навчалося 4299 тис. учнів. З них: денною формою навчання було охоплено 4228 тис. школярів; вечірньою та заочною – 71 тис. Їх навчали 515 тис. учителів. Кількість учнів 1990-1991 навчального року дорівнювало 7132 тис.

Початкова освіта. З 2004 року першокласники йдуть до школи з 6 років і навчаються протягом 4-х років. 2002 року учнів молодшої школи в середньому було 91%. 2009 року 89% дівчаток і 88% хлопчиків перебувають у початковій школі [36].

У системі освіти України більшість педагогів – жінки. Професія вчительки початкових класів традиційно вважається суто «жіночим» заняттям. За даними першого Всеукраїнського перепису населення дві третини жінок-педагогів працюють у середніх навчальних закладах, понад 15% з них – учительки початкової школи і працівниці дошкільних закладів.

Середня освіта. Повна загальна освіта в Україні є обов'язковою і надається у закладах освіти різних типів. Основним з-поміж них є середня загальноосвітня школа трьох ступенів: I – початкова школа, що забезпечує початкову загальну освіту (1-4 класи), II – основна школа, що забезпечує базову загальну середню освіту (5-9 класи), III – старша школа, що дає повну загальну середню освіту (10-11 класи). Освітні послуги для розвитку певних здібностей, обдарувань надають спеціалізовані школи, гімназії, ліцеї, колегіуми, а також різні типи навчально-виховних комплексів, об'єднань, створюються профільні класи в загальноосвітніх школах (з поглибленим вивченням окремих предметів або початковою допрофесійною підготовкою).

Позашкільна освіта та виховання спрямовуються на розвиток здібностей, талантів у дітей, учнівської та студентської молоді, задоволення їх інтересів, духовних запитів і потреб у професійному самовизначенні.

До позашкільних закладів освіти належать: палаци, будинки, центри, станції дитячої, юнацької творчості, учнівські та студентські клуби, дитячо-юнацькі спортивні школи, школи мистецтв, студії, початкові спеціалізовані мистецькі навчальні заклади, бібліотеки, оздоровлювальні та інші заклади.

Вищу освіту в Україні здобуває 79% молоді. З них: юнаків – 78%, дівчат – 88% [31].

Одним із головних завдань прийняття нового Закону України «Про вищу освіту» (зі змінами від 19 січня 2010 р.) є забезпечення якіснішого правового регулювання відносин у сфері вищої освіти та інтеграція вищої школи України в Європейський простір вищої освіти. Визначено типи вищих навчальних закладів – університет,

академія, коледж, професійний коледж – та якісні параметри щодо їх функціонування, а також вимоги щодо реалізації освітньо-професійних програм різних рівнів.

Професійно-технічна освіта зорієнтована на здобуття професії, перепідготовку, підвищення професійної кваліфікації. Відповідними закладами освіти до запровадження реформ, що змінюють статус навчального закладу, були: професійно-технічні училища, професійно-художні училища, професійні училища соціальної реабілітації, училища-агрофірми, училища-заводи, вищі професійні училища, навчально-виробничі центри, центри підвищення і перепідготовки робітничих кадрів, навчально-курсіві комбінати, інші типи закладів, що надають робітничу професію. 2010 року в 976 тис. професійно-технічних навчальних закладах навчалось 433,5 тис. студентів, підготовлено (випущено) 247,4 тис. кваліфікованих працівників [3].

Вища освіта забезпечує фундаментальну наукову, професійну та практичну підготовку, здобуття громадянами освітньо-кваліфікаційних рівнів відповідно до їх інтересів і здібностей, удосконалення наукової та професійної підготовки, перепідготовку та підвищення їх кваліфікації. Вищими закладами освіти є: технікуми, училища, коледжі, інститути, консерваторії, академії, університети тощо. Відповідно до статусу вищих навчальних закладів встановлено чотири рівні акредитації: I – технікуми, училища, II – коледжі та інші прирівняні до них заклади, III і IV – академії, університети, інститути, консерваторії. Для вищих закладів освіти встановлено чотири рівні акредитації: I – технікум, училище, інші прирівняні до них вищі заклади освіти; II – коледж, інші прирівняні до нього вищі заклади освіти; III і IV рівні (залежно від наслідків акредитації) – інститут, консерваторія, академія, університет. Нині інститути реформуються в коледжі чи університети. 2010-2011 навчального року в 505 закладах освіти I-II рівнів акредитації та 349 закладах III-IV рівнів акредитації навчалось відповідно 361,5 та 2129,8 тис. студентів.

За роки суверенітету України чисельність студентів на 10 тис. населення збільшилася з 310 до 578 осіб. Нині вища школа України готує фахівців із 76 напрямів і 584 спеціальностей, що дозволяє задовольняти потреби всіх галузей народного господарства країни. Контингент студентів за джерелами фінансування розподіляється так:

- у ВНЗ I-II рівнів акредитації 51,3% студентів навчаються на кошти державного бюджету, 35,5% – на кошти фізичних і юридичних осіб, 11,7% – на кошти місцевого бюджету, 1,5% – на галузеві кошти;

- у ВНЗ III-IV рівнів акредитації 54,9% студентів навчаються на кошти державного бюджету, 43,0% – на кошти фізичних і юридичних осіб, 0,4% – на кошти місцевого бюджету, 1,7% – на кошти зацікавленої галузі. Тобто кожен другий студент є інвестором системи вищої освіти.

Найкращі вищі навчальні заклади України визначено за певними показниками, що відбиває їх рейтинг (див. Табл.3) [13].

Таблиця 3

Рейтинг університетів України

Інп – оцінка якості науково-педагогічного потенціалу;

Ін – оцінка якості навчання;

Імв – оцінка міжнародного визнання;

Із – оцінка інтегрального показника діяльності ВНЗ.

№ п/п	ВНЗ	Інп	Ін	Імв	Із
1.	Київський національний університет імені Тараса Шевченка	47,161	9,359	10,585	67,105
2.	Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут»	23,952	15,225	19,844	59,020
3.	Національний університет Києво-Могилянська академія	15,176	4,668	13,012	32,856
4.	Харківський національний університет імені В.Н.Каразіна	7,813	6,885	16,746	31,444
5.	Національна юридична академія України імені Ярослава Мудрого	17,809	6,230	6,069	30,109

Післядипломна освіта (спеціалізація, стажування, клінічна ординатура, підвищення кваліфікації та перепідготовка кадрів) сприяє одержанню нової кваліфікації, нової спеціальності та професії на основі раніше здобутої у закладі освіти і досвіду

практичної роботи, поглибленню професійних знань, умінь за спеціальністю, професією. До закладів післядипломної освіти належать: академії, інститути, (центри) підвищення кваліфікації, перепідготовки, вдосконалення, навчально-курсіві комбінати; підрозділи вищих закладів освіти (філіали, факультети, відділення та інші); професійно-технічні заклади освіти; відповідні підрозділи в організаціях та на підприємствах.

Для самоосвіти громадян державними органами, підприємствами, установами, організаціями, об'єднаннями громадян, громадянами створюються відкриті та народні університети, лекторії, бібліотеки, центри, клуби, теле-, радіо навчальні програми тощо.

Запитання та завдання для самоконтролю

1. Проаналізуйте специфіку становлення освіти у Сполучених Штатах Америки.
2. Управління освітою та джерела фінансування освіти США.
3. Охарактеризуйте дошкільне виховання у США.
4. Виявіть особливості шкільної освіти США.
5. Охарактеризуйте структуру освітньої системи Великобританії
6. Порівняйте вищу освіту США та Великобританії.
7. Окресліть специфіку тьюторських занять у Великобританії.
8. Який характер управління має система освіти ФРН?
9. З яких ланок складається система освіти Німеччини?
10. Як оцінюються шкільні знання учнів Німеччини?
11. Опишіть типи шкіл Німеччини, що надають середню освіту.
12. Як молодь Німеччини набуває професійну освіту?
13. Окресліть структуру вищої освіти Німеччини.
14. Які принципи покладено в основу державної школи Франції?
15. Висвітліть дошкільне виховання та початкову освіту дітей Франції, особливості середньої та професійно-технічної освіти.
16. Висвітліть історію та сьогодення вищої освіти Франції.
17. Висвітліть структуру освітньої системи Японії.
18. Охарактеризуйте минулий та сучасний стан системи освіти Китаю.

19. Які чесноти конфуціанської моралі впливають на розвиток освіти країн Східної та Південно-Східної Азії?
20. Яким заходами уряду Сингапуру вдалося вивести країну на передні рубежі економічного й культурного розвитку?
21. Висвітліть структуру освіти Тайваню та її розвиток.
22. Як у республіці Корея долається нерівність у якості освіти?
23. Охарактеризуйте розвиток освіти в Гонконзі.
24. Висвітліть історію розвитку освіти на теренах України.
25. Охарактеризувати систему освіти України на підставі Закону України «Про освіту» №1060-ХІІ, зі змінами від 11 червня 2008.

Література:

1. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За ред. В.Г. Кременя. Авт. Колектив: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабін. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
2. Вульфсон Б.Л., Малькова З.А. Сравнительная педагогика. – М.: Изд-во «Институт практической психологии». – Воронеж: НПО «Модек», 1996. – 256 с.
3. Державна служба статистики України. – Режим доступу: <http://www.ukrstat.gov.ua/>
4. Джуринский А.Н. Зарубежная педагогика: учеб. пособие для студентов вузов / А.Н. Джуринский. – М.: Гардарики, 2008. – 383 с.
5. Джуринский А.Н. Развитие образования в современном мире: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2003. – 240 с.
6. Історія педагогіки: Навч. посібник / За заг. ред. Г.В. Троцько. – Х.: ХНПУ імені Г.С. Сковороди. – 545 с.
7. Кудин В.А. Образование в судьбах народов (дидактика нового времени) / Вячеслав Кудин. – К.: ЭКМО, 2006. – 192с.
8. Леонтьев К.Н. Византизм и славянство. – Режим доступу: [http://ru.wikipedia.org/wiki/Леонтьев, Константин Николаевич](http://ru.wikipedia.org/wiki/Леонтьев,_Константин_Николаевич)
9. Ли Куан Ю. Сингапурская история: из «третьего мира» – в «первый» (1965 - 2000). – М.: МГИМО (У) МИД России, 2005. – Режим доступу: <http://www.e-reading.org.ua/book.php?book=67941>

10. Малькова З.А. Школа и педагогика за рубежом. – М.: Просвещение, 1983. – 192 с.
11. Образование в США: Влияние исторических, экономических и социальных факторов на формирование современной системы образования США. – Режим доступа: <http://www.yastudent.ru/articles/2/11/2644.html>
12. Одерій Л.П. Оцінка в міжнародній системі освіти: Методологія та інструментарій: Монографія. – К.: ІСДО, 1995. – 196 с.
13. Освітній портал. Уперше: 200 найкращих вузів України: Режим доступу: <http://www.osvita.org.ua/abitur/entrance/ratings/2.html>
14. Пивнева Л.Н. Высшая школа США: социально-политический аспект. – Х, 1992. – 152 с.
15. Пивнева Л.Н. Семестр в Мэрилэнде по программе Фулбрайта. – Х.: Майдан, 2002. – 138 с.
16. Савина А.К. Особенности образования на острове Тайвань // Педагогика. – 2011. – №4. – С. 98-107.
17. Сбруева А.А. Порівняльна педагогіка: Навчальний посібник. 2-ге вид., стер. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2004. – 320 с.
18. Система освіти Сполучених Штатів Америки / <http://izn.nau.edu.ua/ru/usa.htm>
19. Рубцов В., Марголис А. Модернизация педагогического образования в США // Учительская газета. – 2010. – 5 октября. – Режим доступа: <http://www.ug.ru/archive/37116>
20. Сучасна освіта. Всеукраїнський інформаційно-рекламний журнал. 2010. – №3 Режим доступу: <http://s-osvita.com.ua/content/view/786/116/>
21. Шамсутдинова И.Г., Павлова О.И. Профессиональная ориентация учащихся во Франции // Педагогика. – 2007. – №4. – С.101-111.
22. Шпарик О.М. Ровиток освіти у Стародавньому Китаї: доконфуціанська доба. – Шлях освіти. 2011. – №1. – С. 38-43.
23. Шпарик О.М. Ровиток освіти у Стародавньому Китаї: конфуціанська доба. – Шлях освіти. 2011. – №3. – С. 29-34
24. Уильямс Дж. Беседы с учителями о психологии (пер. с англ.). М.: Изд-е С.Скирмунта, 1902. – 186 с.
25. Українці в Сполученому Королівстві. Інтернет-енциклопедія. Режим доступу: <http://www.ukrainiansintheuk.info/ukr/01/brytostr-u.htm>, <http://www.ukrainiansintheuk.info/ukr/01/spolkor-u.htm>

26. ЮНЕСКО-Пресс. Доклад ЮНЕСКО. – Режим доступа:
http://www.unesco.org/new/ru/media-services/single-view/news/research_and_development_usa_europe_and_japan_increasingly_challenged_by_emerging_countries_says_a_unesco_report/
27. Children out of School: Measuring Exclusion from Primary Education. – UNESCO Institute for Statistics, Montreal, 2005. – с. 116.
28. Education (all levels) profile – United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland / UIS STATISTICS IN BRIEF.– Режим доступа:
http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=121&IF_Language=eng&BR_Country=8260
29. Education Systems. UNESCO Institute for Statistics.– Режим доступа:
<http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=163>
30. Foreign Teachers Unenthusiastic Over Culture Course // The Korea Times/ National TOEFL – Режим доступа:
http://www.koreatimes.co.kr/www/news/nation/2009/11/117_56212.html
31. Global Education Digest. Comparing Education Statistics Across the World. UNESCO Institute for Statistics – 2010. – 277 p.
32. QS World University Rankings 2011/12. – режим доступа:
<http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2011>
33. Tsinghua University. – Режим доступа:
<http://www.tsinghua.edu.cn/publish/th/index.html>
34. UIS Statistics in Brief. General profile – France. – Режим доступа:
http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=124&IF_Language=eng&BR_Country=2500&BR_Region=40500
35. UIS Statistics in Brief. General profile – China. – Режим доступа:
http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=124&IF_Language=eng&BR_Country=1560&BR_Region=40515
36. UIS Statistics in Brief. Education profile – Ukraine. – Режим доступа:
http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=121&IF_Language=en&BR_Country=8070

4. МОДЕРНІЗАЦІЯ ОСВІТНІХ СИСТЕМ У ПРОВІДНИХ КРАЇНАХ СВІТУ ТА В УКРАЇНІ

4.3. ОСНОВИ ТЕОРІЇ МОДЕРНІЗАЦІЇ ТА ТЕНДЕНЦІЇ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТНІХ СИСТЕМ У РОЗВИНУТИХ КРАЇНАХ СВІТУ

Шкільна реформа стала важливою національною справою, це відчують і доводять тепер усі видатні цивілізовані народи. Варто лише вказати на те, що держава й міські управління в Америці, Бельгії, Італії, Австрії, Росії... заснували педагогічні лабораторії, заклади, де проводяться педагогічні дослідження для більш надійного вирішення проблем освіти й виховання. І в багатьох відношеннях ми могли б повчитися в американців або в японців

В.А. Лай.

4.3.1. Основи теорії модернізації

Антропогенна криза останнього століття змушує переглянути цінності людської цивілізації. Відбувається переоцінка цінностей і в освіті. Базові ідеї філософії й ідеології Просвіти («загальність», «доступність», «відкритість», «гуманізм») виявляються джерелом серйозних соціально-економічних проблем. Зокрема, подальше підвищення рівня освіченості обмежується не лише демографічним складом, але й украй обмеженою потребою ринку праці в кадрах вищої кваліфікації. З іншого боку, реалізація принципу академічної мобільності ставить під сумнів не лише майбутнє країн, які не мають достатнього рівня якості життя, а є викликом для традиційної системи державного фінансування освіти. Це змушує освіту змінювати свою суть, однак неможливо змінити освітню ситуацію, змінюючи кількісні параметри освітньої системи.

На думку одного з основоположників теорії модернізації Ш. Ейзенштадта (1999), модернізація – це процес змін у напрямі тих типів соціальної, економічної і політичної систем, які склалися у США і Західній Європі у 17-19 ст. Виділяють первинну модернізацію (відбувалася протягом 17-19 ст. в Європі і США) і вторинну (обумовлена взаємодією знов створених незалежних держав Азії, Африки і Латинської Америки зі «світовими центрами сили», 20 ст.) [1, с.15].

Єдиних підходів до визначення критеріїв модернізації не існує, однак основними з них (за основоположником сучасної теорії модернізації М. Вебером) вважаються:

1. Розвинуте індустріальне виробництво.
2. Еволюція форм влади у бік утворення раціональної бюрократії.
3. Громадянське суспільство на основі розподілу влади і незалежних ЗМІ («четверта влада»).
4. Автономія індивідуума від традиційних сімейних, кланових, релігійних інститутів.

Окрім поняття «модернізація», у суспільних науках другої половини 20 ст. уживаються синоніми: оновлення, інноваційні перетворення, перехідний розвиток, що з різним ступенем повноти відбивають зміни:

- *у політичній сфері*: переважання універсалістських (мають характер наказу) моделей організації влади, організація суспільства за професійними й діловими інтересами (асоціації, союзи), а не за корпоративними (сімейними) принципами; централізація та ієрархізація влади; утворення централізованих держав, що керуються на основі розумного принципу розподілу влади, включення населення до політичного процесу у формі представницької демократії;

- *у соціальній сфері*: диференціація й спеціалізація ролевих функцій індивідуумів і груп, особливо розподіл обов'язків у суспільному виробництві; розподіл сфер приватного й суспільного життя; зміна стосунків на основі особистісної залежності на стосунки особистісної незалежності, що заснована на обміні речами; урбанізація населення;

- *в економіці*: розвиток промислової системи, пов'язаної з технологіями, що ґрунтуються на використанні наукового раціонального знання, поява вторинного (індустрія) і третинного (послуги) секторів господарства, поглиблення суспільного й технічного розподілу праці, розвиток ринків як системних інтеграторів модерного суспільства;

- *у культурній сфері*: прискорення диференціації культурних систем і ціннісних орієнтацій, секуляризація освіти й розповсюдження грамотності, створення автономної від церкви й загальної системи освіти, різноманітність філософських і наукових течій, релігійний плюралізм, розвиток новітніх засобів розповсюдження й передачі інформації, залучення населення до досягнень культури;

- у сфері індивідуального буття: розповсюдження складних форм спілкування і взаємодії, відкритість людини до нового знання, віра в можливість раціонального пізнання довкілля та раціональної будови суспільного життя, активність і наявність перспективного бачення.

Політична теорія модернізації почала формуватися у зв'язку з необхідністю формування нового режиму взаємодії більш могутніх держав Старого й Нового світу з державами, що утворилися після другої світової війни, проте були нездатні до рівноправної взаємодії. Саме тому виникла теорія модернізації в межах універсальної традиції західного лібералізму. Починаючи з середини 60-х років 20 ст. західний світ зіткнувся з багатьма соціально-економічними проблемами, що спричинило створення теорії модернізації в сучасному розумінні (Г. Мюрдаль, 1972; С. Хантінгтон, 1997).

Після розпаду СРСР модернізація неоліберального спрямування в Росії має катастрофічні наслідки. Оцінка реформ багатьох дослідників полягає в тому, що політика держави в цих реформах була не ліберальною, а інтервенціоністською, тобто «передбачала збереження за державою адміністративних важелів, а також апарату економічного примусу в інтересах владних еліт» [1, с.33]. Аналогічні процеси відбулися і в Україні. Ціннісна криза сфери освіти є наслідком загальної європейської кризи, кризи модерністської цивілізації. Формування нового освітнього простору має бути обумовлено складною взаємодією традиції та інновації.

О.Г. Бермус зазначає, що в контексті модернізації актуальними є збереження національного суверенітету, збереження культурної спадщини тощо. Трансформація системи освіти може стати не лише проблемною, але й загрожувати величезними витратами, які набагато перевершують втрати від збереження status quo.

Аналізуючи хід модернізації освіти в Росії, В.І. Кузьмінов зазначає, що російська освіта потребує не радикальної реформи, а швидкої модернізації, коли ззовні надходять в основному ресурси і «соціальні сигнали», а система значною мірою розвивається на основі внутрішніх сил. На відміну від реформи модернізація – це опора на збережені, «живі» елементи системи [2]. Іншим аспектом обговорення проблеми модернізації є вибір концептуальних меж, у яких осмислюється реальність модернізації. Тут є три можливості:

- по-перше, модернізація традиційно усвідомлюється як продовження, удосконалення, розвиток тих традицій, які притаманні вітчизняній освіті та культурі;
- по-друге, модернізація виступає як набір окремих перспектив і можливостей, реалізація яких може забезпечити більш високий рівень затребуваності та якості освіти;
- по-третє, модернізацію освіти можна розглядати як елемент певного глобального культурного проекту, подібно до того, як формування радянської системи освіти здійснювалося в контексті побудови першої у світі соціалістичної держави [1, с. 379-381].

Модернізацію економічного, політичного, культурного життя країни, регіону уряди чи еліти здійснюють за допомогою реформ. Прискорена модернізація може здійснити негативний вплив на соціальну структуру суспільства. Насильницька руйнація економічного механізму призводить до швидкого збільшення кількості людей, які не потрібні суспільству, не мають перспектив на майбутнє. У результаті зміни соціально-економічної моделі виникають нові стандарти соціальної поведінки, змінюються морально-етичні принципи, що може призвести до суспільного конфлікту, зміні соціального середовища, масової маргіналізації суспільства. Модернізація суспільного устрою зачіпає й систему освіти, оновлення якої передбачає обґрунтування парадигм освітніх реформ.

4.3.2. До питання про парадигми освітніх реформ

Парадигма освітніх реформ – система положень і висновків, що впливають із них, стосовно передбачуваного розвитку освітньої системи. Польський компаративіст Я. Гнітецький запропонував типологію парадигм освітніх реформ:

1. Парадигми, що ґрунтуються на різних моделях щодо освітніх систем (за З. Квєцінським).

А. Педагогізм (утопія) – напрям мислення та діяльності, в основі якого лежить теза, що виховання змінить світ, тобто розбудова світу залежить від вихованості людини.

Б. Реформізм – орієнтація, що ґрунтується на вірі в необмежені можливості підвищення ефективності роботи школи через внутрішні реформи, оптимізацію її структурних елементів, форм та змісту роботи. Типи реформізму: *педевтологічний* – пов'язаний

з підвищенням підготовки вчителів; *методичний* – методичне вирішення проблем; *інструментально-технологічний* – успішність школи залежить від уміння володіти засобами навчання та учіння; *організаційний* – залежність від організаційного забезпечення в межах держави; *суб'єктний і терапевтичний* – залежність від активності, волі, мотивації інтересів самих учнів; *середовищний* – інтегрування виховання до місцевого середовища; *структурний* – зміна схеми шкільництва (термін навчання, форма оцінювання, випускні іспити тощо).

В. Системний підхід – школа як підсистема глобального або локального суспільства. Ця підсистема працює на реалізацію суспільних цілей – транслює культуру, готує кадри для господарства, долучає людей до існуючих цінностей. Школа як підсистема має оптимально пристосовуватися до решти підсистем, які реалізують суспільні цілі.

Г. Діалектичний підхід – школа є функцією конкретних історичних суспільних умов, інституцією, в якій відбиваються чинні суперечності між виробничими силами та суспільними відносинами. Нерівність у доступі до освіти є функцією досягнутого рівня суспільного егалітаризму в основних сферах суспільного життя. Радикальні зміни освітньої системи й школи можливі за умови радикальних змін у всій господарській і суспільній макросистемах.

Д. Педагогічний скептицизм (соціологізм) – орієнтація на неефективність будь-яких реформаторських дій, що пояснюється прагненням утримати стабільність освіти.

Е. Антишкільний рух (deschooling) виходить із критики школи як застарілої інституції. Його прихильники зорієнтовані на боротьбу з суспільним міфом школи, вірою в її всесильність, на ліквідацію чинних шкільних структур, альтернативою якого є індивідуальне учіння.

Ж. Еклектизм (удавані реформи) – модель реформування освіти, яка характеризується використанням риторики щодо одних парадигм для реалізації інших, не декларованих.

Педагогізм, десколяризація, еклектизм зумовлюють гальмування освітньої системи. Системний підхід і деякі типи реформізму можуть привести до більшої гармонії наявної системи, упорядковують її, роблять більш цілісною.

2. Парадигми, орієнтовані на стратегії освітніх реформ, що ґрунтуються на структурних та програмних дослідженнях. За Й. Томасом, стратегії можуть бути *глобальні й часткові, короткотривалі й тривалі, попереджені дослідженнями й не засновані на структурних і програмних дослідженнях.*

3. Парадигми реформ інституціоналізованого навчання й виховання, що ґрунтуються на структурно організаційних та програмно-методичних змінах.

4. Парадигми, які звертаються до відпрацьованих засад модернізації шкільництва (загальність, неперервність, прохідність навчання).

5. Парадигми, що ґрунтуються на функціях освітньої системи (навчання, шкільна та професійна орієнтація, добір, опіка).

6. Парадигми, які враховують різні типи освіти (формальна та неформальна освіта).

7. Парадигми, які підносять характер освітніх змін (кількісні, якісні).

8. Парадигми, які відображають певне ставлення до школи. За Ч. Купісевичем, через ставлення до школи можна розглядати реформи: спрямовані проти нинішньої школи (*суспільство без школи*); пов'язані зі спробами замінити школу (*альтернативна школа*); налаштовані на збереження школи при неперервному удосконаленні реалізованих нею цілей змісту, методів, форм НВР (*школа неперервного удосконалення*). Традиційна школа є продуктом багатовікового розвитку культури, тому вона й надалі має залишитися основною інституцією навчально-виховної роботи. *Неперервне удосконалення* освітньої системи може не допустити суперечності чи розриву між усебічним розвитком особистості, науково-технічним і суспільним прогресом, а також проблемами якості й стилю життя окремих осіб чи суспільних груп. Ця парадигма передбачає постійне пристосування освітньої системи до нових умов життя, які теж зазнають перманентних змін. Тому *реформа освіти має бути не радикальною, а поміркованою, ступеневою, довготривалою, програмно-методичною, комплексною, налаштованою переважно на перебудову навчальних програм, на їх неперервне осучаснення.* Т. Хюсен вважає, що школа має долати диспропорції суспільного розвитку. Опікунська функція школа (щоденна школа, школа-інтернат) сприяє вирівнюванню шкільного старту дітей з різних верств суспільства. Однак

реалізація цієї парадигми є проблематичною в умовах економічних криз, обмежень бюджетних видатків на освіту й культуру.

9. Парадигми, які звертаються до метареалізму та універсальних прав і засад, згідно з якими функціонує цілісна дійсність. Реформи стимулюють і підтримують розвиток суспільних груп та окремих осіб. Використовуються новітні відкриття у сфері нейролінгвістичного програмування, нейрофізіології мозку тощо.

Останнім часом у розвинутих країнах світу набуває поширення *інноваційний тип реформування освітніх систем*. Нововведення виступають провідним чинником розвитку освіти [3].

4.1.3. Сучасні освітні парадигми як моделі розвитку освіти

Освітні парадигми як сукупності теорій, що суттєво впливають на розвиток педагогіки висувуються для того, щоб ефективно пояснювати й прогнозувати процеси розвитку освіти. Перелічимо принципи побудови парадигм освіти:

1. *Орієнтація на особистість*. Розгляд парадигм базових моделей освітнього процесу дає підстави стверджувати, що в історичному процесі індивідуально-особистісна спрямованість освіти набувала сили. Практика навчання й виховання розвивалася в напрямі удосконалення насамперед особистісно орієнтованої освіти й залишається магістральним педагогічним напрямом. Причому гуманістичний потенціал такої освіти має наповнюватися соціальним змістом, щоб відбулася не особистісна, а соціально-особистісна реалізація й самореалізація людини [6, с. 156].

2. *Відповідність розвитку освіти основним тенденціям розвитку суспільства*. Освіта є підсистемою суспільства, тому на розвиток освіти впливають соціально-економічний, політичний, науковий та культурний стан суспільства.

3. *Взаємозв'язок освіти як соціального інституту з іншими соціальними інститутами* (державна, виробництво, культура, наука, сім'я).

Згідно з цими принципами конструюють державно-освітню, виробничо-освітню, культурно-освітню, науково-освітню, сімейно-освітню парадигми.

Так, *державно-освітня парадигма* акцентує увагу на зв'язках (міцному, послабленому, вільному) між державою й системою освіти. Зазначимо, що у розвинутих демократичних країнах зв'язки між державними інституціями й системою освіти тяжіють до

третього типу. Однак послаблений тип зв'язку між освітою й державою може означати відсутність одних залежностей і наявність інших. У Росії, наприклад, освіта поступово позбавляється економічної уваги держави, у той же час держава зберігає над освітою «духовно-змістовний контроль» [1].

Виробничо-освітня парадигма демонструє взаємозв'язок освіти й виробництва. Вона розглядає різні форми перетворення вимог виробництва на ті чи інші системи професійної освіти й підготовки кадрів для нього. Засобами розвитку професійної освіти є освітні стандарти, на процес змін яких і впливає виробничо-освітня парадигма.

Науково-освітня парадигма також характеризується типом зв'язків (жорсткого – найбажанішого, послабленого, вільного) між наукою та освітою. Зв'язки почали виникати із становленням і розвитком науки як соціального інституту і як форми суспільної свідомості та діяльності людини. Взаємозалежність науки й освіти полягає в тому, яким чином наукові знання трансформуються в освіту, стають здобутком школярів і студентів, як вони впливають на зміст освіти. Ця парадигма є важливим інструментом моделювання процесів розвитку освіти як важливого соціального інституту в потрібному для суспільства і конкретних людей напрямі.

У *культурно-освітній парадигмі* зв'язок освіти й культури є найтіснішим, більше того, рівень культури в суспільстві залежить від стану й рівня розвитку освіти. Зв'язок між освітою й культурою має функціонально-генетичний характер, бо і освіта, і культура транслюють досвід поколінь, зберігають і відтворюють цінності, здійснюють соціальний контроль за творенням і розподілом духовного життя суспільства тощо.

Сімейно-освітня парадигма нині характеризується різними типами зв'язків між сім'єю та освітою, однак нині освіта перебуває під впливом нових моделей і форм сімейного життя. Згідно з антропоцентричним поглядом на соціальні інститути змінюється призначення сім'ї – від принципу «людина для сім'ї» до «сім'я для людини».

Кожен етап у розвитку системи освіти пов'язаний з осмисленням концептуальних ідей і шляхів її удосконалення. Причому в основі будь-якої парадигми лежить насамперед *зміст*, форми, спрямованість освіти, методи її впровадження, ресурси тощо, тобто комплекс складових, що отримав назву «*курікулум*».

Зміст освіти – це насамперед знання, на базі яких формуються вміння, навички та прийоми певної діяльності, праці, професії, традиції, що містять досвід попередників. Проблеми розвитку курикулуму є в центрі уваги міжнародних інституцій таких, як МБО, ЮНЕСКО.

Школа як соціальний інститут для ефективного засвоєння змісту освіти пройшла довгий шлях розвитку (від елітарної освіти до обов'язкової масової освіти). До кінця 19 ст. зв'язки між тими інститутами й структурами, які пізніше почали визначати включеність освіти в систему суспільства (виробництво, культура, наука, сім'я), не були тісними. Поява потреб у розвитку освіти в державі, виробництва, культурі, науки, сім'ї (як і освіти в розвитку цих інститутів) сприяла бурхливому розвитку освіти і її концепцій (як на рівні педагогіки, так і всього соціально-гуманітарного знання). Зростання значення ролі освіти в житті індивіду, соціальних груп, суспільства в цілому привело до усвідомлення цінності освіти.

У 21 ст. освіта розглядається як базова соціальна цінність, що спричинило виникнення *аксіологічної парадигми*.

Антропоцентричний підхід до вивчення соціальних явищ та інститутів актуалізував *нову парадигму освіти – самоосвітню*. Така модель розвитку освіти узгоджується з положенням, що суспільство приречено на зміну парадигм, в яких відбувається зсув акцентів з освіти на самоосвіту. Це пов'язано з виникненням і поширенням нових ІКТ, демократизацією освіти та дієвістю правових норм. Нині самоосвіта стає ще важливішою в умовах переходу до інформаційного суспільства, а в Україні ще й до ринкової економіки.

4.1.4. Провідні тенденції реформування освітніх систем

Провідними тенденціями реформування освітніх систем нині є:

- *переведення стандартно-орієнтованої стратегії на змістову основу реформ*. Особливості цієї стратегії:

- запровадження стандартів змісту освіти та якості знань з ключових навчальних дисциплін (рідна мова, математика, природничі науки). Саме ці предмети впливають на якість робочої сили та економічний потенціал;
- перехід до результатно-центрованої парадигми освітньої

політики, що мало наслідком запровадження практики визначення планових показників навчальних досягнень учнів, шкіл, освітніх систем;

- визначення ефективності закладів освіти на основі зовнішньої стандартизованої оцінки навчальних досягнень учнів – передусім національних або регіональних (на рівні штату, провінції) тестів;
- установа відповідальності шкіл та навчальних округів за досягнення запланованих навчальних показників, що має наслідком застосування санкцій та винагород;
- *ліквідація функціональної неграмотності та малограмотності дорослого населення як шлях подолання глобальної кризи освітніх систем;*
- *розбудова системи неперервної освіти;*
- *досягнення високих якісних характеристик навчального процесу шляхом запровадження методів навчання, що сприятимуть прояву творчої активності та самостійності учнів, активізація уваги до способів організації взаємодії між учнями;*
- *реформування змісту освіти шляхом уведення інтегрованих та спеціалізованих навчальних програм, їх фундаменталізації, введення комп'ютерної грамотності, гуманітаризації змісту всіх навчальних дисциплін;*
- *соціалізація особистості в межах концепції «Виховання в душі миру, демократії та прав громадянина» і принципів інтеркультурної освіти;*
- *відхід від крайніх форм централізації управління освітою (Франція, Україна) та її децентралізації (США, Великобританія);*
- *активізація тенденцій до зближення освітніх моделей у розвинутих країнах унаслідок розвитку глобальної економіки, міжнародного ринку праці;*
- *тенденція до активізації ринку освітніх послуг як наслідок поширення на освітню сферу неоліберальної ідеології, зокрема ідеї вільного ринку в освіті.*

Отже, існує ціла низка загальних, спільних для різних країн тенденцій оновлення освіти. Але навіть найбільш глобальні тенденції проявляються у своєрідних національних формах, що інколи не мають аналогів в інших країнах. Це означає, що зарубіжний педагогічний досвід *не можна використовувати механічно*. Його треба «приспособувати» до специфічних особливостей вітчизняного шкільництва.

4.2. РЕФОРМИ ОСВІТНІХ СИСТЕМ У РОЗВИНУТИХ КРАЇНАХ СВІТУ ТА В УКРАЇНІ

4.2.1. Еволюція реформ шкільної освіти у розвинутих країнах світу

В умовах глобальних трансформацій країн європейської співдружності їх освітні системи потребують кардинальних змін. Після другої світової війни бурхливо розвивалися національні економіки країн Західної Європи. Підвищена народжуваність дітей вимагала освітніх реформ. Освіта, розвиваючись у соціальному вимірі, почала трактуватися як невід'ємне право кожного громадянина, що має надаватися йому відповідно до соціального статусу. Реформи сприяли переходу від «селективної» до «масової» освіти [4].

У 50-70 роках 20 ст. відбувалося збільшення капіталовкладень в освіту: зросла кількість навчальних закладів, учителів, навчальних матеріалів та обладнання, підвищувалася заробітна плата вчителям. Такі реформи характеризуються як *освітні реформи доступу* (принцип рівного доступу до освіти).

Було спрямовано зусилля на створення *рівних можливостей* для отримання освітніх послуг. Освіта розвивається під гаслом «рівних можливостей» – доступ починає розглядатися у поєднанні з рівністю. Ліквідація соціальної, економічної, фізичної, психологічної дискримінації у процесі створення умов для отримання громадянами середньої освіти стала стратегічним принципом розвитку освіти. Принцип «рівного доступу та рівності в межах освітньої системи» було проголошено в Бельгії, Греції, Іспанії, Франції, Шотландії. Так реалізовувалася модель «освіта для всіх».

Освіта 80-90-х років 20 ст. винайшла інноваційну ідею – «освіта впродовж життя», що спричинило новий еволюційний стрибок освітніх реформ.

Починаючи з 90-х років 20 ст., під тиском глобалізації переосмислюється роль освіти *від соціального обов'язку держави до необхідного каталізатора економічного розвитку*. Освіта починає розглядатися як джерело конкурентоспроможності. Філософія успіху змагальної боротьби між країнами,

транснаціональними корпораціями ґрунтується на положеннях неолібералізму, що проголошує зменшення ролі національних урядів у розвитку країни на користь транснаціонального виміру.

Сучасний етап є продовженням перебудови освітніх систем у напрямі результативності. Підвищення якості перетворилося на домінуючу характеристику освітніх реформ. Австрія реформує національну освіту шляхом запровадження стандартів і розвитку шкільного інспекторату. Бельгія запроваджує ключові компетентності й ЗНО. Великобританія спрямовує реформи на підвищення рівня освітніх стандартів та ефективності шкільної інспекції. На засадах компетентнісного підходу реформується зміст освіти у Греції та Іспанії. Німеччина підвищує якість освітніх послуг шляхом запровадження стандартів освіти, що пов'язані з компетентностями та уніфікованими моделями оцінювання. Італія, Швеція, крім того, спрямовують зусилля на «професіоналізацію» освіти для підготовки випускників для ринку праці.

Отже, нині реформи шкільної освіти в країнах ЄС набули якісної спрямованості:

- реформування змісту через компетентнісний підхід;
- запровадження системи моніторингу якості через ЗНО;
- зорієнтованість на ІКТ.

Освітні «реформи якості» в країнах ЄС вимагали переходу від централізованої до децентралізованої системи управління. Традиція функціонування таких систем у Європі сягає часів становлення національних держав. У Великобританії, Німеччині, Швейцарії – децентралізована система управління. У Франції, Італії, Нідерландах, Португалії, Іспанії 1994 року запропоновано децентралізувати освіту з метою трансформації від «рівності» до «якості».

Іншим важливим інструментом підвищення якості освіти стає реформування її змісту. Реформа зосереджується на базовому (національному) компоненті («ядрі», інваріанті тощо), який має певний рівень контролю за якістю. Британія (Англія та Уельс) є найяскравішим прикладом запровадження «ядра» (1988). Воно містить 10 предметів для обов'язкового вивчення всіма учнями. У Нідерландах – 15 предметів. У 90-х роках 20 ст. концепт «ядра» змінює характеристики – відбувається поступова трансформація набору предметів від знань до цінностей та компетентностей. У ці

роки відбувається формування «оцінно-орієнтованих» систем освіти, ключовою складовою яких стає зовнішнє оцінювання навчальних досягнень учнів. У країнах ЄС активно запроваджуються стандартизовані тести для діагностичного та сертифікаційного оцінювання школи всіх рівнів у контексті глибокої модернізації оцінних моделей. Новим є системне оцінювання роботи шкіл, які отримують більшу свободу. Такі *реформи «якості» нашаровуються на реформи «рівного доступу та можливостей»*.

Динаміка розвитку країн в умовах глобалізації на засадах неолібералізму вимірюється не забезпеченням високого рівня соціальних цінностей та гарантій, а передусім економічними досягненнями в умовах глобалізації ринків. Освіта в цьому контексті розглядається як інструмент отримання прибутків у ринкових умовах. Це дає змогу розглядати освітні трансформації 90-х – початку 2000-х років за критеріями «освітніх реформ якості», що акцентує увагу на результатах використання ресурсів, які вкладаються в освіту.

Результат часто проявляється у формулюванні цілей та завдань, які можна виміряти. Так, Франція 1995 року планувала на 2000 рік досягти того, щоб 80% молоді отримали свідоцтво бакалаврату, а Норвегія і Швеція планували, щоб уся молодь 16-20 років отримала повну середню освіту. Однак рівень фінансування освіти у цих країнах є високим – від 4 до 7% ВВП. Розвинуті країни витрачають на освіту більший відсоток, наприклад: Норвегія – 6,7%, Тайвань – 10%, Китай – 2,79%.

В Україні фінансування освіти зростає, у 2009 – 6,3%, 2010 – 6,6% ВВП, хоч економіка посідає 39 місце. До того ж експерти зазначають невисоку ефективність бюджетних витрат в Україні.

4.2.2. Реформи шкільної освіти у США

У США 90-і роки 20 ст. стали періодом розробки масштабних проектів реформування освітньої системи, серед них: «Цілі 2000: досягнення національних цілей освіти» (1991), «Освіта світового класу» (1993) тощо. 1994 року за цими проектами було прийнято закон про *системну реформу* американської освіти. До 2000 року система освіти США мала забезпечити:

- достатню підготовку всіх дітей до шкільного навчання в дошкільному віці;
- повну середню освіту щонайменше 90% випускникам шкіл;
- високий рівень компетенцій у провідних навчальних дисциплінах, (англійська мова та література, математика, природничі науки, іноземні мови, громадянознавство, економіка, мистецтво, історія та географія) усіх учні, що закінчують 4, 8, 12 класи;
- доступ національних учителів до програм професійної освіти та розвитку для постійного підвищення професійних навичок та набуття знань і навичок;
- американським школярам першість у світі за рівнем досягнень з математики та природничих наук.
- кожному дорослому американцю рівень грамотності, обсяг знань та навичок, достатніх для конкуренції в умовах глобальної економіки й виконання громадянських обов'язків.
- усім учням безпечне та сприятливе для навчання середовище, вільне від наркотиків, насилля, несанкціонованої зброї та алкоголю;
- соціальний, емоційний та розумовий розвиток дітей на основі партнерства школи з батьками учнів.

Ключовими аспектами здійснення системної реформи, згідно з концепцією її авторів, стали:

1. Реформування управління освітньої системи, що передбачало:

- формування єдиного бачення шляхів розвитку школи (поняття «хороша школа» означає наявність: сприятливого для навчання шкільного клімату, глибоко освічених учителів-ентузіастів, високоякісних навчальних програм і технологій навчання тощо);
- здійснення штатами керівної ролі в управлінні системною реформою. Централізоване керівництво є необхідним, оскільки саме штати можуть зробити реформаційні зусилля не поодинокими, а масовими.

2. Узгодження змісту освіти (навчальних програм) та методики викладання, що передбачало: досягнення консенсусу з питань змісту знань та навчальних навичок учнів; забезпечення

учням реальних можливостей набути необхідні компетенції шляхом навчання за програмами відповідного рівня; координацію між стандартами, прийнятими штатом, та іншими компонентами системи, а саме: навчальною програмою, педагогічною освітою та рівнем сертифікації вчителів, розробленими у штаті системами оцінки знань учнів та моніторингу діяльності шкіл.

3. *Форми звітності навчальних закладів і стимули*, що мають розробити штати й слугувати інструментами підвищення навчальних результатів. Здійснення ними цієї функції передбачає вирішення таких проблем:

- розробка оцінних завдань, побудованих з урахуванням змісту та рівня складності орієнтовних навчальних програм. З метою уникнення перевантаження шкіл тестуванням було запропоновано обмежити проведення перевірки якості знань у 4, 8 та 11 класах;

- поширення відповідальності за досягнуті результати не тільки покласти на навчальні округи та школи (у таких умовах оцінювання знань учнів проводиться вибірково), а й на кожного школяра, що має створювати стимули до поліпшення навчальної діяльності на всіх рівнях (штати забезпечують рівність можливостей в отриманні освіти високої якості для всіх учнів з метою прагнення соціальної справедливості).

Запровадження системної реформи середньої освіти відбувалося у 90-х роках 20 ст. у різних штатах різними темпами й було досягнуто суттєво відмінні результати. У тих штатах, що почали цей процес із середини 80-х років 20 ст. і були достатньо послідовними, результати є істотними.

Головним недоліком освітніх реформ вважається відсутність достатнього рівня звітності шкіл за результати своєї діяльності. Саме на подолання цього недоліку було спрямовано наступний етап розвитку освітньої реформи, розпочатий адміністрацією Дж. Буша 2001-2002 рр. з прийняттям нової редакції Закону про початкову та середню освіту «Жодної відстаючої дитини поряд» (No Child Left Behind Act).

Новий закон вимагав від штатів:

1. негайного завершення роботи із *запровадження стандартів змісту освіти та якості знань* із мови та математики, а з 2005-2006 р. – і з природничих наук;

2. Запровадження програм оцінювання знань усіх учнів державних шкіл: починаючи з 2005-2006 навчального року штати мають проводити щорічне оцінювання знань учнів з 3 по 8 клас, а також одного з класів старшої середньої школи (10-12 класи) з читання (мови) та математики. До введення такої системи штати мають проводити щорічні тестування в одному з класів за такими групами: 3-5, 6-9, 10-12 класи. Починаючи з 2007-2008 навчального року штати мають також проводити тестування з природничих наук в одному класі з кожної вікової групи (3-5, 6-9, 10-12 класи). У тестуванні мають брати участь не менше 95% усіх учнів відповідної вікової групи. За результатами тестування має здійснюватися аналіз індивідуальних навчальних досягнень кожного учня. У формі, зрозумілій для батьків, результати мають доводитися до їх відома. Починаючи з 2002-2003 навчального року кожен штат подавав дані щодо рівня досягнень учнів 4-го та 8-го класів з мови та математики;

3. *Забезпечення високого рівня навчальних результатів* (proficient level) у тестуванні всіма учнями у 2014 р., що проводиться штатом з мови, математики та природничих наук. Визначення кожним штатом, навчальним округом та школою планових показників досягнень на кожний навчальний рік з метою поступового наближення протягом наступних 12 років до запланованого результату. Запровадження щорічного звітування шкіл та навчальних округів за досягнення прогресу в навчальних результатах окремо для кожної з визначених Законом соціальних та расових груп.

4. *Кожен штат має розробити систему санкцій* за недосягнення школою запланованих навчальних показників, які передбачатимуть як надання допомоги, так і пенітенціарні дії: надання школі консультативної та експертної підтримки для розробки плану вдосконалення її роботи, усунення персоналу, відповідального за провал школи, запровадження нових навчальних програм та форм професійного розвитку вчителів, зниження рівня автономного менеджменту школи, призначення зовнішнього експерта для керівництва школою, розширення навчального року та навчального дня, реструктуризація школи, віддання школи під приватний менеджмент, утворення на основі школи чартерного навчального закладу, надання батькам учнів ваучерів для вибору альтернативної школи;

5. Підвищення уваги до професійного розвитку вчителів, що передбачає запровадження: більш високих вимог до ліцензування та сертифікації вчителів; якісних програм професійного розвитку вчителів і директорів шкіл, зокрема шляхом розвитку партнерства з закладами вищої професійної освіти; нових умов професійних контрактів з учителями та адміністраторами, що визначають вимоги до якості їх роботи; програм тестування вчителів з предмета викладання; залежності розмірів заробітної платні від результатів роботи; шаблів кар'єрного росту для вчителів.

У цілому освітні реформи у США початку 21 ст. характеризуються зростанням вимогливості суспільства до результатів роботи освітньої системи, прагненням підвищити рівень відповідальності кожного вчителя за якість своєї праці.

4.2.3. Освітні реформи у Великобританії

У Великобританії до середини 80-х років 20 ст., тобто до початку консервативних освітніх реформ, питання змісту освіти, методів навчання та шляхів контролю знань вирішувалися децентралізовано вчителями-практиками. Недостатня ефективність освітньої системи пояснювалася відсутністю національних освітніх стандартів.

З приходом до влади лейбористського уряду Тоні Блера (1997-2007 рр.), прем'єр-міністр уже в одній з перших промов проголосив: «Трьома головними національними пріоритетами є: освіта, освіта, освіта». В основу реформи шкільної освіти було покладено науково обґрунтовані та оснащені механізмами моніторингу стратегії мовної та числової грамотності.

Цілі освітньої реформи були спрямовані на високоякісне дошкільне виховання, доступне для всіх дітей 3-4-річного віку, та всебічний розвиток дитини у початковій школі через запровадження обов'язкових предметів – мови, математики, природничих наук і технології, експресивного мистецтва (сюди належить і фізкультура) тощо. Автори реформи підкреслювали: «Освіта – це не тільки передача знань, але й наділення силою» – силою моральною, духовною. Освіта має передавати від покоління до покоління такі людські цінності, як справедливість, повага до всіх людей, почуття обов'язку до громади, суспільства, турбота про ближнього, про культуру спадщину нації та людства.

Увага до освіти потребує розробки комплексу заходів щодо постійного підвищення професійної кваліфікації вчителів, бо кожен учень має право на якісне викладання та відповідні умови навчання. Освіта впродовж життя вимагає розбудови системи безперервної освіти, що потребує збільшення громадських та приватних інвестицій в освіту та підготовку кадрів.

У сфері управління освітою *посилюються централізаторські тенденції*: держава прагне контролювати зміст і якість освіти, затверджуючи загальнонаціональні навчальні програми та контрольні тести оцінки знань.

Лорд Майкл Барбер – один із відомих спеціалістів у галузі підвищення результативності державного управління. Він є автором освітньої реформи Великобританії з використанням індикаторів ефективності та реалізував проект підвищення грамотності, що вважається найефективнішим проектом освітньої реформи другої половини 20 ст., а також низку проектів щодо *централізації* управління якістю освіти. Новим підходом до змісту освіти став «компетентнісний підхід» (уміння учнів застосовувати знання на практиці). М. Барбер 6 років працював у кабінеті Т. Блера на посаді керівника виконання передвиборчих обіцянок (delivery unit). У сфері освіти його досвідом вирішення завдання перетворення освіти на потужний ресурс розвитку суспільства та зміцнення демократичних цінностей скористалися понад 30 країн (Австралія, США, Росія, Естонія, Чилі, Гонконг тощо), а також міжнародні організації – ОЭСР, Світовий банк, МВФ). Неодноразово бував у Росії [7].

Отже, реформування державної освіти розглядалося неолейбористами як важливий шлях підтримання та розвитку соціальної єдності. Зазначені принципи та механізми освітніх реформ реалізувалися в контексті *чотирьох широких стратегій*, що мають пряме відношення до ідеї забезпечення соціальної рівності та справедливості в освіті:

Підтримання раннього розвитку дитини (запровадження програми «Впевнений старт», щоб надавати допомогу бідним сім'ям у забезпеченні нормального розвитку дитини; забезпечення кожній дитині можливості отримання дошкільної освіти з 3-х років (вже реалізовано для всіх дітей 4-річного віку); розробка та прийняття стандартів дошкільної освіти).

Запровадження національних стратегій мовної та числової грамотності на початковому етапі навчання (запровадження у початковій школі щоденних уроків з мови та математики; виявлення та поширення передового педагогічного досвіду; інтенсивний моніторинг результатів запровадження стратегій; організація вчасної додаткової допомоги учням та школам, які відстають).

Предметом законної гордості уряду Т. Блера стали блискучі результати запровадження стратегій грамотності: кількість випускників початкових шкіл, що досягли запланованого стандарту мовної грамотності, збільшилася з 56% у 1996 році до 75% у 2001 році; рівень числової грамотності зріс з 54% до 71%.

Перебудова середньої освіти (з 2001 року розроблено й реалізовано: стратегії поліпшення викладання мови, математики та природничих наук учням 11-14-річного віку; академічні, професійні та комбіновані варіанти навчальних програм для учнів 14-19-річного віку; системи заходів для підтримання кожної «проблемної» школи; план позбавлення успішних шкіл зайвої регуляції та сприяння кожній школі в набутті нею власної ідентичності, усвідомленні своєї неповторної місії, що мало сприяти успіху освітньої системи в цілому, розвитку креативності та інновативності працівників освіти).

Нові взаємини між владою та вчителями (ставлення влади до вчителя не лише як до виконавця, а як до співторця очікуваних перетворень).

Важливим проявом єдності усіх чотирьох стратегій стали програми виправлення стану справ у школах з низькою успішністю. Таким програмам надається пріоритетне значення як національною, так і місцевими освітніми адміністраціями. Кращі школи надають допомогу своїм більш слабким партнерам. До справи виправлення діяльності неуспішних навчальних закладів залучають також соціальних партнерів: бізнесові структури, громадські та релігійні організації. Зусилля реформаторів у цій сфері перетворилися на рух виправлення шкіл, який набув розвитку й дав позитивні результати: кількість неуспішних шкіл поступово знижується; тривалість періоду «виправних робіт» скоротилася в середньому з 25 до 18 місяців.

Однак низька якість роботи школи часто є результатом не тільки суто педагогічних чинників, а й цілої сукупності соціальних, як-от: низький рівень очікувань з боку місцевої громади, висока плінність учнів, погані матеріальні умови значної кількості дітей, їх розмежування (етнічне, расове, релігійне тощо), що найчастіше зустрічається в центральних районах великих міст. Для таких шкіл, а їх близько третини від загальної кількості середніх навчальних закладів (близько тисячі англійських шкіл), уряд упроваджував низку спеціальних програм. Найбільш важливою з них, що має комплексний характер, є програма «Високоякісна освіта в містах». Результатом її впровадження стало суттєве зниження рівня відсіву зі шкіл та поліпшення ставлення учнів до навчання, зростання якості освіти та звуження «прірви» між освітніми результатами школярів, що належать до різних соціальних груп.

Хоча більшість неуспішних шкіл розташовані у великих містах, де соціальні проблеми найбільш гострі, є вони і в інших регіонах країни: невеликих містечках та сільській місцевості. Для розв'язання їх проблем уряд розробив спеціальну програму «Кущі шкіл високої якості», що почала працювати з вересня 2001 року. У її розробці та втіленні було враховано досвід «Зон освітньої активності», накопичений у період з 1998 р. Необхідним механізмом перебудови шкіл реформатори вважали «вивільнення енергії» працівників навчальних закладів.

Однак реформаційні перетворення висвітлили значну кількість складних і суперечливих проблем, що стало предметом активного обговорення не лише англійської, але й міжнародної педагогічної громадськості. Критика реформ часто має не тільки професійно-педагогічний, а й ідеологічний характер, тому її суть визначається належністю автора до певної ідеологічної платформи.

Усвідомлюючи наявні суперечності та проблеми, реформатори накреслили для себе стратегічні напрями й конкретні завдання подальшої діяльності. Головні з них:

1. *Надання реформаційним перетворенням незворотного характеру.*

2. *Високий рівень автономності та якості діяльності шкіл.*

3. Принциповим питанням в освіті має бути *забезпечення суспільних інтересів в освіті*, питання ж власності навчальних закладів (державна, приватна або громадська) є другорядним. Неолейбористи проголошували забезпечення рівності можливостей отримання освіти світового класу, яким би шляхом вона не надавалася: через державну чи приватну школу або через домашнє навчання.

4. *Відповідність реформаційних перетворень умовам глобалізації освіти.* Якщо 80-ті роки 20 ст. були періодом глобалізації фінансової сфери, 90-ті – комунікацій та ЗМІ, то перше десятиріччя 21 ст. є періодом глобалізації освіти.

Успішність освітньої системи залежатиме значною мірою від того, наскільки гнучко вона зможе реагувати на цей процес. Першими його проявами стали: а) зростання впливу міжнародних порівнянь якості знань учнів (TIMSS, PISA) на національну освітню політику країн-учасниць таких програм; б) зростання звернень до зарубіжного досвіду в пошуку шляхів розв'язання проблем, що існують у національних освітніх системах («епідемія запозичень»); в) глобалізація елементів навчальних програм, освітніх стандартів, форм та методів навчання, оцінок результатів шкільної успішності; г) школа перетворюється на організаційний центр освітніх зусиль суспільства, до яких залучаються позашкільні освітньо-виховні та культурні заклади, широке соціальне середовище, Інтернет тощо; д) набуття працівниками освіти глобального мислення, засобами чого є розширення міжнародних обмінів учителів та стажування директорів шкіл за кордоном.

Отже, автономія, підзвітність, довіра й інформованість є базовими принципами англосаксонської системи освіти. Саме їх було покладено в основу інформованої й компетентної освітньої політики нелейбористським урядом.

Новий коаліційний уряд Великобританії (з 2011 р. прем'єр-міністр Девід Кемерон, лідер консерваторів, коаліційний з ліберальними демократами уряд) наполягає на абсолютній нагальності радикальних освітніх реформ, мотивуючи їх необхідністю переконання середнього класу в дієздатності державної освітньої системи, в її спроможності задовольнити його потреби у високоякісній освіті.

4.2.4. Реформи шкільної освіти в Німеччині

Провідними напрямками реформування школи Німеччини в сучасних умовах є:

- орієнтація на спрощення багатотипової системи середньої освіти, вибір гімназії та об'єднаної (інтегрованої) школи як основних типів середніх навчальних закладів, наближення до загальноєвропейської освітньої моделі;
- реформування змісту освіти, результатом якого має стати посилення наукового характеру навчального матеріалу; орієнтація на розвиток мислення, всіх пізнавальних здібностей учнів; розширення кількості факультативних навчальних дисциплін, уведення інтегрованих курсів, уведення сучасної проблематики до програм традиційних і нових предметів; подальше розширення диференціації навчання відповідно до потреб підготовки кваліфікованих кадрів, здатних функціонувати в умовах швидкої зміни високотехнічних технологій;
- зростання освітніх можливостей учнів, що є вихідцями з демократичних верств суспільства;
- вирішення проблем створення системи безперервної освіти.

Реалізація цих напрямів реформування освіти стикається в реальному житті з великими труднощами, пов'язаними як з економічними проблемами конкретної держави, зокрема й Німеччини, так і глобальними тенденціями перегляду характеру соціальної політики в більшості країн світу.

Результатом таких труднощів уже стало скорочення фінансування освіти як абсолютне (скорочується державне фінансування системи професійної освіти та підвищення кваліфікації, сфери роботи з молоддю та соціальної роботи), так і відносне (при зростанні кількості учнів загальноосвітньої школи фінансування її не збільшується).

При обмеженні фінансування економічно ефективним стало:

1. Підвищення тижневого навантаження вчителя шляхом простого збільшення розміру ставки та скасування різних пільг.
2. Зменшення тижневого навчального навантаження на одного учня (скасовуються консультативні години та можливості диференційованого навчання).

3. Збільшення кількості учнів у класах. Результатом «політики економії», як уважає відомий дослідник Клаус Клемм, можуть стати такі наслідки:

- навчальний процес буде ущільнюватися, дефіцит часу змусить відмовитися від будь-яких, навіть плідних відхилень від теми, виключить повільне навчання, обмежить час на повторення та закріплення матеріалу. Викладання набуде більш фронтального характеру, при навчанні переважатиме зубріння;

- у змісті освіти зросте частка предметів переважно когнітивної орієнтації. При скороченнях непропорційно страждають такі предмети, як мистецтво, музика та спорт. У результаті таких скорочень під загрозу буде поставлено формування таких якостей, як креативність, самостійність, здатність працювати в групі;

- зменшення можливостей індивідуалізації та консультативного компонента в школах, а також відмова від таких предметних галузей, як мистецтво, музика та спорт приведе до зростання попиту на приватні освітні послуги. Підтягування слабко встигаючих учнів відбуватиметься в репетиторських класах, заняття спортом – у спортивних секціях і союзах, музикою – в музичних школах.

Розподіл безоплатної до цього часу системи державної освіти між комерційними інститутами стане німецьким шляхом її приватизації. Відбуватимуться процеси селекції, пов'язані з потребами, цінами, близькістю до пропонованих послуг.

4.2.5. Реформи шкільної освіти у Франції

Провідними цілями реформи шкільної освіти Франції є:

- отримання 80% учнів повної середньої освіти, що підтверджується дипломом бакалавра. Необхідність досягнення цієї мети визначається зрослими потребами у висококваліфікованих кадрах. Серед загальної кількості дипломованих випускників найбільш висока потреба в збільшенні кількості бакалаврів природничо-математичного профілю;

- отримання всіма учнями професійної підготовки до закінчення школи. Висування цієї мети обумовлене необхідністю запобігти зрослому серед молоді безробіттю;

- створення системи безперервної педагогічної освіти;

- технічне обладнання освітніх установ новими інформаційними та комунікаційними засобами;
- розробка нового змісту і методів навчання відповідно до вимог НТП;
- орієнтація школи на міжнародне співробітництво, на «підготовку європейця»;
- децентралізація управління освітою, що відбувається відповідно до Закону 1985 року. У компетенції держави залишаються:
 - визначення змісту освіти та загальна її організація;
 - прийняття на роботу, навчання та оплата праці вчителів;
 - загальне управління середніми навчальними закладами;
 - часткове фінансування навчального процесу;
 - деякі середні навчальні заклади (у тому числі колежі та ліцеї з викладанням іноземними мовами), вищі навчальні заклади.

Територіальні органи влади розробляють перспективні схеми розвитку освіти в регіонах та програми фінансування шкіл; відповідають за будівництво, реконструкцію, технічний стан, обладнання та функціонування колежів і ліцеїв. Для цього вони отримують від держави відповідні кошти. Колежі та ліцеї розробляють проекти своєї діяльності, які є всеохоплюючими документами, що стосуються всіх сторін внутрішнього життя та зовнішніх зв'язків шкіл.

Самостійність колежів та ліцеїв поширюється на:

- формування класів і груп учнів;
- визначення принципу групування учнів;
- складання погодинного розкладу уроків на основі визначеної загальної кількості годин на викладання;
- визначення режиму роботи школи;
- вибір додаткових предметів і занять для підлітків і дорослих;
- зв'язки школи з її культурним, соціальним, економічним оточенням;
- вибір спеціальних тем навчання додатково до передбачених державними програмами; вибір факультативних предметів.

Усі рішення, що стосуються шкільного життя, приймаються адміністративною радою школи за пропозицією керівника навчального закладу.

4.2.6. Реформи шкільної освіти в Японії

Реформа освіти в Японії почалася 1984 року. Її відносять до третьої епохи реформ і вважають, що реформуватися мають не окремі сторони шкільного життя, а самі його основи.

Відлік реформаторських епох ведеться від того часу, як у країні вперше було побудовано європеїзовану систему освіти (цей період позначається 1890 роком – прийняттям після революції Мейдзі Імператорського рескрипту про освіту). Друга епоха – побудова сучасної системи освіти після другої світової війни.

Документи, що визначають суть третьої епохи реформ, розроблялися з 1984 по 1987 рр. Вони містили критику багатьох аспектів сучасної системи освіти – автори реформи вважали, що:

- є шкідливою система вступних екзаменів до ВНЗ, передусім престижних (ажіотаж навколо них завдає шкоди нижчим ступеням системи освіти, змушує спрямовувати левову частку часу на механічне заучування можливих екзаменаційних завдань, а не на розвиток творчих здібностей учнів);

- сучасна система освіти страждає від зайвої уніфікації;
- система освіти характеризується як така, що культивує серед школярів і студентів дух вільнолюбства та прав людини і приділяє недостатньо уваги вихованню почуття обов'язку й відповідальності;

- загрозливих розмірів набуло падіння дисципліни учнів у школі та вдома. Знуцання в школі набувають характеру стихійного лиха. Японські педагоги вважають цю проблему найболючішою в національній освіті, бо метою роботи школи має бути виховання як *формування якостей особистості*, а не навчання як передача інформації, тобто «розпалення факела», а не «наповнення посудини». У цьому процесі машина не може замінити людину, вчителя, який є, за японською традицією, прикладом добродесної особистості для учнів.

Основними завданнями сучасної реформи є:

- побудова системи безперервної освіти, що діє протягом усього активного життя кожної людини;
- перебудова змісту та методів навчання з метою максимального врахування індивідуальних особливостей дітей та підлітків у навчальному процесі;

- приведення структури, змісту та методів освіти і виховання у відповідність з такими процесами та явищами, як комп'ютеризація, високий ступінь інформатизації, а також інтернаціоналізація сучасного життя.

4.2.7. Реформи шкільної освіти в Україні

Реформи шкільної освіти України пов'язані з набуттям суверенітету, зміною суспільного ладу країни та труднощами, що виникають при розбудові держави.

Основні шляхи реформування освіти в Україні визначені в Державній національній програмі «Освіта» («Україна 21 століття»).

Щодо шкільної реформи, у документах визначено напрями реформи, основні завдання реформування змісту загальної освіти, а саме:

- приведення змісту освіти у відповідність з новою філософією, метою й завданнями виховання громадянина України;
- формування цілісної системи знань, умінь та навичок на різних рівнях, формах навчання; вироблення відповідних державних стандартів змісту освіти, розробка критеріїв їх визначення;
- оптимальне поєднання гуманітарних і природничо-математичних знань (базових і за вибором).

Діяльність загальноосвітньої школи спрямовується на утвердження гуманістичного призначення освіти, її визначальної ролі в економічному, соціальному, політичному й духовному оздоровленні суспільства. Гуманізація та гуманітаризація школи передбачає зміцнення органічного зв'язку навчання в ній з витоками національної культури, гуманітарними традиціями людства, досягненнями вітчизняної й світової громадської думки, подолання розриву між культурою, наукою й освітою.

Найважливішими напрямками відродження школи є:

- реалізація в навчанні та вихованні молодого покоління *ідеї народності* на основі засвоєння позитивних традицій національних культур українців та інших народів, що проживають в Україні, відродження ролі школи в розвитку культури народу;

демократизація всіх сторін шкільного життя, перетворення школи з відомчої ідеологічної установи в громадсько-державний інститут, відхід від жорсткого одержавлення й регламентації її діяльності, широкий розвиток самодіяльних засад, залучення громадськості до визначення й здійснення шкільної політики;

- *індивідуалізація* навчально-виховного процесу, організація його з урахуванням здібностей, нахилів, інтересів дітей та їхнього інтелектуального, фізичного й психічного розвитку, диференціація, яка передбачає варіативність змісту, форм і методів навчання та виховання; інтеграція зусиль усіх соціальних інститутів виховання – сім'ї, школи, позашкільних установ, громадських організацій для поліпшення виховання молодого покоління.

Ці концептуальні ідеї й положення мають знайти конкретне відображення насамперед в навчальних планах, програмах і підручниках шкіл усіх типів – основних нормативних документах, які визначають зміст їх діяльності.

4.2.8. Основні напрями реформування вищої освіти у провідних країнах світу

Питання вдосконалення структури, змісту, форм та методів викладання у вищих навчальних закладах, особливо з підписанням Болонської угоди, залишаються актуальними як для України, так і для провідних країн світу. Болонський процес покликаний уніфікувати вищу освіту для розбудови спільного освітнього простору країн ЄС.

До основних типів вищих навчальних закладів у провідних країнах світу належать:

- *дворічні та чотирирічні коледжі* (США, Канада, Великобританія);
- *чотирирічні та п'ятирічні інститути* (технічні, технологічні, медичні, педагогічні, сільськогосподарські тощо) (США, Чехія, Німеччина, Великобританія);
- *вищі професійні школи* (управління, мистецтв тощо) (Німеччина);
- *академії* (Чехія);
- *«великі школи»*, що забезпечують підготовку спеціалістів для сфери бізнесу, державного управління та інженерії (Франція);
- *університети*.

Найбільш престижними навчальними закладами в переважній більшості країн Заходу та Сходу вважаються університети, до яких належать тільки ті вищі заклади освіти, які готують наукові кадри за декількома програмами, присуджують різноманітні академічні ступені (бакалавра, магістра, доктора). Університетська освіта в різних країнах світу має свою специфіку.

Університети *Німеччини* поділяються на: класичні (медицина, теологія, економіка, соціологія тощо); технічні (інженерні спеціальності); загальні (забезпечують спеціальну професійну освіту в галузі юриспруденції). У навчальних закладах Німеччини вища освіта має переважно денну форму навчання, вступних іспитів немає, а розподіл місць відбувається централізовано через спеціальне Центральне бюро з їх розподілу.

Вступники до ВНЗ *Франції* не старші 24 років, мають обов'язковий стаж роботи не менше двох років. Платня за навчання у зарубіжній вищій школі дуже висока, але існує система фінансової допомоги, особливо талановитій молоді у вигляді стипендій, грошових позик тощо. У більшості розвинутих країнах світу (Франція, Китай, Німеччина) студенти отримують стипендію, розміри якої залежать від прибутку сім'ї, успішності студента, курсу навчання. Так, 30% французьких студентів отримують стипендію; частина студентів має повернути стипендію після закінчення вищого навчального закладу.

Ставлення суспільства до освіти залежить від його культурних традицій. В Англії освіта, насамперед, розглядається згідно з майбутнім соціальним положенням. У Німеччині, Франції перевага надається інтелектуальній освіті. У США до освіти ставляться прагматично. М. Седлер, описуючи подібну специфіку, відзначав з гумором: «Коли мова йде про освіту, німець запитує, що буде знати, француз – які будуть екзамени, американець – що буде вміти, англієць – якою буде кар'єра».

Зміст освіти безпосередньо залежить від цілей і завдань навчання. Урахування суспільної думки щодо пріоритетних якостей молоді людини, які має формувати вища школа (за результатами опитування) дозволив ученим і викладачам-практикам ЄС сформулювати *провідні завдання навчання*:

- сприяти розвитку пізнавальної та творчої активності студентів;

- враховувати специфіку інтересів студентів;
- надавати можливості студентам глибоко вникати у суть тієї чи іншої наукової проблеми;
- підтримувати ініціативу й самостійність студентів у навчанні;
- надавати студентам широкі можливості для прояву лідерських здібностей.

Згідно з метою та завданнями освіти *основними шляхами оновлення змісту освіти є:*

- інтелектуалізація навчання;
- уведення інтегративних, індивідуальних програм;
- звуження сфери вибору предметів «за інтересами» та підвищення ролі базової університетської освіти (удосконалення програм, методів, форм навчання);
- стандартизація змісту освіти;
- посилення гуманітарних аспектів змісту освіти;
- удосконалення контролю якості освіти, розповсюдження системи самоперевірки навчальної роботи.

Наслідками реалізації вимог оновлення змісту освіти стали якісні зміни освітніх програм у вищій школі. Так, у США, Великобританії отримали розповсюдження так звані «кооперативні програми» – студенти здобувають академічну освіту й одночасно працюють у промислових та інших компаніях.

Сучасна система вищої освіти у провідних країнах світу (США, Великобританія, Німеччина) суттєво відрізняється від української. Один із *базових принципів її організації* – «академічна свобода», який науковці й освітяни гідно відстоюють. Так, уряд Девіда Кемерона (Великобританія) для розв'язання соціальних проблем різко скоротив фінансування на оплату праці викладачів, компенсуючи ці витрати за рахунок підняття плати на навчання для студентів. Оксфордський університет оголосив вотум недовіри політиці міністерства вищої освіти під керівництвом Девіда Вілетса. Це стало відповіддю академічного середовища на урядові реформи вищої освіти, яке вважає, що Оксфорд першочергово прагне академічної досконалості, захисту академічних дисциплін та ідеї освіти як цілісної, підтримуваної державою діяльності, котра доступна якнайширшим верствам молодих людей без огляду на ринкові цінності.

Принцип академічної свободи проявляється у тому, що не тільки заклади вищої освіти є автономними установами, але й кожен член закладу має можливості на практиці реалізувати прагнення свободи вибору та самостійності. Після зарахування до вищої школи студент сам складає план своєї роботи на період навчання, самостійно планує своє академічне життя, обирає дисципліни, які вивчатиме, тему, з якої буде складати іспит, термін навчання, семінари та викладачів. Студент сам визначає, яким екзаменом закінчить своє навчання, чи буде складати державний екзамен, чи вийде на магістерську роботу (диплом). У більшості країн світу студент має право на вибір не лише навчальних курсів, тем курсових та дипломних робіт, але й термін складання іспитів (потім він може сам змінити цей план).

Організація процесу навчання у вищій школі провідних країн світу має й суттєві недоліки. До них належить *зниження середніх показників якості освіти*. У зв'язку з цим велика увага приділяється диверсифікації (диференціації) навчання, яка включає широкий спектр навчально-організаційних заходів, спрямованих на задоволення різнобічних інтересів і здібностей молоді.

Одним із *напрямів реформування* сучасної вищої освіти є задоволення запитів обдарованої, талановитої молоді. Для таких студентів розробляються індивідуальні програми, спрямовані на розкриття й подальший розвиток їх здібностей, бо від 3 до 8% представників кожної вікової групи (діти, підлітки, молодь) мають визначні здібності, але далеко не завжди можуть їх реалізувати.

Навчальні плани зарубіжних університетів поряд з обов'язковими навчальними предметами містять спецкурси та курси за вибором (близько 40%), що дозволяє студентам більшість часу працювати за індивідуальними планами. Велика увага приділяється практичним заняттям та організації самостійної роботи студентської молоді. Зокрема, кожна аудиторна година доповнюється 2-5 годинами самостійної роботи. До педагогічно цінних *видів самостійної роботи* студентів провідних країн світу належать:

- написання рефератів, творів на вільну тему;
- виконання творчих завдань, що розраховані на порівняння різноманітних теоретичних концепцій;
- виконання індивідуальних і групових дослідницьких проєктів;

- критичний аналіз статей з проблеми, що вивчається;
- підготовка та виступ з лекціями перед студентами з подальшою дискусією.

Суттєва увага приділяється й визначенню ефективних форм та методів викладання в університетах. Перевага надається таким формам і методам організації навчання, як лекція, семінар, просемінар (Німеччина, Австрія), практичні, лабораторні та тьюторські заняття (заняття студентів у Великобританії з персонально закріпленими за ними викладачами-тьюторами). Тривалість лекції чи практичного заняття у зарубіжній вищій школі дорівнює 50-60 хвилин. Поширеною формою навчальної роботи є бесіди та дискусії (Австрія, Німеччина). Поряд з традиційними, широко практикуються й нетрадиційні методи й форми навчання, а саме: моделювання, рольові, дидактичні ігри та ігри-драматизації, мікровикладання. До ефективних форм навчання належать також «вільна групова дискусія» – заняття проводять студенти, а викладач виступає в ролі слухача (Великобританія, Австрія), проблемне навчання (у формі проблемних завдань і запитань), що поєднує самостійну роботу студентів із заняттям у невеликих групах (особливо поширене в Німеччині), а також трансдисциплінарну інтегративну модель навчання. Робота над проектами передбачає дослідження певної проблеми й вимагає міждисциплінарного підходу.

Кожна країна світу має як загальні, так і специфічні форми та методи викладання у вищій школі. Зокрема, специфічною формою навчання для вищих освітніх закладів Великобританії виступають тьюторіали – індивідуально-групова форма навчання, яка передбачає заняття тьютора з 2-10 студентами один-два рази на тиждень.

Оригінальною формою навчання у вищій школі Австрії виступають спеціалізовані дослідні семінари. Основне завдання таких семінарів – навчити студента виробити власний погляд на проблему й уміти його відстоювати. На семінар подається реферат обсягом 20-25 сторінок. Кількість рефератів залежить від здібностей студента.

У Німеччині обов'язковою умовою для отримання гідної роботи у майбутньому є хоча б короткотермінове (рік або півроку) навчання студента за кордоном. Широкого розповсюдження

у провідних країнах світу й останнім часом в Україні набуває забезпечення студентів готовими конспектами лекцій, що дозволяє під час лекцій не конспектувати викладача. Решту навчального часу студенти самостійно працюють у бібліотеках, займаються фізичною культурою, спортом тощо. Широкого використання у провідних країнах світу набуває й дистанційне навчання з використанням персональних комп'ютерів, електронних підручників, засобів телекомунікації. Так, за допомогою комп'ютерів студенти університетів можуть зайнятися самоосвітою, перевірити рівень своїх фахових знань або пройти тестування.

Для контролю знань студентів у розвинутих країнах світу використовуються різні форми навчальної роботи, як-от: короткі опитування на семінарських заняттях, тестування; заліки; проміжні та підсумкові письмові іспити (США, Німеччина, Китай, Великобританія), усні (Німеччина). Допуском до складання іспиту є активна участь студентів на семінарських заняттях. До особливостей організації навчального процесу у вищій школі окремих країн світу (США, Великобританія, Японія, Іспанія) належить реалізація модульної системи, складання навчальних планів за кредитними оцінками.

У вищій школі провідних країн світу відсутні єдині вимоги до отримання диплома з відзнакою. Так, американський студент, який прагне отримати диплом з відзнакою, має не тільки добре вчитися, але й обов'язково вивчати додаткові, більш складні дисципліни. Англійські студенти, які прагнуть здобути диплом з відзнакою, формально мають виконувати тільки ту частину роботи, яка пов'язана з їх спеціалізацією.

Вимоги до змісту навчального матеріалу пов'язані з підручниками. У Японії навчальні книги оновлюються кожні 10 років. Вони добре оформлені, мають велику кількість ілюстрацій, супроводжуються проблемними питаннями та завданнями.

У переважній більшості провідних країн світу після середньої загальноосвітньої підготовки впроваджується триступенева модель організації стаціонарного навчання (бакалавр-магістр-доктор). Кожен із зазначених циклів має завершений рівень вищої освіти й закінчується отриманням відповідного диплома.

У США щорічно випускається близько 80% бакалаврів, 20% магістрів, 3% докторів наук. З метою отримання ступеня магістра за кордоном існують як навчальні, так і дослідницькі програми. Зокрема, згідно з дослідницькою програмою студенту протягом року необхідно виконати самостійний дослідницький проект. Для отримання ступеня магістра в різних країнах світу висуваються різні вимоги. У Великій Британії магістерський ступінь присуджується тільки тим, хто не зміг завершити докторську підготовку з повної програми.

У Японії до здобуття ступеня доктора наук висуваються більш суворі вимоги. На цей ступінь може претендувати тільки випускник докторантури. Кандидат у доктори наук має досконало володіти двома іноземними мовами, скласти усний іспит зі спеціальності, різноманітні заліки й іспити, а також подати план докторського дослідження. Дисертація здобувача має бути опублікована за один рік до захисту, а вже потім спеціальна комісія проводить заключний іспит.

Отже, основними напрямками реформування вищої освіти у розвинутих країнах світу є:

- фундаменталізація вищої освіти;
- індивідуалізація навчання (кожен студент працює за своїм індивідуальним планом і в зручному для себе темпі);
- упровадження корпоративних програм (навчання у вищій школі поєднується з працею у фірмах чи компаніях);
- широке залучення молоді до актуальних проблем науки;
- удосконалення якості вищої освіти;
- підвищення інтересу до проблем талановитої молоді;
- модернізація технологій навчання;
- інтенсифікація навчального процесу;
- навчання за кордоном ;
- поширення системи перевірки навчальної роботи;
- широке використання дистанційного навчання й тестового контролю;
- упровадження триступеневої моделі організації стаціонарного навчання;
- реалізація модульної системи;
- складання навчальних планів за кредитними оцінками.

Запитання та завдання для самоконтролю

1. Висвітліть підходи до визначення поняття «модернізація»
2. Що спричинило модернізацію освіти в сучасних умовах?
3. Якого оновлення потребує система освіти республік колишнього СРСР?
4. Проаналізуйте провідні тенденції реформування освітніх систем.
5. Висвітліть парадигми освітніх реформ (за Я.Гнітецьким).
6. На яких принципах будуються моделі розвитку освіти?
7. Окресліть провідні тенденції реформування освітніх систем.
8. Як відбувалася еволюція реформ шкільної освіти в країнах ЄС після другої світової війни?
9. Висвітліть освітні реформи у США.
10. Проаналізуйте заходи уряду Тоні Блера, що сприяли успішному реформуванню школи Великобританії.
11. Висвітліть провідні напрями реформування школи Німеччини.
12. Які цілі передбачають реформи шкільної освіти Франції?
13. Висвітліть проекти реформування шкільної освіти США.
14. Окресліть завдання сучасної реформи освіти Японії?
15. Проаналізуйте особливості освітньої реформи в Україні.
16. Які основні напрями реформування вищої освіти у розвинутих країнах світу передбачені сучасною парадигмою освіти?

Література

1. Бермус А.Г. Модернизация образования: философия, политика, культура: Научная монография / А.Г. Бермус. – М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2008. – 384 с.
2. Кузьминов Я.И. Образование и реформа // Отечественные записки. – 2002. – № 2 (3). – Режим доступа: <http://www.strana-oz.ru/?numid=3&article=165>
3. Василюк А. До питання про парадигми освітніх реформ // Шлях освіти. – 2008. – № 2. – С. 20-23.
4. Локшина О. Еволюція реформ шкільної освіти в країнах Європейського Союзу // Шлях освіти. – 2006. – № 4 – С.18-22
5. Сбруева А.А. Порівняльна педагогіка: Навчальний посібник. 2-ге вид., стер. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2004. – 320 с.
6. Сбруева А. «Нація у небезпеці»: двадцять років американської освітньої реформи // Педагогічні науки. Суми: СумДПУ, 2003. – С. 68-77.
7. Гриншпун С.С. Новые ориентиры в деятельности американской школы // Педагогика. – 2007. – №1. – С. 109-117.
8. Вальдман И. Базовые принципы образовательной политики Великобритании. – Режим доступа: <http://upr.1september.ru/articlef.php?ID=200701502>
9. Круть П.П., Штефан Л.А. Основні напрями реформування вищої освіти у провідних країнах світу / Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди – Режим доступа: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/PPMB/texts/2007-12/07kpplcw.pdf
10. Лай В.А. Школа действия: Реформа школы сообразно требованиям природы и культуры (пер. с нем.). – Спб.: Изд-во газеты «Школа и жизнь», 1914. – 213с.

5. ТЕНДЕНЦІЇ ОНОВЛЕННЯ КУРІКУЛУМУ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

5.2. РОЗВИТОК СИСТЕМ ОСВІТИ. ПРОБЛЕМИ ЕФЕКТИВНОСТІ ТА ЯКОСТІ ОСВІТИ

У школах слід викладати тільки те, що дає найбільшу ґрунтовну користь як у теперішньому, так і в майбутньому житті, і навіть більше в майбутньому

Я.А. Коменський.

5.2.1. Перспективи розвитку освіти

Протягом останніх століть освітні системи формувалися під суттєвим впливом політичних та економічних чинників. Дослідники (П. Бурдье, Ж. Пассерсон, С. Боулз, Г. Джинтіс) вважають, що головною метою системи освіти є відтворення чинного соціально-економічного ладу, тому структура й характер системи освіти відповідає структурі й характеру капіталістичного виробництва. Як зазначає Б.Л. Вульфсон, система масової освіти, що склалася у промислову епоху, перебрала на себе риси виробничої сфери: жорсткість організації та управління, відсутність суттєвого зв'язку між структурними одиницями та їх вузька функціональність, вікові, статеві, соціальні обмеження для отримання вищих рівнів освіти. Дорослі, які працюють, отримували лише вузько професійну підготовку. У другій половині 20 ст. науково-технічний переворот призвів до кризи в освіті, яка вже не відповідала новим умовам, цінностям, новій соціальній дійсності [5].

Виходячи з об'єктивної реальності, перспектив світового розвитку у 80-х роках 20 ст. діячі просвіти ЮНЕСКО почали розробляти концепцію «суспільства, що навчається», яка у 80-х роках стала тісно пов'язана з ідеєю безперервної освіти. Тому освітні реформи цих років у США, Японії, Франції, СРСР безпосередньо ґрунтувалися на принципах безперервної, пожиттєвої освіти, повазі до особистості учня. Отже, теоретичну основу для оновлення систем освіти складала *ідея безперервності освіти*, яка втілюється у стратегіях – *освіта впродовж життя* (ОВЖ), *освіта для всіх* (ОДВ). Ця ідея обґрунтовувалася такими чинниками:

- *інтелектуалізація та динамізм праці*, що постійно збільшується (кожне десятиліття обсяг знань подвоюється, оновлюються техніки й технології, що змушує людину підвищувати кваліфікацію або перекваліфіковуватися);

- *орієнтація освітньої системи на людину*, її неповторну індивідуальність і базові потреби, найважливіша з яких – потреба в неперервному самовдосконаленні й самореалізації; зростання значущості людського чинника як в економічному, так і соціальному розвитку суспільства перенесло акценти з суто економічної концепції побудови освіти на концепцію формування «компетентної людини», а це потребує широкої, гнучкої, адаптивної системи освіти для здійснення ОДЖ;

- *поширення ідей демократизації* соціального життя й освіти, чому сприяло прийняття ООН 1947 року «Загальної декларації прав людини». Демократична орієнтація світової суспільної свідомості сприяла поступовій ліквідації дискримінаційних бар'єрів (жінки, расова, національна, релігійна належність учнів, інваліди тощо). Демократизм освітньої системи передбачає доступність, відкритість будь-якої форми освіти незалежно від статі, соціального статусу, національності, раси індивіда;

- *різноманітність освітніх послуг*, право вибору власної стратегії подальшої освіти й розвитку кожної людини після закінчення базової школи, зокрема розвиток нетрадиційних форм навчання (навчання по радіо, телебаченню, Інтернет, відкриті університети тощо) внаслідок браку фінансових і матеріальних ресурсів для розбудови освіти особливо в країнах, що розвиваються;

- *поява та широке розповсюдження нових ІКТ*, що значно розширило доступ до інформації та освіти на будь-якому етапі життєдіяльності (робота, дім, відпочинок тощо)

Інтеграція формальних і неформальних видів освіти, створення цілісного «освітнього поля» перетворює «суспільство, що навчається» на «суспільство, що навчає» [12, с. 94-95].

Важлива роль у розбудові чи оновленні традиційної системи освіти, в якій нині основна увага приділяється розвитку й самореалізації особистості впродовж життя, належить Міжнародним організаціям, насамперед ООН, ЮНЕСКО. Експерти ЮНЕСКО розробляють освітні стратегії, приділяють увагу змісту навчання.

Освітні програми й засоби їх реалізації отримали назву «куруікулум». С. Браславські, директор МБО (доктор порівняльної освіти, Німеччина), дослідила еволюцію концепції куруікулума. Термін «куруікулум» (від англ. curriculum – документ) в англomовному середовищі первісно визначав курс навчання (документ, угоду між суспільством, державою і спеціалістами в галузі освіти стосовно курсу навчання), що опановували учні в навчальному закладі й відповідав еквіваленту французької концепції *programme d'études*. Однак у 90-х роках 20 ст. зміст поняття значно розширився, його почали використовувати в теорії педагогіки, соціології освіти, особливо в контексті глобалізації.

Термін куруікулум визначає основи і зміст освіти, їх послідовність по відношенню до кількості часу, відведеного на навчання, особливості навчального закладу, особливості процесу навчання, зокрема з погляду методів навчання, ресурси для викладання і навчання (підручники й нові технології), оцінки і профіль викладачів.

Куруікулум має як політичний, так і технічний або професійний аспекти, бо встановлює зв'язки між цілями освіти й повсякденним життям у навчальних закладах. Політичний компонент куруікулуму полягає в тому, що куруікулум є полем ідеологічної й політичної боротьби, яка є в кожному суспільстві з метою надання смислу навчанню.

Куруікулум є процесом, продуктом якого є документи, прийняті політичною владою та органами освіти. У більш широкому смислі підручники й методичні посібники також є документами куруікулуму, бо вони роблять внесок у надання сенсу навчанню і спрямовують процес викладання й навчання. Тексти офіційного куруікулуму, тобто документів, є відкритими для викладацьких інтерпретацій.

Прихований куруікулум – те, що не написано. Його розглядають як певний освітній досвід, що поширюється школами та викладачами шляхом практичної діяльності.

У більшості централізованих країн процес розробки куруікулуму йде з гори до низу: 1) куруікулум, поданий викладачам; 2) куруікулум, прийнятий викладачами; 3) куруікулум, засвоєний учнями; 4) оцінений куруікулум. У децентралізованих країнах процес розробки куруікулуму є висхідним процесом: що хоче

суспільство чи батьки; відгуки, подані викладачами у школах; збір відгуків і пошук загальних аспектів; розробка загальних стандартів та їх оцінювання.

С. Браславські зазначає, що в таких централізованих країнах, як Франція, Чилі, цей документ затверджується міністерством національної освіти. У федеральних країнах він затверджується органами влади в окремих суб'єктах федерації, причому федерації намагаються знайти елементи національної згоди шляхом уведення «спільного змісту» (Чилі), «національних параметрів» (Бразилія), «стандартів» (Великобританія) [3].

Сучасний напрям розробки курікулумів пов'язаний з низхідними й висхідними тенденціями з використанням мережних технологій. Експерти намагаються перебудувати метод осмислення реальності і систем освіти так, щоб політична влада знаходилася не зверху, а в середині рушійних сил розробки курікулу, щоб влада стала органом, який розвиває численні зв'язки між навчальними закладами й суспільством, разом визначаючи смисл, знання, методи й зміст освіти. МБО забезпечує доступ до інформації про курікулуми в сучасному світі [5].

На 60-й сесії Ради МБО (Женева, 26-28 січня 2011 р.) було розглянуто проект, що визначав стратегію перетворення МБО на інформаційно-довідковий центр з курікулумів (ІДЦ). Зазначено, що МБО на часі визнати глобальним інститутом з курікулумів і пов'язаними з ними питаннями. Таке перетворення відповідає стратегії ЮНЕСКО з вирішення пріоритетних завдань в галузі освіти, насамперед якісної освіти для всіх (ОДВ).

5.2.2. Цілі розвитку людства у Декларації тисячоліття (ЦДРТ)

На основі матеріалів усесвітніх конференцій ООН 90-х років 20 ст. 8 вересня 2000 року Генеральною Асамблеєю ООН (Нью-Йорк) прийнято документ «Цілі розвитку. Декларація тисячоліття ООН» (ЦРДТ чи ЦРТ), у якому 189 країн, у тому числі 147 голів держав і урядів, узяли на себе обов'язок забезпечити реальне право на розвиток кожного й розв'язати проблему бідності в усьому світі.

Цей процес має ґрунтуватися на постійному економічному зростанні у більш мирному, справедливому світі. У документі підкреслено, що глобалізація стала позитивним чинником для всіх

народів світу, бо відкриває для них широкі можливості, а також зазначено, що її блага й витрати розподілені досить нерівномірно. Тому глобалізація може набути справедливого характеру за умови широкомасштабних і наполегливих зусиль з формування спільного майбутнього, заснованого на нашій належності до роду людського в усій його різноманітності.

Голови держав і урядів підтвердили віру в ООН та її Статут як основу для міжнародних відносин у 21 ст., для яких важливе значення матимуть фундаментальні цінності: *свобода* (демократична форма правління є найкращою гарантією рівних прав чоловіків і жінок на життя в гідних умовах), *рівність* (право користуватися благами розвитку має бути гарантовано кожній людині і країні), *солідарність* (глобальні проблеми мають вирішуватися згідно з фундаментальними принципами рівності й соціальної справедливості, тобто ті, хто перебуває у важкому становищі, заслуговують на допомогу більш щасливих), *терпимість* (слід підтримувати культуру миру й діалог між цивілізаціями), *повага до природи* (згідно з постулатами стійкого розвитку слід нинішні нестійкі моделі розвитку й споживання змінити в інтересах добробуту наших нащадків), *загальний обов'язок* (обов'язок з управління глобальним економічним і соціальним розвитком, усунення загроз миру і безпеці за допомогою ООН).

Щоб відстежувати, як виконуються настанови ЦДРТ, міжнародні й національні експерти у галузі статистики визначили відповідні показники для оцінки прогресу у період з 1990 по 2015 рік. Протягом цього часу моніторинг удосконалюється. Так, 2007 року черговою Генеральною Асамблеєю ООН було затверджено оновлену концепцію цілей розвитку, що містить показники з моніторингу прогресу. Такими цілями стали:

1. Ліквідація крайнього зубожіння (менше \$1 на добу) й голоду.
2. Забезпечення загальної початкової освіти.
3. Сприяння рівності чоловіків і жінок та поширення прав і можливостей жінок.
4. Скорочення дитячої смертності.
5. Покращення охорони материнства.
6. Боротьба з ВІЛ/СНІДом, малярією та іншими хворобами.
7. Забезпечення екологічної стійкості.
8. Формування глобального партнерства в цілях розвитку.

На Саміті ЦРТ 2010 року в Нью-Йорку лідери країн узгодили план дій, у якому вони мають закріпити успіхи та виправити проблемні питання у справі досягнення всіх ЦРТ до 2015 року. Першочерговим завданням ООН у галузі освіти є забезпечення можливості всім хлопчикам і дівчаткам планети у повному обсязі отримувати початкову шкільну освіту. Більшість дітей, які не ходять до школи, живуть у країнах Африки на південь від Сахари та в Південній Азії. Однак є сумніви щодо виконання цього завдання до 2015 року, бо на перешкоді стоять культурні традиції, нерівність та бідність. Глобальні цілі розвитку тисячоліття (ЦРТ-2015) було прийнято в *українському контексті* (6 цілей), урахувуючи особливості розвитку нашої країни, а саме:

1. Подолання бідності.
2. Забезпечення якісної освіти впродовж життя.
3. Зменшення дитячої смертності.
4. Поліпшення здоров'я матерів.
5. Обмеження поширення ВІЛ-інфекції/СНІДу та туберкульозу.
6. Сталий розвиток довкілля.

Цілі розвитку тисячоліття повністю відповідають першочерговим завданням Уряду України. У Національній доповіді-звіті «Цілі Розвитку Тисячоліття. Україна – 2010» повідомляється, що впродовж останніх років (з 2000 року) з цілої низки напрямів, включно зі скороченням рівня абсолютної бідності, дитячої та материнської смертності, забезпечення доступу до середньої шкільної освіти, Україна зробила поступ уперед, хоча, разом з тим, багато чого ще лишається зробити, а саме: показники рівня відносної бідності населення практично лишаються без змін на рівні 27% населення України, різниця між тривалістю життя чоловіків та жінок постійно збільшується, відповідь на епідемії ВІЛ/СНІДу та туберкульозу, значною мірою, була малоефективною, а показники у природоохоронній сфері суттєво не покращилися, або навіть погіршилися.

На сучасному етапі розвитку України завдання подолання бідності є найважливішим для України. Задля розв'язання проблем подолання бідності в Україні встановлені такі завдання: ліквідувати до 2015 року бідність за критерієм \$5 США на добу за показником купівельної спроможності; скоротити питому вагу бідного населення (за національним критерієм бідності) до 25% за рахунок

зменшення чисельності бідних серед дітей та працюючих; зменшити в десять разів до 2015 року питому вагу населення, чие споживання є нижчим за рівень фактичного прожиткового мінімуму.

Завдання, спрямовані на досягнення другої цілі (*забезпечення якісної освіти впродовж життя*) є взаємопов'язаними. Індикатори для моніторингу прогресу на шляху її досягнення, встановлені 2003 року, недостатньо відображають реальну ситуацію у галузі освіти. Тому матриця індикаторів потребує оновлення з огляду на проведені за ці роки реформи. Також останнім часом змінено підходи до статистичних спостережень у галузі освіти. Детальна інформація щодо реалізації цієї Цілі знаходиться на сайті Представництва ООН в Україні (<http://www.ukraine2015.org.ua/goals/education/details>). Додамо, що значення чистого показника охоплення початковою освітою дітей України у віці 6–9 років протягом останніх десяти років є стабільним (99,2%–99,3%).

5.2.3. Десятиліття грамотності ООН: освіта для всіх (ОДВ)

У справі досягнення ЦРТ є певні успіхи, однак згідно з моніторингом ООН 2011 року досягнення всіх цілей до 2015 року є проблематичним, оскільки покращення не зачіпають найбідніші прошарки населення планети (щодо грамотності, експерти прогнозують лише 86% писемних 2015 року, 67 держав світу не зможуть досягти цієї цілі). До того ж, 2011 рік є знаменним тим, що населення Землі досягло 7 млрд. З цього приводу Генеральний Секретар ООН Пан Гі Мун у зверненні в Усесвітній день народонаселення (11 липня) проголосив: «Це добра нагода, щоб відсвяткувати наші загальнолюдські цінності й нашу різноманітність. Це також є нагадуванням про нашу спільну відповідальність про турботу один про одного і про свою планету» [9]. Він закликав мобілізувати ресурси для досягнення ЦРТ, запланованих на 2015 рік.

Ще 8 вересня 1966 року ЮНЕСКО, яка безпосередньо займається вирішенням проблеми грамотності, оголосила Міжнародний день грамотності.

2002 року Резолюція, прийнята Генеральною Асамблеєю

ООН, в інтересах соціального розвитку закликала держави-члени у тісному партнерстві з міжнародними та неурядовими організаціями гарантувати право на освіту для всіх (ОДВ), створювати умови для загального навчання протягом усього життя й проголосила десятиліття грамотності ООН (2003-2012). Усі уряди мають активізувати зусилля в інтересах досягнення ними власних цілей через розробку національних планів.

Головною метою програми «ОДВ» є втілення в життя права на освіту, яке розглядається ЮНЕСКО, по-перше, як фундаментальне право кожної людини незалежно від її віку, статі, соціального становища, етнічної чи расової належності і, по-друге, як неодмінна умова соціального прогресу. Ще однією великою програмою ЮНЕСКО є «Розробка та втілення політики в галузі освіти». Передбачені в ній заходи спрямовані на постійну підтримку діяльності держав-членів щодо розробки послідовної, практично та теоретично збалансованої політики в галузі освіти, а також щодо створення відповідних інфраструктур та пошуку коштів, необхідних для успішного функціонування освітніх систем. Остання освітня програма «Освіта, підготовка кадрів і суспільство» об'єднує заходи та дослідницькі проекти, що стосуються головних аспектів взаємодії між діяльністю в галузі освіти й процесами, що відбуваються в суспільстві: освіта й економіка; освіта й проблеми її соціальної адаптації; освіта і сфера праці; освіта й культура; освіта, наука і техніка; освіта й комунікація; освіта і спорт.

2003 року на церемонії відкриття Десятиліття грамотності ООН було зазначено, що освіта є передумовою для творення здорового, справедливого розвинутого світу. Грамотність не є панацеєю від усіх проблем розвитку, однак як інструмент розвитку є універсальним і перевіреним засобом, джерелом свободи, бо освіта допомагає долати невігластво, відсталість, бідність, безробіття. Новітні дослідження виявили, що для цілей розвитку найефективнішим інструментом є освіта дівчат і жінок, чому міжнародна спільнота й приділяє увагу.

Нова глобальна ініціатива 2011 року під егідою ЮНЕСКО «Краще життя, краще майбутнє» спрямована на охоплення освітою жінок і дівчат, бо нині з 796 млн. неграмотних дорослих дві третини складають жінки, біля 39 млн. дівчат-підлітків не мають можливості стати грамотними [8-10].

Однак, у наш час бути грамотним означає не лише вміння читати й писати. *Грамотність* передбачає ще й розуміння різного роду текстів, широкий світогляд, уміння використовувати різні типи інформації у побутовому, професійному та громадському житті. Сучасне розуміння терміну «грамотність» характеризує взаємодію між соціальним запитом та індивідуальною компетентністю.

Дослідження феномена грамотності перебуває на перетині багатьох наук: антропології, історії, лінгвістики, психології, педагогіки, економіки, філософії. З другої половини 20 ст. грамотність є об'єктом дослідження міжнародних організацій (ЮНЕСКО, ОЕСР), а також предметом наукового дослідження.

Грамотність є результатом навчання, запорукою компетентності. Для її набуття необхідно створювати *грамотне середовище*. Оскільки суспільство та державні інститути свідомо формують та підтримують у кожного громадянина потребу в набутті грамотності, а держава гарантує безумовне виконання прийнятих законів, правил та норм, процес набуття грамотності у таких умовах визначається як *суспільна грамотність* і характеризується творенням *культури грамотності*.

Культура грамотності передбачає формування постійної потреби в її набутті та підвищенні протягом усього життя. Набуття грамотності перетворюється у сучасному світі як на одне з провідних громадянських прав, так і на обов'язок громадянина, невиконання якого має негативні наслідки як для окремого індивіда, так і для всього соціуму. Суть поняття суспільної грамотності завжди залежала від характеру суспільної практики. У сучасних умовах її мета визначається міжнародним освітнім товариством як *утвердження громадянських прав, демократії, взаєморозуміння; культурний розвиток особистості та громади*.

З такого розуміння поняття суспільної грамотності логічно випливає: програми її розвитку мають бути *включеними у широкий соціально-економічний та культурний контекст*, тобто бути інтегрованими у програми створення нових робочих місць, які потребують певного рівня грамотності; у програми залучення населення до політичного життя регіону та держави; у програми створення культурних осередків, що зроблять можливим переведення на рівень письмової мови надбань місцевого фольклору тощо.

Такий підхід сприяє підвищенню мотивації населення у здобутті грамотності, оскільки виникає реальна можливість її реалізації у побутовому, громадському, професійному, культурному житті. Успішне функціонування у всіх цих сферах життя потребує як загальної, так і професійної грамотності.

Програма подолання неграмотності вимагає створення для кожного народу шкіл з викладанням предметів рідною мовою, підготовки національних педагогічних кадрів, відповідного методичного забезпечення. По закінченні середньої школи, де крім рідної вивчається державна та англійська (мова глобального спілкування) освіта може набути двомовного і навіть тримовного характеру. Такий характер мовної освітньої політики зумовлений необхідністю забезпечення культурної самоідентифікації особистості, тобто усвідомлення нею приналежності до певної етнічної культури, а також кращої соціально-економічної адаптації, збагачення можливостей професійного вибору.

Дослідження рівня грамотності, проведене в розвинутих країнах у 80-х роках 20 ст., виявило тривожну тенденцію збільшення кількості малограмотних людей. У США, наприклад, одна доросла людина з чотирьох слабо володіла грамотою, що дорівнювало близько 23 млн. осіб. Після доповіді «Нація в небезпеці» («A nation at risk») уряд доклав багато зусиль для ліквідації цього явища. За визначенням спеціалістів ЮНЕСКО, функціонально неграмотними вважають осіб, які значною мірою втратили навички писати й читати і не здатні сприймати короткий нескладний текст, що має відношення до щоденного життя. Труднощі, з якими стикаються ці особи, мають не прагматичний, а насамперед емоційний, культурний характер. Таким людям слід прищеплювати інтерес до читання, формувати навички самоосвіти. Саме наявність «функціональної неграмотності» спричинила запровадження освітніх реформ у розвинутих країнах.

Розвиток соціальної грамотності передбачає активне запровадження *інтергенераційного підходу*. Це означає, що запорукою грамотності та успішного навчання дитини є грамотність батьків. Нині саме батьки стали рушійною силою розвитку шкільної системи, бо спроможні вимагати від школи

якісної роботи. Формування суспільної грамотності неможливе в сучасних умовах без використання у цьому процесі *нових інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ)*. Вони стали не лише засобом здобуття освіти, але й невід'ємною складовою її змісту. *Позитивними сторонами використання ІКТ як засобу розвитку суспільної грамотності є:*

- можливість залучення до навчання нових контингентів, які позбавлені такої можливості за інших умов;
- надання навчальному процесу більш творчого, інноваційного характеру;
- безмежне розширення ресурсної бази інформації, що залучається до навчального процесу, підвищення її якості;
- надання можливості вибору джерел інформації, що служить мотиваційним чинником до прояву творчого підходу в навчанні, засобом збагачення навчального досвіду;
- можливість вибору місця навчання: дома, на робочому місці, в системі формальної освіти, у публічній бібліотеці тощо;
- можливість оптимального використання навчального часу та зусиль викладацького персоналу, можливість активної самоосвіти.

До негативних наслідків упровадження ІКТ можна віднести:

- певне поглиблення інформаційної та культурно-освітньої піриви (іноді тимчасове) між різними верствами суспільства, особливо у країнах, що розвиваються;
- переважання прозахідних цінностей і стандартів над місцевими освітніми та культурними традиціями. Інформаційні технології є засобом глобалізації, тобто людина входить у загальноцивілізаційний контекст, що може призвести до втрати локалізації – збереження кожною культурою своєї ідентичності;
- маніпуляцію свідомістю через ЗМІ та негативні наслідки для фізичного (малорухомість) і психічного (залежність від віртуального світу ІКТ, що вже оцінюється як хвороба) здоров'я людини.

Набуття різних видів грамотності безпосередньо пов'язане з удосконаленням змісту освіти, ефективністю діяльності соціальних інститутів.

5.2.4. Проблеми оцінювання ефективності освіти

Розвиток курікулуму безпосередньо пов'язаний з ефективністю діяльності закладів освіти та якістю навчання. Ефективність освіти полягає в якості навчання, в умінні учня творчо осмислювати отримані знання, у здатності застосовувати знання й навички на практиці та в самоосвіті. Освіта є ефективною, коли її результатом є виховання й формування творчо розвиненої, морально і фізично здорової особистості.

Однак визначення поняття «ефективність», його змістове наповнення залежить від підходів до його тлумачення, від цілей освітньої системи чи освітньої діяльності. Так, основоположник моделі оцінки ефективності навчання Дональд Кірпатрик (США) у 50-х роках 20 ст. зацікавився, наскільки якісно студенти засвоюють викладений ним лекційний матеріал. Ця проблема була актуальною у США, де багато організацій і компаній цікавилися, чи виправдовують програми професійного навчання спеціалістів витрачені на них кошти.

Д. Кірпатрик запропонував концептуальний підхід до оцінювання навчальних програм, став авторитетним ученим, був президентом авторитетного об'єднання викладачів і консультантів світу American Research and Development Society (ARSD). Його модель оцінювання ефективності навчання стала класичною і нині використовується в багатьох галузях людської діяльності. Він розглядає оцінку як невід'ємну складову циклу навчання (програми тренінгу), що складається з етапів:

1. Виявлення потреб.
2. Постановка цілей.
3. Визначення змісту навчання.
4. Вибір учасників навчання.
5. Складання оптимального розкладу.
6. Підбір відповідного приміщення.
7. Підбір викладачів.
8. Підготовка аудіовізуальних засобів навчання.
9. Координація програми.
10. Оцінка програми.

Модель Д. Кірпатрика спирається на чотири рівні, які визначають послідовність проведення оцінювання навчання:

1. *Реакція* (Reaction): які думки й почуття мають учні щодо навчання.
2. *Засвоєння* (Learning): який ступінь набуття нових знань, умінь, навичок або зміни установок.
3. *Поведінка* (Behavior): який ступінь зміни поведінки після навчання та покращення можливостей в реалізації засвоєного матеріалу.
4. *Результати* (Behavior): які організаційні переваги в результаті навчання, вплив на установу (НЗ, бізнес, довкілля) [28-30].

Освітні реформи, що відбувалися в розвинутих країнах наприкінці 20 ст., потребували перевірки (моніторингу) їх результативності. Так, у Великобританії Майкл Барбер (професор Бостонського університету) запропонував низку індикаторів ефективності, що дозволило успішно здійснити реформу шкільної освіти. М. Барбер зазначав, що з середини 80-х років 20 ст. у Великобританії, США, Голландії, Австралії, Канаді, Швеції, Росії на перший план у сфері освіти висунуто завдання створення й реалізації системи відповідальності. Саме система відповідальності ставить зрозумілі для суспільства цілі, забезпечує зворотній зв'язок із суспільством, показуючи платникам податків, що їх гроші не витрачаються марно. Працюючи над власними помилками, система створює основу для постійного самовдосконалення.

Центральне місце в системі освіти посідає система управління, заснована на результатах (містить систему звітності, заохочення, допомогу, санкції, високі стандарти, децентралізацію відповідальності, передові методи, порівняльні дані). Інспекційні перевірки й публікація результатів показує школам, наскільки успішно вони працюють. Ця технологія ґрунтується на моделях із сфери бізнесу. Система звітності й відповідальності в школах Великобританії є прозорою. Згідно з міжнародними стандартами відбувається державне тестування учнів з англійської мови, математики, природознавства. Щороку результати тестів публікуються у вигляді таблиць успішності, що дає можливість стежити за досягненнями учнів [22]. Такими системними заходами підвищується ефективність освіти.

Поняття «якість освіти» (як і «ефективність») є неоднозначним. Його визначення великою мірою залежить від

світоглядних позицій авторів. Так, О.І. Субетто розглядає проблему якості через власні погляди на світові процеси, на тенденції й проблеми у формуванні освітніх доктрин. Він зазначає, що у спектрі різноманітних доктрин освіти, крайніми полюсами є «німецько-російська суспільно-державна доктрина освіти», згідно з якою держава несе відповідальність за освіту, просвіту суспільства, за темпи «піднесення» середнього освітнього цензу населення, за забезпечення доступності освіти, в тому числі вищої освіти, усім прошаркам населення незалежно від економічного положення (економічного й соціального статусу), і «ліберальна англо-американська доктрина освіти». Згідно з ліберальною доктриною освіта є особистою справою кожного громадянина, розглядається тільки як «індустрія освітніх послуг», що поставляються на «ринку таких послуг» [27]. У такому контексті зрозуміло, що економічно потужна країна-переможець у «холодній війні» США через глобалізаційні процеси буде транслювати свої цінності й спосіб життя. О.І. Субетто згідно з сучасним антропоцентричним поглядом на розвиток цивілізації ототожнює якість освіти із якістю людини, тобто поняття «якість освіти» має відповідати гуманістичним цінностям.

Критерії якісної вищої освіти, О.І. Субетто поділяє на дві групи: *соціальні* (масовість вищої школи, рівна доступність, доля безплатної освіти та темпи її зміни) та *внутрішні* (якість наукового потенціалу вищої школи, якість матеріально-технічної, лабораторної бази, узагальнені дані про успішність студентів, якість підручників, інформаційного забезпечення і бібліотек, якість освітніх програм, узагальнені дані комплексного оцінювання якості навчання і виховання у ВНЗ) [27].

Критерії якісної вищої освіти, осмислення динаміки поняття «якість освіти» є предметом розгляду й українських дослідників.

На думку М.В. Кісіля, наукові основи філософського аналізу якості освіти мають глибоко антропологічний характер, аж до ототожнення якості освіти з якістю людини. Індивідуум є центральним елементом тріумвірату, який концептуально наповнює сучасне філософське трактування якості освіти (якість особистості, освітнього середовища, освітньої системи). Сучасна парадигма постнекласичної науки в силу своєї природи привносить ряд суперечностей у філософський аналіз якості вищої освіти. Дослідження якості у вищій освіті охоплює з'ясування суті

базових понять проблеми, визначення моніторингових та оцінних процедур, гармонізацію кількісних та якісних (об'єктивних та суб'єктивних) характеристик об'єкта оцінювання, встановлення концептуальних (у першу чергу ціннісних) зв'язків розвитку суспільства та освіти, аналіз динаміки якості через виявлення й розуміння минулих та теперішніх проблем освіти [16].

Проблема оцінювання ефективності та якості освіти є актуальною для України. Це стосується як загальної, так і вищої освіти. За К.В. Корсаком, критеріями якості педагогічних вимірювань є об'єктивність, надійність, валідність, точність [18].

Важливим кроком на шляху реалізації стратегічного курсу України до ЄС є приєднання до Болонського процесу, що є фактом міжнародного визнання нашої системи вищої освіти. Тому моніторинг якості національної системи освіти визнано РЄ головним завданням, що передує створенню єдиного європейського простору освіти. Іншим пріоритетним напрямом розвитку вітчизняної вищої освіти визнано розвиток рейтингового оцінювання діяльності вищих навчальних закладів. У Росії подібна система існує з 1999 року.

5.2.5. Організаційний підхід до визначення ефективності школи

Вивченню проблеми ефективності освіти присвятив свої праці голландський дослідник Дж. Ширінс, що є вагомим внеском у розвиток школи. Учений визначив індикатори її ефективності в межах міжнародного проекту ЮНЕСКО, ОЕСП, ВБ. Він розробив основи освітньої ефективності й акцентує увагу на зв'язках навчання з його результатами, удосконаленні оцінювання результатів, важливості самооцінювання навчальних закладів, значення зворотних зразків в оцінюванні, якості тестування тощо. Дж. Ширінс вважає, що особливістю поняття «ефективність» є його відносність: рівень ефективності визначається в результаті порівняння між школами або освітніми системами, а не відповідно до абсолютного стандарту.

Він запропонував *організаційний підхід* у побудові моделей визначення ефективності діяльності школи:

1. *Модель економічного раціоналізму.* У контексті такої моделі школа розглядається як організація – виробнича установа.

Її ефективність є аналогом поняття «продуктивності», що визначає рівень досягнення бажаних результатів при мінімальних затратах.

Продуктивність характеризує результати виробничої діяльності організації, у процесі якої вхідні параметри (ресурси) трансформуються у вихідні параметри (див. табл. 4). Результати підрозділяються як короткотривалі та довготривалі, що є наслідком діяльності організації для конкретних споживачів та для суспільства в цілому.

Таблиця 4.

Параметри діяльності школи в контексті моделі економічного раціоналізму

Вхідні параметри (ресурси)	Процесуальні характеристики	Результати	Наслідки
Фінансові, людські, інтелектуальні, матеріальні, часові	Форми та методи навчання	Рівень навчальних досягнень учнів після завершення кожного з етапів формальної освіти	Здатність випускників шкіл до працевлаштування та подальшої освіти

Продуктивність поділяється на *технічну* (когнітивні та соціальні навички та вміння учнів, що ще навчаються або щойно закінчили школу) та *соціальну* (визначається впливом школи на суспільство в цілому та довготривалі життєві перспективи її випускників: соціальна і трудова мобільність, продуктивність праці, прибутків).

Проблема визначення вихідних параметрів діяльності школи є надзвичайно складною, навіть якщо йдеться про технічну ефективність, оскільки бажані результати можуть вимірюватися:

- а) кількістю учнів, що отримали дипломи про закінчення школи;
- б) якісними показниками (оцінки, які отримали школярі на випускних екзаменах);
- в) показниками успішності з ключових навчальних дисциплін тощо.

Згідно з цією моделлю організація (школа) діє відповідно до намічених цілей як запланованих результатів її діяльності (вихідних параметрів). Оскільки найбільш точному об'єктивному виміру піддається рівень досягнення когнітивних цілей, на відміну від соціальних, то вимірювання ефективності школи обмежуються

ними, в результаті чого трактування ефективності школи набувають надто спрощеного, вузького характеру. Однак, незважаючи на недоліки моделі економічного раціоналізму у визначенні ефективності школи та освітньої системи в сучасних умовах, вона домінує в освітній політиці.

Модель органічної системи. У межах цієї моделі організації порівнюються з біологічними системами, що адаптуються до свого оточення. Згідно з таким підходом головним критерієм визначення ефективності є характер взаємодії школи як відкритої системи з її оточенням та її виживання в умовах ворожого, «токсичного» середовища. Школа (біооб'єкт) не має бути пасивною до зовнішніх впливів, а сама активно впливатиме на «довкілля». Відповідно до такої моделі адаптивність, гнучкість школи в умовах зміни зовнішнього контексту її існування є найважливішою умовою її виживання, а отже, і критерієм ефективності. Ефективність школи в умовах ринково орієнтованих реформ вимірюється кількісними показниками учнівських контингентів, зростання яких є наслідком не тільки високих вихідних параметрів її діяльності, а й успішного шкільного маркетингу. Головну роль у моделі органічної системи відіграють вхідні параметри діяльності освітньої системи. Вихідні параметри можуть також братися до уваги, якщо від них залежить доступ до вхідних (фінансових) ресурсів на подальший період діяльності школи.

Модель людського виміру організації. У цій моделі акцентується увага не на зовнішніх впливах. У цьому контексті найбільш важливими є внутрішньо-організаційні людські взаємини. Центральне місце посідають такі концепти, як психологічне самопочуття індивіда в організації, можливість знаходження консенсусу, колегіальні стосунки, мотивація поведінки, розвиток людських ресурсів. Тому головним критерієм ефективності організації в моделі є рівень задоволеності працівників організації своєю роботою, рівень їх залучення до діяльності організації, відчуття своєї причетності до спільної справи. Така модель активно критикується в сучасних дослідженнях ефективності школи, оскільки не відображає рівня досягнення навчальних результатів, що вважаються головним виміром ефективності школи.

Управлінська (бюрократична) модель передбачає формалізацію людських стосунків, про які йшлося в попередній моделі, у межах організаційних структур. Проблема організації,

в якій підрозділи є відносно автономними одиницями, є гармонізація їх взаємозв'язків у межах єдиного цілого. Такі можливості створюються шляхом розвитку різних форм соціальної взаємодії у процесі перетворення школи на організацію, що навчається. Провідним критерієм ефективності згідно з управлінською моделлю ефективності школи є тривалість, упевненість існування та розвитку організаційних структур.

Політична модель організації. Деякі освітні політологи, у тому числі американські дослідники (Ф. Гесс, П. Хілл, П. Петерсон, Дж. Чаб та Т. Мо, Е. Коулсон), аналізують діяльність організацій як «політичні битви», в яких офіційні особи використовують свої посади з метою досягнення власних, прихованих інтересів. Такий підхід до визначення ефективності організацій цілком відповідає положенням теорії соціального вибору Дж. Б'юкенена та Г. Таллока, згідно з якою індивідуалізм людини як «*homo economicus*» є рушійною силою будь-якого розвитку, у тому числі й соціального. Отже, відповідно до політичної моделі організації критерієм її ефективності виступає ступінь задоволення інтересів упливових груп, якими є споживачі освітніх послуг (батьки учнів, роботодавці, місцева бізнесова громада, політичні партії тощо). Сукупність організаційних моделей ефективності школи подано у табл. 5.

5.1.6. Парадигмальний підхід до визначення ефективності школи

На відміну від організаційного підходу, за яким аналіз ефективності діяльності закладів освіти проводився шляхом співставлення результатів їх роботи, І.Ч. Ченг (Гонконг), запропонував *парадигмальний підхід*, згідно з яким результати діяльності НЗ співвідносилися із *стандартами*. І.Ч. Ченг сформулював два типи парадигм якості освіти, що змінюють одна одну в історичному процесі освітніх реформ другої половини 20 ст.:

1. *Парадигма внутрішньої якості освіти:*
 - а) урахування чинників впливу на навчальний процес;
 - б) урахування взаємодії чинників.
2. *Парадигма узгодженої якості освіти.*

Таблиця 5.

Організаційні моделі ефективності школи

Типи організаційних моделей	Критерії ефективності школи	Рівень, значимий для визначення ефективності	Головні предмети уваги
Економічний раціоналізм	Продуктивність	Організація	Вихідні параметри діяльності закладу та чинники, що їх детермінують
Органічна система	Адаптивність, виживання	Організація	Розширення вхідних параметрів
Людський вимір організації	Задоволення від роботи, залучення до неї	Члени організації як індивіди	Мотивація
Управлінська модель	Тривалість, упевнений розвиток	Організація та індивідуальні її члени	Формальна структура організації
Політична модель	Чутливість до потреб зовнішніх зацікавлених сторін	Зацікавлені групи та особи	Влада, престиж, незалежність

Перша хвиля реформ, що розпочалася у 70-их роках 20 ст., фокусувалася на забезпеченні внутрішньої якості освіти, яка визначалася ступенем досягнення запланованих навчальних цілей, тобто фактично вимірювалася навчальними досягненнями учнів.

У такому розумінні поняття «якість освіти» збігається з поняттям «ефективність освіти» й визначається впливом певної сукупності чинників, що зумовлюють ефективність навчального процесу в класі. Предметом першочергової уваги стає визначення цих чинників та способів їх взаємодії. Згідно з такою логікою І.Ч. Ченг визначає в межах парадигми внутрішньої якості два підходи, які стосуються чинників впливу на навчальний процес у класі та взаємодії цих чинників:

а) *чинники впливу на навчальний процес у класі*. І.Ч. Ченг досліджує зумовленість результату навчальної діяльності чинниками, пов'язаними з учителем, курікулумом, зовнішнім контекстом, учнями. Згідно з логікою такого підходу, удосконалення чинників, що є значущими для навчального процесу, має привести до

підвищення навчальних результатів. Саме тому значна кількість реформаційних ініціатив останніх десятиліть була пов'язана з удосконаленням професійної освіти, професійного розвитку та діяльності вчителів, з удосконаленням навчальних програм, форм та методів навчання, оцінювання знань учнів; з покращанням клімату школи, зменшенням кількості учнів на одного вчителя, забезпеченням школи ІКТ, технічними засобами навчання; удосконаленням організаційного менеджменту школи тощо.

Характерною особливістю сучасного етапу розвитку такого підходу до вдосконалення ефективності діяльності школи став *бенчмаркінг* – визначення стандартних планових показників, яких необхідно досягнути в удосконаленні кожного чинника за певний проміжок часу.

Недоліками такого підходу І.Ч. Ченг справедливо вважає спрощене розуміння зумовленості результату навчального процесу простою сумою впливів чинників, у той час як їх взаємодія залишається поза увагою. Удосконалення одного або навіть кількох чинників ще не є гарантією підвищення ефективності процесу в цілому. Свідченням цього є недостатня ефективність освітніх реформ останніх десятиліть, у процесі яких були витрачені величезні кошти на удосконалення окремих чинників (наприклад, у США на запровадження стандартів освіти, зменшення наповнюваності класів, комп'ютерне забезпечення школи тощо) за відсутності значимого впливу на навчальні результати;

б) *взаємодія чинників впливу*. Цей підхід є більш складним, оскільки передбачає розуміння сутності взаємовпливу чинників. Приклади окремих аспектів такої взаємодії подано в табл. 6.

Переваги цього підходу діють за умови врахування взаємозв'язків між усіма чинниками, а не лише між окремими з них, що є, безумовно, дуже складним завданням. У межах парадигми внутрішньої якості освіти І.Ч. Ченг визначає три моделі її виміру: цільову, процесуальну та модель відсутності проблем.

1. *Цільова модель* виміру якості може бути застосована в умовах існування чітко визначених цілей діяльності навчального закладу та вимірюваних критеріїв її досягнення. Типовими індикаторами виміру якості освіти згідно з цією моделлю є рівень навчальних результатів учнів, рівень відсіву учнів зі школи, відсоток випускників, що вступили до університетів, професійна кваліфікація персоналу.

Таблиця 6.

Удосконалення взаємодії чинників впливу на ефективність навчального процесу (окремі приклади)

Увага до взаємодії чинників впливу на ефективність	Очікувані результати
Взаємодія між:	
<ul style="list-style-type: none"> • навчальним досвідом учнів; • характеристиками курікулуму; • індивідуальними особливостями учнів 	Підвищення якості навчальних результатів
<ul style="list-style-type: none"> • професійною діяльністю вчителів; • характеристиками курікулуму; • психологічним кліматом у класі 	Підвищення якості навчальної діяльності учнів
<ul style="list-style-type: none"> • шкільним середовищем; • компетенціями вчителів; • характеристиками курікулуму 	Підвищення якості діяльності вчителя
<ul style="list-style-type: none"> • професійною освітою вчителя; • особистісними якостями вчителя; • професійним розвитком учителя в межах школи 	Підвищення якості професійних компетенцій учителя

2. *Процесуальна модель*, згідно з якою процесуальні характеристики навчального процесу визначають ступінь досягнення поставлених цілей. Набуття учнями позитивного досвіду навчальної діяльності, що визначається саме якістю процесу навчання та веде до формування когнітивних умінь, визначається як одна з пріоритетних цілей навчального процесу. Індикаторами відповідно до цієї моделі виступають якість викладацької діяльності вчителя, управління навчальним процесом та якість навчальної діяльності учня (ставлення до навчання, відвідування занять, розвиток когнітивних умінь, уміння співпрацювати в групі тощо).

3. *Модель відсутності проблем*. За цією моделлю, що є найстарішою з усіх, відсутність у закладі проявів дисфункціональності, порушень законодавчих, моральних та процесуальних норм є свідченням високої якості його роботи. Використовується така модель в умовах відсутності чітко визначених цілей діяльності навчального закладу й точно вимірюваних критеріїв результатів навчальної діяльності.

Характеристика моделей виміру внутрішньої якості освіти дозволяє дійти висновку про їх актуальність і в сучасних умовах, оскільки звітність шкіл у більшості країн, порівняння навчальних досягнень національних освітніх систем у межах таких міжнародних програм, як TIMMS, PISA здійснюється за цільовою та процесуальною моделями виміру внутрішньої якості освіти.

Нині, в умовах ставлення до освіти як до продуктивної сили, її якість перестала бути тільки внутрішньою проблемою школи. Вона визначається з позицій, що прийшли в освіту зі сфери промислового менеджменту, а саме менеджменту якості, теорій ефективного розвитку організацій, маркетингової діяльності організацій, менеджменту знань тощо. Йдеться про появу нового парадигмального підходу – *підходу узгодженої якості* (interface quality), який спричинив наприкінці 80-х років 20 ст. початок другої глобальної хвилі освітніх реформ, спрямованих на вдосконалення якості освіти. «Узгодження» критеріїв якості здійснюється між навчальними закладами та споживачами освітніх послуг на таких умовах: якісною вважається така освіта, яка задовольняє споживацький попит.

Навчальні заклади несуть відповідальність перед споживачами за досягнення поставлених цілей. Засобами запровадження відповідальності шкіл стають:

- інституціональний моніторинг навчальних закладів;
- самооцінка навчальними закладами своєї діяльності;
- порівняння діяльності шкіл та освітніх систем за освітніми індикаторами, що мають як регіональний, національний, так і міжнародний характер;
- періодичні звіти шкіл перед громадою (батьківською, сусідською);
- укладання шкільних хартій (контрактів між школою, громадою та державною освітньою адміністрацією про умови фінансування та цілі діяльності школи);
- укладання планів розвитку шкіл, що є обов'язковими для виконання в межах певного часового терміну тощо.

Моделями визначення якості освіти згідно з парадигмою узгодженої якості є:

1. *Модель вхідних ресурсів*. Результат діяльності навчального закладу ставиться у межах цієї моделі в пряму залежність від якості вхідних ресурсів та спроможності школи отримати їх не в останню

чергу за допомогою споживачів освітніх послуг.

2. *Модель задоволення споживачів*, згідно з якою задоволення освітніх потреб «стратегічного споживача» є умовою виживання не тільки школи, але й громади. Згідно з такою моделлю якість навчального закладу вимірюється за допомогою опитування споживачів (батьків учнів, роботодавців) щодо рівня їх задоволення результатами роботи навчального закладу.

3. *Модель репутації навчального закладу*. Згідно з цією моделлю якість діяльності школи визначається значною мірою позитивним іміджем школи в громаді, що обумовлюється її конкурентністю в умовах вільного вибору школи, грамотним маркетингом своїх послуг, відповідністю навчальних програм моральним вимогам громади, періодичною звітністю перед споживачами.

4. *Модель організації, що навчається*, в межах якої якість розглядається як динамічне поняття, що змінюється в умовах зовнішньо-контекстуальних та внутрішніх перетворень навчального закладу. Надання якісних послуг вимагає, відповідно до цієї моделі, інновацій, постійного індивідуального та організаційного розвитку. Засобами досягнення високої якості виступають стратегічний менеджмент, запровадження в школі системи професійного розвитку персоналу тощо.

5. *Модель загального менеджменту якості (TQM)*, у межах якої якість освіти визначається як сукупність елементів, що охоплює вхідні ресурси, процесуальні характеристики та вихідні параметри діяльності навчального закладу, що дозволяють надавати послуги, які повністю відповідають критеріям внутрішньої якості та задовольняють потреби споживачів. Модель є інтегрованим варіантом інших, передусім таких, як модель організації, що навчається, моделі задоволення попиту та процесуальної моделі. У центрі уваги виміру якості згідно з цією моделлю знаходяться характеристики шкільного лідерства, менеджменту персоналу та навчального процесу, задоволення педагогічного персоналу своєю діяльністю, задоволення споживачів діяльністю навчального закладу, результати навчальної діяльності учнів, вплив навчальних результатів на суспільство.

У сучасних умовах в оцінці ефективності освітніх реформ використовуються як моделі внутрішньої, так і узгодженої якості освіти згідно з парадигмальним підходом до виміру якості освіти, запропонованого І.Ч. Ченгом. Вибір тієї чи іншої моделі парадигми,

підходу до оцінювання ефективності реформ залежить від суб'єкта оцінювання, від об'єктивних характеристик реформаційних програм, що підлягають оцінюванню, від цілі, з якою оцінювання здійснюється. Не останню роль у такому виборі відіграють і політичні інтереси осіб та організацій, що здійснюють оцінювання (в інтересах яких воно здійснюється).

5.1.7. Організаційна культура в межах національних культур

Порівняльна педагогіка покликана не лише виявляти досягнення в освітній галузі інших країн, але й знайти засоби запровадження цих досягнень у вітчизняну освіту чи висвітлити негативний вплив привнесення такого досвіду у вітчизняну освіту.

На сучасному етапі розвитку теорії та практики управління дедалі частіше вживається поняття «*організаційна культура*», що пов'язано із загостренням конкуренції, глобалізацією політичних, соціально-економічних процесів. Відповідно в теорії менеджменту виник і новий напрям — процесуальний, згідно з яким управлінські рішення мають враховувати соціокультурну специфіку, стадію розвитку конкретного підприємства (НЗ, системи освіти), їх зовнішнє середовище, притаманну їй своєрідність. Численні дослідження переконують в тому, що розвинуті організації мають високий рівень культури.

Винайдене в межах національної культури нею і підтримується, і розвивається, а при перенесенні на інший «грунт» може втратити цю підтримку й, зрештою, не відбутися. Так, відомі методи японського менеджменту не отримали розвитку в Європі і США. Як елемент організаційної культури, вони дійсно показали в Японії свою високу ефективність і сприяли підвищенню ефективності діяльності японських фірм і задоволеності працівників. Проте при спробах перенести цей досвід на американські й західноєвропейські підприємства зазнав поразки.

Трансформація української освіти відбувається разом з докорінною перебудовою суспільних відносин, тиском глобалізаційних процесів, що не може не спричинити певних втрат в освітній сфері. Глобалізація економіки з особливою актуальністю ставить питання про перенесення («трансфері») найбільш ефективних методів організаційної діяльності в інше культурне середовище. Вирішення проблеми «щеплення» ефективних

елементів однієї культури до іншої подають дослідження Г. Хофштеде та У. Оучі. Великою популярністю користується підхід до вивчення національного в організаційній культурі, розроблений Г. Хофштеде Його модель заснована на п'яти змінних:

- *дистанція влади* (ступінь нерівності між людьми, яку населення даної країни вважає допустимою або нормальною. При цьому низький ступінь характеризується відносною рівністю в суспільстві, а високий – навпаки);

- *індивідуалізм* (ступінь індивідуалізму. Високий ступінь цієї змінної передбачає, що людина, перебуваючи в умовах вільних соціальних зв'язків в суспільстві, сама піклується про себе і своїх близьких в сім'ї, несе повну відповідальність за всі свої дії. В індивідуалістичних суспільствах з дитинства привчають думати про себе в термінах «Я», а не частина «Нас». Очікується, що вставши одного дня на ноги, індивід вже не отримуватиме захисту від своєї групи, і вона не нестиме за нього відповідальність. Тому він не зобов'язаний проявляти глибоку лояльність у ставленні до групи);

- *мужність* (перевага цінностей культури, пов'язаних з роллю чоловіка – «наполегливість» і «самовпевненість», «високий рівень роботи», «успіх і конкуренція» на відміну від цінностей, що асоціюються переважно з роллю жінки – «життєві зручності», «підтримка теплих особистих стосунків», «турбота про слабких і солідарність»);

- *прагнення уникнути невизначеності* (міра, з якою люди даної країни надають перевагу структурованим ситуаціям на протилежність неструктурованим. Структурованими є ситуації з ясними й чіткими правилами того, як слід поводитися. Ці правила можуть бути формалізованими, а можуть підтримуватися традиціями. У країнах з високим ступенем прагнення уникати невизначеності люди мають тенденцію виявляти велике хвилювання й стурбованість, лихоманку в роботі чи «авральність». У протилежному випадку люди поведуться і працюють спокійніше й систематично. Низька міра прагнення уникати невизначеності викликає пізнавальну цікавість);

- *довготривалість* орієнтації (довготривала орієнтація в поведінці членів суспільства виявляється в прагненні до заощаджень і накопичення, у завзятості й наполегливості в досягненні цілей. Короткотривала орієнтація характеризується поглядом у минуле й сьогодення і виявляється через пошану

традицій і спадщини, через виконання соціальних зобов'язань).

Дані, отримані Г.Хофштеде з вимірювання цих змінних в різних країнах, подано у табл. 7.

Таблиця 7.

Результати вимірювання змінних культури у дев'яти країнах

Країна	Дистанція влади	Індивідуалізм	Мужність	Уникання невизначеності	Довготривалість орієнтації
США	40	90	62	46	29
Німеччина	35	67	66	65	31
Японія	54	46	95	92	80
Франція	68	71	43	86	30
Голландія	38	80	14	53	44
Гонконг	68	25	57	29	96
Індонезія	78	14	46	48	25
Зах.Африка	77	20	46	54	16
Китай	80	20	50	60	118

Модель У. Оучі, який є автором широко відомої концепції організації, що є спробою поєднання переваг двох досить різних культур (японської і американської). Такий синтез, на його думку, дає можливість створення нового недефективного варіанта організаційної культури, якою має слідувати американська ділова організація. Своє дослідження У. Оучі побудував на порівняльному аналізі семи змінних організаційної культури: зобов'язання організації по відношенню до її членів; оцінка виконання роботи; планування кар'єри; система контролю; прийняття рішень; рівень відповідальності; інтерес до людини. Модель У. Оучі реалізована на практиці на японських автомобільних заводах фірм «Тойота» і «Ніссан» у США. У тих випадках, коли компанії систематично інвестували у своїх працівників і їх роботу впродовж тривалого періоду часу, простежувалися поступові й значні поліпшення.

Культурні чинники впливають і на розвиток освіти, зокрема на ефективність навчального процесу, ставлення до вчителя. Одними з основних умов підвищення ефективності навчального процесу є його інтенсифікація та поглиблення соціально-психологічної підготовки викладача.

5.2. ТЕНДЕНЦІЇ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ, СТАНДАРТИЗАЦІЇ ОСВІТИ І ДИВЕРСИФІКАЦІЇ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ У РОЗВИНУТИХ КРАЇНАХ СВІТУ ТА В УКРАЇНІ

Хоча ми (США) пишаємося, в усякому разі на словах, що ми живемо у вільному суспільстві, ми... ніяк не можемо зрозуміти, що маємо на рівних обговорювати важливі проблеми з учнями вже з малих років, поки вони довіряють нам і дослухаються до кожного слова. Наприклад, ми ніколи серйозно не обговорюємо з учнями теми, що хвилюють нас, дорослих, – війни, політика, любов, секс, планування сім'ї тощо

У. Глассер.

5.2.1. Провідні критерії диференціації освіти

Знання як форма існування й систематизації пізнавальної діяльності людини допомагають їй вирішувати різноманітні проблеми, що виникають у процесі власної діяльності. У широкому розумінні освіта сприяє створенню суб'єктивного образу реальності у формі понять і уявлень. У вузькому сенсі знання – це володіння перевіреною інформацією, що дозволяє розв'язувати поставлені завдання. Творенню суб'єктивного образу реальності людини якнайкраще сприяє сучасна парадигма освіти – особистісно орієнтованого навчання. Згідно з нею, диференціація в освіті сприяє вибору майбутньої професії, виявленню та навчанню обдарованих дітей, самореалізації особистості, а отже, демократизації й гуманізації освіти.

Диференціація в освіті є процесом і результатом створення відмінностей між частинами освітньої системи чи підсистеми, наприклад, між школами в межах шкільної системи, класами в межах школи, групами учнів та окремими учнями в межах класу з урахуванням одного чи кількох критеріїв, наприклад, мета освіти, методи навчання, зміст освіти, організаційні форми тощо.

Диференціація навчання – це форма організації навчального процесу, за якою враховуються індивідуально-типологічні особливості особистості (загальні та спеціальні здібності, рівень розвитку, інтереси, психофізіологічні властивості нервової системи тощо); комплекс методичних, психолого-педагогічних та організаційно-управлінських заходів, що забезпечують процес навчання у гомогенних групах.

Визначення *критеріїв*, за якими здійснюється диференціація в освіті, передбачає вирішення таких питань: між якими частинами (компонентами) освітньої системи (підсистеми) здійснюється диференціація; які характеристики учня або групи учнів є підставою для створення відмінностей в освітньому процесі; за якими напрямками здійснюється диференціація. Щодо компонентів освітньої системи, розрізняють такі рівні диференціації:

- *макрорівень* (ініціатором запровадження диференціації є органи управління державною (національною) системою освіти);
- *мезорівень* (ініціатором запровадження диференціації є адміністрація окремого навчального закладу);
- *макрорівень* (диференціацію здійснює вчитель, а підставою можуть бути стать, вік, соціальна належність, розумові здібності, успіхи в навчанні, пізнавальні інтереси тощо).

Щодо диференціації навчання, розрізняють зовнішній та внутрішній типи диференціації.

Внутрішня диференціація враховує особистісні характеристики дітей у процесі навчання їх у стабільній групі (класі) й запроваджується у формі індивідуального підходу до учня (враховуються психофізіологічні особливості, а саме: тип пам'яті, темперамент тощо). Поділ на групи може бути явним чи неявним, склад груп змінюється залежно від навчального завдання.

Зовнішня диференціація – це поділ учнів на стабільні групи згідно з певними характеристиками (здібностями, інтересами тощо), в яких зміст освіти, методи навчання, організаційні форми розрізняються. Зовнішня диференціація передбачає одночасне існування внутрішньої, тому що при зовнішній диференціації класи є більш менш гомогенними за однією ознакою, але гетерогенними – за іншою, що є підставою для внутрішньої диференціації.

При внутрішній диференціації в класі виокремлюють такі її види: *диференціація за здібностями та недостатністю здібностей* (учням пропонуються завдання різного рівня складності); *диференціація за інтересами, диференціація за вибором майбутньої професії*. Головне ж у запровадженні диференційованого підходу в освіті є наближення навчально-виховного процесу до учня,

врахування його потреб та особливостей.

На практиці багато підстав для запровадження диференціації є невіддільними одна від одної, однак виділяють основні критерії, на підставі яких відбувається диференціація освіти:

- *диференціація за часом навчання;*
- *диференціація за умовами навчання;*
- *диференціація за навчальними цілями.*

За критерієм відмінностей у навчанні *за часом* можливі такі варіанти: а) надання можливості учню, який не здатен виконати завдання на уроці, завершити його вдома (час виконання завдання визначає вчитель); б) учень сам визначає, скільки часу йому необхідно для виконання певного завдання; в) у школі є два потоки з однаковим змістом освіти, але з різним терміном вивчення; г) другорічництво.

Диференціація за умовами навчання передбачає використання вчителем різних методів, засобів, навчальних матеріалів у процесі навчання різних груп учнів.

Диференціація за цілями навчання передбачає вибір учнем певного потоку зі своїм особливим набором предметів, глибиною вивчення обов'язкових для всіх предметів навчання, що пов'язано з життєвими перспективами учнів.

Диференціація за інтересами, як і *диференціація за талантами* може бути зовнішньою та внутрішньою й передбачає навчання в класах чи школах з поглибленим вивченням певних галузей знань (фізики, математики, біології, хімії тощо). Для пошуку й розвитку талановитих дітей створюють умови для їх усебічного розвитку, проводять різноманітні олімпіади, конкурси.

Одним із видів диференціації є *індивідуальне навчання*. За цією моделлю організації навчального процесу:

- учитель взаємодіє з одним учнем;
- учень взаємодіє лише із засобами навчання (книга, комп'ютер, Інтернет тощо)

На початку 21 ст. диференціація та індивідуалізація навчання й виховання, самоосвіта стала провідним принципом роботи як середньої ланки освіти, так і ВНЗ України. Створюється педагогічна система на засадах урахування освітніх потреб, можливостей і пізнавальних інтересів школярів. Це досягається, зокрема, поєднанням інваріантної та варіативної складових

Базового навчального плану в задоволенні запитів учнів і досягненні ними високого рівня навчальних досягнень [26, с. 360-361].

Освіта є не лише навчанням і вихованням інших, вона є творенням самого себе (самонавчання, саморозвиток, самоформування, самореалізація тощо). Самоосвіта на відміну від освіти має суто індивідуально-особистісний характер. Оскільки самоосвіта не є соціальним інститутом, інституціональні характеристики поступаються діяльнісним. Це відповідає сучасній діяльнісній парадигмі освіти, згідно з якою в умовах ринкової економіки усі структури соціального інституту освіти мають координувати й спрямовувати всі елементи системи та соціальну політику державних органів і організацій на підвищення ефективності процесу самоосвіти [12, с. 171]. Згідно з цією настановою у ВНЗ України запроваджено кредитно-модульну систему навчання, бо Болонський процес передбачає акцентування уваги саме на самостійній роботі студента.

5.2.2. Особливості диференціації навчального процесу в школах розвинутих країн та в Україні

Масова школа США має вагомий досвід запровадження диференціації навчання. Зовнішня диференціація у межах існування єдиної державної школи неможлива. Тому на макрорівні існує тільки внутрішня її форма.

Диференціація за змістом освіти та метою навчання в американській школі починається вже на етапі молодшої середньої освітньої ланки шляхом уведення факультативних предметів (особливо в останньому 9 класі). Такому типу диференціації сприяє відсутність єдиних обов'язкових навчальних програм, планів, підручників. У старшій середній школі вводяться три навчальні потоки: *академічний, загальноосвітній і практичний* (професійний). Відбір учнів до відповідного потоку є складним завданням. Ураховується середній бал, думка вчителів, результати тестування щодо IQ (інтелектуальні здібності) учня, рекомендації працівника профорієнтаційної служби.

На кожному з потоків визначено цілі навчання: на академічному – підготовка до вступу до університету,

на загальноосвітньому – до середнього професійного навчального закладу, на практичному – до безпосереднього вступу до світу праці. Методика навчання відповідає цілям: на академічному потоці – це методи, що забезпечують розвиток творчого, самостійного, критичного мислення школярів; на загальноосвітньому й особливо на практичному профілі значне місце посідають практичні методи навчання, спрямовані на формування професійних навичок.

У старшій школі диференціація здійснюється на двох рівнях: перший рівень – навчання відповідно до індивідуальних особливостей інтелекту (навчальні плани, програми, підручники «приспосовують» до потенційного рівня інтелектуального й культурного розвитку школярів); другий рівень – відбір і поглиблене вивчення певної групи предметів за рахунок інших з метою професійної спрямованості навчання. Професійна диференціація обумовлена індивідуальною, яка, у свою чергу, здійснюється відповідно до наслідків тестування. У результаті тестування учні, які мають високі показники, зараховуються до академічного потоку.

Окрім поточної форми диференціації, в самому потоці практикується поділ на групи (треки) – високі, середні, низькі (сильні, середні, слабкі), що є прикладом групування за рівнем розвитку інтелектуальних здібностей та успіхами в навчанні. Отже, навчальні програми диференціюються ще раз залежно від рівня підготовки групи в цілому й від індивідуальних запитів учнів. Школярі можуть переходити (бути переведені) з групи високого рівня до групи середнього або низького рівня. Зворотний шлях неможливий, оскільки існують суттєві відмінності у змісті, методах навчання. Один і той же предмет у високому, середньому й низькому треках викладається як три різні курси.

Критерієм відбору змісту освіти виступає *принцип релевантності*, тобто відповідності матеріалу, що вивчається, потребам та інтересам старшокласників. Наприклад, потребам та інтересам «академістів» релевантним є, зокрема, вивчення курсів усесвітньої історії, східної цивілізації, економічної географії, семантики, мовної творчості, сучасної літератури, мистецтва; запити не орієнтованих на коледж учнів обмежуються вивченням історії уряду США, набуттям елементарної грамотності, аналізом проблем споживача, екологічних проблем тощо.

Формою диференціації на академічному потоці за змістом освіти є гуманітарний і природничо-математичний напрями. На академічних потоках учням пропонуються різні види індивідуальних програм, як-от: незалежні, збагачені, прискорені, просунуті, професійно спрямовані, елективні програми.

У всіх вищезазначених формах диференціації освіти групування учнів здійснюється переважно на основі принципу гомогенного об'єднання у межах однієї паралелі. Але у школах США існують й інші форми групувань:

- *змішане (гетерогенне) групування за класами в межах однієї навчальної паралелі* (дітей одного віку). Воно передбачає навчання в одній групі учнів з широким спектром рівнів та напрямів навчальних здібностей;

- *гомогенне групування за рівнем розвитку навичок в межах однієї навчальної паралелі*. Хоча офіційно воно враховує рівень розвитку навичок, але фактично мова йде про врахування рівня здібностей, для чого проводиться відповідне тестування – General Aptitude Test. Такий тип групування ще має назву *XVZ-групування*, тобто в кожному класі зосереджені учні з певним рівнем здібностей: X – сильні, Y – середні, Z – слабкі;

- *групування учнів із різних паралелей з однаковим рівнем засвоєння певного предмета* протягом певного часу. Інші предмети вивчаються в інших групах. Такий тип групування (гомогенне групування в межах кількох навчальних паралелей) дістав назву *Джоплін-план* (Joplin Plan) за назвою міста у штаті Міссурі, де 1957 року він був запроваджений;

- *гомогенне групування в межах одного класу*. За таких умов учні поділяються за рівнем розвитку навчальних умінь (здібностей) на три групи в межах одного класу. Учителю по черзі працює з кожною з груп, поки інші виконують завдання для самостійної роботи. Завдання, що даються різним групам, не є ідентичними. Наприкінці уроку вчитель організовує спільну для всього класу роботу;

- *гетерогенне групування в межах одного класу* – об'єднання в «команди», є інноваційною формою групування, що передбачає включення до кожної «команди» учнів з різним рівнем навчальних умінь та здібностей. «Команди», що є приблизно рівними за своїм складом, змагаються між собою за кращі навчальні успіхи, несуть спільну відповідальність за якість навчання кожного свого члена, консультують один одного з навчальних предметів.

У США проведено широкий спектр досліджень щодо впливу поділу учнів на потоки згідно з рівнем навчальних умінь та інтелектуальних здібностей на самооцінку школярів, на їх Я-концепцію, на успіхи в навчанні. До суттєвих недоліків внутрішньої диференціації належать: формування низької самооцінки учнів у Z-групі, що призводить до антисоціальної поведінки, залишення школи. Доведено, що в питанні про недоліки й переваги поділу на потоки вирішальним чинником є не організаційний принцип як такий, а *установки й очікування вчителів*. У школі, де загальна атмосфера є демократичною, теплою, де вчителі готові надати підтримку кожному школяреві, учні всіх потоків мають приблизно однаковий рівень самооцінки.

Багато уваги проблемі поділу учнів на потоки за рівнем здібностей приділив У. Глассер [6]. Він уважав, що школярі мають навчатися лише в гетерогенних класах. Навіть і в таких класах у старшій, середній і, подекуди молодшій, середній школі однаково буде певний поділ за здібностями, оскільки більш здібні учні оберуть для себе більш складні навчальні курси. Однак вибір належатиме самим учням, а не адміністрації школи. Тому у слабких учнів не виникатиме почуття безнадійності, яке приголомшує їх при об'єднанні в один клас усупереч їх бажанню. У. Глассер вважає, що об'єднання учнів у гомогенні за навчальними досягненнями класи негативно впливає не лише на учнів, але й на вчителів, яким важко приховувати вороже ставлення до невірнорозумних, млявих дітей. Їх ставлення до таких учнів характеризує низький рівень очікувань. Значно більше можливостей для неупередженого ставлення до дітей у гетерогенних класах. У. Глассер зазначає: «У чинній системі освіти відбудуться зміни на краще лише тоді, коли відбудеться злиття груп: невдахам нададуть можливості займатися спортом, музикою, театром та іншими цікавими справами нарівні з їх успішними однолітками» [6, с. 170]. Американський педагог дійшов висновку, що спеціальні класи, де невдача породжує невдачу, а невдахи перебувають в ізоляції від благополучних дітей, які могли б надати їм товариську допомогу. Думку У. Глассера щодо впливу ХУZ-групування на результати навчання, поділяють і інші американські педагоги (Р. Славін), однак таке групування може бути ефективним при навчанні обдарованих

і талановитих дітей за спеціалізованими навчальними програмами відповідно до кожного рівня здібностей.

Поширеною практикою перевірки якості знань учнів є тестування. Однак, на думку американських педагогів, оцінювання результатів інтелектуального, емоційного, соціального й фізичного розвитку школярів з допомогою стандартизованих тестів нині вже не відображає реальний рівень досягнень учнів. Виникла необхідність у новій формі контролю – навчальному «портфоліо», що є новим напрямом в системі оцінювання досягнень учня. «Портфоліо» містить інформацію про навчально-пізнавальну діяльність школяра протягом усіх років навчання (навчальні завдання, дипломи, нагороди, подяки, відгуки вчителів, учнів, батьків тощо).

Зміст «портфоліо» рекомендовано розподіляти на такі *категорії* оцінювання: приблизно 40% – *обов'язкову* (письмові самостійні й контрольні роботи), *пошукову* – 30% (складні проекти – індивідуальні та групові, дослідження проблем, розв'язання нестандартних завдань підвищеної складності), *ситуативну* – 15% (застосування вивченого матеріалу на практиці, для розв'язання прикладних завдань, виконання графічних та лабораторних робіт), *описову* – 10% (складання біографій учених, ведення щоденника з предмета, написання рефератів, творів), зовнішню – 5% (відзиви вчителів, батьків, однокласників, перевірочні листи вчителя).

Така система оцінювання інтегрує три складові процесу навчання – викладання, навчання, оцінювання; об'єднує кількісну та якісну оцінку здібностей учня; заохочується не лише оцінка, але й самооцінка, оцінка інших людей, самоаналіз і самоконтроль школяра; відбувається безперервне оцінювання у процесі безперервної освіти; відбувається співпраця учня й вчителя з метою оцінювання досягнень, зусиль і прогресу в навчанні; виявляється професійна спрямованість учнів тощо.

До недоліків нової системи оцінювання відносять високий рівень суб'єктивності оцінювання, трудомісткість процесу заповнення, перевірки та аналізу кожного документа. Однак навчальне «портфоліо» більш відповідає концепції «формування «гармонійної, всебічнорозвиненої особистості», ніж тестова оцінка [7, с. 116-117].

У сучасних умовах реформування освітньої системи США диференціація навчання зберігає своє важливе значення. Однак її здійснення передбачає врахування тенденції до загального підвищення інтелектуальної насиченості навчальних програм, уведення державних стандартів в освітній сфері, які визначають, поряд з іншим, і мінімальний рівень знань учнів з обов'язкових предметів. Отже, диференціація має здійснюватися в межах державних стандартів.

Диференціація шкільного навчання у *Великобританії*, як і в школах інших європейських країн, має давні традиції. Уже в початковій школі дітей поділяють на три потоки відповідно до рівня здібностей та навчальних досягнень.

Зовнішня диференціація починається на етапі переходу дітей з початкової школи до середньої. До середини 70-х років 20 ст. усі випускники початкової школи, досягши 11 років, проходили тест на якість розумової діяльності (IQ). За результатами тестування вони розподілялися до шкіл трьох типів. Нині відбувся перегляд ролі інтелектуального тестування для визначення майбутнього дитини, але показник IQ залишився як один із системи показників. Діти з найбільш високим IQ та навчальними успіхами потрапляють до *граматичної школи*, по закінченні якої випускники вступають до університету. Внутрішня диференціація у граматичних школах відповідає навчальним цілям і умовам. Найбільш здібні учні мають вивчати латинську мову. З третього класу відбувається поділ на три паралелі: «а» – гуманітарна, «b» – природничо-математична і «с» – для невстигаючих (предмети викладаються за скороченими програмами, вивчаються науки прагматичної орієнтації).

Після четвертого класу відбувається новий перерозподіл учнів. Здібним дітям пропонується спеціалізована програма навчання, складання трьох спеціальних екзаменів. У шостому класі відбувається остаточна спеціалізація (шостий клас дворічний). Учні навчаються за індивідуальними програмами, переважають індивідуальні методи навчання та навчання у малих групах. Після закінчення такої школи учні отримують «Свідоцтво про освіту підвищеного типу», що дозволяє їм вступати до більшості університетів без іспитів. Головну перевагу такої організації навчання англійські педагоги вбачають у розвитку індивідуальних

здібностей учнів, у можливості завчасного й свідомого вибору життєвого шляху, у високому рівні загальної освіченості школярів. Однак організація навчальних потоків за рівнем розумових здібностей погано впливає на самооцінку слабких учнів, на їх подальші шкільні і життєві перспективи.

Другим типом середньої школи є *сучасна школа*. Раніше у таких школах навчалася до 70% дітей. Тепер їх контингент скоротився до 10% від загальної кількості учнів середніх шкіл. Метою цієї школи є надання достатньої загальноосвітньої підготовки учням, здібності яких оцінюються як «нижче середніх». Внутрішня диференціація у таких школах здійснюється: за статевою ознакою (навчання роздільне, і в жіночих школах приділяють більше уваги домоведенню, у той час як у чоловічих – фізиці); за професійною ознакою (вибір практичних дисциплін у школі залежить від професійних планів учнів).

Третім типом школи є *технологічний коледж*, відродження якого є одним із напрямів структурного реформування британської школи. Ці НЗ готують учнів до вступу в середні спеціальні та вищі технічні навчальні заклади. Вони дають хорошу загальноосвітню підготовку, програма подібна до програм граматичних шкіл, однак у коледжах не вивчають латинської мови, більша увага надається технічним та економічним дисциплінам. Внутрішня диференціація у технологічних коледжах спрямована на врахування рівня здібностей учнів.

Четвертий тип школи – *об'єднана школа*, що виникла у 70-ті роки 20 ст. як засіб розширення доступу вихідців з демократичних станів до повноцінної середньої освіти. З третього класу починається диференціація, яка має риси як внутрішньої, так і зовнішньої: навчання відбувається на трьох відділеннях за програмами граматичної, сучасної й технологічної шкіл, тобто під одним дахом фактично існують усі три типи британських середніх навчальних закладів. Отже, зовнішню диференціацію тут формально замінили внутрішньою. З моменту заснування об'єднаних шкіл існувало 22 їх моделі, які об'єднують у дві групи:

- школи, що будують свою роботу на демократичних засадах і принципі єдності. Усі учні після закінчення початкової школи переводяться до однотипної середньої. Уводиться 6-й дворічний коледж-клас;

- школи з внутрішньою диференціацією: до 13-14 років навчання відбувається за однаковими програмами, потім – диференційовано з урахуванням різних можливостей та життєвих перспектив.

В об'єднаних школах є класи, як з гомогенним групуванням, так із гетерогенним. Для організації навчання у групах, де навчаються діти з однаковими здібностями, створюються потоки (поділ здійснюється за результатами тестів): потік «А» (здібні), потік «В» (із середніми успіхами у навчанні), потік «С» (невстигаючі). Потік, у свою чергу, поділяється на більш дрібні одиниці – *бенди*. У самих бендах подальша диференціація відсутня. Потік об'єднує, як правило, 330 учнів, у бендах А і В – по 120, у бенді С – 90.

Диференціація починається з третього класу. Навчальні програми більш високих бендів (А і В) надають більше можливостей для вивчення академічних дисциплін.

Із 70-х років 20 ст. існує ще одна форма об'єднання – *сет*, що є зразком диференціації якісно іншого рівня. Сети об'єднують учнів, які вивчають в одній групі один предмет. З іншого предмета учень може досягати якісно відмінних результатів і входити до сету іншого рівня. Така організація можлива завдяки складному розкладу занять. У сучасних умовах сети є найбільш типовою формою організації навчальних занять у старших класах. Позитивними сторонами такої організації навчання є гнучкість в урахуванні здібностей та інтересів кожного учня. У класах зі змішаними здібностями не передбачається таких форм диференціації. Вони працюють із застосуванням гнучкої системи розміщення навчального матеріалу, різнорівневих навчальних завдань. Принцип індивідуалізації працює в таких класах шляхом застосування ідеї «відчинених дверей»: учні навчаються не від дзвінка до дзвінка, а за бажанням, до втоми. Позитивним в такій організації навчання є невимущена атмосфера, успішна творча взаємодія вчителя й учня та учнів між собою, пристосування навчальних курсів до рівня розвитку мислення кожної дитини.

У британських школах до інваріантної складової програми належать англійська мова і література, математика, релігія, фізкультура, на які відведено 60-70% навчального часу, інший час відведено на предмети за вибором.

Особливістю організації системи предметів за вибором є те, що вони згруповані у *блоки*, причому кожний з них обов'язково містить гуманітарний, природничо-науковий і практичний курси. Тому навчальна програма є досить збалансованою. Як правило, школи пропонують 5 блоків, у кожному з них – по 4 предмети. Більш здібні учні старших класів вивчають провідні навчальні курси, побудовані на основі предметних програм, менш здібні – інтегровані курси (з математики, природничих дисциплін, суспільствознавства). Для невстигаючих школярів пропонуються курси корекції (в основному з англійської мови і математики). У зв'язку з поділом на сети і бенди можливе також вивчення предметів на різних рівнях складності.

Форма контролю знань також має диференційований характер. Вивчення одних дисциплін веде до складання екзамену на сертифікат про середню освіту, інших – на одержання свідоцтва про загальну освіту, складання третіх передбачає лише оцінювання школою (предмети практичного циклу).

Отже, диференціація навчального процесу в британських школах є явищем досить складним і неоднозначним. Вона давно стала традицією національної системи освіти й попри всі реформи (введення Національного навчального плану і національних стандартів освіти, збільшення часу на обов'язкові предмети тощо) продовжує залишатися однією з істотних ознак освітньої системи Великобританії.

Диференціація навчання у Німеччині також має давні традиції. У 20 ст. існувало кілька типів середньої освіти (класичної та «сучасної»). Нинішня система середніх навчальних закладів є спадкоємицею минулого розмаїття.

Зовнішня (структурна) диференціація Німеччини здійснюється через декілька типів середніх шкіл (гімназія, реальна школа, головна школа, об'єднана школа), кожна з яких має свою мету, специфічні умови навчання, відмінності щодо строків здобуття освіти.

Гімназія надає фундаментальну загальноосвітню підготовку. З 8-го класу пропонується можливість вибору предметів залежно від інтересів. Окрім того, існують профільні гімназії, спрямовані на підготовку випускників до вступу на певні факультети університетів (природничо-математичні, соціально-

економічні, музичні тощо). На вищому ступені гімназійної освіти забезпечується можливість навчання за індивідуальною програмою на додаток до вивчення обов'язкових для всіх академічних дисциплін (дві третини усього навчального часу відводять на обов'язкові предмети).

Диференціації навчання за часом здійснюється на другому ступені середньої освіти. 11-й рік навчання є пропедевтичним курсом, у разі успіхів його дозволено пропустити, або подовжити навчання ще на рік у разі утруднень. Іноді учні закінчують гімназію й у 20-22 роки.

До десятого класу включно у навчальних закладах усіх типів знання оцінюються за шестибальною системою. У старших гімназійних класах на останньому трирічному ступені, що веде до атестату зрілості, введено 15-бальну систему, яка дозволяє більш точно визначити якість знань гімназистів.

Реальна школа виходить з того, що підготовка до вступу у світ праці вимагає від дітей самостійності, відповідальності, вміння спілкуватися з людьми. Вона пропонує своїм вихованцям, окрім обов'язкових предметів, ще кілька блоків обов'язково-вибіркових (наприклад, у реальних школах Баварії 4 таких блоки, до яких входять математика, фізика, рахівництво, економіка й юриспруденція, стенографія, машинопис, технічне креслення, художнє виховання, економіка домашнього господарства тощо) і кілька вибіркових предметів (у 7-му класі Баварської реальної школи – хор, французька мова, інструментальна музика, навчальні ігри, лікувальна гімнастика, робота з текстилем, рідна мова (для дітей іноземців); у 8-му – біологія (вправи), англійська мова (розмовна практика), французька мова (розмовна практика), економіка домашнього господарства, інформатика, фізика (практичні заняття); у 9-му – хімія (практичні заняття), машинопис). Для учнів, які після 7-го класу переходять сюди з головної школи, існує трирічна надбудова, що дозволяє інтегрувати їх у структуру реальної школи.

Головна школа, яку відвідує близько третини усіх школярів, надає неповну середню освіту. Диференціація в межах цього типу школи обмежується розподілом учнів на дві групи («А», «В») за рівнем навчальних успіхів у процесі вивчення німецької й англійської мов та математики.

Існують два типи *об'єднаних* шкіл, диференціація в яких відбувається в принципово відмінних формах.

Кооперована школа є об'єднанням під одним дахом трьох типів шкіл: головної, реальної та гімназії. Диференціація відбувається тут за всіма трьома провідними ознаками: навчальними цілями, часом, умовами навчання.

В *інтегрованій* об'єднаній школі навчання всіх дітей здійснюється за єдиним скоординованим планом. У таких школах немає поділу на класи з гомогенними здібностями. Індивідуальні можливості учнів використовуються в таких школах для більш успішного навчання всіх. Педагогічні колективи використовують інтерактивні методи навчання, методи самостійної роботи, враховують інтереси дітей, застосовуючи запровадження системи предметів за вибором.

Дослідники-компаративісти відзначають як позитивну особливість шкільної системи Німеччини «прозорість шкільних кордонів», що дозволяє учням (безумовно, на етапі неповної середньої школи) переходити за необхідності зі школи одного типу до іншого. Таку систему можна назвати системою сполучених посудин.

Диференціація навчального процесу в школах Франції має свої особливості. По закінченні початкової школи школярі переходять до обов'язкової неповної середньої. Уже на цьому етапі починається зовнішня диференціація в шкільній системі, оскільки існують якісно різні навчальні заклади: класичний і сучасний ліцеї, загальноосвітній і єдиний колежі, старші класи початкової школи.

Процес диференціації починається у неповній середній школі в другому її циклі (у першому (6-5 класи) – *цикл спостереження*, діти навчаються за спільними програмами. Єдиною відмінністю є те, що учні класичних ліцеїв вивчають додатково латинську мову). У *циклі орієнтації* (другий цикл), окрім обов'язкових предметів, вводяться предмети за вибором відповідно до навчальних цілей: в колежі це предмети, що мають допрофесійний характер, у ліцеї – давня мова (грецька), друга іноземна мова. По закінченні неповної середньої школи можна продовжити навчання або в системі професійної освіти, або загальної в старших класах ліцею. Навчання в *ліцеях* є глибоко диференційованим. Напрямок навчання визначається системою предметів за вибором. Для

першого року навчання встановлено три секції: А – гуманітарна, С – природничо-математична, Е – технічне навчання і практична робота у виробничій сфері. У наступні два роки диференціація ще більше посилюється. Уводяться п'ять секцій: А – філософія і філологія, В – соціально-економічні науки, С – математика і фізика, Д – біологія, Е – техніка. Після перших двох років навчання складається іспит із загальноосвітніх дисциплін – так званий базовий бакалавріат. Після складання іспиту у випускному класі видається спеціальний диплом бакалавра за обраним профілем навчання, що дає право вступу до університету.

З кінця 60-х років 20 ст. у Франції, як і Великобританії та Німеччині, розпочався процес творення нового, більш демократичного типу середньої освіти – єдиного коледжу. З початку 80-х років 20 ст. єдиний коледж стає повноцінним навчальним закладом. Програма базової підготовки такої школи є досить насиченою, але її повне засвоєння не є обов'язковим для всіх. В останніх двох класах створюються групи за рівнем навчальних успіхів для «слабких» і «сильних», кожна з яких вивчає програму у «власному ритмі». Після випускних екзаменів учні, які навчалися у різних групах і в різних ритмах, переводяться на відповідні ступені середньої освіти: до трирічного загальноосвітнього ліцею, до дворічного технічного ліцею, до річної профшколи.

Диференціація оцінюється в цілому позитивно, бо навчання набуває більш цілеспрямованого характеру, краще узгоджується з можливостями різних груп учнів, однак у підлітків, які потрапили до групи «слабких», є небезпека звуження світогляду, зниження самооцінки.

Зовнішня *диференціація у державній школі Японії* відсутня. Внутрішня починається на етапі молодшої середньої школи: учні всіх трьох класів цього етапу навчання мають можливість вивчати предмети за вибором: у 1 і 2 класах – 3 кредити (1 кредит складає 35 шкільних годин), у 3 класі – 4 кредити. По закінченні молодшої середньої школи учні можуть навчатися на певному відділенні старшої середньої школи – загальноосвітньому або професійному. Загальноосвітнє відділення, у свою чергу, поділяється на академічний і загальний потоки. Отже, диференціація відбувається згідно з навчальними цілями й умовами навчання.

Особливістю японської школи є відсутність поділу на гомогенні класи. Усім учням надається можливість досягти рівня своїх товаришів шляхом наполегливої щоденної праці. Допомагає їм у цьому система компенсаційного навчання Японії – корпорації репетиторських шкіл «Дзюку», які відвідують діти від 3-х до 18 років. У поурочний час учні повторюють і засвоюють шкільний матеріал. Плата за навчання у «Дзюку» невисока, її відвідує майже третина молодших школярів, більше половини середніх, майже 100% старших учнів. Річний прибуток цієї паралельної системи навчання складає біля одного трильйона ієн і дорівнює воєнному бюджету Японії. У цілому в Японії завжди високо цінували високу загальноосвітню підготовку, тому в школах усіх типів (навіть у професійних) значну увагу приділяють вивченню академічних дисциплін. Диференціація ж освіти відповідно до навчальних цілей обумовлена розвитком ІКТ. Тому японські педагоги приділяють їй дедалі більшу увагу.

Отже, згідно з освітніми реформами 80-90-х років 20 ст. провідними тенденціями розвитку диференціації в розвинутих країнах є:

- поєднання процесу диференціації та інтелектуалізації навчального процесу для всіх учнів, що обумовлено введенням або підвищенням освітніх стандартів;
- звуження можливостей вибору предметів «за інтересами» у зв'язку зі збільшенням ролі базової освіти;
- у виборі форми диференціації — «за інтересами» і «за здібностями», надання переваги останній;
- необхідність здійснення диференціації у межах єдиної школи (об'єднані школи Великобританії, інтегровані об'єднані школи Німеччини, єдиний колеж у Франції);
- уведення більш жорсткої регламентації пропорцій обов'язкових і факультативних предметів, що визначається державним стандартом освіти.

У школах України процес диференціації відбувається на макрорівні, мезорівні й мікрорівні. Щодо макро- та мезорівня, йдеться про існування різних типів середніх навчальних закладів: загальноосвітня школа, спеціалізована школа, гімназія, колегіум, лицей. Ці навчальні заклади мають академічний профіль. Вони призначені для обдарованої молоді, яка прагне вступити до ВНЗ.

Відбір до таких шкіл є конкурсним і здійснюється відповідно до рівня розвитку певних здібностей і навичок. Диференціація на мезорівні відбувається у межах загальноосвітньої школи, в якій створено спеціалізовані класи, у межах однієї навчальної паралелі класів вирівнювання, в яких здійснюється групування учнів зі слабким рівнем успішності та академічних здібностей. Диференціація на мікрорівні є традиційною практикою діяльності вчителів. Вона передбачає роботу вчителя на уроці з кількома групами дітей відповідно до рівня навчальних навичок, домашні завдання на різних рівнях складності тощо.

5.2.3. Навчання обдарованих дітей

Необхідною умовою розвитку країни є її спроможність готувати висококваліфіковані кадри для високотехнологічних галузей виробництва. Тому важливим напрямом диференціації освіти є пошук і навчання обдарованих дітей. Обдарованість – це найвищий рівень розвитку будь-яких здібностей. Міжнародні інституції приділяють цьому питанню все більше уваги. Учені з Європейського комітету з навчання обдарованих дітей у поняття «обдарована дитина» вкладають таке розуміння: здатність досягати дивовижних результатів в інтелектуальній та художніх сферах, або наявність надзвичайних психомоторних і соціальних здібностей.

В. Юркевич (Росія) визначає три *типи обдарованості*, на які слід звертати увагу в загальноосвітній школі:

- академічна (яскраво виражена здібність навчатися);
- інтелектуальна (вміння мислити, аналізувати, співставляти факти);
- творча (нестандартне мислення й бачення світу).

Спеціальні школи для обдарованих дітей почали з'являтися у 50-60-х роках 20 ст. Навчання в них відбувається за спеціальними більш насиченими програмами. Освіта обдарованих є складною проблемою, тому немає єдиної думки про засоби й методи навчання.

Виявлено, що в кожній віковій категорії школярів налічується 3-8% обдарованих учнів, однак їх таланти далеко не завжди виявляються й заохочуються до розвитку. У США виявляють лише 40% обдарованих дітей.

Масштаби й принципи організації навчання обдарованих учнів потребують постійної уваги. Президент США щороку влаштовує прийом кращим учням десяти кращих шкіл, щоб продемонструвати зацікавленість суспільства у талановитих школярах. Збільшується й фінансування навчання обдарованих. Для вступу до ВНЗ вони матимуть стипендії, гарантії вступу до престижних університетів. Деякі фірми й корпорації («Стандарт ойл», «Дженерал моторс») фінансують літні табори, надають для занять свої лабораторії.

Головним інструментом відбору слугують набори тестів. Тести IQ допомагають установити володіння учнями словесним, числовим та графічним матеріалом. Середні значення коефіцієнта – 90-109 одиниць. До обдарованих відносять тих, хто набирає більше 115 одиниць. Найчастіше обдаровані навчаються у звичайній школі за індивідуальними програмами.

У *Великобританії* є Центр дослідження обдарованих дітей, Асоціація сприяння обдарованим дітям. Збільшується кількість шкіл, де для талановитих учнів організовано спеціальні відділення, потоки з курсами інтенсивного, збагаченого навчання.

У *Німеччині* з 1985 року працює служба консультацій зі спеціального навчання найбільш здібних учнів. На початку 90-х років у Бад-Вюртемберзі було створено 4 громадських гімназій, де курс навчання обдарованих дітей триває 8, а не 9 років.

На початку 90-х років у Страсбурзі було створено спеціальну школу для дітей з раннім розумовим розвитком.

У *Японії* до навчання обдарованих ставляться стримано, однак талановитих дітей навчають за більш інтенсивними програмами. Приватна школа в Токіо, створена на рубежі 60-70 років 20 ст. для 6-12-річних дітей довела ефективність роботи з талановитими дітьми. Учитель працював не більше, ніж з чотирма школярами. Учні навчалися у школі 2-3 рази на тиждень не більше 2-х годин, тому що вони відвідували звичайну школу щодня. Через 2 роки навчання 12-річні школярі перевершили тестові показники багатьох студентів Токійського університету.

У *СРСР* усесвітньовідомою була школа Колмогорова при Новосибірському відділенні АН СРСР, що працювала у 60-70-х роках. 1989 року в Росії було розроблено програму «Талановиті діти», за яку несе відповідальність Російський культурний фонд. Фонд надає талановитим дітям стипендії, організовує участь таких

дітей у міжнародних конкурсах з природничих наук, музики. 1996 року стипендіатами Фонду було 229 талановитих учнів. На початку 90-х років в Росії й Україні почала збільшуватися кількість ліцеїв, гімназій.

Ю. Гільбух (Росія) виділяє загальну (розумову) й спеціальну (художню, соціальну, спортивну) обдарованість. Кожен із типів охоплює по кілька видів індивідуальної обдарованості, а кожен вид тлумачиться як спеціальні здібності. раціонально-мислительний (необхідний ученим, політикам, економістам); образно-художній (необхідний дизайнерам, конструкторам, художникам, письменникам); раціонально-образний (необхідний історикам, філософам, учителям); емоційно-почуттєвий (необхідний режисерам, літераторам).

Закон *України* «Про освіту» передбачає з метою розвитку здібностей, обдарувань і таланту дітей створення профільних класів (з поглибленим вивченням окремих предметів або початкової допрофесійної підготовки), спеціалізованих шкіл, гімназій, ліцеїв, колегіумів, навчально-виховних колективів, об'єднань. Найбільш обдарованим дітям держава надає підтримку й заохочує їх (виділяє стипендії, направляє на навчання й стажування до провідних вітчизняних і зарубіжних освітніх центрів).

Прикладом плідної роботи з обдарованою молоддю в Україні є Мала Академія Наук (МАН), створена ще 1939 року в СРСР. У суверенній Україні, як республіканська організація, МАН відновила роботу 1996 року. Мала Академія Наук України – загальнодержавний науково-громадський проект, спрямований на пошук, підтримку, сприяння творчому розвитку обдарованих, здібних до наукової діяльності учнів, школярів, студентів. Територіальні відділення діють як окремі юридичні особи або як структурні підрозділи інших позашкільних, вищих навчальних закладів, установ системи НАН України, МОН України, АПН України. До 2004 року територіальні відділення Малої Академії Наук України були створені у 24 областях, АР Крим, містах Києві та Севастополі. Вони включали в себе десятки районних територіальних відділень і наукових товариств учнів.

З 2004 року загальну координацію діяльності й організаційно-методичне керівництво проектом здійснює позашкільний навчальний заклад Мала академія учнівської молоді відповідно до Наказу Міністерства освіти і науки України від 31.12.2004 № 990

«Про вдосконалення діяльності Малої Академії Наук України». МАН України об'єднує 27 територіальних відділень обласного рівня, які керують роботою близько 1000 районних територіальних відділень та наукових товариств учнів.

Основною базою відбору талановитих дітей є система закладів позашкільної освіти (близько 1400 закладів різних напрямів), в яких в позаурочний час навчається понад 1 500 000 учнів (20% школярів). Учні-члени МАН поділяються на слухачів, кандидатів і дійсних членів, що працюють за 40 науковими напрямами [19].

12 січня 2011 року відбулося засідання Президії Національної академії наук України. Першим пунктом порядку денного стало обговорення питання «Про піднесення ролі НАН України у вихованні обдарованої молоді та забезпеченні діяльності МАН України».

Прикладом уваги до розвитку талантів дітей та молоді слугує створення з цією метою благодійних фондів. Так, Національний фонд соціального захисту матерів і дітей «Україна – дітям» утворено 1996 року Указом Президента України з ініціативи державних і громадських організацій. Він став провідною благодійною організацією в державі, реалізуючи системний підхід до забезпечення гармонійного розвитку молодого покоління, підтримки та захисту інтересів дітей, матерів та сімей. Фонд орієнтувався на сприяння практичному виконанню положень Національної програми «Україна – дітям», затвердженої Указом Президента України від 18 січня 1996 року, Указу Президента України від 24 травня 2000 року «Про основні напрями соціальної політики на період до 2005 року» тощо. До 2010 року втілювалася в життя програма «Обдаровані діти».

Благодійний фонд «Обдаровані діти – майбутнє України» почав роботу 28 вересня 2007 року для допомоги обдарованим дітям із малозабезпечених сімей, позбавлених батьківського піклування, а також підтримки освітніх, культурних та творчих ініціатив в Україні.

Своєю діяльністю Фонди прагнуть сприяти зміцненню престижу й ролі благодійних організацій, меценатів, спонсорів у благородній справі допомоги молодому поколінню українців.

5.2.4. Диверсифікація освітніх послуг

Поняття «диференціація» й «диверсифікація» поширилися та увійшли до педагогічного тезауруса країн, що утворилися після розпаду СРСР, зі зміною парадигми освіти. Після підписання «Вашингтонського консенсусу» освіта стала належати до сфери торгівлі – освітніх послуг, тобто зі зміною економіки освіти. Хоча поняття «диференціація» й «диверсифікація» в освітній лексиці іноді вживаються як синоніми, між ними є суттєва різниця.

Диверсифікація – одна з форм концентрації капіталу в умовах науково-технічної революції; полягає в тому, що капіталістичні фірми, прагнучи вистояти в умовах нерівномірного розвитку економіки, проникають у нові для себе галузі й сфери, розширюють асортимент і поступово перетворюються на багатогалузеві комплекси. Тобто поняття «диверсифікація освіти» найчастіше вживається тоді, коли йдеться про фінансування різноманітних освітніх послуг. Розглянемо детальніше це «нове освітнє поняття», що характеризує суттєві зміни освітнього простору пострадянських країн.

Аналізуючи різну суть поняття «диверсифікації», Т.Е. Мангер ідентифікувала його відповідно до концепції безперервної освіти в соціокультурній сфері Росії [20]. У розвинутих країнах з ринковою економікою термін «диверсифікація» виявив нове явище в економіці, пов'язане з процесом концентрації капіталу на міжгалузевому рівні. З середини 50-х років 20 ст. поняття «диверсифікація» активно входить у галузі промисловості, транспорту, будівництва, а з 60-х років процес диверсифікації охоплює сферу послуг, оптову та роздрібну торгівлю тощо. Нині диверсифікація вітчизняної економіки розглядається як складова структури сучасних ринкових економік, як посилення, розширення активності фірм, об'єднань, підприємств, галузей, вихід за межі основного бізнесу. При цьому диверсифікація є об'єктивним процесом, характерним для будь-якої розвинутої соціально-економічної системи.

З погляду семантичного аналізу згідно з категоріальним підходом в понятті «диверсифікація» виділяються основні *засоби досягнення диверсифікації* – різнобічний і багаторівневий розвиток галузі й виробництва, інноваційні перетворення нових галузей і сфер діяльності, модернізація управлінської структури організації,

застосування нових перспективних технологій.

В освіті термін «диверсифікація» означає різноманітність, різнобічний розвиток, розширення видів наданих послуг, використання нових видів діяльності, не властивих їй раніше. Аналіз підходів до визначення поняття «диверсифікація», її об'єктів, цілей, змісту та кінцевого результату дозволив Т.Е. Мангер розглядати диверсифікацію в освіті у двох формах: горизонтальній (розширення освітніх послуг у соціально-культурній сфері) і вертикальній (розвиток різноманітних видів соціокультурних закладів додаткової освіти). У контексті *горизонтальної диверсифікації* визначається три тенденції побудови освітньої системи:

- створення нових державних закладів освіти;
- структурна диверсифікація державних освітніх закладів;
- створення приватних, комерційних і некомерційних закладів освіти різного типу.

Вертикальна диверсифікація полягає у розширенні спектра та якості освітніх послуг і використанні нових освітніх технологій. Так, на ринку освітніх послуг в Україні з'явилися принципово нові послуги, наприклад, провайдери освітніх послуг, які допомагають клієнтам реалізувати бажання здобути освіту за кордоном для дітей і дорослих на будь-який термін у будь-якому НЗ розвинутої країни.

Окрім того, поняття «диверсифікація», що відбиває процес глобалізації, розглядають як категорію філософії, тенденцію реформування освіти, принцип сучасної освітньої політики, іманентну характеристику сучасних освітніх систем і академічної культури.

Щодо диверсифікації освітньої функції соціально-культурної діяльності, то вона тлумачиться як *інструментальна* (інструмент для досягнення соціокультурної компетенції) й *термінальна* (прагнення особистості до задоволення потреби у пізнанні світу) *цінність* у безперервному процесі цілеспрямованих і планомірних впливів формування гуманної особистості.

Отже, розвиток освітнього простору може відбуватися за рахунок «розділення», «розмноження». Однак варіанти його множення можуть бути різними: шляхом диференціації й диверсифікації як якісно нового явища. Диференціація полягає у тому, що мета досягається багатьма кооперативно організованими засобами. Диверсифікація – різні засоби конкурують між собою, щоб досягти мети.

5.2.5. Диверсифікація джерел фінансування вищої освіти у державах Східної та Центральної Європи

У 90-і роки 20 ст. у вищій освіті країн Східної та Центральної Європи сталися значні зміни – ректорами й деканами стали прихильники реформ. Ідеологічні обмеження викладацької та науково-дослідної діяльності було усунуто. У цей час майже всі держави регіону ухвалили закони, що надали університетам автономію. Уряди цих держав почали надавати університетам дедалі більше свободи в розпорядженні своїми фінансовими ресурсами. Так, Угорщина першою відмовилася від традиційної системи виділення державних коштів університетам і надала вищим навчальним закладам право самостійно розподіляти державні кошти. 1999 року до такої практики перейшла й Румунія. Деякі аналітики очікували, що за зміною політичних режимів у країнах Східної та Центральної Європи (розпадом колишньої соціалістичної співдружності країн) відбудеться кардинальна трансформація системи вищої освіти, однак цього не сталося.

До досягнень у розвитку вищої освіти в цих країнах відноситься те, що за останні роки чисельність студентів вищої школи значно збільшилася. Нині у ВНЗ цього регіону навчається близько 30% населення студентського віку. У деяких східноєвропейських країнах зростання чисельності студентів було забезпечене головним чином за рахунок приватних ВНЗ. Так, у Польщі й Румунії близько 25% усіх студентів навчаються у приватних коледжах і університетах. За період з 90 до 97 років 20 ст. контингент учнів у приватних ВНЗ в Чеській Республіці, Польщі, Румунії збільшився з 12 тис. студентів до 320 тис.

Процес становлення й розвитку приватних ВНЗ відбувався по-різному. Багато приватних ВНЗ намагалися просто копіювати програми державних університетів, інші ж прагнули заповнити освітні ніші, що не використовуються консервативними державними ВНЗ. Таким шляхом пішла, наприклад, Словаччина. У деяких країнах питання встановлення плати за навчання у державних ВНЗ є предметом гострих дискусій. Так, у Польщі розроблено проект законодавства, що дає змогу університетам стягувати плату за навчання з усіх студентів.

1998 року в Чехії ухвалено закон про вищу освіту, який

накладав заборону на стягування плати за навчання зі студентів усіх державних ВНЗ. В Угорщині 1998 року уряд вирішив відмовитися від стягування зі студентів скромної плати за навчання в розмірі близько 10 доларів на місяць. Це рішення викликало невдоволення Всесвітнього Банку, який у відповідь на таке рішення уряду відклав виділення Угорщині кредиту в розмірі 150 млн. доларів (для поліпшення управління у сфері вищої освіти). ВБ вважає, що введення плати за навчання й система освітніх кредитів створять набагато справедливішу, ніж нинішня, систему доступу до вищої освіти. З більш забезпечених студентів буде стягуватися плата, а менш забезпеченим буде надаватися допомога.

Стрімке зростання сфери приватної освіти може свідчити про *крах надій* суспільства на ту вищу освіту, яку забезпечували державні навчальні заклади. Водночас у цій тенденції відображений рівень прихованого попиту на академічні програми в таких галузях діяльності, які раніше були недоступні. Більшість напрямів підготовки, що пропонують приватні ВНЗ, зорієнтовані на сфери, що користуються високим попитом. Це *бізнес, менеджмент, інформатика, навчання іноземних мов*.

Головна відмінність між приватними й державними секторами вищої освіти у країнах Східної та Центральної Європи пов'язана з якістю студентського контингенту: багатьом з тих, хто нині навчається у приватних навчальних закладах, було відмовлено у прийомі до державних ВНЗ. З погляду вимог традиційних державних університетів значна кількість студентів приватного сектора не має належного рівня підготовки, що давало змогу їм сподіватися б на прийом до ВНЗ.

З розширенням інфраструктури вищої освіти значно збільшилася різниця між ВНЗ, які традиційно пропонували навчання досить високого рівня, і тими невеликими, зазвичай, новими ВНЗ, де рівень викладання залишає бажати кращого. Це означає, що не слід перебільшувати позитивну роль «ринкових чинників» у функціонуванні системи вищої освіти. Чинник конкуренції на ринку освіти може скорочувати рівень витрат, стимулювати зусилля самих ВНЗ на залучення більшого числа учнів, а викладачів – прагнути до підвищення професіоналізму й положення в академічній ієрархії. Однак це не означає, що ринкові механізми самі собою, без корегування їх з боку держави,

можуть забезпечити й «суспільну корисність», і якість роботи ВНЗ (особливо у приватному секторі) у довготерміновій перспективі. Ні школа, ні ВНЗ ніде у світі не мають перетворюватися на чисто комерційне підприємство «з виробництва і поширення освіти». Система освіти зобов'язана пристосовуватися до ринкової дійсності, залишаючись одночасно доступною «соціальною послугою» суспільству.

У колишніх соціалістичних країнах ринок платних освітніх послуг тільки розвивається, в індустріально розвинутих країнах історія формування приватних ВНЗ нараховує декілька десятків років. Це багато в чому пояснює наявні відмінності між ВНЗ цих країн. У країнах Східної та Центральної Європи скоротилося державне фінансування вищої освіти (з 26,5 % до 21,7 % ВВП), зменшилися державні витрати на одного студента – якщо 1985 року вони склали близько \$ 1000, то 1995 року – \$ 800. Для порівняння в розвинутих країнах вони збільшилися – від \$ 3800 до \$ 6200 відповідно.

Роль плати за навчання у державних ВНЗ поступово зростає, бо плата за навчання й пожертвування є основним джерелом прибутків цих ВНЗ. В Угорщині приватній вищій освіті значну підтримку надають релігійні фонди та уряд країни, що робить існування приватних ВНЗ Угорщині більш стабільним, ніж у Польщі. В Угорщині поширюється практика надання кредитів на освіту, що, можливо, полегшить фінансові проблеми багатьох ВНЗ країни. У програмах навчання відбуваються значні якісні зміни (у завданнях, методах і структурі програм підготовки). Однак багато в чому якість підготовки залежить від того, яку увагу навчальний заклад приділяє розвитку нових ІКТ, дистанційного й віртуального навчання. Більшість приватних навчальних закладів у цих країнах залишаються надто чутливими до стану ринку та політичної ситуації й з легкістю можуть припинити своє існування, якщо обставини обернуться проти них. Формуються два підходи до вищої освіти: «ВНЗ-фірма» і «ВНЗ-суспільство».

Підхід «ВНЗ-фірма» в основному зорієнтовано на короткотермінову перспективу, а підхід «ВНЗ-суспільство» – на довготермінову. Остання модель залежить від фінансових структур і їх бажання фінансувати освіту, а отже й контролювати хід отримання й розвитку знань.

Реформування системи освіти, підвищення її якості та забезпечення загальнодоступності – процес вельми дорогий, особливо у країнах, обтяжених економічними й фінансовими проблемами. З цими проблемами, насамперед, стикаються країни Центральної та Східної Європи. Приватний сектор не може замінити державний (особливо на рівні обов'язкової освіти), бо в жодній країні він не гарантує соціальної рівності у доступності освіти. Дотримання ж необхідного рівня соціальної справедливості – одне з найважливіших політичних завдань керівників системи освіти. Маючи чимало недоліків, навчальні заклади недержавного підпорядкування відіграють специфічну позитивну й доповнювальну роль у багатьох країнах світу.

5.2.6. Особливості фінансово-господарської діяльності вищих закладів освіти України різних форм власності

Процес диверсифікації джерел фінансування освіти простежується з початку 80-х років 20 ст. у більшості як розвинутих країн, так і країн, що розвиваються. 1990 року було проведено дослідження змін джерел і методів фінансування вищої освіти у країнах, що входять до ОЕСР, у процесі якого вивчалася диверсифікація джерел фінансування вищої освіти в Австралії, Данії, Фінляндії, Франції, Німеччині, Греції, Японії, Нідерландах, Норвегії, Португалії, Іспанії, Великобританії й Сполучених Штатах. У результаті було зазначено, що в більшості країн ВНЗ надано право відшукувати додаткові джерела фінансування. Цей процес просунувся у США, де маркетинг є основною турботою майже всіх ВНЗ. Університети Великобританії, Німеччини й Нідерландів також отримали суттєве додаткове фінансування з широкого спектра джерел.

У Росії, як і в Україні, нині до платних освітніх послуг належать: навчання на підготовчих курсах, навчання з відшкодуванням витрат, платне консультування з навчальних дисциплін, перепідготовка й підвищення кваліфікації спеціалістів, надання другої вищої освіти, поглиблене вивчення окремих дисциплін поза розкладом, додаткові дисципліни за бажанням студентів у межах навчального плану, додаткові заняття зі студентами, які відстають. Достатньо широке розповсюдження

набули передача ВНЗ в оренду приміщень, обладнання, земельних ділянок, а також такі платні послуги навчальних закладів населенню й організаціям, як автотранспортні, оздоровлювальні, рекреаційні, телекомунікаційні, аудиторські, експертні послуги, ремонтні роботи, копіювальні та типографські роботи, консалтинг, НДОКР. Усе більшою мірою використовуються й такі джерела позабюджетного фінансування, як операції з цінними паперами, спонсорська допомога та внески піклувальної ради, депозитні внески, участь на паях у комерційних проектах з іншими організаціями тощо.

Диверсифікація джерел фінансування стимулювалася скороченням державного фінансування освіти. Поряд з державними субсидіями все більше використовується плата за навчання та інші послуги ВНЗ, фінансова підтримка промисловості, комерційних структур та інших представників приватного сектора.

Концептуальною основою реформування механізму фінансування вищої освіти у перехідній економіці є необхідність поступового переходу від фінансування вищого навчального закладу загалом до фінансування конкретного студента, від державного фінансування до змішаного, від державної вищої освіти до приватної.

Оскільки освіта є напрямом діяльності держави, підтримка освіти у всіх країнах здійснюється у значних обсягах. І хоча країнам з перехідною економікою рекомендується зменшувати бюджетне фінансування ВНЗ і переводити їх фінансування на комерційну основу, окремі дослідники (Іщук Л.І. [13; 14] та ін.) доводять, що перехід фінансування вищої освіти на принцип комерційного розрахунку є недоцільним, бо його не можна застосовувати до ВНЗ невинробничої сфери, що знаходяться на бюджетному фінансуванні (педагогічні, медичні ВНЗ, академії культури тощо), окрім того, принцип фінансування вищої освіти ставить підготовку спеціалістів у залежність від прибутків окремих підприємств і організацій, що призводитиме до диспропорції в розподілі спеціалістів між галузями й підприємствами.

В Україні більше 315 державних і 163 недержавних ВНЗ із кількістю студентів більше 1,5 млн. чол. [26, с. 364]. ВНЗ необхідні стипендії для студентів та аспірантів, заробітна плата викладачів і співробітників, придбання навчального й господарського інвентарю, капітальний ремонт устаткування і будинків.

Мета чергового етапу реформування системи освіти – створити гнучкий, відкритий механізм фінансування, здатний забезпечити піднесення України у сфері вищої освіти та її стійкий економічний і соціально-культурний розвиток.

Для цього необхідно забезпечити фінансову стабільність функціонування системи вищої освіти, на основі введення соціальних і освітніх стандартів, фінансових нормативів; поетапний перехід до інноваційно-інвестиційної моделі управління системою вищої освіти, зорієнтованою на безперервний процес оновлення механізмів фінансування освіти й парку інноваційних технологій, максимально можлива різноманітність механізмів фінансування, що відповідають запитам різних груп населення й забезпечують можливість реалізації індивідуальних потреб та інтересів особистості. Забезпечити рівність можливостей отримання й використання вищої освіти на всіх етапах життєвого шляху людини незалежно від його соціального стану й обраної ним сфери професійної діяльності.

Запитання та завдання для самоконтролю

21. Чим зумовлена ідея безперервності освіти?
22. Які цілі розвитку людської цивілізації розроблено експертами ООН?
23. Які цілі в контексті ЦРДТ стоять перед народом України?
24. Охарактеризуйте грамотність та засоби її підвищення.
25. Визначте принципи побудови парадигм освіти
26. Як розвиток курікулуму пов'язаний з ефективністю та якістю освіти?
27. У чому полягає різниця між організаційним та парадигмальним підходом до визначення ефективності навчального процесу?
28. Охарактеризуйте моделі визначення шкільної ефективності в межах організаційного підходу, запропоновані Дж. Ширінсом.
29. Висвітліть чинники впливу на навчальний процес у класі в межах парадигми внутрішньої якості освіти.
30. Охарактеризуйте три моделі виміру парадигми внутрішньої якості освіти (за І.Ч. Ченгом).
31. Опишіть моделі визначення якості освіти в межах парадигми узгодженої якості.

32. Висвітліть засоби запозичення ефективних елементів однієї культури до іншої.
33. Здійсніть порівняльний аналіз використання понять «диференціація» й «диверсифікація» в освітянських документах.
Акцентуйте увагу на різних типах диверсифікації.
34. Виділіть основні критерії, на підставі яких відбувається диференціація освіти.
35. Висвітліть особливості диференціації навчального процесу у школах США.
36. Дайте визначення принципу релевантності?
37. Поясніть сенс *XVZ-групування* у школах США.
38. Охарактеризуйте диференціацію за У. Глассером?
39. Висвітліть особливості диференціації навчання у школах Великобританії.
40. Поясніть принципи диференціації у школах Німеччини.
41. Як здійснюється диференціація у школах Франції?
42. Висвітліть особливості диференціації навчального процесу у школах Японії.
43. Як поширюється процес диференціації навчання у школах України?
44. Чим зумовлена організація навчального процесу обдарованих дітей і як вона реалізується у провідних країнах світу?
45. Які установи беруть участь у розвитку особистості обдарованих учнів в Україні?
46. Висвітліть процес диверсифікації джерел фінансування вищої освіти у країнах Центральної та Східної Європи і його проблеми.
47. Які особливості має фінансово-господарська діяльність вищих закладів освіти України?

Література

1. Барбер Майкл. Преимущества системы ответственности и отчетности: перестройка системы, инспекционная деятельность и стимулирование в эпоху информированного профессионализма. – Режим доступу:
<http://upr.1september.ru/article.php?ID=200501401> Благодійний

- фонд «Обдаровані діти – майбутнє України»
<http://prokaevafoundation.org/i/golova-fondu/>
2. Браславски Сесилия. Куррикулум/UNESCO. IBE / – Режим доступу: http://docs.google.com/viewer?/Braslavski_curriculum_RU.pdf
 3. Волкова Н.П. Педагогіка. Посібник для студентів ВНЗ. – К.: Видавничий центр «Академія», 2003. – 576 с.
 4. Вульфсон Б.Л., Малькова З.А. Сравнительная педагогіка. – М.: Изд-во «Институт практической психологии». – Воронеж: НПО «Модек», 1996. – 256 с.
 5. Глассер У. Школы без неудачников: Пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. В.Я. Пилиповского. – М.: Прогресс, 1991. – 176 с.
 6. Гриншпун С.С. Новые ориентиры в деятельности американской школы // Педагогіка. – 2007. – №1. – С. 109-117.
 7. Декларация тысячелетия Организации Объединенных Наций – Режим доступу: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/summitdecl.shtml
 8. Десятилетие грамотности ООН: Образование для всех. – Режим доступу: <http://www.un.org/russian/events/literacy/literacy.htm>
 9. Джуринский А.Н. Развитие образования в современном мире: Учеб. пособие для студ. Высш. Учеб. Заведений. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2003. – 240 с.
 10. Занковский А.Н. Организационная культура // Организационная психология <http://www.socioego.ru/teoriya/istoch/zanc/cultura5.html>
 11. Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Социология образования: Учебное пособие. – М.: Гардарики, 2005. – 383 с.
 12. Ішук Л.І. Диверсифікація джерел фінансування вищої освіти у державах Східної та Центральної Європи // Науковий вісник НЛТУ України: Збірник науково-технічних праць. – Львів: НЛТУ України, 2007. – вип. 17.4. – С. 283-288.
 13. Ішук Л.І. Особливості фінансово-господарської діяльності вищих закладів освіти України різних форм власності // Науковий вісник НЛТУ України: Збірник науково-технічних праць. – Львів: НЛТУ України, 2007. – вип. 17.3. – С. 363-369.
 14. Интернет-портал «Деятельность системы ООН по достижению ЦРТ». – Режим доступу: <http://www.un.org/russian/millenniumgoals/>
 15. Кісіль М.В. Наукові основи філософського аналізу проблеми

- якості в освіті // Вища освіта України. – Додаток 4, Т. IV (16) – 2009. – Режим доступу: <http://kisilmv.if.ua/publications/educ-quality-2009.htm>
16. Коменский Я.А. Великая дидактика // Избр. Пед. сочинения: В 2 т. М., 1982. Т.1. С 352.
 17. Корсак К.В. Вимірювання ефективності освіти – нерозв’язана проблема // Шлях освіти. – 1998. – № 4. – С. 16-19.
 18. Мала Академія Наук // <http://www.man.gov.ua/>
 19. Мангер Т.Э. Диверсификация системы непрерывного образования как научно-педагогическая проблема. – Режим доступу: actualresearch.ru/nn/2009_2/Article/pedagogy/manger2.doc
 20. Овсянников А.А. Система образования в России и образование в России // Мир России. – 1999. – № 3. – С. 73-132.
 21. О показателях достижения целей в области развития, сформулированных в Декларации тысячелетия. – Режим доступу: <http://unstats.un.org/unsd/mdg/Host.aspx?Content=Indicators/About.htm>
 22. Програма «Обдаровані діти». Національний фонд соціального захисту матерів та дітей // <http://www.ukraine-children.org.ua/ukr/about/20>
 23. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – 608 с. – Т.1 – А-М.
 24. Сбруєва А.А. Порівняльна педагогіка: Навчальний посібник. 2-е вид., стер. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2004. – 320с.
 25. Статистичний щорічник України за 2000 р. – К.: Техніка, 2001. – 598 с.
 26. Субетто А.И. Доктрина Российского образования – Режим доступу до матеріалу: <http://www.za-nauku.ru/?mode=text&id=400>
 27. Hayes A. An interview with Donald Kirkpatrick: The father of evaluation.– Trainingzone. – 2010 – Режим доступу: <http://www.trainingzone.co.uk/item/190590>
 28. Kirkpatrick D.L. Techniques for evaluating training programs //Journal of American Society of Training Directors. – 1959. – 13 (3): pp. 21-26.
 29. Kirkpatrick D.L. Evaluating training programs: the four levels.– San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, 1998.

6. ОСВІТА ЯК ЧИННИК СОЦІАЛІЗАЦІЇ ЛЮДИНИ

6.1. ФОРМИ ТА МЕТОДИ ВИХОВНОГО ВПЛИВУ ІНСТИТУТІВ СОЦІАЛІЗАЦІЇ. РОЗВИТОК ЦІННОСТЕЙ ОСВІТИ У СУЧАСНОМУ ШКІЛЬНИЦТВІ

У Швейцарії, Німеччині, Англії та Америці в основу всієї народної освіти давно вже проникло переконання, що знання розподіляють на необхідні, корисні й приємні і що необхідні мають укладатися в душу дитини насамперед і в основу всього, і засвоєння їх має бути поставлене незалежно від засвоєння інших, корисних і приємних. Такими необхідними знаннями для кожної людини визнаються: уміння читати, писати й рахувати, знання основ своєї релігії та знання своєї батьківщини.

К.Д. Ушинський.

6.1.1. Актуальні проблеми виховання й соціалізації людини

Порівняльна педагогіка досліджує виховання й освіту за кордоном у співставленні й конструє теоретичні моделі з метою виявлення основних тенденцій у розвитку теорії й практики освіти й виховання у сучасному світі.

У першій половині 20 ст. у зарубіжній педагогіці простежувалося дві основні парадигми: *педагогічний традиціоналізм і нове виховання або реформаторська педагогіка.*

До парадигми педагогічного традиціоналізму належать: *соціальна педагогіка* (Е. Дюркгейм, П. Наторп, Е. Шпрангер); *релігійна педагогіка* (Дж. Е. Адамсон, А.Н. Уайтхед, Ф.В. Фьорстер, Ж. Марітен); *світська філософська педагогіка* (А. Фуйє, Дж. Уелтон, Ж.-П. Сартр, М. Бубер).

Парадигму реформаторської педагогіки відрізняє увага до особистості дитини, її напрями: *антитрадиціоналізм* (А. Фер'єр, О. Декролі, Я. Корчак), *вільне виховання* (Е. Кей, П. Лапі), *експериментальна педагогіка* (В.А. Лай), *педологія* (Дж. Е. Адамсон, Дж. Дьюї, Г. Холл), *педагогіка прагматизму* (Дж. Дьюї), *педагогіка особистості* (Г Гаудіг, Ф. Гансберг), *виховання з допомогою мистецтва* (Е. Зальв'юрк, Р. Шнайдер), *функціональна педагогіка* (Е. Клапаред, А. Фер'єр), С.Френе, *трудове навчання й виховання* (Г. Кершенштейнер, Дж. Дьюї, М. Монтесорі).

У другій половині 20 ст. світова педагогічна спільнота через ООН формує нові загальні для людства орієнтири, що містяться у «Конвенції про права дитини» (1989), деклараціях ЮНЕСКО «Освіта для всіх» (1990), «Освіта: прихований скарб» (1997) тощо. У цих документах декларуються права дитини на освіту, індивідуальний розвиток через виховання культури асоціативного мислення, формування компетентності як суми навичок, кваліфікації й соціальної поведінки, усвідомлення взаємозалежності народів.

У процесі теоретичного обґрунтування й пояснення природи виховання виокремлюють парадигми, що акцентують увагу на соціальному й біологічному у природі людини. Парадигма *соціального* виховання орієнтується на пріоритет соціуму у вихованні людини. Її прибічники (П. Бурде, Ж. Капель, Л. Кро, Ж. Мажо, Ж. Фурастьє) пропонують корегувати спадковість з допомогою формування відповідного соціокультурного світу вихованця. Прибічники *біопсихологічної* парадигми (Р. Галь, А. Комбс, А. Медичі, Г. Міаларе, К. Роджерс, А. Фарб) визнають важливість взаємодії людини з соціокультурним світом і одночасно відстоюють незалежність людини від його впливу. Є педагоги, які відстоювали діалектичну єдність соціального й біологічного в людині, взаємозалежність психологічної й спадкової складових у процесі виховання (З.І. Васильєва, Л.І. Новікова, А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський), що дає підстави для моделювання третьої парадигми.

До актуальних тем світової педагогіки і ПП у 21 ст. належать: мультикультурна освіта, освіта впродовж життя, педагогічні інновації, моральне, естетичне, екологічне виховання, диверсифікація і диференціація освіти тощо. Нова парадигма компаративістики спирається насамперед на спільні для всього людства інтереси й цінності: демократизація суспільного життя, діалог культур на протигагу орієнтації виключно на національних розбіжностях. Нова парадигма враховує, що світова педагогіка й школа стикаються із загрозливими соціальними проблемами: забруднення довкілля, неконтрольоване зростання населення Землі, міжнаціональні конфлікти, тероризм тощо. У відповідь на ці виклики ПП має докладати зусиль до розробки стратегії виховання в епоху глобалізації, інформаційного, культурного, економічного обміну для запобігання протистоянню цивілізацій і духовних цінностей.

6.1.2. Виховання як процес залучення до цінностей

У вітчизняній педагогічній традиції поширена категорія «виховання», що в широкому соціальному розумінні є процесом формування особистості під впливом навколишнього середовища, умов, обставин, суспільного ладу. Так, згідно з затвердженою 2009 року Концепцією національного виховання студентської молоді «*національне виховання – це система поглядів, переконань, ідеалів, традицій, звичаїв, створена впродовж віків українським народом і покликана формувати світоглядні позиції та ціннісні орієнтири молоді, яка реалізується через комплекс відповідних заходів*».

У зарубіжній педагогіці більш поширеною є категорія «соціалізації» як розвитку особистості у певному соціальному середовищі, що пов'язано з бурхливим розвитком наукового дослідження суспільства з кінця 19 ст. у США й на Заході. Поняття «соціалізації» почало активно вживатися на рубежі 40-50-х років 20 ст. у роботах соціологів і соціальних психологів США (Д.А. Гослін, В.М. Вентуорс, І. Толмен, Т. Декар'є, Е. Маккові та ін.).

З кінця 60-х – на початку 70-х років 20 ст. інтерес до проблем соціалізації посилюється у представників практично всіх шкіл і течій сучасної західної соціології й соціальної психології (франкфуртська школа – Т. Цийє, бірмінгемська школа – Дж. Кларк, Ш. Холл, Ф. Кохерн, СРСР – І.С. Кон).

Оскільки культура суспільства сприяє організації людського життя, і вона не є спадковою, кожне покоління відтворює й передає культуру як спадщину (систему цінностей). Цей процес є основою соціалізації, у результаті якої відбувається формування особистості, регуляція її поведінки. За Н. Смелзером, «соціологи визначають соціалізацію як процес накопичення людьми досвіду і соціальних установок, що відповідають їх соціальним ролям... Успішна соціалізація обумовлена трьома чинниками: очікуваннями, зміною поведінки і прагненням до конформізму» [12, с. 94].

Людина розвивається в результаті засвоєння цінностей культури. Цінності є визначальним елементом культури, однак їх важко вимірювати, їх склад є неоднорідним і суперечливим, процес змін деяких цінностей має циклічний характер.

Так, у США у 20-х роках 20 ст. головною цінністю вважалося досягнення ділового успіху, у 50-і роки – бажання економічного добробуту, 30-і та 60-і роки 20 ст. були періодами сумніву у традиційних цінностях, критики капіталістичних цінностей, 70-і роки – періодом загальних традиційних цінностей, 80-і роки нагадували суміш тенденцій минулих років. Н. Смелзер вважає, що не зміняться в майбутньому ті цінності, що укорінені в американську культуру і є втіленням американської мрії, як-от: прагнення до успіху, оптимізм, наполеглива праця. Можуть лише загостритися протиріччя між тими людьми й спільнотами, які надають першочергове значення прагненню до успіху і матеріальному прогресу й тими, хто вважає ці цінності застарілими у зв'язку з руйнацією довкілля, вичерпанням ресурсів планети, а отже, необхідністю обмежувати потреби.

Оскільки категорія «соціалізації» не має однозначного тлумачення, у різних контекстах вона або зближується з вихованням, або – з формуванням особистості. У зв'язку з перетином дослідницького поля категорій «виховання» і «соціалізації» Б. Бітінас розглядає виховання у синтезі з соціалізацією й визначає *виховання як процес залучення до цінностей*. Він вважає, що духовний розвиток людини визначається різними чинниками (соціальними, біологічними, трансцендентними), серед яких педагогічні не завжди переважають. Важливим положенням теорії виховання є те, що особистість вихованця розглядається не як ізольований феномен, а в конкретній педагогічній ситуації, яку створюють цілі, зміст виховання і модель організації виховного процесу. Основне питання змісту освіти полягає у виборі системи цінностей як соціальних ідей. Одним із аспектів багатогранного поняття «цінності» є їх зв'язок із проблемою сенсу життя, морального вибору [1].

За Б. Бітінасом, за часів СРСР виховання ґрунтувалося на *соціоцентричних цінностях*, причому найвищою цінністю вважалося людство в цілому. Виховання було спрямоване на формування позитивного ставлення вихованців до різноманітних людських спільнот і особистостей, до культури в цілому. Базовими цінностями в такому вихованні є свобода, рівність, братерство, труд, мир, творчість, гуманність, солідарність тощо. «Основне протиріччя вбачається між егоїзмом та альтруїзмом, а готовність

особистості до самопожертви вважається критерієм її вихованості». Учений зазначає, що готовність до жертвності є слабким місцем такої системи виховання, бо змушує особистість жити в постійній духовній напруженості, на що здатна лише духовна еліта. Окрім того, людина, яка постійно піклується про інших, може втратити ініціативу, відповідальність за власну долю, бо мимоволі очікує допомоги чи сподівається на неї.

З розпадом СРСР українська педагогіка відмовилася від соціоцентричних цінностей й обрала виховання на *антропоцентричних цінностях*, що відповідає панівній в економічно розвинутих країнах неоліберальній ідеології. Базовими цінностями такого виховання є самореалізація, автономність, задоволення, користь, вигода, індивідуалізм тощо. Ідеологічне обґрунтування неолібералізму закріпило в масовій свідомості ціннісні установки підприємницької діяльності (приватна власність, вільна конкуренція між виробниками, вільна торгівля, забезпечення основних політичних прав громадян – свободи слова, віросповідання, проведення зборів тощо), бо ринкова економіка вимагає ефективного результату не лише у виробничій, а й в особистісній сфері. Недоліком такої системи виховання є вірогідний зсув вихованості у бік елементарного егоїзму (ЗМІ формують у масовій свідомості сприйняття егоїзму як позитивної риси, що відповідає методологічному індивідуалізму як принципу неоліберальної освітньої політики). Виховання на антропоцентричних цінностях може призвести й до поглиблення соціальної несправедливості у суспільстві. Нині ми маємо швидке соціальне розшарування населення України та інших республік колишнього СРСР.

Пом'якшити негативне сприйняття соціальних проблем якоюсь мірою може виховання, що ґрунтується на *трансцендентних цінностях*. За Б. Бітінасом, зміст означеного виховання «включає такі цінності, як душа, безсмертя, віра, любов, надія, провина, покаяння, посмертне щастя тощо». При цьому земні цінності розглядаються як тимчасові, однак вони є необхідним засобом для пошуку сенсу життя. Недоліком такої виховної системи є приниження значення земного життя, зсув акцентів на посмертне існування [1, с. 18]. Окрім того, таке виховання може сформувати у людини ставлення до Вищої Істоти, що ґрунтується на страхові або очікуванні певного блага.

Отже, в освіті існує гостра проблема змісту виховання – якому уявленню про гуманізм надавати перевагу – трансцендентному, соціоцентричному чи антропоцентричному, хоча спільними для всіх систем є норми, що регулюють комунікативну культуру (ввічливість, милосердя, заборони «не вбивай», «не кради» тощо). Оскільки кожна виховна система має сильні й слабкі риси, освітяни намагаються об'єднати їх на основі загальнолюдських цінностей, бо будь-яка начебто досконала система цінностей перетворюється на невдалу, якщо вона стає обов'язковою для всіх. Тому зміст виховання полягає у плюралізмі: вихованці, які мають доступ до різних систем цінностей, мають обирати прийнятну для них. При цьому стає неминучим альтернативне моральне самовизначення при виборі цілі й пошуку сенсу життя. Виховання ж спрямоване на здійснення особистістю морального вибору на основі таких категорій, як совість, відповідальність, обов'язок, що залежать від певної ціннісної системи.

6.1.3. Цінність освіти й освітні цінності

Людина постійно перебуває в ситуації світоглядної (політичної, моральної, естетичної тощо) оцінки подій, пошуку й прийняття рішень та їх реалізації. При цьому її ставлення до світу (природи, суспільства, самої себе) пов'язане із взаємообумовленими підходами – практичним та абстрактно-теоретичним (пізнавальним, що здійснюється не лише в прагненні до істини, а й з метою задоволення соціальних потреб).

Уведення у науковий обіг поняття «цінності» та їх складна структура зумовили появу науки як філософського вчення про природу цінностей і структуру ціннісного світу – *аксіології* (від грец. αξία, ахія – цінність та logos – вчення). Поняття «цінності» є багатоаспектним, тому існують різноманітні підходи до розгляду цього феномена. Так, розрізняють цінності особисті, групові та суспільні; цінності-потреби (базові – вітальні й вищі – духовні), цінності-засоби (пов'язані з діяльністю), цінності-цілі.

Специфіка педагогічної аксіології полягає у визначенні педагогічних цінностей і критеріїв оцінки педагогічних явищ, причому не все з оціненого може бути дійсно цінним. Центральним

поняттям в аксіології є «цінності», що характеризують соціокультурне значення явищ дійсності, включених у ціннісні відношення. Ціннісні відношення формуються на основі розрізнення людиною суцього й належного, добра і зла, істинних і хибних поглядів та інших культурно значущих характеристик дійсності. Педагогічна дійсність, як складова соціальної, охоплює всю сукупність конкретних педагогічних явищ, що стосуються цілеспрямованого процесу формування людини. Вона містить суб'єктів цього процесу (вихователів і вихованців), курікулум навчання, процес виховання та його різноманітні засоби. Педагогічна аксіологія визначає цінність і науково-педагогічних явищ: педагогічних теорій, ідей, принципів та інших результатів науково-педагогічної діяльності. Зміст освіти і процес виховання набувають вагомого соціально-педагогічного значення, якщо результат навчання й виховання наближається до мети, яка стояла перед освітою. Педагогічна аксіологія розглядає освітні цінності з позиції самоцінності людини й здійснює ціннісні підходи до освіти на основі визнання цінності самої освіти.

Нині освіта стає для людини засобом життя, що змусило переосмислити значення освіти та актуалізувало новий підхід до неї – навчання протягом життя. Цінності в освіті одночасно відображають як актуальні суспільні цінності, що домінують у певний історичний період, так і орієнтують молодь на ідеал майбутнього.

За Н.О. Ткачовою, *освітні цінності* – це система соціальних норм, концептуальних ідей, значень, смислів, ідеалів, що відображає провідні гуманістичні пріоритети суспільства та виступає головним орієнтиром для розвитку освітньої системи в цілому. Опанування освітніми цінностями спрямовано на формування у кожної молодої людини власної системи цінностей. В освітніх цінностях виділяють дві групи: базові (цінності-цілі, стратегічні) та інструментальні (цінності-засоби, тактичні, сприяють досягненню цілей) [16].

За В.А. Сластеніним, *педагогічні цінності* – це норми, що регламентують педагогічну діяльність і виступають як пізнавально-діюча система; вона слугує ланкою, що опосередковує і зв'язує суспільний світогляд у галузі освіти й діяльність педагога. Цінності формуються історично й фіксуються в педагогічній науці як форма

суспільної свідомості у вигляді специфічних образів та уявлень [10].

Зміст освіти у розвинутих країнах відбиває розвиток науково-технічного потенціалу й сприяє його зростанню, саме тому розвинуті країни є світськими державами, тобто такими, в яких права людини регулюються на основі громадянських, а не релігійних норм. Людина, держава та її система освіти на певному історичному етапі почали звільнятися від тиску релігійних і метафізичних систем. Почала формуватися світська система цінностей як норм громадянського суспільства, хоча загальнолюдські гуманістичні цінності сформувалися на основі релігійної моралі.

Е. Тоффлер підкреслює, що «боротьба навколо питання про істину є частиною процесу зміни нашого ставлення до такої глибинної основи, як знання». Він зазначає, що наука перебуває в небезпеці, бо вона розвивається завдяки культурі, «а ця культура стає все більш ворожою, про що свідчать атаки креаціоністів на теорію еволюції й руху на користь так званої теорії розумного замислу» [17, с. 546]. Саме у кризові періоди розгубленість людей перед реальними й уявними загрозами штовхає їх в обійми міфологічних уявлень. У той же час релігійні організації сприяють моральному вихованню, психологічній і соціальній підтримці віруючих, виконують миротворчі функції.

Досліджуючи процес наукового пізнання, В.С. Стьопін зазначає, що на відміну від традиційних суспільств, у яких інноваційна діяльність не сприймалася як вища цінність, а в духовній сфері домінували релігійно-міфологічні уявлення та канонізовані стилі мислення, техногенна цивілізація належить до іншого рівня соціальної динаміки. Її головною рисою є швидка зміна технік і технологій завдяки систематичному впровадженню у виробництво наукових знань.

Наслідком такого впровадження є науково-технічні перевороты, що змінюють ставлення людини до природи («відношення особистої залежності» поступаються відношенням «речової залежності»). Ідея перетворення світу й підкорення людиною природи була домінантою в культурі техногенної цивілізації (їй близько 300 років) до нашого часу, що породило проблему споживацького ставлення до природи. Брак же

екологічної культури призвів до загрозливого існування людини через засмічення й забруднення довкілля. Тому нині триває пошук нового способу життя, нового ставлення до людей, природи, суспільства. Як зазначає В.С. Стьопін, одним із принципів нового способу життя обов'язково буде «*стратегія ненасилля*» [14, с. 14]. Ця нова світоглядна парадигма вимагає ставитися до природи не як до матеріалу, а як до складного організму, в якому існує людина, і з яким вона має взаємодіяти, не порушуючи його основних функціональних зв'язків.

Однак, техногенна цивілізація зіткнулася з глобальними проблемами, що породжені попереднім науково-технічним розвитком. Серед них – глобальні екологічні проблеми, необхідність радикальної зміни нашого ставлення до природного середовища. Сучасна філософська думка стверджує: «Існування людини як частки природи і як діяльній істоти, яка перетворює природу, перебуває в діалектично суперечливій залежності» [14, с. 4].

На відміну від аграрного суспільства, де в ужитку були лише природні матеріали, техногенна цивілізація полегшила побут людини, створивши штучні матеріали й іншу мораль.

За А.П. Назаретяном, мораль характеризує тип і етап розвитку духовної культури і «є найбільш загальнозначущим механізмом культурної регуляції, обмеження, сублімації й організації агресії» [7, с. 330]. Аналізуючи цивілізаційні кризи, А.П. Назаретян виводить *закон техно-гуманітарного балансу*: чим вище могутність продуктивних сил і бойових технологій, тим більш досконалі засоби культурної регуляції необхідні для збереження суспільства [7, с. 112].

Проектуючи цей закон на педагогіку, бачимо, що зростання внутрішньої різноманітності суспільства, інформаційної, когнітивної складності культури потребує як виваженого наукового підходу до удосконалення курикулуму педагогічних дисциплін, так і постійного підвищення гуманного («стратегія ненасилля») і гуманітарного потенціалу освіти та виховної роботи, в тому числі, з екологічного виховання.

Перманентна трансформація української системи освіти також ураховує широкий спектр цінностей, систематизація яких може бути підставою для реформ освіти. Так, група академіків АН ВШ та АПН України розробила педагогічні концепції

демократизації і реформування освіти в Україні. О.І. Вишневський у своїй «Концепції демократизації українського виховання» називає «соціалістичний лад» феодально-деспотичною формацією й пропонує християнську стратегію виховання.

Його «кодекс вартостей сучасного українського виховання» містить ієрархію цінностей: «абсолютні, вічні вартості (віра, надія, любов тощо)», «основні національні вартості (українська ідея, державна незалежність України, самопожертва в боротьбі за свободу нації тощо)», «Основні громадянські вартості (прагнення до соціальної гармонії, відстоювання соціальної та міжетнічної справедливості, культура соціальних і політичних стосунків тощо)», «вартості сімейного життя (подружжя вірність, піклування про дітей, піклування про батьків і старших у сім'ї тощо)», «вартості особистого життя (орієнтація на пріоритет духовних вартостей, внутрішня свобода, особиста гігієна тощо)». Найвищою цінністю є Бог як «абсолют добра» [3, с. 110-112]. Тобто пропонується формувати духовний світ особистості громадянина України на засадах християнських морально-духовних, духовно-розумних і духовно-естетичних цінностей. Однак на відміну від наукового світогляду релігія як форма суспільної свідомості є способом пізнання об'єктивної й суб'єктивної реальності через міф і належить до постфігуративного типу культури, що орієнтується на традицію, на відтворення поведінкових і розумових шаблонів.

Освіта нині є загальнолюдською цінністю. У більшості країн закріплено конституцією право на освіту, реалізація якого здійснюється через систему освіти. На певних цінностях ґрунтуються різні типи освіти, а саме:

- освіта адаптивної практичної спрямованості (зміст загальноосвітньої підготовки обмежений, знання стосуються забезпечення життєдіяльності людини);
- освіта широкої культурно-історичної орієнтації (знання не зорієнтовані на практичне застосування);
- освіта для підготовки компетентної людини (долає обмеженість перших двох типів), що розуміє й орієнтується у складній динаміці процесів соціального і природного розвитку, здатна впливати на них, навчилася оцінювати власні можливості та здібності, брати на себе відповідальність на те, що відбувається з нею.

Для формулювання сучасних цінностей шкільної освіти найчастіше відштовхуються від груп цінностей, що склалися історично:

- моральні цінності – духовна спадщина, що утверджує високі ідеали добра і справедливості;
- матеріальні цінності – природні й рукотворні – те, що має сім'я, суспільство в цілому (формуванню розумного ставлення до цих цінностей сприяє екологічне, економічне, сімейне виховання);
- науково-пізнавальні цінності – ті, що пов'язані з пізнанням істини, формуванням правильних оцінних суджень про світ, іншу людину, про самого себе;
- художньо-естетичні цінності – ті, що пов'язані з образом сприйняттям довкілля, з розвитком у людини потреби жити за законами краси;
- цінності фізичної культури й гігієни – уміння й засоби підтримки фізичної досконалості людини.

Глобальна ціль, що стоїть перед світовим співтовариством – визначити ієрархію цілей, завдань і пріоритетів виховання. Екс-президент Усесвітньої ради з порівняльної педагогіки пропонував таку ієрархію проблемних блоків:

- виховання толерантного ставлення до інших людей, рас, релігій, соціальних устроїв, ідеалів виховання;
- виховання персонально морально високих якостей;
- виховання навичок співіснування з людьми – представниками інших рас, мов, релігій, етносів тощо;
- виховання почуттів співчуття й готовності допомагати іншим людям;
- виховання заради миру.

Суть понять «цінності», «соціалізація», якими оперує сучасна педагогіка, не є усталеною. В історії культури відбувається еволюція нормативного образу людини. Становлення особистості пов'язано з розвитком індивідуальної самосвідомості в конкретних історичних умовах. Вікові проблеми формування особистості, особливо у підлітковому та юнацькому віці, проблеми міжособистісного спілкування, в якому формується й виявляється особистість, знайшли відображення у працях І.С. Кона, який з 60-х років 20 ст. займався проблемами соціалізації особистості.

6.1.4. Особливості соціалізації молодого покоління

Нині актуальною стає не лише окрема особистість, але й молодь як єдине природне й соціальне ціле. Вона перебуває в полі зору політиків і педагогів, бо їй належатиме майбутнє. Так, на конференції ООН з довідля 1992 року зазначалося: «Молодь складає майже третину населення планети, і при вирішенні її майбутнього їй необхідно мати можливість висловлювати власну думку» (Програма дій: Порядок денний на XXI ст. ... Зустріч на вищому рівні «Планета Земля». – Женева, 1993. С. 44).

У другій половині 20 ст. ставлення до молоді зазнало суттєвих змін. У 50-х роках держави (США та розвинуті країни Європи), що раніше ухилялися від цілеспрямованого рішення молодіжних проблем почали активно втручатися у рішення проблем молоді. 60-і роки стали періодом сприйняття молоді як загрози, що відбивало неоконсервативне сприйняття «драми поколінь». У 70-х роках у молодіжній політиці почали виявлятися демократичні тенденції і молодь почала брати участь у реалізації цієї політики. З початку 80-х до середини 90-х років утвердився демократичний підхід в оцінці положення та ролі молоді в сучасному суспільстві. З кінця 90-х років і дотепер формується загальнопланетарний підхід, характерний для активної соціалізації, об'єднання молоді різних країн і регіонів і залучення її для вирішення глобальних проблем сучасності.

Проблеми становлення й соціалізації молоді вивчають учені багатьох країн, але вкрай актуальними ці проблеми є для країн колишнього СРСР з перехідною економікою. Проблеми й перспективи ювенальної політики Росії висвітлює Є.Г. Слуцький у зв'язку з дисбалансами держави, втратою нею провідної ролі у політиці й економіці глобалізованого світу. Він вважає, що лише в результаті цілеспрямованої політики держави у ставленні до дітей і молоді сформована якість молодого покоління може стати в майбутньому умовою суспільного відтворення та соціально-економічного реформування. Нині ж в Росії, як найбагатшій природними ресурсами країні, бракує людей (якісних людських ресурсів) для освоєння власних національних багатств. Отже, від здоров'я, освіти, вихованості, професійної підготовки, культури та громадянської зрілості молодого покоління залежатиме майбутнє країни [11]. Є.Г. Слуцький розробив основи наукового знання –

ювенології, в якій висвітлює еволюцію молодіжних досліджень і соціальної політики щодо молоді, сім'ї, дитинства, розглядає молодь як інноваційний потенціал суспільства, розробив і запропонував теоретичні основи й досвід інституалізації ювенологічного знання, концептуальні основи державної ювенальної політики.

Дослідження молодого покоління з погляду філософії, соціології, психології, природничих і суспільних наук дало підстави і В.В. Павловському розробити проект інтегративної науки про молодь – *ювентології* (літера «т» не є випадковою) [8]. На відміну від прагматично орієнтованих досліджень Є.Г. Слущького В.В. Павловський більше уваги приділяє онтологічному й гносеологічному статусу дисципліни, спираючись на діалектико-матеріалістичний аналіз. Головне ж, ідеї й необхідність системи інтегрального знання про молоде покоління є вкрай актуальними.

За В.В. Павловським, *об'єктом* ювентології є молодь (від 13 до 30 років різних вікових підгруп) в усьому її реальному конкретно-історичному багатстві природних і соціальних якостей. *Предметом* ювентології є особливе уявлення про молодь як теоретизованої реальності, вираженої в онтологічній схемі, що включає схематичний відбиток груп молоді й виконуваних нею біосних (від грец. *bios* – життя) і соціальних програм [8, с. 74]. При цьому біосна реальність молоді є передумовою її соціальної самореалізації.

Категорія «соціалізації» є ключовою у понятійно-категоріальному апараті ювентології. Соціалізація молоді відбувається завдяки цілеспрямованій діяльності й самодіяльності в певних природних і соціальних умовах і суспільних відношеннях.

На відміну від соціалізації особистості ювентологія розглядає молодь як ціле, цілісність. Так, за І.С. Коном, *соціалізація* – це процес засвоєння людським індивідом певної системи знань, норм, цінностей, що дозволяють йому функціонувати в якості повноправного члена суспільства.

За В.В. Павловським, *соціалізація молоді* – це процес становлення й розвитку всієї цієї групи до її переходу у зрілу вікову групу, процес, обумовлений конкретно-історичною єдністю певних суспільних формацій: суспільного ладу, цивілізації, соціальних спільнот, особливостей розвитку окремих особистостей; це поетапне включення молоді в соціум, що здійснюється на основі

діяльності й самодіяльності, реалізації вікоорієнтованих програм у процесі взаємодії з іншими віковими групами, що утворюють дане суспільство [8, с. 155].

Соціальні вікоорієнтовані програми (соціальні естафети) В.В. Павловський визначає як певні системи знань, навичок, умінь, досвіду й практичних дій, що використовують у своїй життєдіяльності старші за віком генерації людей і внаслідок об'єктивної необхідності та суб'єктивних чинників, як правило, передають їх більш молодшим за віком генераціям [8, с. 157]. Отже, соціалізація молоді – сукупність процесів засвоєння і реалізації нею певних вікоорієнтованих програм.

Таке трактування соціалізації молоді дало підстави В.В. Павловському говорити про різні види соціалізації, а саме: ейкуменізацію, мезосоціалізацію, економізацію, політизацію, етнокультурну соціалізацію молоді.

Оскільки буття людини пов'язане з певним природним середовищем (біосферно-ноосферне вчення В.І. Вернадського), В.В. Павловський доречно вводить поняття *ейкуменної соціалізації молоді* як її природничо-історичне становлення в певному доквіллі, засвоєння та реалізація нею соціокультурно визначених ейкуменних вікоорієнтованих програм взаємодії з природою, формування конкретно-історичної ейкуменної свідомості, а також відповідних форм і методів життєдіяльності. Ейкуменна соціалізація покликана запобігати виробництву зброї масового знищення й усього того, що руйнує доквілля і здоров'я людини (наркотики, алкоголь, поширення проституції, кримінальних стосунків тощо). До структурних елементів ейкуменної соціалізації молоді належать: ставлення до «неживої» природи; ставлення до рослинного світу; ставлення до тваринного світу та його вищої форми – людського роду; ставлення до космосу, з якого вийшли люди і почали його забруднювати. Основні види такої соціалізації: державна, суспільна, сімейна, індивідуальна.

Документи Конференції ООН в Ріо-де-Жанейро зі стійкого розвитку 1992 року («Ріо-92») підписані керівниками майже 180 країн світу, які взяли на себе відповідальність за ейкуменну освіту й виховання населення своїх країн. Конференція визначила основні принципи і програму дій в цілях досягнення стійкого розвитку. Перший принцип Декларації Конференції ООН з проблем

довкілля і розвитку проголошував: «Турбота про людей посідає центральне місце в зусиллях із забезпечення стійкого розвитку. Люди мають право на здорове й плідне життя у гармонії з природою». Через 10 років у Йоганнесбурзі (Південна Африка) відбувся Всесвітній саміт з довкілля і розвитку («Ріо+10»), на якому було розглянуто питання викорінення зубожіння, охорони та раціонального використання природної ресурсної бази економічного й соціального розвитку, стійкого розвитку в умовах глобалізації тощо. Чергова Конференція ООН зі стійкого розвитку має відбутися 2012 року в Бразилії («Ріо+20»). Вона буде присвячена питанням: огляд ходу виконання попередніх зобов'язань у галузі стійкого розвитку; нові проблеми; екологізація економіки в контексті ліквідації зубожіння й стійкого розвитку; інституціональна база стійкого розвитку.

Отже, ейкуменна соціалізація має відігравати роль базової для всіх інших видів соціалізації, що потребує в системі освіти акцентування уваги на біосферній проблематиці.

Мезосоціалізація молоді, за В.В. Павловським, – конкретно-історичний процес становлення й розвитку цієї соціально-вікової групи в інфрасферах батьківської сім'ї, системи освіти, охорони здоров'я, побуту, вільного часу, власної молоді сім'ї, в яких поетапно реалізуються різні вікоорієнтовані програми, відповідні форми і методи життєдіяльності. Мезосоціалізація є базовою, бо від неї залежать подальші процеси формування молоді у природній, економічній, політичній та етнокультурних сферах.

Сім'я є вихідною й надзвичайно важливою основою діяльності та суспільних відносин, вона пов'язана з народженням і формуванням нових поколінь, їх біосоною й суспільною спадкоємністю. Серед розвинутих країн є група, що вирізняється більшою мірою збереженням традиційних сімейних стосунків (Фінляндія, Японія). Однак і в них відбуваються зміни. Послаблюється контроль суспільної думки в результаті урбанізації, втрачають вплив релігійні настанови. У країнах ЄС і США процеси відчуження в сім'ях зайшли досить далеко. Так, у Великобританії у багатьох сім'ях батьки перестають матеріально підтримувати дітей по досягненні ними 18 років. Надлишок сексуальної інформації деформує свідомість і поведінку підлітків і молоді. У США щороку з 90-х років 20 ст. серед підлітків фіксується біля мільйона випадків вагітності, половина з яких закінчується

абортом. Сучасною Концепцією стійкого розвитку висунуто суворі вимоги щодо планування сім'ї. Проблеми ювенальної політики, ювенального здоров'я, ювенального права, ювенальної юстиції перебувають у центрі суспільної уваги.

Система освіти й виховання молодого покоління в сучасному світі є однією з головних основ соціалізації людини. Школа має забезпечувати виховання тих моральних якостей, у формуванні яких не завжди беруть участь сім'я, виробництво: рівність, справедливість, критичний дух тощо.

Глибокі соціально-економічні зміни безпосередньо стосуються системи освіти. Саме тому криза в освіті в країнах колишнього СРСР суттєво відрізняється від кризи розвинутих країн. У Росії (також і в Україні) криза пов'язана з руйнацією економіки індустріального типу, якій не потрібні люди з високим рівнем освіти. В економічно розвинутих країнах якісно інші проблеми – вони пов'язані з прискореними темпами розвитку індустріального виробництва, інших галузей життєдіяльності, переходом до інформаційного суспільства й відставанням освіти від потреб нової економіки.

У природному й суспільному бутті людей найважливішим є їх економічне буття. Навчившись забезпечувати своє існування, люди стають здатними до відтворення нового покоління, займатися його вихованням, освітою, залучати до науки, мистецтва, релігії тощо.

Економічна соціалізація молоді – реалізація нею певних вікоорієнтованих програм – залучення молодих індивідів до самостійної економічно-економічної діяльності, засвоєння ними певних професій і спеціальностей, систематична участь у виробництві матеріальних та духовних цінностей.

Уряди розвинутих країн формують політику у сфері зайнятості, спрямовану на реформу системи освіти, удосконалення моделі соціального забезпечення, підвищення професійної кваліфікації, навчання зацікавлених осіб основам різних професій. Особливістю сучасного типу економізації у цілому виступають величезні порушення рівноваги глобальної екосистеми, що спричинені попередньою антиприродною виробничою діяльністю людей, у тому числі й молодих.

Проблеми політичного життя молодих поколінь завжди

привертали увагу дослідників розвинутих країн. Якісно нових аспектів набуло вивчення політичних проблем російської молоді після розпаду СРСР. На молодому поколінні болісно відбилосся формування нової політичної системи, зміна політичної ідеології у суспільстві, руйнація попередніх масових дитячих і юнацьких організацій. У розвинутих країнах криза західної демократії призводить до політичної пасивності молоді, замикання її у сімейній і професійній сферах.

Політизація молоді, за В.В. Павловським, – реалізація нею відповідних вікоорієнтованих програм, пов'язаних з участю в управлінні суспільними справами, приєднанням до боротьби за владу, насамперед державну, що постійно триває між класами (з групами суспільної підтримки), а також між націями і народностями, монополіями та іншими виробничими об'єднаннями, зрештою, між державами; боротьбу, що неминуче відображається на довкіллі й так чи інакше впливає на учасників цього процесу. Завоювання й використання влади тим чи іншим класом і суспільними силами, що його підтримують, прямо чи опосередковано впливає на природу (найчастіше негативно: хижацьке ставлення до ресурсів, війни, випробування зброї масового знищення тощо).

У сучасному суспільстві провідні позиції в політичній системі посідає молодь панівного класу буржуазії на противагу молодих представників робітників, службовців, студентства, селянства. Протилежність їх політичних інтересів обумовлена різним ставленням до засобів виробництва (хазяїн – найманий працівник), неадекватним розподілом національного прибутку щодо трудових витрат (надприбутки у панівного класу – низька зарплата в інших). Важливим аспектом політизації молоді є належність її до певної етнічної спільноти. Етнічний аспект політизації має дві протилежні тенденції: націоналізм та інтернаціоналізм. До видів діяльності, пов'язаною з політизацією, належать види діяльності: державна, партійна або суспільна, приватна чи індивідуальна. У країнах СНД нині простежуються процеси деполітизації та деідеологізації молоді внаслідок малочисельності підліткових і молодіжних організацій з прогресивними цілями й завданнями, заборонаю політичної діяльності у ВНЗ, що негативно впливає на біосоціалізацію та політизацію молоді. Негативно впливає на становлення молоді

й заповнення світоглядного вакууму релігійними течіями. Поширенню аполітичності сприяє курс на деполітизацію у розвинутих країнах світу.

Етнокультурна соціалізація молоді – засвоєння й реалізація нею молодіжних культурно-національних вікоорієнтованих програм, формування біосоціальних здатностей молодих індивідів до збереження як національної культури певного народу, так й інтернаціональних елементів культури, відтворення наявних традицій і розвиток новацій, підтримка міжнаціональної комунікації та збагачення культур.

Види етнокультурної соціалізації: державна, суспільна, сімейна, діяльність самої молоді та її окремих груп. Зміст етнокультурної соціалізації полягає, насамперед, у засвоєнні рідної мови, що в дитинстві пов'язано з вихованням у колі сім'ї. Далі в цьому процесі беруть активну участь загальноосвітні й професійно-навчальні заклади, позашкільні установи, інші соціальні інститути. Відбувається не тільки засвоєння основ національної культури, але й використання її у повсякденній практиці. Важливого значення набуває вільний час і культура дозвілля, що описується з допомогою концепції молодіжної субкультури. У сфері вільного часу для «середнього класу» і «низів» суспільства створено індустрію виробництва «масової культури». У розвинутих країнах кількісні та якісні показники вільного часу є вищими, ніж у слаборозвинутих країн, бо тривалість вільного часу залежить від тривалості робочого часу й часу, витраченого на побутові потреби [8, с. 226].

Отже, В.В. Павловський пропонує розуміння соціалізації як єдиного, але внутрішньо складного процесу, що структурований відповідно до диференціації суспільства на окремі сфери. Він уводить п'ять видів соціалізації молоді (ейкуменну, мезосоціальну, економічну, політичну, етнокультурну) й підкреслює, що істотною характеристикою формування молоді нині є тенденція зростання відчуження.

У зв'язку з наростанням глобальних проблем особливого значення набуває ейкуменна соціалізація. Саме система освіти й педагогіка як наука покликані реалізовувати цілі й завдання з виховання й соціалізації молодого покоління для збереження планети і життя на ній.

6.1.5. Виховні цінності у провідних країнах світу

Виховна система кожного народу є результатом його історичного розвитку, вірувань, природно-кліматичної зони проживання, особливостей матеріальної та духовної культури, що спричинило суттєві відмінності у цілях, засобах методах виховання.

Так, англійці, наприклад, з часів Дж. Локка орієнтуються на ідеал джентльмена, який має здоровий дух у здоровому тілі та вміє вести свої справи розумно й передбачливо.

Для німців та народів Північної Європи традиційно «порядок понад усе», тому вони цінують такі якості особистості, як точність, акуратність, цілеспрямованість, працелюбність.

Завдяки індуїзму в Індії панівними моральними якостями є стриманість, покора, спокій, ненасилля.

У Японії та Китаї тисячолітні традиції конфуціанського виховання сформували ідеал людини, пройнятої духом групового співробітництва.

Характер вирішення проблем національного виховання залежить від багатьох чинників, зокрема, від національного складу населення, від стадії завершеності процесу державотворення, від ступеня сформованості демократичних норм життя. Залежить він і від конкретних реалій політичного, економічного та духовного життя країни. Культурно обумовленим є процес змін ціннісних норм.

Наприклад, генезис ціннісних орієнтацій американської школи у 50-90-х роках 20 ст. детермінований *такими чинниками*:

- у площині розвитку науково-технічного прогресу – переходом від постіндустріального суспільства до інформаційного, отже, означає усвідомлення необхідності не тільки високого кваліфікаційного рівня, а й безперервного характеру освіти;

- у політичній площині – трансформацією свідомості від стану «холодної війни» між двома світовими системами до відчуття глобальної відповідальності за процеси, що відбуваються в сучасному світі;

- в етнокультурній площині – від політики «плавильного котла», в якому іммігранти з різних куточків земної кулі набували цінності «середнього американця», до ідеології мультикультурної освіти, «міжкультурної компетенції», для якої є характерним позитивне ставлення до різмаїття культур, мов, звичаїв, поглядів на життя;

- у соціально-психологічній площині простежується тенденція появи нової – соціальної орієнтації поряд з традиційною індивідуалістичною, що знайшло відображення в нових формах так званого «кооперованого» навчання і морального виховання, у здійсненні «ми-орієнтації» поряд із «Я-орієнтацією»;

- в етичній площині – від політики «ціннісного нейтралітету» та «вульгарного індивідуалізму», до справжнього етичного буму, результатом якого стало створення таких професійних організацій, як «Педагоги за соціальну відповідальність», «Акцент на взаєморозуміння» тощо. Розроблено сотні спеціальних етичних програм, які мають допомогти всій нації, і насамперед молоді, по-новому усвідомити такі цінності, як повага до себе і кожної людини, до всіх форм життя і до навколишнього середовища, відповідальність у найширшому розумінні цього слова. Концепція виховання у дусі «загального блага» ставить перед школою завдання роз'яснення таких цінностей, як порядність, терпимість, дисциплінованість, готовність прийти на допомогу, вміння співпрацювати з тими, хто їх оточує, мужність, основи демократії [5].

Програмний документ «Америка-2000: стратегія розвитку освіти» (1991) передбачав використовувати школу США як «центр, здатний перебудувати розвиток цивілізованого суспільства». Програма морального виховання ґрунтувалася на біблейських цінностях і принципах. Головні риси, які слід було формувати у дітей: відвага, рішучість, наполегливість, співчуття, терпимість тощо.

Безперервна модернізація школи США в сучасному інформаційному світі є наслідком нових різноманітних вимог до загальноосвітньої школи. Школа має давати не лише знання, а й сприяти розвитку індивідуальності, ініціативності у різноманітних видах навчальної та позашкільної діяльності. Процес навчання почали розглядати як допомогу дитині у становленні власної унікальності. Більше того, актуальним завданням школи, в якій створюються умови самовизначення і самореалізації, є не лише допомогти дітям стати тими, ким вони є насправді, а також і тими, ким вони не є. Наполегливість і відповідальність у навчанні має сприяти 100% успішності школярів США з читання і математики до 2014 року. Важливим напрямом різнобічного розвитку дитини

є її соціальна активність: засвоєння цінностей демократичного суспільства і набуття соціального досвіду у шкільній і позашкільній діяльності. Американські педагоги впевнені, що в багатонаціональному полікультурному суспільстві необхідно готувати соціально активних людей [5, с. 111-112].

Актуальними є завдання формування соціально активної національно свідомої людини для України. Провідними цінностями національного виховання, визначеними у Державній національній програмі «Освіта (Україна ХХІ століття)» стали патріотизм, громадянськість, гуманізм, толерантність, совість, честь, любов, дружба, працелюбність.

В умовах державотворення на перше місце правомірно висувається завдання виховання громадянськості, а отже, зростає вагомість цінностей, пов'язаних з належністю до народу (спільність мови, способу мислення, географічних умов, релігійних вірувань, традицій, звичаїв, освіти, мистецтва, літератури, побутової культури тощо). В основу сучасного розуміння ідеї громадянськості покладено такі фундаментальні цінності, як-от:

- Людина – найвища цінність;
- Сім'я – природне середовище розвитку людини, основа її духовності;
- Праця – основа людського життя;
- Знання – багатство особистості, надія народу на виживання;
- Батьківщина – наріжний камінь того, що єднає тисячі поколінь етносу в єдине ціле;
- Земля – спільний дім, батьківщина всього людства, цілісного і неподільного;
- Мир – головна умова існування Землі, Батьківщини, сім'ї, людини [3].

Громадянськість є провідною цінністю системи національного виховання, однак нині вона розглядається у контексті глобалізації соціально-економічного та духовного життя, універсалізації прав людини, проблеми глобальної екології тощо. Отже, розуміння громадянськості як цінності, яка стосується як держави-нації, так і певної наднаціональної спільноти (наприклад, об'єднаної Європи), всього людства (концепція «людської цивілізації як глобального помешкання») стає все більш характерним для сучасної педагогічної теорії і практики.

6.2. ФОРМИ ТА МЕТОДИ ВИХОВНОГО ВПЛИВУ ІНСТИТУТІВ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

6.2.1. Кодекс виховних цінностей, розроблений Радою Європи. Громадянськість як інтегрована якість особистості

Концепція виховання *європейської громадянськості* протягом кількох років розроблялася Радою культурного співробітництва Ради Європи (РЄ). У документах цієї інституції детальна увага приділена всім аспектам проблеми, починаючи з суті понять «громадянськість», «демократія», «навчання демократичній громадянськості» й завершуючи особливостями шкільної практики у відповідних сферах у різних країнах ЄС. У документах поняття «громадянськість» розглянуто в політичному, юридичному, соціальному та культурному аспектах. Спільним для них є те, що воно означає інтегрованість індивіда у структуру суспільства (політичну, соціальну) та прийняття ним норм закону (традицій тощо). З позицій держави громадянськість передбачає прояв лояльності, служіння інтересам суспільства в цілому. З позицій індивіда – свободу, незалежність та політичний контроль над владними інститутами. Ці дві позиції складають одне нерозривне ціле.

Експерти РЄ дійшли висновку, що формування громадянина держави-нації, за всіх специфічних особливостей, характерних для кожної з країн, має спільні риси, що сприяє утворенню нової – європейської громадянськості. Така спільність стосується трьох найважливіших її складових: *знань, цінностей та практичних навичок.*

До знань, необхідних для повноцінного життя, як в умовах демократичної держави, так і єдиної Європи, були віднесені відомості про:

- функціонування демократії та її інститутів;
- політичні, юридичні та фінансові аспекти життя держави, регіону;
- громадянські права, свободи та обов'язки у визначенні державних та міжнародних документів;

- розуміння поняття «демократичне громадянство» в суспільстві, у якому живуть громадяни;
- європейський (міжнародний) контекст демократичного громадянства.

Найважливішими *спільними цінностями громадянського виховання*, що випливають з філософії прав людини, були названі:

- рівноцінність кожного людського життя;
- повага до себе та інших;
- свобода;
- солідарність;
- етнічна, расова, політична, культурна та релігійна толерантність;
- взаєморозуміння;
- громадянська мужність.

Виховання громадянськості порівняне з вивченням іноземної мови: без постійної практики навички швидко втрачаються. Тому кожному громадянину Європи необхідні навички для того, щоб:

- розв'язувати конфлікти в неагресивній манері;
- аргументувати та захищати власні погляди;
- інтерпретувати аргументи іншого;
- розуміти та приймати відмінні погляди;
- робити вибір, піддавати моральному аналізу альтернативні позиції;
- нести спільну відповідальність;
- розвивати конструктивні стосунки з іншими людьми;
- уміти критично осмислювати, порівнювати позиції та істини.

Радою культурного співробітництва РЄ було розроблено Кодекс виховних цінностей, ухвалений як керівництво до дії в умовах мультикультурного суспільства (див. табл.8). Кодекс стосується таких аспектів громадянського виховання:

- ставлення людини до себе;
- стосунки з іншими людьми;
- ставлення до суспільства;
- ставлення до навколишнього середовища.

Таблиця 8.

Аспекти громадянського виховання
(за Кодексом виховних цінностей)

Аспекти	Цінності	Принципи дії
Ставлення до себе	Ми цінуємо кожну особистість як унікальну сутність, яка є важливою для нас сама по собі і має потенціал духовного, морального, інтелектуального та фізичного розвитку.	Керуючись цими цінностями, особистість має: <ul style="list-style-type: none"> • прагнути пізнати власний характер, його сильні та слабкі сторони; • розвивати почуття самоцінності; • прагнути знайти своє призначення, зрозуміти сенс життя, замислюватися, як його прожити; • прагнути жити відповідно до загальноприйнятих моральних норм; • з відповідальністю використовувати свої права та привілеї; • набувати знань і мудрості через життя; • нести відповідальність за своє життя в межах своїх можливостей.
Взаємини з іншими людьми	Ми цінуємо інших людей як таких, а не за те, що вони мають чи можуть зробити для нас. Ми цінуємо ці стосунки як такі, що мають важливе значення для нашого розвитку та для блага суспільства	Керуючись цими цінностями у наших взаєминах, ми маємо: <ul style="list-style-type: none"> • поважати гідність усіх людей; • давати зрозуміти іншим, що їх цінують; • заслужувати лояльність, довіру, щирість; • співпрацювати з іншими; • підтримувати інших; • поважати довіру, життя, приватність, власність інших; • намагатися розв'язувати проблеми мирним шляхом.
Ставлення до суспільства	Ми цінуємо правду, права людини, закон, справедливість і колективні зусилля для спільного блага. Особливо ми цінуємо сім'ю як	Керуючись цими цінностями, ми маємо: <ul style="list-style-type: none"> • розуміти свої громадянські обов'язки; • бути готовими протистояти діям, що можуть бути шкідливими для окремих осіб чи всього суспільства; • підтримувати сім'ю у вихованні дітей і турботі про утриманців;

	джерело любові й підтримки для всіх її членів, як основу суспільства, в якому люди турбуються одне про одного.	<ul style="list-style-type: none"> • допомагати людям у розумінні закону та його дії; • підкорюватися закону й сприяти виконанню його іншими; • приймати розмаїття й поважати право інших людей на релігійну і культурну своєрідність; • підтримувати людей, які самостійно не можуть вести гідний спосіб життя; • сприяти демократії; • визнати правду та єдність пріоритетами громадського життя.
Ставлення до довкілля	Ми цінуємо світ природи як джерело натхнення; ми визнаємо своїм обов'язком збереження довкілля у належному стані для прийдешніх поколінь.	<p>Керуючись цими цінностями, ми маємо:</p> <ul style="list-style-type: none"> • зберігати скрізь, де можливо, збалансованість і розмаїття природи; • виправдовувати розвиток лише за умови збереження довкілля; • відновлювати природне середовище, зруйноване людиною; • зберігати, де можливо, красу природи; • усвідомлювати місце людини у світі.

Аналіз матеріалів міжнародних конференцій та симпозіумів, проведених РЄ, дозволяє дійти висновку про високий рівень єдності у трактуванні представниками різних країн-членів РЄ суті моральних цінностей, що визначаються як провідні у вихованні демократичної громадянськості.

6.2.2. Виховання в душі культури миру як провідне завдання педагогіки ненасилля

Найбільшою цінністю для глобального, планетарного суспільства, є мирне співіснування. Тому одним із провідних напрямів діяльності ЮНЕСКО з моменту створення цієї організації була *освіта в душі миру і взаєморозуміння*. Ця концепція «освіти в душі міжнародного взаєморозуміння» була прийнята ще 1946 року на першій сесії Генеральної конференції ЮНЕСКО у Лондоні.

1952 року було розроблено концепцію «Освіта для життя

в мирній співдружності», що й нині залишається одним із пріоритетів діяльності організації. 1966 року на Генеральній конференції було подано концепцію «Виховання в душі міжнародного взаєморозуміння, співробітництва і миру», яка була доповнена на конференції ЮНЕСКО в Парижі 1974 року словами «Виховання в душі поваги до прав людини і основних свобод».

Отже, міжнародна спільнота визнала взаємозв'язок між миром і правами людини: справжній мир неможливий без поваги до прав людини і основних свобод. Паризька конференція прийняла «Рекомендації щодо виховання в душі міжнародного взаєморозуміння, співробітництва й поваги до прав людини і основних свобод», що стали нормативною основою, методологічними та практичними засадами для всіх подальших програм і проєктів ЮНЕСКО в цій сфері. У документі чітко визначені принципи та зміст виховання в душі поваги до прав людини й основних свобод, що передбачає такі аспекти:

- розуміння та повага до всіх народів, їх культур, цивілізацій, цінностей та способу життя; повага до місцевих етнічних культур та культур інших народів;
- усвідомлення зрослої глобальної (політичної, економічної, культурної, екологічної) взаємозалежності між народами і націями;
- здатність до спілкування з іншими;
- усвідомлення не тільки прав, а й обов'язків, покладених на окремих осіб, соціальні групи і народи у ставленні одне до одного;
- розуміння необхідності міжнародної солідарності та співробітництва;
- готовність окремої особи брати участь у вирішенні проблем своєї громади, своєї країни та світу в цілому;
- глобальна перспектива для освіти на всіх рівнях і у всіх формах.

Ці рекомендації підкреслюють взаємозв'язок між вихованням поваги до прав людини і глобальною освітою, громадянським та моральним вихованням, вихованням у душі миру і полікультурним вихованням. Щодо конкретних шляхів реалізації поставлених завдань, документ підкреслює необхідність міждисциплінарного та інноваційного підходів.

У сучасних умовах *поняття «мир»* потребує розширення й поглиблення, що пов'язано з такими реаліями життя, як

примноження різних форм насилля й конфліктів між етнічними, релігійними та іншими групами населення, збільшення інтеграції і, водночас, сепаратизму, фанатизму, тероризму й організованої злочинності. Виникає постійна загроза для громадянського миру: 1995 року всі 30 зареєстрованих збройних конфліктів на планеті були внутрішніми, а не міжнародними. Уже 1989 року ЮНЕСКО провело конгрес «Мир у свідомості людей», на якому Генеральний директор цієї організації Ф. Майор підкреслив, що «сьогодні мир означає одночасно мир між людьми, мир між народами і країнами, мир між чоловіками та жінками, з одного боку, і державою – з іншого, але також мир між людиною і її природним та соціокультурним середовищем». У Декларації, прийнятій на цьому конгресі (Ямусукро, Берег Слонової Кості, 1989 р.), було підтверджено необхідність широкого бачення миру:

1. «Мир – це головним чином повага до життя.
2. Мир – це найцінніше благо людства.
3. Мир – це більше, ніж закінчення війни.
4. Мир – це поведінка.
5. Мир – це глибока прихильність людини до принципів свободи, справедливості, рівності і солідарності між усіма людьми.
6. Мир – це також гармонійне єднання людства й довкілля».

У наступні роки відбулося ще кілька міжнародних конференцій (Туніс, 1992; Монреаль, 1993; Париж, 1995), на яких уточнювалося поняття «культури миру», розроблялися та приймалися програми дій у цьому напрямі. У декларації Паризької 1995 року конференції культура миру була визначена як процес, що характеризується ненасильницькими соціальними перетвореннями, що співвідносяться зі справедливістю, правами людини, демократією, розвитком і може мати місце лише за умови участі у цьому процесі населення на всіх рівнях.

До провідних завдань освіти, спрямованих на поширення культури миру, ЮНЕСКО відносить:

- навчання та практичну підготовку вчителів і учнів до взаємодії, урегулювання конфліктів, до посередництва;
- установа зв'язків школи з повсякденним життям, шкільних заходів з життям міста (села, регіону), що сприятиме залученню до діяльності в галузі культури й розвитку всієї громади;
- залучення до навчальних планів інформації про громадські

рухи за мир та ненасилля, демократію та справедливий розвиток. Установлення взаємозв'язку між місцевими та міжнародними установами з метою сприяння розвитку в учнів почуття лояльності у ставленні до сім'ї, місця проживання, етнічної або культурної групи, своєї країни, всього світу;

- поширення почуття спільності з іншими народами і з усім життям планети з метою збереження культурного розмаїття світу та його екології для прийдешніх поколінь;

- систематичне розширення та оновлення навчальних програм з метою забезпечення такого підходу до етнічних, расових та культурних відмінностей між народами, який би підкреслював їх рівність і унікальний унесок кожного в загальний розвиток та добробут;

- систематичне оновлення методів викладання історії з посиленням акценту на засоби реалізації ненасильницьких соціальних перетворень, на визнання ролі жінки в історії;

- викладання навчальних дисциплін у тісному зв'язку з культурою та життям суспільства. Слід спростовувати поширений міф про те, що війна і будь-яке інше організоване насилля генетично властиві людській природі, а не виникають на соціальному ґрунті.

Виховання молоді в дусі миру, прав людини, миролюбності як якостей особистості є одним із провідних завдань *педагогіки ненасилля*. Ненасилля як альтернатива насиллю є ідеологічним і моральним принципом, побудованим на основі визнання цінності всього живого, людини і її життя, заперечення примусу як способу вирішення політичних, економічних і міжособистісних проблем та конфліктів. Педагогіка ненасилля переросла в міжнародний рух педагогів, які виступають проти різноманітних форм примусу та приниження гідності дитини, будують свою професійну діяльність на основі особистісного підходу.

Провідною метою педагогіки ненасилля є виховання молоді в дусі миролюбності, поваги до гідності і прав інших людей, бережливого ставлення до природи, до всього живого, здатності вирішувати конфлікти без застосування відкритих та потаємних форм примусу. Не менш важливою, ніж мир, цінністю, значною мірою його похідною є для громадянина світу *навколишнє середовище, придатне для проживання*. Звідси зрозумілим стає значення екологічної освіти у становленні громадянськості.

6.2.3. Екологічна освіта як складова екологічного виховання

Практику міжнародного співробітництва з питань *екологічної освіти та виховання* було впроваджено 1970 року. У США відбулася Міжнародна нарада з питань екологічної освіти, яка започаткувала координацію зусиль різних держав у цій сфері. Нарада виробила рекомендації, згідно з якими передбачалося здійснення екологічної освіти за такими напрямками: «Простір», «Атмосфера і космос», «Рельєф та корисні копалини», «Рослини і тварини», «Води», «Населення», «Соціальні структури», «Економіка», «Етика, естетика, мови». У межах цих напрямів передбачалося:

- формувати, починаючи з *дошкільного віку*, інтерес до навколишньої природи, культуру поведінки в навколишньому середовищі;
- у *початковій школі* надавати елементарні знання про екологічні системи живих організмів, формувати розуміння єдності й розмаїття природи;
- у *середній* – формувати розуміння соціального і природного середовища як системи взаємопов'язаних компонентів. На цьому етапі навчання всі предмети мають бути орієнтовані на екологічну проблематику.

1972 року міжнародне співробітництво з проблем екологічного виховання вийшло на більш високий рівень – відбулася міжнародна конференція на рівні урядів під егідою ООН у Стокгольмі. Ця подія привела до численних ініціатив окремих урядів у галузі екологічної політики та посилення уваги до неї з боку міжнародних організацій. Головним наслідком конференції стало прийняття міжнародної програми з питань охорони довкілля (United Nations Environmental Programme – UNEP), метою якої стала координація екологічних програм ООН та субсидування окремих акцій. У Рекомендаціях цієї програми вперше була визнана нагальна необхідність екологічного виховання в кожній країні.

1975 року у Белграді відбувся міжнародний екологічний форум за участі всіх держав-членів ООН. Його результатом стало прийняття статуту – «Белградської хартії», у якій були визначені цілі та зміст екологічного виховання. У Хартії підкреслювалася важливість пробудження свідомості людей для сприйняття

екологічних проблем, розширення їх знань про навколишнє середовище та його проблеми, необхідність послідовного здійснення екологічного виховання на всіх рівнях освіти, а також у громадській, позашкільній сфері. Тим самим екологічне виховання вперше було визнане як компонент загальної освіти і навіть у більш широкому контексті – як безперервний процес, що триває протягом усього життя.

Хартія запрограмувала проведення ряду регіональних конференцій з метою обговорення експертами екологічної тематики та програм екологічної освіти. Перша з них відбулася 1977 року у Тбілісі. У документах конференції зазначалося, що в екологічному вихованні слід дотримуватися тенденції, характерної для більшості країн щодо розвитку освіти в напрямі більш тісних зв'язків з реаліями життя, більш тісних взаємовідносин з природним та суспільним оточенням. Висловлювалися сподівання, що з уведенням у зміст освіти екологічної тематики вихованню буде повернена втрачена ним до певної міри етична функція і, отже, буде зроблений суттєвий унесок в оновлення освіти.

Подальшими етапами міжнародного співробітництва стали Московська конференція (1987) та Всесвітній форум (United Nations Conference Environment and Development) у Ріо-де-Жанейро (1992) тощо.

Аналіз підходів до соціалізації особистості в умовах глобалізації всіх сфер життя виявив інтеграцію рівнів громадянського виховання: виховання громадянина національної держави, геополітичного регіону, світу. При розумінні важливості кожного з них пріоритетність національного рівня є актуальною для всіх держав. Наростання глобалізаційних тенденцій не знімає, а подекуди навіть підвищує таку актуальність.

Провідними напрямками, що об'єднують завдання виховання громадянськості на всіх трьох рівнях, є:

- виховання молоді в дусі культури миру та правової свідомості;
- підготовка молоді до життя в полікультурному та полінаціональному середовищі;
- екологічне виховання молоді;
- підготовка молоді до вступу у світ праці в умовах глобальної економіки.

Запитання та завдання для самоконтролю

1. Висвітліть зміни педагогічних парадигм виховання в історичному поступу.
2. Дайте визначення поняття «соціалізація» у соціології та педагогіці.
3. Що вивчає педагогічна аксіологія?
4. Окресліть цінності сучасної освіти.
5. Які типи виховних цінностей розглядав Б. Бітінас?
6. У чому полягають особливості громадянського виховання в сучасних умовах?
7. Які види соціалізації вивчає ювенологія (ювентологія)?
8. Охарактеризуйте виховні цінності в культурі розвинутих країн.
9. Дайте характеристику концепції виховання демократичної громадянськості, розробленої експертами Ради Європи.
10. Проаналізуйте етапи розвитку та особливості сучасного тлумачення концепції «Освіта в дусі культури миру».
11. Що означає поняття «педагогіка ненасилля»?
12. Як здійснюється екологічне виховання в розвинутих країнах світу та в Україні?

Література

1. Битинас Б. Процесс воспитания. Приобщение к ценностям. – Вильнюс: «Момент», 1988. – 72 с. (Международный фонд образования).
2. Веселова В.В. Традиционные и новые ценности в системе обзования США // Педагогика. – № 2. – 1996. – С. 102-108.
3. Вишневський О. Кодекс вартостей сучасного українського виховання // Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. Педагогічні концепції. – К.: Школяр, 1997. – С. 110-112.
4. Вульфсон Б.Л., Малькова З.А. Сравнительная педагогіка. – М.: Изд-во «Институт практической психологии». – Воронеж: НПО «Модек», 1996. – 256 с.
5. Гриншпун С.С. Новые ориентиры в деятельности американской школы // Педагогика. – 2007. – № 1. – С.109-117.

6. Джуринский А.Н. Зарубежная педагогика: учеб пособие для студентов вузов / А.Н. Джуринский. – М.: Гардарики, – 2008. – 383 с.
7. Назаретян А.П. Цивилизационные кризисы в контексте Универсальной истории. (Синергетика – психология – прогнозирование). – М.: Мир, 2004. – 367 с.
8. Павловский В.В. Ювентология: проект интегративной науки о молодежи. – М.: Академический Проект, 2001. – 304с.
9. Сбруєва А.А. Порівняльна педагогіка: Навчальний посібник. 2-ге вид., стер. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2004. – 320 с.
10. Слостенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
11. Слуцкий Е.Г. Основы ювентологии и ювенальной политики: история становления, проблемы и перспективы. – СПб: ИРЭ РАН, НАЮ, 2000. – 300 с.
12. Смелзер Н. Социология: пер. с англ.. – М. Феникс, 1994. – 688 с.
13. Степин В.С. Эпоха перемен и сценарии будущего. Электронный ресурс:
<http://www.philosophy.ru/library/stepin/epoch.html>
14. Степин В.С. Научное познание и ценности техногенной цивилизации // Вопросы философии. – 1989. – № 10. – С. 3-18.
15. Сухомлинська О.В. Проблеми теорії виховання дітей і молоді в Україні // Педагогіка і психологія. – № 4. – 1997. – С. 109-125.
16. Ткачова Н.О. Історія розвитку цінностей в освіті: Монографія. – Х.: Видавничий центр ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2004. – 424 с.
17. Тоффлер Э. Революционное богатство / Элвин Тоффлер, Хейди Тоффлер: – М.: АСТ: Профиздат, 2008. – 569 с.
18. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 2. Сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1988. – 496 с.
19. Цінності освіти і виховання: Наук.-метод. зб. / За заг. ред. О.В. Сухомлинської. - К., 1997. - 224 с.
20. Ювентология в XXI веке: комплексное междисциплинарное знание о молодом поколении / Под ред. Е.Г. Слуцкого и В.В. Журавлева – СПб: ООО ИД «Петрополис», 2007. – 216 с.

7. ПРОГНОСТИЧНІ МОДЕЛІ ШКОЛИ У РОЗВИНУТИХ КРАЇНАХ СВІТУ

7.1. ОСВІТНЬО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОГНОСТИКА

Людина – історична істота, а будь-яка історична й тому незавершена реальність на теперішній момент є помилкою, лише історична свідомість здатна наблизити її до цієї істини й урятувати. Набути історичної самосвідомості й навчитися усвідомлювати себе як помилку – це те ж саме...

Відсутність взірців, можливо, – один з найцікавіших і найнебезпечніших симптомів нашого часу, у нас атрофована здатність сприймати будь-що як взірець

Х. Ортега-і-Гассет.

7.1.1. Прогностичне моделювання в освіті

Моделювання шкільної освіти майбутнього спирається на різноманітні тенденції освітніх трансформацій і потреби соціального розвитку. Побудова моделей перебуває у компетентності прогностики. Вона є науковою дисципліною про закономірності розробки прогнозів і вивчає закони та методи прогнозування, охоплюючи всі сфери наукового знання. *Освітньо-педагогічна прогностика* – це галузь наукових знань, в якій розглядаються принципи, закономірності й методи прогнозування стосовно до специфічних об'єктів, що вивчаються науками про освіту. Освітньо-педагогічне прогнозування – це лише етап (але етап необхідний і обов'язковий), що випереджає розробку стратегій розвитку освіти. А проблеми стратегії та політики у сфері освіти мають бути в зоні постійної уваги дослідників та організаторів освіти на будь-якому рівні. Тобто для ефективного прогнозування необхідно безперервно поновлювати інформацію про тенденції та перспективи розвитку освітньої сфери, соціального середовища, повною мірою враховувати конкретні особливості об'єктів прогнозування.

Термін «освітньо-педагогічне прогнозування» охоплює як педагогічні аспекти освітньої діяльності, що спрямована на результативність педагогічних зусиль, так і стан сфери освіти, що має сприяти якісним показникам цих результатів.

Передбачення майбутнього на рівні прогнозування розвитку власне педагогічних та дидактичних об'єктів акцентує увагу на цілях, змісті, методах, засобах і організаційних формах навчання, виховання та розвитку учнів на різних ступенях освіти. Результати прогнозування відображаються у професійно-кваліфікаційних характеристиках і моделях випускників навчальних закладів різного типу, у змісті навчальних планів і програм, підручників і навчально-методичних посібників, у розроблюваних засобах, методах і організаційних формах майбутньої педагогічної діяльності. Саме такий прогноз потрібен авторам навчально-програмної документації, підручників та інших матеріалів. Додамо, що прогнозування – процес розроблення прогнозів як результатів прогнозування.

У зоні прогностичних досліджень перебуває педагогічна наука, компоненти її логічної структури (основи, закони й закономірності, принципи, категорії й поняття, ідеї, методи, факти), освітній курикулум. Оскільки система освіти є складовою соціально-культурної сфери, прогнозування має насамперед висвітлювати проблематику міждисциплінарного характеру, зокрема здійснювати:

1. *Аналіз чинного стану та перспектив розвитку освіти як цілісної системи виховно-освітніх установ і сфери диференційованих освітніх послуг в аспекті реалізації ними своїх індивідуально-творчих, соціально-економічних і соціокультурних функцій, а також виявлення проблем і протиріч у різних ланках цієї системи безперервної освіти; дослідження об'єктивних і суб'єктивних чинників, що перешкоджають взаємопроникненню освіти й культури.*

2. *Дослідження механізмів взаємодії системи освіти в цілому та її окремих ланок з соціокультурною сферою суспільства. Особливе значення при цьому набуває: міждисциплінарний прогностичний аналіз цілепокладання та стандартизації в освітній діяльності; дослідження шляхів і методів гуманізації та гуманітаризації освітніх систем, їх демократизації, забезпечення гармонії цінностей освіти в їх державному, суспільному та особистісному розумінні; підвищення престижу знань, професійної компетентності, широкої освіченості й культури людини; прогностична характеристика нових освітніх структур, нових типів*

навчальних закладів, неформальних освітніх установ, включаючи гнучкі та динамічні структури підвищення кваліфікації та перепідготовки спеціалістів.

3. *Дослідження шляхів підвищення ефективності педагогічного процесу на основі його принципової переорієнтації* від переважно виконавчої, репродуктивної діяльності учнів до домінування творчого, пошукового начала на всіх етапах навчального процесу; від жорсткої уніфікації, однаковості цілей, змісту, методів, засобів і організаційних форм виховання, навчання й розвитку до індивідуалізації та диференціації навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Під розвитком системи освіти розуміється ускладнення системи, покращання її адаптації до зовнішніх впливів, кількісне зростання елементів системи, якісне покращання її структури.

Розробка стратегії розвитку системи освіти є складним комплексним завданням прогностичного характеру. Прогностичними дослідженнями освіти займається низка провідних науково-дослідних організацій та центрів, зокрема, Інститут з вивчення та планування освіти в Гамбурзі (по лінії ЮНЕСКО), МБО в Женеві, Науково-дослідний педагогічний центр у Парижі, Міжнародний Банк реконструкції та розвитку у Вашингтоні, Асоціація майбутнього дослідження у США, Інститут міжнародних педагогічних досліджень у Франкфурті-на-Майні в Німеччині тощо.

Прогностичні проблеми розвитку освіти висвітлюються також у доповідях Римського клубу, в журналах ЮНЕСКО «Перспективи» і «Кур'єр ЮНЕСКО», які в останні роки видаються англійською, французькою, іспанською та російською мовами, та інших зарубіжних педагогічних виданнях.

7.1.2. Педагогічний прогноз

Розробка стратегій діяльності школи майбутнього має враховувати цивілізаційні проблеми, породжені антропогенною кризою (перенаселеність планети, неконтрольований розвиток технологічних процесів, погіршення екології, загрози, що несе зброя масового знищення, взаємозалежність країн тощо) і характерні особливості суспільства, умови життя якого постійно

змінюються. Складовою прогностичних досліджень є діагностика освітніх об'єктів як чітка й детальна їх характеристика. Лише на основі повної інформації про певне явище педагогічного чи освітнього процесу, можна здійснити прогнозування. Так, педагогічне прогнозування ґрунтується на достовірних знаннях суті й логіки педагогічного процесу, закономірностей вікового й індивідуального розвитку учнів. Педагогічне прогнозування вимагає від учителя оволодіння такими прогностичними методами, як моделювання, висування гіпотез, мисленнєвий експеримент тощо.

Соціально-педагогічне прогнозування тісно пов'язане з соціально-педагогічною та психологічною діагностикою.

На основі аналізу сучасного стану розвитку освіти в Україні розроблено Проект Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки й триває його обговорення. Національна стратегія визначає основні напрями і шляхи реалізації ідей і положень Національної доктрини розвитку освіти, здійснення реформування освіти впродовж найближчих 10 років у нових соціально-економічних умовах.

- оновлення законодавчо-нормативної бази системи освіти;
- оптимізація структури системи освіти;
- модернізація змісту освіти на засадах компетентнісного підходу, переорієнтації на цілі сталого розвитку;
- забезпечення умов для збереження здоров'я дітей і молоді;
- підвищення якості освіти на інноваційній основі;
- створення системи національного виховання, розвитку та соціалізації дітей і молоді;
- забезпечення доступності та безперервності освіти;
- інформатизація освіти;
- розвиток наукової та інноваційної діяльності в освіті;
- удосконалення бібліотечно-інформаційного забезпечення педагогічної науки, освіти і практики України;
- створення національної системи моніторингу якості освіти;
- підвищення соціального статусу педагогів;
- створення сучасної матеріально-технічної бази системи освіти;
- інтегрування національної системи освіти в європейський і світовий освітній простір.

7.2. ПРОГНОСТИЧНІ МОДЕЛІ ШКОЛИ В РОЗВИНЕНИХ КРАЇНАХ СВІТУ

Що б я не створював, що б я не вигадував – усе це буде поступатися істині, бо настане час, коли досягнення науки перевершать силу уяви

Жуль Верн.

7.2.1. Типологія прогностичних моделей розвитку освіти

Система освіти кожної країни відтворює особистість, озброює її знаннями, формує світогляд, творчі здібності, виховує громадянина, тобто готує майбутнє держави. Уплив глобалізації на освіту спричиняє творення єдиного світового освітнього простору. Нові засоби комунікації зближують країни і народи. Перехід розвинутих країн до нової стадії цивілізаційного розвитку – інформаційного – вимагає якісних змін в системах освіти, зокрема потребує перебудови шкільної освіти.

Стратегічні орієнтири оновлення школи з урахуванням впливів геополітичного виміру стали предметом обговорення на конференціях, ініційованих Організацією економічного співробітництва та розвитку згідно з Міжнародним проектом «Освіта для майбутнього» («Schooling for Tomorrow» – SFT). Програму SFT було започатковано ОЕСР 1997 року на Міжнародній конференції у Хіросімі Центром досліджень в галузі освіти та інновацій (ЦДОІ у структурі ОЕСР). Наслідком роботи конференцій стало вироблення рекомендацій у сфері освітньої політики для держав-членів ОЕСР і серед них – портфель моделей розвитку школи завтрашнього дня. Якщо на перших етапах реалізації програми SFT розроблялися аналітичні підходи, методологічні основи прогностичних моделей, запропоновано моделі як сценарії розвитку школи майбутнього, розроблено рекомендації керівникам, що впливають на політику освіти. Результатом третьої фази амбітного проекту SFT стало розширення міжнародного співробітництва у проекті (Австрія, Австралія, Канада (Онтаріо та Альберта), Англія, Фінляндія, Шотландія, Швеція, Нідерланди та Уельс), здійснено систематизацію наукової бази, розповсюджуються результати досліджень щодо проектування майбутнього. 2008 року у Гельсінкі відбулася

заключна Міжнародна конференція «Schooling for Tomorrow».

Розроблені міжнародним освітнім товариством прогностичні моделі за всієї різноманітності не вичерпують усіх можливих перспектив. Окрім того, реалізація моделей освіти у «чистому» вигляді є малоімовірною. Розроблені моделі передбачають розгляд таких питань: наскільки можливий той чи інший шлях розвитку освіти, наскільки він бажаний. Згрупування моделей за певними ознаками стимулює визначення стратегічного вибору. Наслідком таких міркувань мають стати зусилля у сфері освітньої політики щодо наближення бажаного варіанта розвитку подій до реального, і навпаки – віддалення небажаного.

Моделі розроблено на перспективу 15-20 років, що достатньо для здійснення суттєвих змін в освітній політиці та практичній реалізації моделей. Розроблені моделі стосуються масової школи у розвинутих країнах, школи, що дає базову освіту і на яку поширюється суспільна відповідальність

Моделі розвитку шкільництва об'єднані у три групи. У першій з них подано варіанти еволюційного розвитку чинної освітньої парадигми, тобто зроблено екстраполяцію на майбутнє чинного стану – «status quo» у трьох імовірних варіантах. Другу групу складають школи, розвиток яких набув нової динаміки та принципівих ознак (визначений як «рескулізація» – відродження школи). Третя група моделей змальовує перспективу суттєвого занепаду шкільництва – «дескулізація» (табл. 9) [8].

Таблиця 9.

Типи моделей розвитку школи завтрашнього дня

Моделі екстраполяції «status quo»	Моделі рескулізації	Моделі дескулізації
<p>Модель 1. «Бюрократична»</p> <p>Модель 2. «Ринкова модель»</p> <p>Модель 3. «Спеціалізована школа»</p>	<p>Модель 4. «Школа як громадський центр»</p> <p>Модель 5. «Міжнародна школа»</p> <p>Модель 6. «Школа навчання»</p> <p>Модель 7. «Школа турботи»</p>	<p>Модель 8. «Школа як навчальна мережа в мережному суспільстві»</p> <p>Модель 9. «Кінець учительства – розчинення школи»</p>

Кожна з моделей є сукупністю показників, що й визначають, на думку авторів прогнозів, критерії як сутнісні характеристики шкільної системи на освітньо-політичному рівні, а саме:

1. Ставлення до школи та очікування суспільства щодо неї, ступінь її політичної підтримки.
2. Цілі та функції школи як суспільного інституту.
3. Організаційна структура школи.
4. Характер впливу геополітичних чинників на розвиток шкільництва.
5. Роль учителя в житті суспільства та ставлення суспільства до нього.

7.2.2. Моделі екстраполяції «status quo» в освіті

Еволюційний розвиток школи подає перша група моделей – екстраполяція «status quo» сучасних освітніх систем. Такий розвиток школи є цілком імовірним, бо школа є одним з найстаріших соціальних інститутів в історії людства, вона існувала й продовжує існувати в різних цивілізаціях, державах, суспільних ладах протягом більше як чотирьох тисяч років, доводить її життєспроможність і об'єктивну необхідність для прогресу людської цивілізації. Як і інші суспільні інститути, школа потребує удосконалення бо в ній відображуються і втілюються всі досягнення й вади суспільства. Характер інноваційних процесів, що відбуватимуться в школі, залежатиме головним чином від характеру суспільних перетворень. Прогноз розвитку школи як екстраполяція на майбутнє чинного status quo означає, що його автори вважають можливим поступовий, еволюційний розвиток суспільства та еволюцію школи разом з ним і слідом за ним. Така стратегія розвитку школи подана у трьох можливих варіантах. Модель 1 подано у табл. 10.

***Модель 1.** «Бюрократична модель».* Ознаки моделі:

- повне підкорення освітніх інституцій сильній бюрократичній владі;
- розвиток школи відповідно до інтересів зацікавлених владних структур, які протистоять фундаментальним реформам;
- постійні проблеми щодо підтримання суспільного іміджу школи та її фінансування.

Таблиця 10.

Модель 1. «Бюрократична модель»

Ставлення до школи, очікування від неї, ступінь політичної підтримки	Питання освіти набувають суттєвого значення у політичному житті суспільства. Незважаючи на постійне невдоволення школою з боку батьків, роботодавців та ЗМІ, більшість із них стоять в опозиції до радикальних змін. Більш позитивним є ставлення до конкретних шкіл, аніж до освітньої системи в цілому. Зростає тиск з боку батьків щодо можливостей вибору школи для своїх дітей
Цілі та функції школи як суспільного інституту	У центрі уваги школи питання змісту освіти. Відбувається зближення навчальних планів та способів оцінки результатів навчання у різних країнах з метою стандартизації змісту освіти та досягнення більш високого ступеня формальної рівності. Диплом про освіту є головною перепусткою в соціальне й економічне життя. Відбувається подовження термінів обов'язкового навчання, зростає нерівність щодо можливостей набуття якісної освіти поряд з активізацією політики подолання неуспішності в школі
Організаційна структура школи	Бюрократичний характер шкільної організації. Домінує традиційна модель навчання класу учнів з одним учителем, однак допускаються й деякі інноваційні моделі, спрямовані на реалізацію розвивальної функції школи. Зростає використання ІКТ у процесі навчання, що, однак, не приводить до радикальних змін у ньому. Активізуються зв'язки між використанням школи громадою з освітньою і «не освітньою» цілями. Однак «не освітнє» використання не набуває системного характеру
Характер впливу геополітичних чинників на розвиток шкільництва	Національна держава, штат, провінція у федеральній державі залишаються осередками політичної влади, яка, однак, поступово зменшується внаслідок: - децентралізації управління національною освітньою системою; - появи нових корпоративних інтересів на ринку освітніх послуг; - активізації впливів глобалізації, включаючи зростаючу роль міжнародних досліджень освітньої практики
Роль учителя	Учительський корпус є високоструктурованим, подекуди він зберігає статус державних службовців, однак у більшості країн професійний статус та рівень оплати праці вчителя є проблематичним. Зростає увага до професійного розвитку вчителів, здійснюються зусилля для підтримання педагогічного корпусу, що є наслідком його дефіциту і старіння

Така модель розвитку освіти не є достатньо динамічною, що може призвести до порушення status quo, тобто до руйнації освітньої системи. Причинами такого перебігу подій можуть бути чинники, найбільш значущими серед них є зрослі можливості впливу споживачів освітніх послуг – учнів та їх батьків, вплив поширення ІКТ на руйнацію традиційного шкільного навчання, потенційна криза учительського корпусу тощо. Утім, загрозу такому розвитку шкільництва становлять усі наступні моделі.

Модель 2. «Ринкова модель». Ознаки моделі:

- кардинальні зміни фінансування освіти та її функцій, породжені зрослим незадоволенням споживачів освітніх послуг;
- запровадження ринкових механізмів («ринкової валюти») оцінки якості діяльності школи – індикаторів та акредитації;
- зросла різноманітність провайдерів та професіоналів, нерівність можливостей споживачів.

Головні характеристики Моделі 2 подано в табл. 11.

Таблиця 11.

Модель 2. «Ринкова модель»

Ставлення до школи, очікування від неї, ступінь її політичної підтримки	Суттєве зниження довіри суспільства до державної школи. Імовірний протест платників податків проти громадського фінансування освіти. Активізація конфліктів навколо питань роздержавлення освітньої сфери. Нездатність учительських спілок протистояти зрослій приватизації освіти. Становлення політичної культури, яка підтримує тенденції розвитку конкурентних основ у багатьох сферах соціальної політики, у тому числі й в освіті
Цілі та функції школи як суспільного інституту	Уводяться ринкові механізми виміру «якості» та «продуктивності» роботи школи: різні індикатори та акредитаційні показники. Якість роботи вимірюється результатами навчання, а не вхідними параметрами та процесуальними характеристиками діяльності школи. У центрі уваги школи перебувають знання та пізнавальні уміння, які складають інтелектуальний капітал людини як майбутнього учасника ринку праці. Зростає увага до маркетингових служб школи. Характерною є відсутність протистояння зростанню нерівності можливостей у здобутті освіти. Можлива тенденція зростання гомогенності навчальних груп. Значного розвитку набуває неперервна освіта. Чіткі межі обов'язкового навчання втрачають значення у зв'язку з диверсифікацією освітніх можливостей

<p>Організаційна структура школи</p>	<p>Розвивається приватизація, державно-приватне партнерство, ваучерні системи, взаємодія різних моделей шкільного менеджменту. Розвивається індивідуалізоване та домашнє навчання. Здійснюються активні експерименти з організаційними формами навчання. Зникають навчальні програми, що не мають попиту в споживачів. Виникають суттєві відмінності між багатьма аспектами діяльності початкової та середньої школи. Приватний сектор більш розвинутий на рівні середньої школи. Ринкові послуги поширюються на сфери догляду за дітьми та культурного розвитку дітей, а не тільки на освіту, спрямовану на підготовку до працевлаштування. Використання ІКТ у навчальному процесі стає значно більш активним і творчим, ніж у традиційній шкільній системі бюрократичного зразка. Взаємодопомога між учасниками освітнього процесу існує, поки він не стає предметом фінансових інтересів. Коли вони втручаються, конкуренція стає провідною силою. Актуальною є проблема авторського права на навчальні програми та освітні технології</p>
<p>Характер впливу геополітичних чинників на розвиток шкільництва</p>	<p>Значно знижується роль держави та центральної влади у розвитку освіти та управлінні нею. Зростає значення наднаціональних освітньо-політичних центрів, міжнародних провайдерів та акредитаційних відомств. Сильні приватні освітні інституції з'являються на всіх рівнях - місцевому, національному, міжнародному. Відбувається значне урізноманітнення учасників освітнього ринку та шляхів управління освітою. Головним чинником, що визначає наповнення освітнього ринку, є фінансова сфера.</p>
<p>Роль учителя</p>	<p>У педагогічну професію вливається значна кількість нових професіоналів, які вчителюють у державних закладах або на приватній основі, повний робочий день або неповний. Важливою проблемою є якість педагогічної праці. Процвітають приватні установи, які займаються підготовкою або акредитацією професіоналів для освітнього ринку. У перехідний період існують проблеми наповнення ринку освітніх послуг.</p>

Такий перебіг подій має місце в ряді країн – членів ОЕСР, передусім у таких англомовних країнах, як Великобританія, США, Австралія, Нова Зеландія, а також у країнах континентальної Європи – Бельгії, Нідерландах, Швеції. Його ознаками є:

розширення батьківських прав та можливостей щодо вибору школи, зокрема через розвиток спеціалізованих шкіл; знищення обмежень вступу до школи за географічною ознакою; запровадження освітніх ваучерів тощо; розширення можливості впливу на розвиток освітньої сфери, у тому числі і державної школи, з боку споживачів освітніх послуг; залучення батьківських коштів до фінансування громадської освіти; фінансування приватних навчальних закладів культурними та релігійними організаціями або групами громадян; розвиток приватного шкільництва; розвиток корпоративного ринку комп'ютерних освітніх послуг тощо.

Педагогічною громадськістю на різних рівнях активно обговорюється проблема: кардинальна перебудова освіти на прибутковій основі може обернутися втратою традиційних ціннісних пріоритетів; визначення розумної межі приватизації шкільництва, бо вона може зачепити не лише сферу вищої освіти, а й приватизовану й старшу (а, можливо, й нижчу) ланку середньої освіти.

Модель 3. «*Спеціалізована школа*». Найбільш істотні ознаки:

- високий рівень партнерства школи з сім'єю, спеціалізованими громадами за інтересами, бізнесовими структурами, які інвестують у такі школи інтелектуальний, інформаційний, моральний або фінансовий капітал;
- школа інвестує постійний професійний розвиток своїх учителів;
- освіта перетворюється на своєрідну суміш домашнього та шкільного навчання.

Головні характеристики Моделі 3 подано в табл.12.

Спеціалізовані школи традиційно поширені в розвинутих країнах. Їх кількість з часом, безумовно, зростатиме. У зв'язку з цим педагогічну громадськість найбільше турбує неможливість забезпечення рівних можливостей для здобуття якісної освіти всіма дітьми. Адже саме рівність можливостей у сфері базової освіти стала великим демократичним надбанням кінця 20 ст.

Подальше збереження status quo в цьому питанні вимагатиме збільшення фінансування освіти, на що, як уважають дослідники, у законодавців навряд чи вистачить політичної волі, адже значно легше йти шляхом розвитку ринкової моделі, та й логіка розвитку ринкового суспільства вимагає саме цього.

Таблиця 12.

Модель 3. «Спеціалізована школа»

Ставлення до школи, очікування від неї, ступінь політичної підтримки	<p>В умовах загального занепаду громадської довіри до авторитету державної школи, дефіциту державного бюджету та небажання платників податків збільшувати фінансування освіти, подальшої маргіналізації загальноосвітніх шкіл центральних районів міст відбувається створення достатньо розгалуженої мережі спеціалізованих шкіл (до них належать школи різних типів:</p> <ul style="list-style-type: none"> • за змістом навчання: технічні, гуманітарні, економічні тощо; • за філософією освіти: вальдорфські, Монтессорі, П. Петерсена, Дальтон-план, школи-громади Л. Кольберга тощо. <p>Такі школи матимуть зрослу підтримку освічених та зацікавлених в освіті своїх дітей батьків, спеціалістів, бізнесових структур, різноманітних об'єднань за інтересами, а також ЗМІ як спосіб уберегти інститут державної школи від повного занепаду та досягти результатів, що відповідають потребам нового часу. Розвиток таких шкіл поглибить подальше розмежування суспільства</p>
Цілі та функції школи як суспільного інституту	<p>Підготовка молоді до життя в умовах високотехнологічного суспільства передбачає розвиток пізнавальних здібностей, широкого обсягу загальних та спеціальних знань, мотивації до подальшої освіти, здатності швидко адаптуватися до мінливого світу, виховання підприємливості, впевненості у своїх силах, самоорганізації</p>
Організаційна структура школи	<p>Високий рівень інноваційності є характерним для всіх аспектів діяльності такої школи. Відбувається перебудова шкільного року, періоду, тижня, навчального дня з метою розвитку в учнів навичок самостійної роботи, командної роботи над дослідницькими проектами; запровадження індивідуальних навчальних планів; відмова від стабільних класів, організованих за віковою ознакою; гнучке групування учнів відповідно до індивідуальних навчальних планів, інтересів, потреб.</p> <p>Активізується використання ІКТ, яке дозволяє частину навчального часу навчатися вдома. Така форма освіти дістала назву «навчання з дому» (schooling from home), що принципово відрізняється від «домашнього навчання» (home schooling) і є не альтернативою шкільному навчанню, а його індивідуалізацією відповідно до потреб сучасного високоосвіченого технологічно оснащеного соціуму</p>

Характер впливу геополітичних чинників на розвиток шкільництва	Відбувається створення шкільних мереж відповідно до профілю навчання, в межах яких здійснюється процес інтернаціоналізації освіти на всіх її рівнях: адміністративному, змістовому, процесуальному, оцінювальному. Відповідно активізується віртуальна та реальна мобільність учасників навчального процесу. Продовжується та розширюється міжнародне співробітництво у сфері визнання дипломів.
Роль учителя	Характерною є активна турбота школи про високий професійний рівень та високий соціальний статус учителів. Перетворення школи на методичний центр професійного розвитку вчителів для всього регіону або за профілем. Учителі самі перетворюються на моделі неперервної освіти, мотивацію та навички якої вони мають розвинути у своїх учнів.

7.2.3. Моделі «рескулізації» освіти

Ідея «рескулізації» – відродження шкільництва об'єднує групу моделей розвитку школи, поданих у моделях 4-7: «Школа як громадський центр», «Міжнародна школа» («глобальний клас»), «Школа навчання», «Школа турботи» (гуманістична школа) (див. табл. 5-9). У зв'язку з потребами нового інформаційного суспільства, можливістю навчатися за допомогою ІКТ школа має докорінно змінитися, наприклад, відійде у минуле формування класів за віковою ознакою. Бажаність рескулізації обґрунтовується думкою, що школа є рушієм прогресу людства. Переконання в тому, що школа з часів Просвітництва, сприяла перемозі рівності, братерства і справедливості над рабством, жорстокістю й невіглаством, оптимізм щодо можливості розвитку школи знаходимо і в матеріалах проекту «Школа для майбутнього». Існування школи як невід'ємної ознаки сучасності базується на двох переконаннях, що відрізняють нашу цивілізацію від більшості інших в історії людства:

- світ може бути удосконалений шляхом освіти, тобто шляхом удосконалення людей; соціальні проблеми можуть бути розв'язані за допомогою освіти, особливо завдяки діяльності шкіл та шкільних систем;
- змінюваність суспільства, його інститутів, відносин, що історично склалися в ньому, його структури і культури означає, що школа теж здатна до змін».

За К. Салімовою, яка узагальнила матеріали міжнародного історико-педагогічного проекту щодо розвитку національних освітніх систем з найдавніших часів у 17 країнах, школа є складним механізмом і свого роду консервативним відображенням суспільства. Якщо цей складний механізм завдяки реформам вдається зрушити з місця й підняти на новий рівень – суспільство робить наступний крок у своєму прогресі, перед школою ставляться наступні завдання й планується нова її реформа. Отже, реформування школи супроводжує й обумовлює історичний розвиток суспільства.

Модель 4. *«Школа як громадський центр»* (табл. 13).
Найголовніші ознаки моделі:

- високий рівень громадської довіри й державного (місцевого) фінансування;
- перетворення школи на центр життя громади та провідний засіб формування соціального капіталу;
- зростання розмаїття організаційних форм, способів професійно-педагогічної діяльності; зростання соціальної рівності в освіті.

Модель «Школа як громадський центр» є особливо актуальною в умовах деградації традиційної ролі громади в абсолютній більшості розвинутих країн, що пов'язано як із суттєвими змінами в характері матеріального виробництва, способі життя сім'ї, так і з розвитком ІКТ, які часто замінюють людям безпосереднє спілкування.

Така модель школи може покращити стан громади і вплинути на «живучість» школи. Тому ця модель видається недостатньо ймовірною, бо потребує значного збільшення фінансування школи. Історія фактично не знала випадків, коли суспільство з готовністю йшло на це із суто ідеалістичних міркувань. Хіба що справді побудова «суспільства знань», яка й означає перехід до постіндустріального етапу розвитку економіки, об'єктивно не зможе бути реалізована без такої школи. І, нарешті, така модель вимагатиме високого рівня суспільної підтримки, що в сучасному, глибоко диференційованому за своїми інтересами суспільстві навряд чи можливо.

Таблиця 13.

Модель 4. «Школа як громадський центр»

Ставлення до школи, очікування від неї, ступінь політичної підтримки	Високий рівень політичної та громадянської згоди щодо цілей та цінності освіти як суспільного блага; зростання фінансування освіти. Політична взаємодія різних суспільних сил (влади, учительства, роботодавців тощо) у розвитку освіти. Підтримка школи освіченими верствами суспільства та ЗМІ; надання школі свободи у виборі шляхів свого розвитку як центру формування соціальної солідарності, встановлення соціального партнерства
Цілі та функції школи як суспільного інституту	Школа продовжує виконувати освітню роль, однак значно зростає її соціальна, культурна, громадська місія. Використовуються різноманітні форми перевірки якості знань, характерні для ринкової моделі, що позбавляє школу обов'язку жорстко дотримуватися бюрократичних правил. Школа стає етапом системи неперервного навчання. Відбувається відхід від тенденції постійного подовження термінів обов'язкового навчання, більш вільним стає відвідування школи. Зменшується нерівність у можливостях здобуття освіти, розширюється різноманітність таких можливостей, посилюється соціальна єдність
Організаційна структура школи	Зберігається чітка структура школи як соціального інституту. Однак відбувається зниження рівня її бюрократичних начал, вона диверсифікується. Поступово зникають «високі шкільні стіни», школа перестає бути «баштою із слонової кістки». Урізноманітнюється учнівський контингент; організовується спільна діяльність дорослих та дітей. Зникає чітке розмежування між початковою та середньою школою, розвиваються різновікові форми навчання. У використанні ІКТ особлива увага приділяється комунікативній функції. Розвиваються освітні мережі
Характер впливу геополітичних чинників на розвиток шкільництва	Зростає значення діяльності школи в житті місцевої громади, що знаходить активну підтримку на державному рівні. Особливо підтримується розвиток соціальної місії школи в громадах зі слабкою соціальною інфраструктурою. З'являються нові форми управління школою, в яких беруть активну участь представники громади, бізнесу тощо. Відбувається активізація міжнародних зв'язків, однак не транснаціонального контролю в освітній сфері. Активізується сприяння різноманітності закладів освіти на місцевому рівні

Роль учителя	Основна частина вчителів – професіонали з високим статусом, але вчителювання не обов’язково є кар’єрою на все життя. Більш різноманітними стають контрактні угоди та умови праці. Важливу роль у житті школи відіграють інші професіонали, серед яких громадські діячі, батьки тощо. Викладання поєднується для вчителів з іншими обов’язками в житті громади
--------------	---

Модель 5. «Міжнародна школа», або «Глобальний клас» (табл. 14).
Визначальні ознаки:

- розвиток міжнародної школи є наслідком глобалізації політичної та культурної сфер життя людства й найбільш плідний за умови здійснення цього процесу за гуманістичним сценарієм;
- активне і доцільне застосування ІКТ у навчальному процесі є елементом цілісної методичної системи;
- інтернаціоналізуються всі аспекти шкільного життя.

Прототипи моделі «Міжнародна школа» вже нині існують у кожній національній системі розвинутих країн, вони об’єднані низкою міжнародних проєктів, у тому числі ASP-net, Comenius тощо. За типом своєї діяльності такі школи наближаються до Моделі «Спеціальна школа», тобто потребують для свого розвитку значної матеріальної підтримки. Для повної реалізації ідеології таких шкіл необхідні значні політичні зусилля в аспекті гуманізації проявів сучасної глобалізації, що на сьогодні ще менш імовірно, ніж прогресуючі інвестування в освітню сферу.

Таблиця 14.

Модель 5. «Міжнародна школа або Глобальний клас»

Ставлення до школи, очікування від неї, ступінь політичної підтримки	Передумовою повноцінного розвитку такої освітньої моделі є розвиток гуманістичного сценарію глобалізації, за яким загального поширення набудуть моральні цінності, покладені в основу Загальної декларації прав людини та Декларації прав дитини ООН. Школа за таких умов перетвориться на полікультурне середовище, що активно сприятиме подальшій інтернаціоналізації усіх сфер життя суспільства. За таких умов школа матиме активну підтримку держави, міжнародного бізнесу та ЗМІ
--	--

Цілі та функції школи як суспільного інституту	Школа розвивається як навчальне середовище, що має на меті підготовку дітей до життя в умовах «глобального помешкання», тобто полікультурної спільноти, що будує свої взаємини на цінностях демократії та гуманізму, до активної праці в умовах інформаційного суспільства; до здійснення відповідальних функцій громадянина національної держави, геополітичного регіону (об'єднаної Європи, наприклад), світу
Організаційна структура школи	<p>Полікультурність та полілінгвізм перетворюються на провідні методологічні засади діяльності міжнародної школи.</p> <p>Відбувається якісне й кількісне поширення використання ІКТ у навчальному процесі, які, є не самоціллю, а елементом системи навчальних засобів, що доцільно використовуються.</p> <p>Відбувається інтернаціоналізація діяльності школи на всіх рівнях: віртуальна та реальна мобільність навчальних програм, учнів, учителів, адміністрації; інтернаціоналізація самих навчальних програм та форм проведення навчальних занять, засобами яких є дистанційне навчання за допомогою НІК. Розвиваються міжнародні шкільні мережі для організації навчальної співпраці дітей з різних країн, метою якої є як культурне взаємозбагачення, так і спільне виконання дослідницьких проєктів. Проведення навчальних занять з міжнародною учнівською аудиторією в режимі on-line за спільним навчальним планом.</p> <p>Перехід на часткове виконання навчальної роботи вдома через домашній Internet та E-mail</p>
Характер впливу геополітичних чинників на розвиток шкільництва	Активізація міжнародного співробітництва на всіх рівнях: координація розвитку освітніх структур, змісту освіти, педагогічних технологій тощо. Результатом такого співробітництва має стати формування світового освітнього простору та певний розвиток процесів взаємовпливу у базовій сфері освіти, що однак, не призведе до уніфікації освітніх систем
Роль учителя	Дистанційна, полікультурна освіта висуває високі вимоги до професії вчителя та умов його праці. Спільне виконання дослідницьких проєктів вимагає творчого підходу, високого професіоналізму, володіння ІКТ, залучення інших професіоналів для виконання роботи, зокрема фахівців певних галузей, батьків.

Модель 6. «Школа навчання» (табл. 15) Основні ознаки:

- високий рівень громадської довіри та державного (місцевого) фінансування;
- школи та вчителі активно формують освітні об'єднання (мережі) на основі ІКТ;
- забезпечення високого рівня якості та справедливості.

Таблиця 15.

Модель 6. «Школа навчання»

Ставлення до школи, очікування від неї, ступінь політичної підтримки	Високий рівень політичної та громадської згоди щодо цілей та цінності освіти як «суспільного блага». Турбота про те, щоб різниця у фінансовому забезпеченні різних шкіл не позначалася суттєво на якості їх освітніх пропозицій. Підтримка школи освіченими верствами суспільства та ЗМІ. Створення атмосфери, яка сприятиме індивідуалізації навчальних програм. Школа активно працює над збереженням позитивного ставлення до себе та зменшенням «висоти шкільних стін», які відділяють її від суспільства
Цілі та функції школи як суспільного інституту	Нормою для всіх учнів є високий рівень складності навчальних програм. Ставиться вимога більш високого рівня спеціалізації (у сфері мистецтва, технологій, мов). Шкільні дипломи й надалі мають відігравати важливу роль, хоча й використовуватимуться поряд з іншими формами визнання компетенцій. Розвиваються інноваційні способи оцінювання знань, сертифікації навичок, визнання різноманітних здібностей і талантів учнів. Функція неперервної освіти стає більш визначеною й реалізованою через осмислення школою її базової ролі. Підвищується роль психологічного консультування. Значні зусилля спрямовуються на забезпечення рівності можливостей у здобутті якісної освіти шляхом запобігання невдач у навчанні, допомоги бідним громадам, відмови від навчальних програм низької якості
Організаційна структура школи	Розвиток спільної організаційної структури школи з чіткими профілями. Пріоритетна увага надається розвитку лідерських якостей у персоналу. Здійснюються інтенсивні пошуки інноваційних способів викладання та навчання. Заохочуються інвестування у НД роботу. Забезпечується розмаїття способів об'єднання учнів у навчальних групах за віком, здібностями, пізнавальними інтересами. Упроваджуються перехідні форми навчання між середньою та вищою школами. Поширюється використання ІКТ. Установлюються мережні зв'язки між школами

Характер впливу геополітичних чинників на розвиток шкільництва	Здійснюється суттєва підтримка школи на державному рівні з особливою увагою до громад з низьким соціально-економічним та культурним ресурсом. Створюються об'єднання учнів та вчителів у міжнародні інформаційно-комунікаційні мережі. Країни, що досягають найвищого прогресу в цьому напрямі, сприймаються як «світові лідери». Значну роль у шкільній практиці відіграють мультинаціональні компанії, однак суттєва увага приділяється недопущенню розширення прірви між школами різних рівнів
Роль учителя	Учительський корпус одержує гідний професійний статус та умови для життя. Підвищується рівень мобільності вчителів у межах своєї професії та поза нею. Значна увага приділяється підвищенню рівня кваліфікації вчителів, педагогічним інноваціям, дослідницькій діяльності. Участь в інформаційних мережах стає нормою для вчителів

Така модель оцінюється як дуже бажана, однак її реалізації заважають дві групи чинників. По-перше, на думку дослідників, модель «Школи навчання» дуже рідко зустрічається на теренах країн – членів ОЕСР у сучасних умовах, тому її запровадження в майбутньому вимагатиме радикальної перебудови школи і передусім способів учительської діяльності, що є найважчим аспектом будь-якої освітньої реформи.

По-друге, що стосується також і попередньої Моделі, малоімовірним є істотне зростання політичної та соціальної підтримки освіти, загальної суспільної згоди на значне підвищення рівня фінансування шкільництва та статусу вчительського корпусу.

Модель 7. «Школа турботи» (наведено в табл. 16).

Важливі ознаки:

- гуманізація всіх сфер життя суспільства як умова і як наслідок розвитку «Школи турботи»;
- розвиток «Я» дитини як змістовий центр усього життя школи;
- розширення навчального середовища як у реальному, так і у віртуальному просторі.

«Школа турботи» відповідає за своєю суттю особливостям гуманістичної освітньої традиції, трансформованої відповідно до технологічних запитів нового часу. Розвиток такої моделі може бути, безумовно, бажаним, але до числа ймовірних варіантів

Модель 7. «Школа турботи»

<p>Ставлення до школи, очікування від неї, ступінь політичної підтримки</p>	<p>Гуманна школа, у якій немає місця проявам насилля та стражданням дітей, яка є середовищем формування нової гуманної людини, матиме в суспільстві загальну підтримку, оскільки розглядатиметься як важливий інструмент подальших змін суспільства на краще. Школа виступатиме важливим інструментом збереження соціальної та інформаційної рівності, запобігання інформаційної прірви (digital divide) між різними верствами населення, відсутність якої в умовах «суспільства знань» визначатиме принципову можливість подальшого суспільного прогресу.</p>
<p>Цілі та функції школи як суспільного інституту</p>	<p>Метою школи стане не натаскування, контроль та селекція учнів, а турбота про них та їхнє майбутнє. Учні в такій школі знатимуть, що про них завжди хтось турбується: про їх психічний стан, надії, мрії, проблеми, сім'ю, друзів, кар'єру. «Я» дитини стає логічним центром педагогічного процесу. Школа ставить за мету формувати почуття власної гідності в дитини. Навчання є персоналізованим та індивідуалізованим. Пріоритетом у навчальних цілях є розвиток уміння знаходити, розуміти та розв'язувати проблему самостійно; навичок критичного та творчого мислення; самомотивації та самоспрямування на неперервну освіту.</p>
<p>Організаційна структура школи</p>	<p>Навчальне середовище тісно пов'язане з реальним життям – громадським, природним, економічним.</p> <p>Активізується використання ІКТ. Традиційна бібліотека перетвориться на медіа-центр, який дасть змогу вчителям і учням використовувати безмежні інформаційні можливості мережі Інтернет.</p> <p>Навчання в класі, сформованому за віковою ознакою, з одним учителем поступиться місцем роботі команди вчителів з групою учнів, об'єднаних за інтересами у різновікові об'єднання. Навчальні програми будуються на інтердисциплінарній основі. Кожен учень сам складає для себе план навчальних занять на навчальний рік, період, місяць, день.</p> <p>Більша увага приділяється самостійним формам навчальної роботи (можливе часткове навчання з дому), індивідуальному та груповому виконанню дослідницьких проєктів. Розвиваються навчальні Інтернет-мережі як в межах окремих країн, так і міжнародні.</p>

Характер впливу геополітичних чинників на розвиток шкільництва	Відбувається активний розвиток міжнародного співробітництва на різних рівнях (освітньо-політичному, адміністративному, науково-педагогічному, курикулярному, методичному, учнівському), у процесі якого відбувається взаємообмін і взаємозбагачення національних педагогічних традицій. Розвивається академічна мобільність, яка має культуротворчий характер
Роль учителя	Коло професіоналів, що працюють у школі, значно збільшується за рахунок залучення спеціалістів з широкого кола знань, необхідних учням у сучасному житті, членів громади, батьків, викладачів ВНЗ, з якими школа підтримує систематичні зв'язки. Велика увага приділяється постійному професійному розвитку вчителів, у тому числі їх психологічній освіті. Високим є рівень професійної мобільності учителів.

масової школи у найближчі 10-15 років експерти не можуть її віднести за таких причин:

- песимізм з приводу втілення гуманістичного сценарію розвитку політичного та економічного аспектів глобалізації, який є передумовою перетворення такої школи на масову;
- мала ймовірність значного збільшення фінансування освіти, яке необхідне для запровадження численних інновацій, покладених в основу побудови такої школи;
- складність у переорієнтації вчительського корпусу на гуманістичні методи роботи та стиль професійних відносин, яких вимагатиме розвиток такої моделі школи.

7.2.4. Моделі «дескулізації» освіти

Моделі «дескулізації» освіти побудовані з урахуванням тенденцій індивідуалізації освіти, що обумовлено як особистісно орієнтованим підходом до навчання, так і зростанням у суспільстві незадоволення школою як соціальним інститутом. За результатами дослідження Кадрії Салімової, таке незадоволення набуло високого ступеня концентрації у 17 національних освітніх системах. Зворотнім боком невдоволення школою є бажання її вдосконалення [5, с. 555]. Однак бажання вдосконалення означає віру в його принципову можливість.

Ще у 60-70-х роках 20 ст. у США ідеї дескулізації були дуже популярними (Гудмен (P. Goodman), Е. Фріденберга (E. Friedenberga), І. Ілліча (I. Illich)). Йшлося про необхідність переходу від обов'язкового навчання у школі до добровільної «навчальної участі» в житті суспільства, яка буде здійснюватися за допомогою «відкритих неформальних спонтанних децентралізованих мереж», що нададуть усім рівний доступ до «навчальних ресурсів суспільства». За І. Іллічем, особлива роль у «неформальних навчальних мережах суспільства» відводилася громаді, в якій здійснюватиметься неформальне навчання на неформальній основі. Освітню функцію виконуватимуть також культурні установи: театри, музеї, бібліотеки, які й складуть разом з громадою «розгалужену децентралізовану навчальну мережу». Того часу ці ідеї не знайшли широкої підтримки населення. Домашнє навчання у США (освітнє законодавство не регламентується Конституцією) здійснюється згідно з законодавчими актами федеральних штатів, округів, бо за цими законами відвідування навчальних занять (compulsory attendance) є обов'язковим, але не відвідування школи, бо навчання у школі не є обов'язковим для громадян США.

Так, за дослідженням А.А. Лещенко, відродження практики домашнього навчання припадає на початок 70-х років 20 ст., коли у США налічувалося близько 12 тис. сімей, які обрали домашню освіту. Нині концепція дескулізації отримала нове життя, що традиційно обумовлене падінням авторитету школи. 2005 року кількість американських домашніх учнів сягала 2 млн. За статистичними даними фахівців Національного американського науково-дослідного інституту домашньої освіти (NHERI), на кінець 2010 р. у США в родинному оточенні навчалася близько 3 млн. учнів. Домашнє навчання, за визначенням американських учених К.Баумана (K. Bauman), П.Лайнс (P. Lines), Б.Рея (B. Ray), – це процес пізнання, організований або спланований вдома, у родинному оточенні, де батьки виконують функції вчителів або інструкторів, взаємодіють з учнями-дітьми цієї родини, що забезпечує оволодіння ними необхідними знаннями, уміннями та навичками.

Чинниками, що спричиняють процес дескулізації, є:

- диверсифікація джерел знань у сучасному суспільстві;
- зростання освітнього рівня та освітніх вимог населення (зокрема батьків);

- падіння авторитету педагогів як експертів в освітній сфері;
- ерозія культурних абсолютів, носієм яких є школа.
- диверсифікація контингентів учнів та їх освітніх потреб;
- значний розвиток насилля у школі;
- зниження якості знань у масовій школі, маргіналізація загальноосвітніх шкіл центральних районів великих міст.

До найактуальніших чинників, що уможливають сучасну дескулізацію, належить розвиток ІКТ. Процес дескулізації набув певного розвитку в найбільш розвинутих у технологічному відношенні країнах. У Великобританії позитивне ставлення до домашньої освіти пояснюється ще й національною традицією, бо ще Дж. Локк надавав перевагу домашньому навчанню. Духовні нащадки Дж. Локка, відзначаючи суттєве зростання популярності домашнього навчання в сучасних умовах, пояснюють її такими причинами:

- батьки занепокоєні насиллям у школі та можливим залученням їх дітей до правопорушень, до вживання наркотиків. За даними опитувань, проведених на рубежі 20-21 ст., у Британії, дев'ять з десяти батьків висловили стурбованість щодо впливу алкоголю та наркотичної залежності на їх дітей і три з чотирьох щодо проблеми насилля в школі;

- навчання вдома сприяє зміцненню сімейних стосунків та цінностей: школи не в змозі сформувати такі цінності;

- батьки, які надають перевагу домашньому навчанню, є кваліфікованими професіоналами. Вони добре обізнані з ІКТ та працюють (частково або повністю) вдома. Звідси міркування: навіщо ж посилати дітей до школи, де технологічні можливості гірші й більшість учителів не досконало обізнані з ІКТ;

- праця і навчання разом з батьками, які виступають швидше в ролі радників, аніж інструкторів, є більш природним процесом, у якому індивідуальні властивості дитини враховуються значно краще, аніж у штучній структурі, якою є школа;

- батьки-супротивники традиційної школи об'єднуються в асоціації домашнього навчання з метою доповнення батьківського викладання певними формами фахового. Для цього батьки спільно наймають професіоналів (учителів), які працюють на їх замовлення й повністю під їх контролем;

- найбільш важливим у домашньому навчанні вважається те,

що воно дає можливість дитині розвинути когнітивні вміння, способи мислення та взаємодії, необхідні людині, яка вірить у свої сили; здатність до адаптації та спілкування через інформаційні мережі – все те, що є нагально необхідним у сучасному житті. Усі ці якості дуже складно розвинути в умовах масової школи;

- системна криза учительської професії, певні ознаки якої вже протягом кількох десятиліть «жевріють» у шкільництві більшості розвинутих країн і мають тенденцію до поглиблення.

Модель 8. *«Школа як навчальна мережа» в мережному суспільстві* (Головні характеристики Моделі 8 наведені в табл. 17.) спроектована з урахуванням системної кризи учительської професії, що має тенденцію до поглиблення у розвинутих країнах.

Головні ознаки моделі:

- широке розповсюдження та поглиблення незадоволення школою як суспільним інститутом;
- неформальне навчання за допомогою ІКТ як прояв «мережного суспільства»;
- навчання через громадські об'єднання за інтересами; поглиблення проблем соціальної справедливості у сфері освіти.

Перевагою Моделі «Школа як навчальна мережа» вважається можливість подолання обмежень часу й простору в здобутті освіти, надання освіти якостей гнучкості та відповідності індивідуальним запитам. На відміну від ринкової моделі, рушійною силою розвитку неформальної школи є співробітництво усіх зацікавлених сторін, а не їх конкуренція. Саме в такому перебігу подій часто вбачають побудову альтернативної постіндустріальної освітньої моделі. Однак є сумніви у суспільній корисності школи. Вони полягають насамперед у міркуваннях щодо можливості реалізації такою освітньою моделлю функції *hidden curriculum* – прихованого навчального плану, який стає пріоритетною місією ринкової моделі школи. Навряд чи така школа зможе здійснювати успішну соціалізацію учнів.

Міжнародну освітню громадськість турбують вже реальні і зрослі негативні наслідки такого явища, яке дістало англійською мовою назву *digital divide*, тобто прірва між тими, хто є членом «мережного суспільства», і тими, хто не має такої можливості (*між hases і hases not*). Отже, Модель 8 може бути швидше допоміжною, перехідною формою, аніж єдиною стабільною моделлю шкільництва постіндустріального суспільства.

Таблиця 17.

Модель 8. «Школа як навчальна мережа»

Ставлення до школи, очікування від неї, ступінь політичної підтримки	Зростання невдоволення діяльністю школи як соціального інституту, її бюрократичною структурою та нездатністю надавати освіту, необхідну для життя в складному змінюваному суспільстві. Відбувається втеча зі школи освічених верств суспільства, так само як і інших соціальних груп. Запроваджуються нові організаційні форми: волонтаристські, приватні, громадські тощо. Спільними для них є ознаки «мережного суспільства»
Цілі та функції школи як суспільного інституту	Відбувається занепад традиційного навчального плану та демонтаж традиційної шкільної системи. Розвиваються нові форми догляду за дітьми, побудовані на основі спільних видів діяльності: спортивних, культурних тощо. Виникають нові форми визначення та акредитації компетенцій за допомогою ІКТ. Зростає нерівність між тими, хто є членом «мережного суспільства», і тими, хто не має матеріальних умов для входження в нього («digital divide»)
Організаційна структура школи	Більша частина навчання відбувається на індивідуальній основі, або через мережі, членами яких є учні, батьки та педагоги-професіонали. ІКТ використовуються надзвичайно активно для навчання та входження в мережну систему. Процвітає ринок програмного забезпечення. За умов збереження певної кількості шкіл важко передбачити, чи будуть вони тільки початковими (призначеними для формування базових знань та соціалізації учнів), чи й середніми (зосереджені на формуванні знань, призначених для підготовки до вступу на ринок праці). Державні школи продовжуватимуть існувати для тих, хто залишиться за межами «мережного суспільства». Такі школи будуть або дуже добре обладнаними, або маргінальними
Характер впливу геополітичних чинників на розвиток шкільництва	Агресивні суспільні кола та медіакомпанії сприятимуть дезінтеграції національної шкільної системи. Місцевий та міжнародний освітні рівні набувають більшої ваги. З'являються нові елітарні форми міжнародної акредитації. Держава (суспільні інститути) турбується про зниження розмежування суспільства в аспекті доступності ІКТ, і водночас про все ще чинні державні школи. Бізнесові структури активізують свої зусилля, якщо держава не здатна забезпечити достатній освітній рівень для більшості населення

Роль учителя	Зникнення чіткого розмежування між учнями, батьками та вчителями; між освітою та життям суспільства. Навчальні мережі пропонують різноманітні форми навчальних програм відповідно до чинних потреб. З'являються нові професіонали, які працюють на ринок ІКТ. Їх діяльність полягає в наданні допомоги за допомогою «гарячої лінії» або шляхом домашніх візитів.
--------------	--

Модель 9. «Кінець» учительства - розчинення школи».

Найважливіші ознаки:

- дуже сильний дефіцит учительських кадрів, який не знаходить адекватної реакції на політичному рівні;
- скорочення інвестицій держави в освіту, зниження освітніх стандартів, що має наслідком «розчинення» школи;
- криза може спричинити широкий розвиток інновацій, однак їх наслідки непередбачувані.

Головні характеристики Моделі 9 наведені в табл. 18.

Таблиця 18.

Модель 9. «Кінець» учительства – розчинення школи»

Ставлення до школи, очікування від неї, ступінь політичної підтримки	Поширюється незадоволення школою з боку громадськості та ЗМІ, пов'язане зі зрослим дефіцитом учительських кадрів, падінням освітніх стандартів. Держава неспроможна запобігти відтоку педагогічних кадрів зі школи та ініціювати запровадження нових моделей розвитку школи. Політичний клімат в освітній сфері або стає все більш конфліктним, або породжує узгоджені стратегії порятунку
Цілі та функції школи як суспільного інституту	Виконання навчального плану здійснюється з напруженням. Часто вчительський дефіцит стимулює перегляд навчальних програм, спрямований на краще задоволення попиту, на кінцевий результат. Запроваджуються нові форми паралельного контролю й оцінювання знань. Поширюється нерівність у якості освіти між різними територіями, соціальними та культурними групами. Заможні батьки відмовляються від державних шкіл на користь приватних
Організаційна структура школи	Активізується пошук нових організаційних форм навчання в умовах учительського дефіциту. У ряді випадків відбувається повернення до традиційних форм навчання (великі класи), в інших виникають інноваційні форми, характерні для вищої школи (лекції), домашнє навчання, у тому числі й мережне тощо. Використання ІКТ розглядається як альтернатива вчителю. Зростає загроза соціального розмежування у зв'язку з феноменом digital divide

<p>Характер впливу геополітичних чинників на розвиток шкільництва</p>	<p>Позиції державної влади посилюються в умовах кризової ситуації, оскільки вона отримує додаткові повноваження. За умови подовження кризи позиції влади стають слабшими. Громади, у яких учительська криза відсутня, прагнуть захистити себе від центральної влади шляхом розширення освітньої автономії.</p> <p>Посилюються позиції корпоративних та медіаструктур на освітньому ринку. Активізується міжнародна солідарність: розвиваються ініціативи міжнародної допомоги у подоланні дефіциту кваліфікованих педагогічних кадрів (наприклад, між «Північчю» та «Півднем»). За умови подальшого посилення учительської кризи та проявів конкурентної боротьби за кадри між країнами солідарність занепадає і зростають протекціоністські заходи.</p>
<p>Роль учителя</p>	<p>Поліпшення матеріального забезпечення розглядається як засіб скорочення дефіциту вчительських кадрів. З подальшим скороченням кількості вчителів умови педагогічної праці погіршуються, особливо у найбільш відсталих територіях, що приводить до загострення відчуття кризи. За умов подальшого загострення кризи здійснюються спроби повертати на роботу кваліфікованих учителів-пенсіонерів, що, однак, не є розв'язанням проблеми.</p> <p>У деяких країнах зменшення педагогічного корпусу має наслідком підвищення статусу учительства та зростання ролі учительських спілок, в інших відбувається подальше погіршення умов контрактів та зниження статусу професії.</p> <p>Оскільки перебування дітей у школі скорочується, зростають напівпрофесійні служби догляду за дітьми. Розвивається ринок домашнього навчання та догляду з наданням урядом часткових субсидій найбільш бідним сім'ям.</p>

Країни ОЕСР вже зазнавали кризи педагогічних кадрів, що стала наслідком багатьох причин як освітнього, так і широкого суспільного характеру. Однак криза, що насувається нині, можливі наслідки якої відображені у моделі № 9, відрізняється від попередньої за трьома аспектами.

По-перше, за останні 50 років значно зросли вимоги до якості та рівня освіти.

По-друге, привабливість кар'єри шкільного вчителя суттєво знизилася порівняно з кар'єрами у сфері економіки.

По-третє, відбувається трансформація суті вчительської професії у процесі ринково орієнтованих освітніх реформ, що призводить до протестної відставки певної кількості кваліфікованих кадрів.

Поєднання цих чинників може як поглибити кризу шкільництва, так і змусити зацікавлені сторони знайти шлях радикальної трансформації освіти. Можливий і більш еволюційний шлях виходу з кризи, який полягатиме в поступовому відновленні привабливості педагогічної діяльності. Конкретні особливості національних варіантів Моделі 18 залежатимуть від особливостей педагогічної та політичної культури тієї чи іншої країни.

Питання, наскільки бажані та ймовірні подані вище моделі обговорювалися в межах міжнародного проекту OECD/CERI «Школа для майбутнього» на кількох міжнародних конференціях. Результати масштабних опитувань щодо ймовірності та бажаності моделей виявили, що при критичній оцінці Моделі status quo перспектива де-інституалізації та приватизації школи оцінена як небажана.

Яскраво вираженою є перевага моделей рескулізації. Їх підтримало до 80% опитаних. Для них такий перебіг подій означає, що школи залишаться державною інституцією (не приватною), існуватимуть в атмосфері суспільної уваги, достатнього фінансування, в умовах зміни ролі центральної державної влади та освітніх департаментів. Полягатиме ця зміна у тому, що владні структури візьмуть на себе відповідальність за забезпечення однакового доступу до якісної освіти для всіх, однак обмежуватимуться визначенням стратегічних цілей та завдань розвитку освітньої системи та її загальним керівництвом.

Набуття якісних знань та навичок усіма учнями відповідно до потреб та нахилів кожного й надалі розглядатиметься як основна турбота школи. Однак функція соціалізації, що базується на громадянських цінностях, демократії та солідарності, набуде не меншого значення. Проблема зниження рівня соціальної несправедливості в освітній сфері постійно перебуватиме під наглядом освітніх органів та шкіл.

Децентралізація шкільних систем приведе до підвищення ролі шкільної автономії, що сприятиме розвитку індивідуальних особливостей кожної школи у всіх сферах її діяльності. Разом з тим школи більше відповідатимуть за результати своєї діяльності, матимуть більш міцний зв'язок із життям громади, на території якої вони розташовані. ІКТ будуть найактивнішим чином інтегровані в навчальний процес і сприятимуть здійсненню неперервної освіти.

У виборі між двома сценаріями рескулізації на етапі обов'язкового навчання перевага надається «Школі як громадському центру», на етапах професійної та вищої освіти більшої актуальності набуває «Школа навчання».

Отже, високий рівень подібності поглядів, висловлених представниками різних країн-членів ОЕСР щодо бажаних шляхів розвитку освітніх систем, дозволяє дійти висновку про існування спільних освітніх цінностей та інтересів у розвинутих країнах та країнах, які стали на шлях розвитку.

Запитання та завдання для самоконтролю

1. Чому необхідно здійснювати освітньо-педагогічне прогнозування?
2. У чому полягає стратегія розвитку освіти в Україні згідно з Проектом Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки?
3. Дайте характеристику типів моделей розвитку школи завтрашнього дня.
4. На яких принципах побудовано групу моделей – екстраполяція «status quo» сучасних освітніх систем?
5. Що є центром уваги школи як суспільного інституту в «Бюрократичній моделі»?
6. Висвітліть найважливіші ознаки «Бюрократичної моделі».
7. Охарактеризуйте «Ринкову модель».
8. Дайте характеристику моделі «Спеціалізована школа».
9. Які моделі подають перспективу «рескулізації» освіти? Охарактеризуйте їх.
10. Яка модель за своєю суттю відповідає особливостям гуманістичної освітньої традиції?
11. Охарактеризуйте групу прогностичних моделей «дескулізації» освіти.
12. Дайте оцінку бажаності та ймовірності моделей розвитку школи.

Література

1. Вульфсон. Б.Л. Западноевропейское образовательное пространство XXI века: прогностические модели // Педагогика. – 1994. №2. – С.103. 16.
2. Гершунский Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика: Теория, методология, практика: Учебное пособие. – М.: Флинта, Наука, 2003. –768 с.
3. Гриншпун С.С. Новые ориентиры в деятельности американской школы // Педагогика. – № 1. – С. 109-117.
4. Лещенко А.А. Домашнє навчання в системі професійної освіти США: Дис... канд. наук: 13.00.04 – 2007. – Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, 2007. – Режим доступу: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/337908.html>
5. Ортега-и-Гассет Х. Что такое философия? М.: Наука, 1991. – 408с.
6. Педагогика народов мира: История и современность / Кадрия Салимова, автор международного проекта, д. пед.н., чл.-кор. РАО, при участии Нана Додде, профессора (Нидерланды). – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 576 с.
7. Національна стратегія розвитку освіти в Україні. – Режим доступу: <http://osvita.ua/news/23806>
8. Сбруева А.А. Порівняльна педагогіка: Навчальний посібник. 2-ге вид., стер. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2004. – 320 с.
9. Schooling for Tomorrow – The Starterpack: Futures Thinking in Action. – Режим доступу: http://www.oecd.org/document/33/0,3343,en_2649_35845581_389_81601_1_1_1_1,00.html

ДОДАТКИ

Додаток А

РОБОЧА ПРОГРАМА З ДИСЦИПЛІНИ
«ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА»
для студентів, які здобувають вищу педагогічну освіту
в галузі знань 0101

1. НОРМАТИВНІ ДАНІ З ДИСЦИПЛІНИ

	Семестр 9		Характеристика дисципліни
Кількість годин	72		<u>Цикл:</u> професійно-наукова підготовка <u>Форма навчання:</u> денна <u>Курс:</u> 1 <u>Семестри:</u> 1 <u>Дисципліна вивчається</u> протягом 2011-2012 н. р.
На тиждень	2		
Кількість залікових кредитів (ECTS)=36	2		
Аудиторних занять (год)	32	Л-20 С-12	
Самостійна робота	40		
Індивідуальна робота	12		
Форма контролю	іспит		

Робочу програму розроблено на основі державного освітнього стандарту вищої педагогічної освіти.

Автор: Семенова М.О. – доцент кафедри педагогіки та психології комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

1. НАВЧАЛЬНИЙ ГРАФІК З ДИСЦИПЛІНИ «ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА»

ВИДИ ЗАНЯТЬ		НАВЧАЛЬНІ ТИЖНІ																
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
Лекції	обсяг годин	2	2	2		2	2			2			2		2	2		2
Семінарські заняття	обсяг годин				2			2	2		2		2				2	
Практичні заняття	обсяг годин																	
Самост. робота студентів	мод. завдання; контр. роб.									X								X
Консультації								2								2		
Точка контролю										X								X
Терміни проведення заліків, іспитів										M1							M2	Мод. іспит

2. МЕТА І ЗАВДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ, ЇЇ МІСЦЕ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

2.1. Мета навчальної дисципліни

Глибоке оновлення всіх ланок сучасної освітньої системи спирається на вивчення досвіду її реформування та тенденцій розвитку шкільництва у розвинутих країнах світу. Прагнення України стати рівноправним членом європейського соціально-політичного та економічного простору вимагає докорінної перебудови такої найважливішої сфери соціального життя, як освіта. Тому зусилля вітчизняних педагогів спрямовані на порівняльний аналіз широкого кола новітніх документальних джерел, педагогічних досліджень зарубіжних освітніх систем. Вивчення тенденцій та закономірностей розвитку освіти в різних країнах, геополітичних регіонах та у глобальному масштабі належить до компетенції порівняльної педагогіки, яка

перетворилася на невід'ємну складову професійної освіти і розвитку сучасного вчителя.

Об'єктом уваги педагогічної компаративістики є освіта й виховання у сучасному світі шляхом вивчення зарубіжного досвіду через призму й пріоритети вітчизняної школи й педагогіки. Порівняльна педагогіка має міждисциплінарний характер.

Її предметом є стан, основні тенденції та закономірності розвитку освіти у різних країнах, геополітичних регіонах та у глобальному вимірі; співвідношення загальних тенденцій та національної чи регіональної специфіки; позитивні та негативні аспекти міжнародного педагогічного досвіду; форми й засоби взаємозбагачення національних педагогічних культур.

Як навчальний предмет і науково-педагогічна дисципліна порівняльна педагогіка має функції: співставляючи, аналізувати стан, закономірності й тенденції розвитку освіти й виховання в різних країнах та регіонах; виявляти співвідношення загальних тенденцій і національної чи регіональної специфіки; виявляти різні аспекти міжнародного педагогічного досвіду, прогнозувати розвиток школи й педагогіки; долати термінологічні неузгодженості.

Озброєння студентів знаннями з порівняльної педагогіки необхідно для підготовки педагогічних фахівців, які здатні вирішувати виховні завдання в нових історичних умовах.

2.2. Завдання вивчення дисципліни

Завданням компаративістики є співставлення педагогічних ідей і шкільної практики, формулювання на цій основі теоретичних підходів універсального, прогностичного характеру.

Засвоєння студентами «Порівняльної педагогіки» передбачає такі **завдання**:

- вивчення документів провідних Міжнародних інституцій у сфері освіти, державних документів про освіту та виховання в розвинутих країнах та в Україні;
- ознайомлення студентів з освітніми системами розвинутих країн світу, визначення загальних тенденцій їх розвитку;
- аналіз гуманістичних освітніх цінностей як провідних загальнолюдських пріоритетів розвитку навчально-виховних систем в усьому світі.

За наслідками вивчення дисципліни «Порівняльної педагогіки» студенти мають ЗНАТИ:

- категоріальний апарат компаративістики;
- засади порівняльної педагогіки;
- основи зарубіжної педагогіки.

УМІТИ:

- оперувати понятійно-категоріальним апаратом дисципліни;
- виявляти й описувати новітні тенденції розвитку системи освіти в провідних розвинутих країнах світу та в Україні;
- самостійно поповнювати педагогічні знання з освітніх систем у міжнародному вимірі;
- здійснювати порівняльний аналіз освітніх систем різних країн;
- як майбутні вчителі виховувати молоде покоління, враховуючи процес інтернаціоналізації освітніх цінностей, спрямовувати зусилля педагогічної праці у напрямі бажаних шляхів розвитку освітніх систем.

2.3. Взаємозв'язок з іншими науками

Як навчальний предмет порівняльна педагогіка інтегрується в систему педагогічної освіти на завершальному її етапі й базується на знаннях, отриманих студентами у процесі вивчення курсів «Педагогіка», «Історія педагогіки», «Зарубіжна педагогіка», «Школознавство» тощо.

Міжпредметні зв'язки порівняльної педагогіки дають змогу глибше пізнати педагогічні факти, явища й процеси. Порівняльна педагогіка пов'язана:

- з філософією, тому що вона є базою для осмислення цілей виховання й освіти на сучасному етапі розвитку педагогічного знання;
- із психологією. Через закони розвитку психіки людини, педагогіка розробляє закони управління розвитком особистості;
- з економікою та соціологією освіти, оскільки економічний рівень розвитку країни тісно пов'язаний з розбудовою освітньої системи, а результати соціологічних досліджень є базою для вирішення педагогічних проблем, пов'язаних із соціалізацією особистості;
- з історією педагогіки, яка вивчає педагогічні явища та процеси в їх розвитку у часовому вимірі в окремих країнах та регіонах;

- зі школознавством через пізнання принципів управління освітою, ознайомленням зі структурою управління освітою, зокрема загальноосвітньою школою, методичною роботою у школі та інноваційною спрямованістю педагогічної діяльності;
- зі статистикою, що вивчає кількісний бік масових та суспільних явищ і процесів у нерозривному зв'язку з якісною стороною;
- з демографією як наукою, що вивчає склад і рух населення та закономірності його розвитку;
- з культурною та соціальною антропологією, яка вивчає культуру й побут народів світу, їхній етногенез, розселення та культурно-побутові взаємозв'язки, процеси інкультурації.

3. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ВКАЗІВКИ

Зміст занять ґрунтується на сучасних підходах у забезпеченні творчої самореалізації особистості.

Засвоєння змісту курсу в процесі його вивчення передбачає такі види діяльності студента:

- аудиторна робота студентів під керівництвом викладача на лекціях, семінарських і практичних заняттях;
- самостійна робота студента, у процесі якої він простежує зв'язок педагогічної теорії і практики, формується його готовність до майбутньої викладацької діяльності.

Викладання дисципліни здійснюється шляхом читання лекцій, проведення семінарських занять, самостійної підготовки.

На лекціях доводяться основні методологічні й теоретичні положення сучасної педагогіки вищої школи, зміст і суть основних категорій.

На семінарах поглиблено вивчаються теоретичні питання, здійснюється формування відповідних умінь та навичок.

Самостійна робота студентів організовується й проводиться за окремими завданнями з переліком питань для опрацювання.

На вивчення навчального курсу відводиться 2 залікових кредити (загальний обсяг – 72 години, аудиторних – 32 год.: 20 год. – лекційні заняття, 12 год. – семінарські, 28 год. відведено на самостійну роботу (в тому числі 12 – на індивідуальну).

Формою підсумкового контролю є іспит. Робоча програма є орієнтовною і залежить від конкретних умов підготовки педагогічних фахівців може змінюватися кількість лекцій, практичних чи семінарських, послідовність розгляду тем та їх зміст.

4. СТРУКТУРА ЗАЛІКОВИХ КРЕДИТІВ

4.1. Розподіл обсягу змістовних модулів за видами занять

№ п/п	Назва та зміст змістовного модулю	Розподіл часу за видами занять, год.					Рейт. оцінка
		лк	сз	пз	срс		
					ср	кз	
1	2	3	4	5	6	7	8
Змістовний модуль 1							
1. Порівняльна педагогіка (ПП) як галузь наукових знань							
1	Підходи до історичної періодизації ПП	2			2		
2, 3	Методологія, методи дослідження, завдання ПП	2	2		2		5-10
2. Провідні чинники розвитку освіти в сучасних умовах							
4	Провідні чинники впливу на освітній простір	2			2		
5	Глобалізація освітнього простору. «Економіка знань». Політичні стратегії міжнародних організацій. Освіта в контексті культурної глобалізації	2			2		
6	Уплив глобалізаційних процесів на розвиток освіти. Роль і статус учителя.		2		2		5-10
3. Сучасний стан освітніх систем у розвинутих країнах світу							
7	Характеристика освітньої системи США та провідних країн ЄС	2					
8	Характеристика освітніх систем розвинутих країн Східної та Південно-Східної Азії		2		2		5-10
	Підсумок	10	6		12	Тест 5-10	20-40
	Оцінка за 1 модуль						25-50

Змістовний модуль 2							
4. Модернізація освітніх систем у розвинутих країнах світу							
1	2	3	4	5	6	7	8
9	Основи теорії модернізації та тенденції реформування освітніх систем	2					
10	Освітні реформи в розвинутих країнах світу		2		2		5-10
5. Тенденції оновлення курікулуму сучасної освіти							
11	Перспективи розвитку освіти. ЦРДТ. ОДВ	2					
12	Проблеми ефективності та якості освіти		2		2		5-10
13	Тенденції диференціації, стандартизації освіти	2					
6. Соціалізація людини в системі освіти							
14	Розвиток цінностей освіти в сучасному шкільництві	2					
15	Форми та методи впливу інститутів соціалізації		2		2		5-10
Розділ 8. Прогностичне моделювання в системі освіти							
16	Типологія прогностичних моделей розвитку освіти	2					
	Підсумок	12	6		6	Тест 5-10	20-40
	Індивідуальна робота студента						10-20
	Рейтингова оцінка без іспиту за семестр						50-100 x0,6
	Іспит						50-100 x0,4
	Усього за семестр	20	12	-	10		60-100

4.2. Зміст лекційних занять

ЛЕКЦІЯ 1

Порівняльна педагогіка як наука і навчальна дисципліна. Основні підходи до історичної періодизації її розвитку

Порівняльна педагогіка в системі педагогічних наук. Підхід до історичної періодизації порівняльної педагогіки в СРСР. Історичні етапи розвитку педагогічної компаративістики за А.А. Сбруєвою та їх репрезентативні особи. «Педагогічні мандрівники». Історична періодизація порівняльно-педагогічних досліджень за Антоніо Новоа.

ЛЕКЦІЯ 2

Підходи до науково-логічного апарату порівняльно-педагогічного дослідження

Термінологічні розбіжності тезауруса порівняльної педагогіки. Порівняльна педагогіка й порівняльна освіта. Підходи до визначення об'єкта, предмета порівняльної педагогіки. Завдання порівняльно-педагогічних досліджень. Методологічна основа педагогічної компаративістики. Провідні методи порівняльно-педагогічних досліджень. Наукова діяльність українських компаративістів на рубежі 19-20 ст. Педагогічна компаративістика в СРСР. Порівняльна педагогіка в суверенній Україні.

ЛЕКЦІЯ 3

Провідні чинники впливу на освітній простір на рубежі 20-21 ст.

Поняття «освітній простір», «світовий освітній простір». Порівняльна педагогіка в системі педагогічних наук. Регіональні групи держав-членів ЮНЕСКО. Типи регіонів за А.П. Ліферовим. Глобалізація як чинник впливу на освітній простір. Проблеми учительства. Провідні підходи до розгляду феномена глобалізації.

ЛЕКЦІЯ 4

Глобалізація освітнього простору: економічний аспект

Економічний контекст глобалізації сучасної освіти. Транснаціональна освіта як складова міжнародної торгівлі. Міжнародний досвід упровадження економіки знань. Чинники, що активізували глобалізаційні процеси у 90-х роках 20 століття. Глобальні проблеми, породжені цивілізаційною кризою. Роль освіти у подоланні системної кризи.

ЛЕКЦІЯ 5

Сучасний стан освітніх систем у розвинутих країнах світу

Загальна характеристика Сполучених Штатів Америки та розвиток освіти. Управління освітою США та її фінансування. Структура освітньої системи США. Вищі навчальні заклади США. Характеристика освіти країн Євросоюзу. Структура освіти у Великобританії, Німеччині, Франції.

ЛЕКЦІЯ 6

Модернізація освітніх систем у розвинутих країнах світу

Основи теорії модернізації. Типологія парадигм освітніх реформ за Я. Гнітецьким. Парадигми освітніх реформ як моделі розвитку освіти. Провідні тенденції реформування освітніх систем. Еволюція реформ шкільної освіти у другій половині 20 ст. Реформи шкільної освіти у США. Освітні реформи у Великій Британії, ФРН, Франції, Японії, в Україні. Основні напрями реформування вищої освіти в розвинутих країнах світу.

ЛЕКЦІЯ 7

Розвиток систем освіти. «Цілі розвитку. Декларація тисячоліття». Проблеми ефективності та якості освіти

Стратегії «Освіта впродовж життя», «Освіта для всіх» як утілення ідеї безперервності освіти. Курікулум у політичному та професійному аспектах. Цілі розвитку людства у Декларації тисячоліття. Глобальні цілі розвитку в українському контексті.

Освіта для всіх як фундаментальне право на освіту. Культура грамотності. Інформаційно-комунікативні технології як складова змісту освіти. Проблеми ефективності та якості освіти. Організаційний та парадигмальний підходи до визначення ефективності діяльності навчального закладу та якості освіти.

ЛЕКЦІЯ 8

Тенденції диференціації, стандартизації освіти та диверсифікації освітніх послуг у розвинутих країнах світу

Рівні диференціації: макрорівень, мезорівень та макрорівень. Провідні критерії диференціації освіти: за часом навчання, за умовами навчання, за навчальними цілями. Індивідуальне навчання. Особливості диференціації в школах США, Великобританії, ФРН, Франції, Японії, України. Навчання обдарованих дітей. Диверсифікація освітніх послуг у розвинутих країнах та в Україні.

ЛЕКЦІЯ 9

Соціалізація людини в системі освіти

Актуальні проблеми виховання й соціалізації людини. Погляди Б. Бітінаса на виховання як процес залучення до цінностей. Цінність освіти й освітні цінності. Кодекс цінностей сучасного українського виховання за О.І. Вишневським. Особливості соціалізації молодого покоління. Ювентологія В.В. Павловського та ювенологія Є.Г. Слущького й В.В. Журавльова. Виховні цінності в освіті розвинутих країн світу. Громадянськість як провідна цінність системи національного виховання. Кодекс виховних цінностей, розроблений Радою Європи.

ЛЕКЦІЯ 10

Прогностичне моделювання в системі освіти

Педагогічна діагностика й прогнозування. Прогностичне моделювання в освіті. Типологія прогностичних моделей розвитку освіти – три групи моделей розвитку шкільництва. Моделі екстраполяції «status quo» в освіті як еволюційний розвиток школи. Моделі «рескулізації» як утілення ідеї відродження шкільництва з допомогою ІКТ. Тенденції індивідуалізації навчання в моделях «дескулізації» освіти.

4.3. Завдання для самостійної роботи

№ зміст. модуля	Вид самостійної роботи	обсяг год	літер. джерела
1-2	Вивчення, доповнення конспектів лекцій	16	1-8
	Підготовка до семінарських занять Тематика семінарів	12	1-5
	1. Актуальність порівняльно-педагогічних досліджень		1-5, 8-9, 12
	2. Уплив глобалізаційних процесів на розвиток освіти. Роль і статус учителя в сучасних умовах		1-5, 9, 10, 11, 15-17
	3. Сучасний стан освітніх систем у розвинутих країнах світу та в Україні		1-3,
4. Освітні реформи в розвинутих країнах світу	15-18		
5. Проблеми оцінювання ефективної освіти та якості знань. Гуманізація навчального процесу як шлях підвищення його ефективності	1-6, 23-29		
6. Форми та методи виховного впливу інститутів соціалізації. Виховні цінності минулого й сучасності	1, 7		
	Виконання аудиторної контр. роботи	2	1-5
	Підготовка рефератів, індивідуальна робота	6	1-5, 13-22
	Підготовка до іспиту	6	
	Загальна кількість	40	29

5. НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНІ МАТЕРІАЛИ ДО ДИСЦИПЛІНИ

Вид видання	№	Назва	Автори	Місце видання	Рік видання
1. Основна література	1	Порівняльна педагогіка: Навчальний посібник	А.А. Сбруєва	Суми: ВТД «Університетська книга»	2004 320 с
	2	Сравнительная педагогіка	Б.Л. Вульфсон, З.А. Малькова	Воронеж: НПО «Модек»	1991, 256 с.
	3	Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века	Б.Л. Вульфсон	Москва: Из-во «УРАО»	1999, 208 с.
	4	Развитие образования в современном мире: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений	А.Н. Джуринский	Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС	2003, 240 с.
	5	Порівняльна педагогіка: Навч. посібник	О.М. Галус Л.М. Шапошнікова	Київ: Вища шк.	2006, 215 с.
	6	Сучасний стан освіти в розвинених країнах світу: Навч. посібник	Н.О. Ткачова	Харків: Константа	2004, 116 с.
	7	Історія розвитку цінностей в освіті: Монографія	Н.О. Ткачова	Харків: Видав. центр ХНУ ім. В.Н. Каразіна	2004, 424 с.
	8	Педагогіка: Посібник для студентів ВНЗ. (Основні теорії європейської освіти нового часу)	Н.П. Волкова	Київ: Видав. центр «Академія»	2002 576 с.
	9	Філософія сучасної освіти: Навчальний посібник	В.С. Лутай	Київ: Центр «Магістр-S»	1996, 256 с.
	10	Основы педагогики. Введение в прикладную философию	С.И. Гессен Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев	Москва: Школа-пресс	1995, 448 с.

	11	Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических ВУЗов и педагогических колледжей. (Обзор зарубежных концепций воспитания)	Под ред П.И. Пидкасистого	Москва: Россий- ское пед. агентство	1996, 602 с.
	12	Педагогіка: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений (Основы управления педагогическими системами)	В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов	Москва: Школа- пресс	1997, 512 с.
2. Додаткова Література	13	Воспитание как возрождение человека культуры и нравственности.	Е.В. Бондаревская	Ростов- на-Дону	1991
	14	Сравнительная педагогика: Курс лекций (спецкурс) для студентов пединститутов	М.А. Соколова, Е.Н. Кузьмина, М.Л. Родионов	Москва: Просве- щение	1978. – 192 с.
	15	Глобализация сопротивления: Борьба в мире	Отв. редакторы С. Амин, Ф Утар	Москва, УРСС	302 с.
	16	Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня	Н.Л. Селиванова	Москва	1998
	17	Виховний ідеал	Г. Ващенко	Полтава	1994
	18	Учитель: проблема выбора и формирование ценностей	Н.Ф. Асташова	Москва, Книга	2000, 148 с.
	19	Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии	К.Д. Ушинский	Москва	1974
	20	Зарубежная школа: история и современность	А.И. Джуринский	Москва	1992

21	Школи без неудачників	У. Глассер Общ. ред и предисл. В.Я. Пилиповского	Москва, Прогресс	1991, 184 с.
22	Этика... без морали. Критика современных буржуазных этических теорий	К.А. Шварцман	Москва, Мысль	1964, 264 с.
25	Высшая школа в США: социально- политический аспект	Л.Н. Пивнева	Харьков ХНУПедУ Им. Г.С. Ско- вороди	152 с.
26	Оранжевый лев: заметки об эстетическом воспитании в США	А.С. Жукова	Москва, Педагогика	1971, 72 с.
27	Профессиональная ориентация и подготовка кадров в Великобритании	В.А. Рыжов	Москва: Высш. шк	1991, 159 с.
28	Школа Франции. Традиции и реформы	А.Н. Джуринский	Москва: Знание	1981, 96 с.
29	Детский сад в Японии. Опыт развития детей в группе	Общ. ред. и послесл. В.Т. Нанивской	Москва: Прогресс	1987, 240 с.

Шкала відповідності

№ п/п	Рівень досягнення	Бали	Оцінка за розширеною шкалою	Еквівалент оцінки за 5- бальною шкалою	Оцінка за ЄКТС
1	Високий рівень	95-100	відмінно	5	A
2		86-94	дуже добре	4	B
3	Середній рівень	75-85	добре	4	C
4	Задовільний рівень	55-74	задовільно	3	D
5		50-54	достатньо	3	E
6	Низький рівень	35-49	незадовільно	2	FX
7	Незадовільний рівень	1-34	неприйнятно	1	F

ТЕМИ СЕМІНАРСЬКИХ ЗАНЯТЬ ТА МЕТОДИЧНІ ПОРАДИ ЩОДО ЇХ ПІДГОТОВКИ

Семінарське заняття 1

Актуальність порівняльно-педагогічних досліджень

Мета заняття: оволодіти педагогічними категоріями, пов'язаними з новим предметом, а саме: «компаративістика», «педагогічні мандрівники», «тенденції розвитку освіти», «предмет, об'єкт компаративістики» тощо; закріпити знання щодо підходів до конструювання історичної періодизації становлення та розвитку порівняльної педагогіки, засвоїти методологію та провідні методи порівняльно-педагогічних досліджень.

МЕТОДИЧНІ ПОРАДИ

При підготовці до семінарського заняття доречно скористатися підручниками, посібниками з порівняльної педагогіки, педагогічними журналами, що висвітлюють проблеми компаративістики. Для засвоєння категоріального апарату порівняльної педагогіки бажано додатково звернутися й до педагогічних довідників. Для висвітлення особливостей історичної періодизації порівняльної педагогіки слід звернути увагу на різні підходи щодо розуміння історичних етапів розвитку компаративістики. Бажано порівняти погляди істориків науки на предмет дослідження. Висвітлення ролі українських компаративістів слід подавати в порівняльному аспекті, звертаючи увагу на тло історичних подій. Для доведення актуальності порівняльно-педагогічних досліджень, бажано посилатися не лише на вітчизняні джерела, а й на праці англomовних дослідників. Можна подати статистику таких досліджень у часовому вимірі, а також статистику створення наднаціональних інституцій.

Форма проведення заняття: обговорення питань до семінарського заняття, дискусія.

ПИТАННЯ ДЛЯ ОБГОВОРЕННЯ НА СЕМІНАРСЬКОМУ ЗАНЯТТІ

1. Підходи до історичної періодизації становлення й розвитку порівняльної педагогіки. Чим вони обумовлені?

2. Визначте роль М.А. Жульєна у розробці принципів і методів порівняльно-педагогічних досліджень.
3. Роль учених-компаративістів Франції, Німеччини, Великої Британії, США, Японії, Росії у розробці проблем порівняльної педагогіки.
4. Охарактеризуйте внесок К.Д. Ушинського у вивчення зарубіжної школи та педагогіки.
5. Проаналізуйте діяльність та внесок до досліджень з порівняльної педагогіки українських компаративістів на рубежі 19-20 ст.
6. Як розвивається порівняльна педагогіка в суверенній Україні?
7. Визначте об'єкт і предмет порівняльної педагогіки з погляду різних компаративістів.
8. Функції педагогічної компаративістики
9. Методологічні основи порівняльно-педагогічних досліджень.
10. Охарактеризуйте зв'язки порівняльної педагогіки з іншими галузями наукового знання.
11. Проаналізуйте провідні методи компаративістських досліджень.
12. Охарактеризуйте порівняльний метод компаративістики.

Література

1. Сбруєва А.А. Порівняльна педагогіка: Навчальний посібник. 2-ге вид., стер. – Суми: ВТД Університетська книга», 2004. – 320 с.
2. Вульфсон Б.Л., Малькова З.А. Сравнительная педагогіка. – М.: Изд-во «Институт практической психологии». – Воронеж: НПО «Модек», 1996. – 256 с.
3. Кара-Мурза С.Г. Антисоветский проект. – М.: Алгоритм. – 432 с.
4. Harvey, David. A Brief History of Neoliberalism. New York. – Oxford University Press Inc., 2005. – 252 p.
5. Чепіга (Зеленкевич) Я.Ф. Вибрані педагогічні твори: Навчальний посібник / Упор., науковий редактор Л.Д. Березовська. – Х.: «ОВС», 2006. – 328 с.
6. Дичек Н.П. С.Ф. Русова і зарубіжна педагогіка // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С.169-177
7. Лабораторія порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України // <http://comparativelab.ho.ua/the-comparative-education-studies-quarterly/>
8. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. Т.2 /Сост.С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1988. – 496 с.
9. Лавриченко Н. Методологічні аспекти порівняльно-педагогічних досліджень // Шлях освіти. – 2006. – №2 (40). – С. 17-23.
10. Егоров Г., Лавриченко Н. Тенденції розвитку порівняльної педагогіки за кордоном // Шлях освіти. – 1999. – № 1. – С 19-23.

Семинарське заняття 2

Уплив глобалізаційних процесів на розвиток освіти. Роль і статус учителя в сучасних умовах

Мета заняття: засвоїти сучасні підходи до розгляду поняття «глобалізація»; уміти навести приклади різних аспектів глобалізації з погляду її впливу на розвиток цивілізації та освіти; здійснити пошук інформації щодо статусу сучасного вчителя й ролі педагогічної діяльності.

МЕТОДИЧНІ ПОРАДИ

При підготовці до семінарського заняття доречно скористатися підручниками, посібниками з порівняльної педагогіки, сайтами мережі Інтернет. Для висвітлення аспектів монокаузального підходу до глобалізації, слід прочитати роботи вчених, які висвітлювали економічний, політичний, культурний чинники глобалізації; ознайомитися з поглядами гонконгського компаративіста Ченга щодо культурної глобалізації, бо освіта як підсистема культури відчуває на собі суттєвий вплив глобалізаційних процесів.

В умовах глобалізації змінюється і роль учителя, втрачається етична місія його праці, тому бажано бути обізнаним із суттю процесу глобалізації й прагнути того, щоб діяльність педагога виконувала свою гуманістичну функцію. Слід звернути увагу на дослідження сучасних компаративістів, які подають матеріали, пов'язані із соціальним статусом педагога в різних країнах світу, рівнем його педагогічної освіти, заробітною платнею, його соціальним захистом, можливостями самореалізації у професійній діяльності.

Форма проведення заняття: обговорення питань до семінарського заняття.

ПИТАННЯ ДЛЯ ОБГОВОРЕННЯ НА СЕМІНАРСЬКОМУ ЗАНЯТТІ

1. Уплив складових глобалізаційних процесів на розвиток освіти? Що таке «економіка знань»?
2. Охарактеризуйте соціальну площину впливу глобалізаційних процесів на освіту.

3. Уплив інформаційно-комунікаційної технології на формування освітнього простору?
4. Охарактеризуйте провідні підходи до розгляду феномена глобалізації.
5. Які чинники сприяли прискоренню глобалізаційних процесів на рубежі другого й третього тисячоліть?
6. Які соціальні рухи виступають альтернативою глобалізації?
7. Які глобальні проблеми спричинила антропогенна криза?
8. Назвіть ознаки системної кризи в освіті (за Ф.Кумбсом).
9. Як освіта може сприяти подоланню системної кризи?
10. Що спричинило поширення неоліберальної освітньої політики?
11. Висвітліть принципи неоліберальної політики стосовно освіти.
12. Які міжнародні організації впроваджують неоліберальні стратегії розвитку освіти?
13. Назвіть напрями освітньої діяльності ЮНЕСКО та її дослідницьких установ.
14. Охарактеризуйте інтеграційну діяльність Європейського Союзу в галузі освіти.
15. Проаналізуйте зміну соціальної ролі та умов праці вчителя в сучасних умовах.

Література

1. Бек У. Что такое глобализация? Ошибки глобализма – ответы на глобализацию / Пер. с нем. А. Григорьева, В. Седельника; Общ. ред. и послесл. А. Филиппова - М.: Прогресс-Традиция, 2001. – 304 с.
2. Бодрийяр Ж. Система вещей. (пер. с фр. и сопроводит. ст. Зенкина С.Н.). – М.: Рудомино, 1999. – 172 с.
3. Вульфсон Б.Л. Миграционные процессы в современном мире и образование // 2011. – № 1. – С. 103-109.
4. Гаганова О.К. Поликультурное образование в США // Педагогика. – 2005. – № 1. – С. 86-95.
5. Глобализация спротивления: борьба в мире / Отв. Ред. С. Амин и Ф. Утар: Пер. с англ. / Под ред. и с предисл. А.В. Бузгалина. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 304 с.
6. Глухов В.В., Коробко С.Б., Маринина Т.В. Экономика знаний – СПб: Питер. – 529 с.
7. Джуринский А.Н. Интернационализация высшего образования в современном мире // Педагогика. – 2004. – № 3. – С. 83-91.
8. Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Социология образования: Учеб.

- пособие. – М.: Гардарики, 2005. – 383 с.
9. Иванов Д.В. Эволюция концепции глобализации / СПбГУ, ф-т социологии. – <http://www.soc.pu.ru/persons/ivanov/evolution.shtml>
 10. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / Пер. с англ. под ред. О. Шкаратана. – М.: ГУ-ВШЭ, 2000. – 608 с http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Polit/kastel/index.php
 11. Лавриченко Н.М. Роль учителя в соціалізації учнівської молоді (європейський контекст) // Педагогіка і психологія – 1999. – № 3. – С.101-108.
 12. Литвинов О.І. Двомовний аспект полікультурної освіти у школах США // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 4. – С.119-127.
 13. Назаретян А.П. Цивилізаційні кризи в контексті Універсальної історії. (Синергетика – психологія – прогнозування). – М.: Мир, 2004. – 367 с.
 14. Попович М.В. Витоки мультикультуралізму // Концепція мультикультуралізму. Збірка наукових праць. — К.: СтилоС, 2005. <http://www.philosophy.ua/ua/lib/books/research/?doc:int=187>
 15. Сбруева А.А. Порівняльна педагогіка: Навчальний посібник. 2-ге вид., стер. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2004. – 320 с.
 16. Сухомлинська О.В. Учитель в сучасному світі і його роль в демократизації освіти: Учеб. посіб. / НИИ педагогіки УРСР. – К.: КГПИ, 1990. – 84 с.
 17. Тоффлер Е. Революційне багатство / Елвін Тоффлер, Хейди Тоффлер. – М.: АСТ: АСТ Москва: Профиздат, 2008. – 569 с.
 18. Учитель в сучасному світі. Режим доступу: http://www.herzen.spb.ru/main/activity/conf/congress_teacher/
 19. Штомпка П. Соціологія соціальних змін / Пер. з англ. Під ред. В.А. Ядова. – М.: Аспект-Прес, 1996. – 416 с. <http://www.vuzlib.net/beta3/html/1/20568/>
 20. Cheng, Y.C. New Principalsip for Globalization, Localization and Individualization: Paradigm Shift. Keynote Address presented at the International Conference on Principalsip and School Management Practice in the Era of Globalization: Issues and Challenges from 22-24 April 2003, Kuala Lumpur / <http://www.ied.edu.hk/apcelsq/new/htm/pub/pub-keynote.htm#inter>
 - 12 Cheng Y.C. New Paradigm for Re-engineering Education: Globalization, Localization and Individualization (Education in the Asia-Pacific Region: Issues, Concerns and Prospects). – Springer: Asia-Pacific Educational Research Asociacion, 2005. – 505 p.

Семінарське заняття 3

Сучасний стан освітніх систем у розвинутих країнах світу та в Україні

Мета заняття: ознайомити студентів з освітніми системами США, Євросоюзу, Росії, Японії, Китаю та країнах Південно-Східної Азії, користуючись спеціальною літературою з педагогічної компаративістики; проаналізувати зміст освіти в початковій, середній та вищій школах; здійснити порівняльний аналіз сучасного стану освіти в розвинутих країнах і в Україні.

МЕТОДИЧНІ ПОРАДИ

При підготовці питань до семінарського заняття доречно скористатися спеціальною літературою, підручниками, посібниками з порівняльної педагогіки, сайтами мережі Інтернет, зокрема сайтом ЮНЕСКО. Для висвітлення особливостей культурного життя зазначених країн бажано здійснити добір наукової літератури з філософії, педагогіки, психології. Для характеристики соціально-політичного, економічного й культурного розвитку, зокрема Японії, Китаю та інших країн Східного регіону можна скористатися політично-публіцистичною літературою.

Готуючи відповіді на 1-4 питання доречно скласти таблицю або побудувати схему в такій послідовності:

- Економічна і географічна характеристика країни (потужність економіки, природні ресурси, кількість населення, географічні особливості).
- Культурні досягнення країни, відомі педагоги, педагогічні течії.
- Управління освітою. Фінансування.
- Дошкільне виховання, його зміст.
- Шкільна освіта, її структура.
- Професійно-технічна освіта.
- Система вищої освіти.
- Педагогічна освіта

При підготовці доповідей студентам слід звернути увагу на те, під впливом яких соціально-педагогічних умов формувалися освітні системи в розвинутих країнах, бажано звернути увагу на статус учителя в різних країнах. Для порівняльного аналізу сучасного стану освітніх систем розвинутих країн слід спиратися на статистичні матеріали.

Форма проведення заняття: доповіді студентів та їх обговорення, мультимедійна презентація проєктів.

ПИТАННЯ ДЛЯ ОБГОВОРЕННЯ НА СЕМІНАРСЬКОМУ ЗАНЯТТІ

1. Особливості економічного та культурного розвитку англomовних країн: США, Великобританії (Канади, Австралії) в історичному поступі.
2. Особливості економічного та культурного розвитку країн Євросоюзу: Німеччини, Франції, Австрії, Італії, Норвегії, Швеції, Польщі тощо. Проблеми ЄС у соціальній сфері й можливості їх вирішення через освіту.
3. Характер управління систем освіти США, Великобританії, Франції, Федеративної Республіки Німеччина, Японії, України.
4. Дошкільне виховання та початкова освіта дітей у провідних країнах світу.
5. Принципи, які покладено в основу державної школи США, Франції, України.
6. Порівняльна характеристика середньої освіти розвинутих країн світу.
7. Системи оцінювання навчальних досягнень учнів різних країн світу.
8. Структуру вищої освіти розвинутих країн світу.
9. Особливості середньої та професійно-технічної освіти США, Франції, ФРН.
10. Особливості економічного та культурного розвитку країн Сходу.
11. Особливості економічного та культурного розвитку України.
12. Сучасний стан і перспективи розвитку системи освіти України.

Література

1. Ахтамзян Н.А. Система государственно-общественного управления образованием в Германии // Педагогика. – 2004. – № 6. – С. 85-93.
2. Ваховський Л.Ц., Харченко Т.Г. Ідеї гуманізму у французькій філософії освіти // Шлях освіти. – 2010. – № 4. – с. 18-22.
3. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник /За ред. В.Г. Кременя. Авт. Колектив: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабін. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
4. Воскресенская Н.М. Педагогические исследования в Великобритании // Педагогика. – 2004. – № 1. – С. 89-99.

5. Гаргай В.Б. Повышение квалификации учителей в США и Великобритании: интерактивная модель // Педагогика. – 2004. – № 8. – С. 87-91.
6. Глузман О.В., Володько М.В. Особливості підготовки педагогічних кадрів в університетах США // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 4. – С.133-140.
7. Гриншпун С.С. Новые ориентиры в деятельности американской школы // Педагогика. – 2007. – № 1. – С.109-117.
8. Гриншпун С.С. Опыт создания государственной службы профориентации во Франции // Педагогика. – 2004. – № 7. – С. 85-91.
9. Джуринский А.Н. Зарубежная педагогіка. – М.: Гардарики, 2008. – 383 с.
10. Джуринский А.Н. Развитие образования в современном мире: Учеб. пособие для студ. Высш. Учеб. Заведений. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2003. – 240 с.
11. Закусило О.К. Проблеми входження України в європейський освітній простір // Шлях освіти. – 2011. – № 1. – с. 11-16.
12. Карташевич А.Н., Носкова С.А., Скикевич Т.И. // Высшее образование в США // Педагогика. – 2004. – № 3. – С. 93-95.
13. Малькова З.А. Школа и педагогіка за рубежом. – М.: Просвещение, 1983. – 192 с.
14. Мельниченко Б.Ф. Актуальні проблеми сучасної шкільної освіти у ФРН // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 4. – С.128-132.
15. Образование в США: Влияние исторических, экономических и социальных факторов на формирование современной системы образования США / <http://www.yastudent.ru/articles/2/11/2644.html>
16. Одерій Л.П. Оцінка в міжнародній системі освіти: Методологія та інструментарій: Монографія. – К.: ІСДО, 1995. – 196 с.
17. Пивнева Л.Н. Семестр в Мэрилэнде по программе Фулбрайта. – Харків: Майдан, 2002. – 138 с.
18. Савина А.К. Особенности образования на острове Тайвань //Педагогика. – 2011. – № 4. – С. 98-107.
19. Сбруева А.А. Порівняльна педагогіка: Навчальний посібник. 2-ге вид., стер. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2004. – 320 с.
20. Су Цзюньянь, Сяо Су основные формы и тенденции развития системы инспектирования и оценки школ в Китае // Педагогика. – 2011. – № 1. – С. 94-102.
21. Шамсутдинова И.Г., Павлова О.И. Профессиональная ориентация учащихся во Франции // Педагогика. – 2004. – № 7. – С. 101-111.
22. Шпарик О.М. Розвиток освіти в стародавньому Китаї: доконфуціанська доба // Шлях освіти. – 2011. – № 1. – с. 38-43.

Семінарське заняття 4

Освітні реформи в розвинутих країнах світу

Мета заняття: засвоїти сучасні підходи до розгляду поняття «модернізація»; уміти навести приклади різних підходів до творення парадигм освітніх реформ; здійснити пошук інформації щодо здійснення освітніх реформ у розвинутих країнах світу та в Україні.

МЕТОДИЧНІ ПОРАДИ

При підготовці питань до семінарського заняття слід скористатися спеціальною літературою, підручниками, посібниками з порівняльної педагогіки, публіцистичною літературою, сайтами мережі Інтернет, зокрема статтями, розміщеними на сайті ЮНЕСКО.

Форма проведення заняття: обговорення питань до семінарського заняття, дискусія.

ПИТАННЯ ДЛЯ ОБГОВОРЕННЯ НА СЕМІНАРСЬКОМУ ЗАНЯТТІ

1. Криза модерністської цивілізації й формування нового освітнього простору.
2. Типологія парадигм освітніх реформ за Я. Гнітецьким та принципи побудови парадигм освіти.
3. Провідні тенденції реформування освітніх систем.
4. Еволюція реформ шкільної освіти від «реформ рівного доступу» до «реформ якості».
5. Системна реформа шкільної освіти у США.
6. Роль Т. Блера у здійсненні освітніх реформ у Великобританії.
7. Провідні напрями реформування шкільної освіти Німеччини.
8. Причини децентралізації управління освітніх систем Франції та Японії.
9. Реформи шкільної освіти у країнах Східної та Південно-Східної Азії.
10. Розбудова шкільної освіти в Україні.
11. Основні напрями реформування вищої освіти в розвинутих країнах світу.
12. Проблеми приєднання до Болонського процесу вищої освіти в Україні.

Література

1. Бакіров В.С. Університети як чинник цивілізаційного розвитку // Шлях освіти. – 2011. – № 1. – с. 2-3
2. Бауэр Е.А. Реакция на Болонские реформы в системе образования Западной Европы // Шлях освіти. – 2011. – № 1. – С. 109-113.
3. Быков Д.А. Обучение детей с ограниченными возможностями в США и Великобритании // Педагогика. – 2004. – № 6. – С. 94-98.
4. Гаргай В.Б. Повышение квалификации учителей в США и Великобритании: интерактивная модель // Педагогика. – 2004. – № 8. – С. 87-91.
5. Гаргай В.Б. Повышение квалификации учителей на Западе: рефлексивная модель обучения // Педагогика. – 2004. – № 2. – С. 72-79.
6. Гриншпун С.С. Новые ориентиры в деятельности американской школы // Педагогика. – 2007. – № 1. – С.109-117.
7. Дагбаева Н.Ж. Экологическая школа для устойчивого развития // Педагогика. – 2004. – № 3. – С. 40-44.
8. Данюшенков В.С., Ракипова М.Ш. Тестирование в США: за и против // Педагогика. – 2004. – № 4. – С. 82-86.
9. Ильченко В.Р., Гуз К.Ж. Модернизация содержания образования как национальная проблема // Педагогика. – 2011. – №4. – С.3-7.
10. Корсак К.В. XXI століття: освіта в умовах переходу людства до ноотехнологій // Шлях освіти. – 2011. – № 1. – с. 20-25.
11. Кравець В.П. Парадокси педагогічної освіти в епоху цивілізаційних змін // Шлях освіти. – 2011. – № 1. – с. 3-11.
12. Сухомлинська О.В. Международное прогрессивное профессиональное движение учителей в борьбе за демократическую педагогику (1917-1990): Дис. ... д-ра пед. наук. – К., 1991. – 400 с.
13. Филиппов В.М. Модернизация российского образования // Педагогика. – 2004. – №3. – С.3-11.
14. Чжу Сяомань Реформа содержания образования в Китае // Педагогика. – 2005. – № 1. – С. 96-99.
15. Шаповалова Л. Реформування змісту університетської освіти Франції // Шлях освіти. – 2007. – № 4. – С. 28-31.

Семінарське заняття 5

Проблеми оцінювання ефективності освіти та якості знань Гуманізація навчального процесу як шлях підвищення його ефективності

Мета заняття: засвоїти сучасні підходи до розгляду поняття «ефективність освіти», «якість навчання», «куруікулум»; уміти навести приклади різних аспектів діяльності ЮНЕСКО в галузі освіти; здійснити пошук інформації щодо розвитку освіти в різних регіонах ЮНЕСКО, дослідити процес розвитку освіти згідно з цілями розвитку людської цивілізації, наміченими у Декларації тисячоліття.

МЕТОДИЧНІ ПОРАДИ

При підготовці питань до семінарського заняття доречно скористатися спеціальною літературою, підручниками, посібниками з порівняльної педагогіки, сайтами мережі Інтернет, насамперед сайтом ЮНЕСКО. Скориставшись даними Інституту статистики ЮНЕСКО, проаналізувати результати моніторингу «Цілей розвитку», визначити причини відставання в реалізації намічених цілей. На основі даних Державного комітету статистики України, скориставшись інформацією на сайті Держкомстату України, проаналізувати поступ України у напрямі реалізації цілей розвитку держави.

Форма проведення заняття: обговорення питань до семінарського заняття, дискусія.

ПИТАННЯ ДЛЯ ОБГОВОРЕННЯ НА СЕМІНАРСЬКОМУ ЗАНЯТТІ

1. Ідея безперервності освіти як теоретична основа модернізації освітніх систем.
2. Зміст поняття «куруікулум», його політичний та професійний аспекти.
3. Цілі розвитку людства у Декларації тисячоліття.
4. Цілі розвитку тисячоліття в українському контексті.
5. Гарантія права на освіту для всіх (ОДВ)
6. Дослідження феномена грамотності.

7. Культура грамотності як потреба в набутті та підвищенні грамотності протягом усього життя.
8. Позитивні й негативні наслідки впровадження інформаційно-комунікативних технологій як засобу розвитку суспільної грамотності.
9. Модель оцінювання навчальних програм за Д. Кірпатриком.
10. Критерії якісної освіти за О.І. Субетто.
11. Ефективність діяльності школи за Дж. Ширінсом.
12. Парадигмальний підхід І.Ч. Ченга до визначення якості освіти.
13. Уплив культурних чинників на організацію діяльності у дослідженнях Г. Хофштеде й У. Оучі.
14. Гуманізація навчального процесу як шлях підвищення його ефективності

Література

1. Быков Д.А. Обучение детей с ограниченными возможностями в США и Великобритании // Педагогика. – 2004. – №6. – С. 94-98.
2. Гаргай В.Б. Повышение квалификации учителей на Западе: рефлексивная модель обучения // Педагогика. – 2004. – №2. – 72-79.
3. Дерябин Ю.С. Финляндия – один из мировых лидеров в образовании // Педагогика. – 2004. – № 4. – С. 75-82.
4. Джуринский А.Н. Интернационализация высшего образования в современном мире // Педагогика. – 2004. – №3. – С.83-92.
5. Ермольева Э.Г. Образование как фактор социального прогресса (латиноамериканский ресурс) // Педагогика. – 2011. – №1. – С. 85-93.
6. Исмаилов Э.Э. Организация учебно-воспитательного процесса в школах Швеции // Педагогика. – 2004. – № 1. – С. 99-103.
7. Куцев Г.Ф. Обеспечение качества высшего образования в условиях вынужденной экономики // Педагогика. – 2004. – №3. – 12-23.
8. Савина А.К. Польша: инновационные подходы к оценке учебных успехов учащихся // Педагогика. – 2011. – №2. – 100-109.
9. Су Цзюньянь, Сяо Су. Основные формы и тенденции развития системы инспектирования и оценки школ в Китае // Педагогика. – 2011. – №1. – С.94-102.
10. Standards and Methodologies. – Режим доступу: <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/standards-and-methodologies.aspx>

Семінарське заняття 6

Форми та методи виховного впливу інститутів соціалізації. Виховні цінності минулого й сьогодення

Мета заняття: засвоїти сучасні підходи до розгляду поняття «соціалізація», «педагогічна аксіологія»; уміти навести приклади різних аспектів виховного впливу інститутів соціалізації; здійснити пошук інформації щодо ролі педагогічної діяльності .

МЕТОДИЧНІ ПОРАДИ

При підготовці питань до семінарського заняття доречно скористатися спеціальною літературою, підручниками, посібниками з порівняльної педагогіки, сайтами мережі Інтернет, звернути увагу на наукові статті з громадянського виховання, інклюзивної освіти на сайті ЮНЕСКО.

ПИТАННЯ ДЛЯ ОБГОВОРЕННЯ НА СЕМІНАРСЬКОМУ ЗАНЯТТІ

1. Актуальні проблеми виховання й соціалізації людини.
2. Співвідношення категорій «соціалізація», «виховання», «навчання», «освіта».
3. Виховання як процес залучення до цінностей за Б. Бітінасом.
4. Педагогічна аксіологія й педагогічні цінності.
5. Кодекс цінностей сучасного українського виховання за О.І. Вишневським.
6. Особливості соціалізації молодого покоління через призму ювентології В.В. Павловського.
7. Виховні цінності у розвинутих країнах світу.
8. Здоров'я молодого покоління як соціальний феномен.
9. Молодіжні громадські об'єднання.
10. Громадянськість як інтегрована якість особистості.
11. Педагогіка ненасилля: виховання в дусі культури миру.
12. Екологічна освіта як складова екологічного виховання.

Література

1. Арцишевський Р.А. На шляху до загальнолюдського світогляду // Шлях освіти. – 2011. – № 1. – с. 17-20
2. Вульфсон Б.Л. Миграционные процессы в современном мире и образование // Педагогика. – 2011. – № 1. – С. 103-109.
3. Гриценко Л.И. Педагогические идеи А.С. Макаренко за рубежом // Педагогика. – 2004. – № 7. – С. 76-85.
4. Дагбаева Н.Ж. Экологическая школа для устойчивого развития // Педагогика. – 2004. – № 3. – С. 40-44.
5. Лавриченко Н.М. Роль учителя в соціалізації учнівської молоді (європейський контекст) // Педагогіка і психологія. – 1999. – №3. – С. 101-108.
6. Лаухіна І.С. Проблеми релігійнознавчої освіти в сучасному французькому шкільництві // Шлях освіти. – 2010. – № 1. – С. 17-22.
7. Павловский В.В. Ювентология: проект интегративной науки о молодежи. – М.: Академический Проект, 2001. – 304с.
8. Салимова К.І. Становление светской школы в Турции // Педагогика. – 2011. – № 4. – С. 107-114.
9. Сухомлинская О.В. Актуальные проблемы теории воспитания в современной Франции: Дис. ... канд. пед. наук. - К., 1980. – 202 с.
10. Сухомлинська О.В. Громадянськість як феномен виховання // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Зб. наук. праць. – К., 1999. – Кн.2. – С. 6-12.
11. Сухомлинська О.В. Ідеї громадянськості і школа в Україні // Шлях освіти. – 1999. – №4. – С. 20-25.
12. Сухомлинська О.В. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Пед. газета. – 2000. – №6. – С. 4-6.
13. Сухомлинська О.В. Цінності в історії розвитку школи в Україні // Цінності освіти і виховання: Наук.-метод. зб. / За заг. ред. О.В.Сухомлинської. – К., 1997. – С. 3-8.
14. Ткачова Н.О. Історія розвитку цінностей в освіті: Монографія. – Х.: Видавничий центр ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2004. – 424 с.
15. Ювенология в XXI веке: комплексное междисциплинарное знание о молодом поколении / Под ред. Е.Г. Слуцкого и В.В. Журавлева – СПб: ООО ИД «Петрополис», 2007. – 216 с.

ПРИКЛАДИ КОНТРОЛЬНИХ ЗАВДАНЬ

В1. Приклад тестового контролю

1. Порівняльна педагогіка – це:
 - А. Наука, що досліджує вплив на педагогічний процес конкретних соціокультурних умов, які виконують роль посередника між соціальним середовищем та окремими галузями знання.
 - Б. Галузь педагогічної науки, що займається співставленням систем освіти різних країн, визначенням чинників, що зумовлюють організаційну структуру, зміст освіти, методи навчання.
 - В. Галузь педагогічної науки, що досліджує закономірності навчально-виховного процесу.
2. Завдання порівняльної педагогіки:
 - А. Пошук методів попередження правопорушень, розробка умов для забезпечення превентивної профілактики негативних явищ, відхилень у поведінці людей для оздоровлення соціального довкілля.
 - Б. Порівняльний аналіз посилення виховного впливу навчання, розвиток мислення, формування якостей творчої особистості, розвиток пізнавальної активності та самостійності учнів у різних країнах світу.
 - В. Вивчення чинників, що впливають на розвиток теорії і практики виховання й навчання у сучасному світі та порівняльний аналіз результатів їх впливів на школу, інші навчально-виховні заклади та педагогіку у різних країнах.
3. Синонімом науки «порівняльна педагогіка» є:
 - А. Порівняльна пропедевтика.
 - Б. Компаративістика.
 - В. Порівняльна етимологія.
4. Матеріали порівняльно-педагогічного характеру публікуються у журналах:
 - А. «Шлях освіти».
 - Б. «Дзеркало тижня».
 - В. «Берегиня».

5. Уперше прочитав курс з порівняльної педагогіки наприкінці 19 ст.:
- А. Дж. Рассел.
 - Б. Г. Барнард.
 - В. М. Арнольд.
6. Загальними принципами неоліберальної політики вважають:
- А. Розгляд на політичному рівні понять рівності, справедливості, солідарності.
 - Б. Поширення на освіту ринкових механізмів конкуренції, роздержавлення сфери освіти, децентралізацію управління освітньою системою.
 - В. Прихильність до збереження загальноосвітньої школи, яка служить символом справедливості, рівності в освіті та відсутності селекції і сегрегації.
7. Генеральна угода про торгівлю послугами (GATS) передбачає
- А. Комерційну діяльність у сфері освіти.
 - Б. Визначення премій і винагород за відкриття та інновації у сфері освіти.
 - В. Фінансування фундаментальних досліджень.
8. Основу «глобального освітньо-політичного консенсусу» складають принципи, серед яких є:
- А. Принцип гуманістичної спрямованості навчання.
 - Б. Принцип поширення на освіту ідей методологічного індивідуалізму.
 - В. Принцип індивідуального підходу до учнів.
9. Головне завдання вчителя молодших класів:
- А. Розвивати творчі здібності дитини.
 - Б. Навчити дітей полюбити читання, бути дисциплінованими, соціально активними, патріотично налаштованими.
 - В. Залучати дітей до суспільно корисної діяльності.
10. Навчальний рік у Японії починається:
- А) 1 вересня.
 - Б) 1 січня.
 - В) 1 квітня.
11. Найбільш цінним елементом методики навчання у вищій школі Великобританії є:
- А. Навчання через Інтернет.
 - Б. Тьюторські заняття.
 - В. Рейтингова система контролю знань.

В2. Орієнтовні питання до іспиту

1. Особливості «передісторичного» етапу розвитку порівняльної педагогіки та його репрезентативні особи.
2. Роль М.А. Жульєна Паризького у становленні порівняльної педагогіки. Описовий період компаративістики.
3. Унесок С. Русової, О. Музиченка та С. Ананьїна в розвиток порівняльної та зарубіжної педагогіки.
4. Предмет порівняльної педагогіки та її завдання. Методологічні основи та методи порівняльно-педагогічних досліджень.
5. Визначення поняття «глобалізація» та підходи до розгляду цього поняття у соціальних науках.
6. Економічний аспект впливу глобалізації на розвиток освіти.
7. Політичний аспект впливу глобалізації на розвиток освіти.
8. Суперечності культурного аспекту глобалізації
9. Розвиток систем управління освітою в США, Великобританії, Німеччині, Франції, Японії, Україні.
10. Спільні та відмінні риси структури середньої освіти в США, Великобританії, Німеччині, Франції, Японії, Україні.
11. Вища освіта в розвинутих країнах та в Україні.
12. Основні положення нової парадигми грамотності та засоби підвищення суспільної грамотності.
13. Тенденції розвитку системи дошкільного виховання та початкового навчання
14. Альтернативна освіта. Особливості розвитку приватних навчальних закладів у сучасній Україні та їх типи.
15. Основні підходи до визначення ефективності діяльності школи.
16. Основні проблеми сучасних систем освіти. Інформаційно-технологічний підхід до вирішення проблеми.
17. Гуманізація навчального процесу як шлях підвищення його ефективності.
18. Особливості диференціації навчального процесу в школах розвинутих країн.
19. Тенденції стандартизації змісту освіти та якості знань у децентралізованих освітніх системах розвинутих країн.
20. Система виховних цінностей у сучасному шкільництві.
21. Прогностичні моделі розвитку школи в розвинутих країнах.
22. Загальні тенденції реформування сучасних освітніх систем.
23. Особливості соціалізації особистості в сучасній школі.
24. Стратегії освітньої політики різних міжнародних організацій.

В3. Тематика курсових робіт

1. Стратегії освітньої політики міжнародних організацій.
2. Порівняльна характеристика освіти в англomовних країнах та в Україні.
3. Сучасний стан та перспективи розвитку освіти в країнах колишнього Радянського Союзу: порівняльний аналіз.
4. Реформи програм загальноосвітніх навчальних закладів в Україні та США: порівняльний аналіз.
5. Освіта обдарованих дітей в розвинутих країнах та в Україні.
6. Роль предметів естетичного циклу у вихованні дітей в країнах Євросоюзу та в Україні.
7. Проблеми демократизації шкільного навчання у сучасному світі.
8. Учитель минулого, нинішнього й майбутнього.
9. Основні напрями в теорії виховання.
10. Експериментальні школи Західної Європи та України.
11. Гендерний аспект освіти минулого й сьогодення.
12. Приватні навчальні заклади.
13. Педагогічна освіта в країнах Євро спільноти і в Україні.
14. Інформаційно-технологічний підхід до вирішення проблеми ефективності навчального процесу.
15. Гуманістичний підхід у справі побудови ефективної освіти.
16. Соціально-психологічні умови ефективного управління школою
17. Диференціація навчального процесу в школах розвинутих країн та в Україні.
18. Стандартизація змісту освіти та якості знань в децентралізованих освітніх системах розвинутих країн та в Україні.
19. Тенденції стандартизації змісту освіти.
20. Виховні цінності в сучасному шкільництві.
21. Екологічне виховання в розвинутих країнах.
22. Моральне виховання в розвинутих країнах та в Україні.
23. Збереження етнокультурного коду нації в умовах глобалізації.
24. Полікультурне виховання в сучасному світі.
25. Міжнародне співробітництво у галузі освіти.
26. Взаємозв'язок сім'ї та школи в сучасному освітньому процесі.
27. Тенденції розвитку вищої освіти в розвинутих країнах та в Україні
28. Шкільна демографія за кордоном і в Україні.
29. Формування європейських цінностей у молоді
30. Професійна підготовка молоді за кордоном та в Україні.
31. Престижні університети світу.
32. Реалізація цілей в галузі розвитку, сформульованих у «Декларації тисячоліття» ООН. Питання освіти.

ТЕЗАУРУС

Коментар до побудови тезауруса

Якщо я написав словник, а потім виявляється, що значення слова залежить від того, в який контекст я його поставлю, то з цього словника ніякої користі немає. Скільки контекстів, стільки переглядів, смислів... Нині мусимо аналізувати контексти: аналіз мови науки – це нині аналіз контекстів

М.В. Попович.

Тезаурус – словник, що належить до якої-небудь галузі знань, розташовано за тематичним принципом і показано семантичні відношення між лексичними одиницями. Основний обсяг словника становлять педагогічні терміни, окреслені програмою курсу «Порівняльна педагогіка», що ввійшли до цього навчального посібника. Оскільки багато педагогічних явищ і закономірностей мають міжпредметний характер, Тезаурус зорієнтований і на спеціалістів суміжних галузей знань – психології, філософії, політології тощо.

У сучасній педагогічній науці більшість наукових понять і категорій має багато визначень, які не завжди узгоджуються між собою, тому автор не ставив своїм завданням створити нормативне енциклопедичне видання, в якому б давалися єдино правильні визначення й оцінки педагогічних явищ і процесів.

Основна мета – неупереджено й об'єктивно викласти матеріал, суть різних педагогічних концепцій і теорій без однозначного безапеляційного їх оцінювання.

Мотивація включення слова до Тезауруса зумовлюється його фактичним використанням у текстах педагогічної літератури. У Тезаурусі наводиться основна термінологія (номенклатура) педагогічної науки, а також слова й словосполучення, що визначають явища й реалії сучасного педагогічного процесу в світі.

Оскільки Тезаурус має інформаційно-пошуковий характер, лексичні одиниці тексту замінені дескрипторами, що слугують для опису основного змісту документа. Отже, принцип побудови Тезауруса – описовий. Водночас збережені всі головні лексикографічні принципи побудови Тезауруса, його теоретичні основи: принципи підбору та опису слів, структура реєстрової або гніздової статті.

До реєстру Тезауруса внесено термінологічні й номенклатурні слова й словосполучення, що широко вживаються в суспільно-політичній мові, ввійшли до сучасних підручників з педагогіки, психології, політології тощо.

Головними джерелами для укладення Тезауруса стали підручники, навчальні посібники з педагогіки та психології, словники, педагогічні енциклопедії, наукові статті й документи ООН та ЮНЕСКО, що інформують людство через Інтернет.

Слова, внесені до реєстру Тезауруса, розміщуються за абеткою.

Заголовкові слова (терміни), що відкривають словникову статтю, подаються у називному відмінку, окремі значення слова відокремлюються одне від одного арабськими цифрами, відтінки значень – скісними рисками (/), а усталені словосполучення двома зірочками (**). У статті подається етимологічна довідка (пояснення походження іншомовного слова) та дефініції (визначення).

Оскільки реєстр слів містить і слова спеціально-термінологічного вжитку, то вони наводяться без стилістичного позначення. Сфера їхнього вживання розкривається у тлумаченні цих слів. У Тезаурусі до слів реєстру подаються короткі словосполучення, зафіксовані в педагогічних джерелах. У дужках зроблено посилання на джерело, звідки взято визначення поняття (перше число – порядковий номер списку джерел, друге – номер сторінки). Список використаних джерел подано в кінці Тезауруса.

Зразок:

ІНФОРМА́ЦІЯ (від лат. *informacio* – роз'яснення) – 1. Повідомлення про щось, відомості про які-небудь події, чиюсь діяльність. 2. Відомості в будь-якій формі та вигляді, на будь-яких носіях (карти, діаграми, малюнки, схеми тощо). // Відомості, що обробляються в контакті людини з автоматичним пристроєм. *Теорія інформації.*

** **Зáсоби ма́сової інформа́ції (ЗМІ)** – про пресу, радіо, телебачення, що мають на меті масове поширення відомостей, знань. // Відомості, які є об'єктом зберігання, переробки, видачі та які мають формалізовану, закодовану структуру [7, с. 403].

Тезаурус розрахований на викладачів, студентів педагогічних ВНЗ, які зацікавлені в професійному розвитку.

АЛЬТЕРНАТИВА – (від франц. *alternative*, від лат. *alterno* – чергую, змінюю) – необхідність вибору між двома можливостями, що виключають одна одну // кожна з цих можливостей [47, с. 40].

АЛЬТЕРНАТИВНИЙ – який містить альтернативу.
Альтернативні судження.

****Альтернативне навчання** – процес, спрямований на ширше задоволення потреб учнів шляхом індивідуального добору нетрадиційних навчальних засобів на протигагу офіційній загальноосвітній школі [7, с. 15]. // Запровадження нових технологій навчання, що сприяють інтенсифікації навчального процесу, мобілізації потенційних ресурсів особистості для підсилення дидактичної значущості тих способів і форм навчання, що мають історично стійкі традиції й можливості [45, с. 20].

****Альтернативна освіта** – мережа новостворених (зазвичай за ініціативою приватних осіб) закладів освіти, що працюють за експериментальними програмами, створеними як альтернатива до державних освітніх програм. Як правило, А.О. надають платні освітні послуги недержавні заклади освіти [45, с. 20].

****Альтернативні школи** – структурний компонент освітньої системи, що побудований на принципах різноманітності, гнучкості, пристосування до нужд і потреб людей. Такі неповні середні й середні школи надають освіту, альтернативну за змістом або формами і методами роботи з учнями. Мережа альтернативних шкіл може включати такі типи навчальних закладів:

- двомовні школи для дітей іммігрантів, де викладання ведеться рідною й державною мовами;
- школи для підлітків, які мають утруднення в навчанні і потребують підтримувальної дидактичної системи;
- школи для підлітків з відхиленнями у поведінці;
- авторські школи, в яких колектив педагогів розробляє оригінальну педагогічну ідею;
- школи, в яких втілюються педагогічні системи, що розроблені видатними педагогами минулого (школи М. Монтесорі, Р. Штейнера, Д. Дьюї) [9, с. 103].

БАКАЛАЇВР (від лат. *baccalaureus*, від *baccalarius* –старший студент, клерк) – 1. Перший вчений ступінь у низці країн після засвоєння програми базової вищої освіти (3-5 років). 2. У Франції особа, яка одержала диплом про закінчення повної середньої школи [47, с. 83].

БЕЗПЕРЕРВНА ОСВІТА – процес підвищення освітнього потенціалу особистості протягом життя, організаційно забезпечений системою державних і суспільних інститутів. У педагогіці поряд з цим поняттям уживаються терміни «перманентна освіта», «освіта протягом життя», «неперервна освіта» тощо.

****Концепція безперервної освіти** проголошена у документі «Учитися бути» ЮНЕСКО (1972). Концепція має реалізуватися за таких умов навчання:

- навчати вчитися й використовувати знання, поглиблено працювати у вузькій галузі при широких загальних знаннях;
- учитися робити справу при використанні не лише стандартних підходів, працюючи в команді;
- навчатися жити разом, розуміючи інших, уладнуючи конфлікти;
- навчатися бути, розвивати особистісні якості, людський потенціал [13, с. 8-9].

БЕНЧМАРКІНГ (від англ. *benchmarking* – рівень маркування) – безупинний, систематичний пошук, вивчення кращої практики конкурентів і підприємств із суміжних галузей, постійне порівняння бажаних змін і результатів бізнесу зі створеною еталонною моделлю власної організації бізнесу. // Процес знаходження й вивчення найкращих з відомих методів ведення бізнесу. Розрізняють внутрішній, конкурентний, спільний, процесуальний, стратегічний бенчмаркінг [24]. // Визначення стандартних планових показників у структурі шкільництва, яких необхідно досягнути в удосконаленні кожного чинника за певний проміжок часу [44, с. 83].

«БІЛА КНІГА ОСВІТИ» – (англ. *White Papers on Education*) – Білі книги Європейської Комісії містять пропозиції щодо діяльності Європейського Союзу в галузі освіти. Це розроблені експертами та офіційними службами конкретні напрями політики в освітній сфері.

****«Біла книга освіти та професійної підготовки – Навчання та вдосконалення – На шляху до суспільства, що навчається»** (ЄС, 1995) – нормативний документ, що орієнтує європейські країни на реформування освіти, для вирішення завдань: зближення школи й виробництва, боротьба з крайнощами (надання другого шансу закінчення школи), знання трьох основних європейських мов, рівноправність матеріальних інвестицій та витрат на освіту.

****«Біла Книга Європейської Комісії – Нові імпульси для європейської мблоді»** (ЄС, 2000) – документ, у якому вказані головні виклики, перед якими стоїть молодь на початку 21 століття. Описано демографічні, соціологічні, економічні тенденції та культурні зміни в поколінні молодих людей, їх зацікавленість та участь у суспільному житті, європейській інтеграції та глобалізації. У документі звернено увагу на значення боротьби з расизмом і ксенофобією [44].

****«Біла книга з міжкультурного діалогу»** (ЄС, 2000) – документ у якому йдеться про нагальну потребу міжкультурного діалогу. Глобальне спілкування держав та їх народів з усіх питань багатогранної життєдіяльності людського суспільства неминуче ґрунтується на беззастережному визнанні таких універсальних цінностей, як права людини, демократія, верховенство закону. Найважливішою складовою частиною міжкультурного діалогу є проблематика освіти, її вдосконалення, доступності для всіх, які прагнуть до знань, мобільності та визнання, а також вироблення загальних міжнародних критеріїв оцінки освітніх процесів і кваліфікацій. 2010 року Рада Європи у співробітництві з Міністерством культури і туризму України та у партнерстві з Центром розвитку «Демократія через культуру» здійснило публікацію української версії *Білої книги Ради Європи з міжкультурного діалогу* («Жити разом у рівності і гідності») – документа, що увібрав досвід практично всіх європейських країн, пропонуючи вивірені рішення та підходи для підтримки та розвитку міжкультурного діалогу [39].

****«Біла книга національної освіти України»** – аналітичний документ щодо ключових аспектів стратегії розвитку освіти в Україні, де аналізуються проблеми різних секторів освітньої галузі, пропонуються конкретні шляхи їхнього вирішення. Створення «Білої книги» є першою в Україні спробою подати комплексне

консолідоване бачення українським суспільством стратегії розвитку національної системи освіти та виховання в контексті глобалізаційних тенденцій і викликів часу. Проект документа розроблено АПН України 2009 року [4].

БІЛІНГВІЗМ (від лат. *bilinguis*, від *bi...* та *lingua* – мова) – двомовність. // Володіння і поперемінне користування тією самою особою або колективом двома різними мовами або різними діалектами тієї самої мови [7, с. 51].

БІЛІНГВІСТІЧНИЙ – стосовно до білінгвізму.

****Білінгвістичне навчання** – навчання за програмами для дітей з національних меншин, що здійснюється двома мовами: рідкою та загальнодержавною [7, с. 51]. // Дидактична система, в якій поєднується вивчення двох мов. Має офіційну підтримку в Австралії, США, Канаді. У Канаді білінгвізм полягає в навчанні на двох офіційних мовах – англійській і французькій).

БЮРО (від франц. *bureau*) – 1. Колегіальний орган, що обирається чи створюється для виконання певної, головним чином керівної, роботи [47, с. 115].

****Міжнародне бюро освіти, МБО** (англ. *International Bureau of Education* — *IBE*; франц. *Bureau international d'education* — *BIE*) – неурядова міжнародна організація, заснована 1925 року в Женеві як приватна організація при Інституті педагогічних наук ім. Ж.Ж. Руссо. З 1929 р. перша міжурядова організація в галузі освіти. З 1947 р. співпрацює з ЮНЕСКО. З 1954 р. СРСР, БССР, УССР стали членами МБО. З 1969 р. МБО стало складовою частиною ЮНЕСКО й обслуговує всі країни-члени. Бюро організовує (1 раз на 2 роки) тематичні сесії Міжнародної конференції з освіти, проводить педагогічні дослідження, зокрема в галузі порівняльного аналізу систем освіти, друкує їх результати; підтримує бази даних; поповнює міжнародну педагогічну бібліотеку (підрозділ МБО). З 1977р., МБО очолює Міжнародну мережу інформації з питань освіти – *International Network for Educational Information* — *INED* (Женева), в якій беруть участь інформаційні центри з освіти 96 країн світу. Основні публікації МБО видаються англійською та французькою мовами [22].

ВАУЧЕР (від англ. voucher – розписка) – 1. Майновий сертифікат, що видається у процесі приватизації для придбання акцій підприємств, що приватизуються; 2. Письмове доручення, гарантія чи рекомендація; 3. Освітній, грошовий сертифікат, що видається державою батькам учнів для сплати за навчання [58]. Концепція приватизаційного сертифіката полягає в тому, що при переході від державної соціалістичної до приватної економіки кожен громадянин є співвласником всіх матеріальних цінностей, що їх накопичено в державі. Надання громадянам ваучерів як цінних паперів є таким чином «роздержавленням» засобів виробництва з метою створення ринкової приватної економіки і ринку капіталів [6].

ВЕЛФАРІЗМ (від англ. welfare – добробут, соціальне забезпечення) – ідеологія капіталізму, спрямована на соціальний захист громадян засобом перерозподілу, втручання в економіку з метою створення системи соціального забезпечення (безоплатна медична допомога тощо). Welfare є одним з видів фінансової чи іншої допомоги. У розвинутих країнах надається переважно урядом та різними організаціями (благодійними, неформальними, релігійними тощо) у тому числі міжурядовими (ООН). У США та Канаді welfare – це допомога бідним, у Європі – універсальна послуга («соціальна солідарність»), доступна всім громадянам для соціальної підтримки й добробуту без клейма благодійності [62].

ГЛОБАЛІЗУВАТИ – надавати чому-небудь глобального характеру.

ГЛОБАЛЬНИЙ (від франц. global – загальний, всесвітній; від лат. globus – куля) – 1. Узятий в цілому, загальний, всебічний, поширений на всю земну кулю. *Глобальний договір*. [47, с. 173]. 2. Комплексний, масштабний, великого розмаху, охоплення. // *Глобальна стратегія* [7, с. 185].

****Глобальні проблеми** – сукупність життєво важливих проблем людства, від вирішення яких залежить подальший соціальний прогрес у сучасну епоху, – запобігання світової термоядерної війни й забезпечення мирних умов для розвитку всіх народів; подолання економічної прірви між розвинутими країнами і країнами, що розвиваються; розв'язання демографічних проблем; запобігання екологічної катастрофи. До глобальних проблем належать також

проблеми охорони здоров'я, освіти, соціальні цінності тощо. Глобальні проблеми породжені не стільки могутніми засобами впливу людства на довкілля й величезним масштабом господарської діяльності, який можна співставити з геологічними та іншими планетарними природничими процесами, скільки насамперед зі стихійністю суспільного розвитку й анархією виробництва в умовах капіталізму, експлуатацією країн, що розвиваються, багатонаціональними корпораціями, а також іншими антагоністичними суперечностями, гонитвою за прибутком і тимчасовими вигодами [55, с. 117].

ГЛОБА́ЛЬНІСТЬ – 1. Світовий характер чого-небудь, усесвітність, планетарність. 2. Повне охоплення чого-небудь, загальність. *Глобалізація соці́альних процесів* [7, с. 185].

ГЛОБАЛІЗА́ЦІЯ – 1. Беспрецедентна інтенсифікація процесів інтернаціоналізації соціального життя до такого ступеня, що вони стають чинниками змін на субнаціональному рівні, приводять до інтенсифікації транснаціональних міжіндивідуальних і міжгрупових взаємодій. 2. Процес творення «мегасуспільства», в результаті чого національно-державні форми суспільства поступово втрачають значення [1, с. 170]. 3. Нелінійний, нерівномірний і суперечливий (йї протистоїть локалізація) процес, що розвивається тією мірою, якою світ перетворюється із сукупності національних держав на мережу глобальних гравців (транснаціональних корпорацій), що взаємодіють і борються на полях національних держав, а світові економічні, політичні і соціокультурні закони стають більш значущими, ніж національні [10, с. 14].

ГЛОБАЛІ́ЗМ – 1. Ідеологія неоліберальної моделі глобалізація [10, с. 15]. 2. Ідеологія поділу світу на розвинутий центр і деградуючу периферію, протиставлення меншості людей («золотого мільярда»), яка досягла вищого ступеня мобільності, інертній більшості в зоні слаборозвинутості [1, с. 170].

ГРА́МОТНІСТЬ – ступінь володіння людиною знаннями, навичками, ступінь компетентності у певній галузі людської діяльності.

****Гра́мотність як письме́нність (грамотність мовна)** – уміння читати, писати рідною мовою згідно з нормами граматики й правопису як один з показників соціально-культурного розвитку населення країни.

****Гра́мотність числова́** – вміння рахувати і здійснювати операції з числами, а також здатність розуміти, чому в реальному житті відповідають числа.

****Гра́мотність науко́ва** – здатність людини розуміти, оцінювати якість наукової інформації, набуття навичок описувати, аналізувати, прогнозувати природні явища на основі фактичних даних.

****Гра́мотність релі́гійна** – ступінь засвоєння релігійних канонів (не обов'язково пов'язана з умінням читати).

****Гра́мотність комп'ютерна** – система навичок (більш мислительних, ніж механічних) роботи з комп'ютерами та іншими приладами, що містять мікропроцесори, а також знання основ інформатики, можливостей ІКТ, принципів роботи Інтернету, навички роботи з комп'ютером.

****Гра́мотність фіна́нсова** – не лише вміння заробляти гроші, а й навички їх збереження, інвестування, віддання частки фінансів на благодійність.

****Медіа-гра́мотність** – уміння аналізувати, оцінювати й створювати повідомлення різних видів.

****Гра́мотність функціо́нальна** – мінімальний рівень володіння знаннями, уміннями й навичками для виконання професійних функцій, відповідно.

****Рі́вень гра́мотності до́рблого на́селення** – частка кількості грамотних у віці старшому за 15 років.

****І́ндекс гра́мотності** певного народу – частка як результат ділення кількості грамотних осіб на чисельність усього населення.

ГУМАНІЗА́ЦІЯ – процес поширення та утвердження гуманістичних принципів в якій-небудь сфері суспільного життя.
Гуманізація законів.

****Гуманіза́ція осві́ти** – центральна складова нового педагогічного мислення, яка передбачає перегляд, переоцінку всіх компонентів

педагогічного процесу у світлі їхньої людинотворної функції. Гуманізація освіти означає повагу школи й педагогів до особистості дитини, довіру до неї, прийняття її особистісних цілей, запитів і інтересів; створення максимально сприятливих умов для розкриття й розвитку здібностей й обдарувань дитини, для її повноцінного життя на кожному з вікових етапів, для її самовизначення [12, с. 76].

ГУМАНІЗМ (від лат. *humanus* – людяний) – 1. Історично змінна система ідей і поглядів, що визнає цінність людини як особистості, її право на свободу, щастя, розвиток і самореалізацію, причому благо людини є критерієм оцінки соціальних інститутів, а принципи рівності, справедливості, людяності є бажаною нормою стосунків між людьми [55, с. 130]. 2. В історичному аспекті – прогресивна течія західноєвропейської культури епохи Відродження, спрямована на утвердження поваги до гідності й розуму людини, її права на земне щастя, вільний вияв природних людських почуттів і здібностей [12, с. 76-77].

****Гуманістична психологія** – напрям у сучасній, передусім американській, психології, яка визнає своїм головним предметом цілісну особистість у процесі її саморозвитку. Виникла у 50-х роках 20 ст. Одна з основних галузей практичного застосування – психотерапія. Другий аспект – проблеми виховання й навчання, що обумовило виникнення нового поняття «гуманістичного виховання». Згідно з гуманістичною психологією основне завдання школи – формування людини як унікальної особистості.

****Гуманістична педагогіка** – напрям у сучасній теорії і практиці навчання й виховання, що виник наприкінці 50-х – початку 60-х років 20 ст. у США як педагогічна реалізація гуманістичної психології. З 60-х років у США функціонує Національний консорціум з гуманізації виховання – організація педагогів-прихильників гуманістичної педагогіки, які працюють у різних ланках системи освіти. Філософсько-ідеологічна орієнтація Г.П. близька до ідей педоцентризму, нового виховання й «прогресивізму». У центрі уваги гуманістичної педагогіки – унікальна цілісна особистість, яка прагне до максимальної реалізації своїх можливостей (самоактуалізації), відкрита для сприймання нового досвіду, здатна на свідомий і відповідальний вибір у різноманітних життєвих ситуаціях. Це головна мета

виховання на відміну від формалізованого передавання учням знань і соціальних норм у традиційній педагогіці [12, с. 77].

ГУМАНІТАРИЗА́ЦІЯ (від лат. *gumanitas* – людство, людяність) – упровадження в що-небудь, посилення в чому-небудь гуманітарних засад. *Гуманітаризація знань* [7, с. 201].

ГУМАНІТА́РНИЙ – 1. Який належить до суспільних наук, що вивчають людину та її культуру. 2. Стосується людського суспільства, людини, як члена суспільства, її прав та обов'язків. *Гуманітарне право* [7, с. 201].

ДЕМОКРАТИЗА́ЦІЯ – запровадження демократичних принципів, перебудова держави, організацій тощо на демократичних засадах. // *Наближення до демократизму* [7, с. 213].

****Демократиза́ція освіти** – процес утвердження й упровадження принципів демократії в освітній сфері. Демократична система виховання передбачає орієнтацію на рівність членів суспільства незалежно від соціального стану, статі, національної, релігійної, расової приналежності. Їй притаманна така організація навчального процесу, за якою формується людина, здатна вільно, творчо мислити й працювати.

ДЕМОКРА́ТІЯ (від грец. *δημοκρατία* – народовладдя, від *δήμος* – народ і *κράτος* – влада) – форма політичної організації суспільства, що характеризується участю формальною (в експлуататорських державах) або фактичною (у державах соціалістичного типу) народу в управлінні державними справами. // *Форма керівництва будь-яким колективом, яка забезпечує активну участь його членів у здійсненні всіх заходів* [47, с. 198].

ДЕСКУЛІЗА́ЦІЯ (від англ. *deschooling* – руйнація школи як інституту) – напрям у педагогіці, основним концептуальним положенням якого є ствердження, що школи як освітянські інституції вже не виправдовують себе, тому вони мають бути скасовані, а замість них треба побудувати систему вільної освіти [7, с. 216]. Концепція ліквідації школи у традиційному розумінні висунута у 60-х-70-х роках 20ст. у США І. Іллічем, П. Гудменом, у Великобританії – Е. Раймером, у Бразилії – П. Фрейрі.

ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЯ (від *de...* і *централізація*) – система управління, за якою частина функцій центральної влади переходить до місцевих органів самоуправління; розширення прав низових органів управління. // Знищення, скасування або ослаблення централізації [47 с. 205].

****Децентралізація системи управління освітою** характерна для США, Канади, Австралії, Бельгії, Великобританії, ФРГ, Швейцарії.

ДИВЕРСИФІКАЦІЯ (від лат. *diversus* – різний, віддалений) – 1. Надання чому-небудь різнобічного, комбінованого, багатогалузевого характеру [7, с. 220]. 2. Одна з форм концентрації капіталу в умовах науково-технічної революції. Полягає в тому, що капіталістичні фірми, прагнучи вистояти в умовах нерівномірного розвитку економіки, проникають у нові для себе галузі й сфери, розширюють асортимент і поступово перетворюються на багатогалузеві комплекси [47 с. 208].

****Диверсифікація освітніх послуг** – фінансування різноманітних освітніх послуг, залучення різних джерел фінансування для надання освітніх послуг.

ДИСКУРСІВНИЙ (від лат. *discursivus*, від *discursus* – міркування, довід, аргумент) – той, що здійснюється шляхом логічних міркувань, розсудковий, опосередкований [47 с. 215].

ДИСТАНЦІЯ – (від лат. *distantia* – відстань) віддаль між чим-небудь у просторі і часі [47 с. 217].

****Дистанційна освіта** – 1. Навчання, яке ґрунтується на трьох складових: відкрите навчання, комп'ютерне навчання, активне спілкування викладачів і студентів з використанням сучасних телекомунікацій. 2. Одна з форм неперервної освіти, яка покликана реалізовувати права людини на освіту й одержання інформації. 3. Комплекс освітніх послуг, які можуть надаватися населенню в країні і за кордоном за допомогою спеціалізованого інформаційного освітнього середовища, яке базується на засобах обміну навчальною інформацією на відстані (супутникове телебачення, радіо, комп'ютерний зв'язок, Інтернет тощо) [38, с. 163].

****Дистанційний курс** – комплекс навчально-методичних матеріалів та освітніх послуг, створених у віртуальному середовищі для організації дистанційної освіти на основі ІКТ технологій [38, с. 166].

ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ – (від франц. differenciation, від лат. differentia – різниця, відмінність) – 1. Поділ, розчленування цілого на якісно відмінні частини [47, с. 218]. 2. Сторона процесу розвитку, пов'язана з розділенням, розчленуванням цілого, яке розвивається, на частини, ступені, рівні.

****Диференціація функціональна**, у процесі якої розширюється коло функцій, що виконують елементи системи, яка розвивається.

****Диференціація структурна**, в ході якої в системі виокремлюються підсистеми, що реалізують ті чи інші функції [55, с. 170].

****Диференціація навчання** – форма організації навчальної діяльності учнів, за якою враховуються їх схильності, інтереси, здібності [43, с. 276-277]. // Комплекс методичних, психолого-педагогічних та організаційно-управлінських заходів, що забезпечують процес навчання у гомогенних групах.

****Диференціація освіти** – процес та результат створення відмінностей між частинами освітньої системи чи підсистеми, наприклад, між школами в межах шкільної системи, класами в межах школи, групами учнів та окремими учнями в межах класу з урахуванням одного чи кількох критеріїв, наприклад, мета освіти, методи, зміст освіти тощо.

ДІАГНОСТИКА (від грец. διαγνωστικός – здатний розпізнавати) – 1. Процес розпізнання хвороби й визначення її. 2. Наука про методи встановлення діагнозу як наукового опису основних ознак, що характеризують певну групу явищ чи процесів [47, с. 219].

****Діагностика результативності навчання** – вимірювання та оцінювання навчальних досягнень учнів на певних етапах навчання. Діагностика розглядає результати навчання у зв'язку зі способами їх досягнення, а тому включає прогнозування подальшого розвитку подій [38, с. 152].

ЕКОНОМІКА (від грец. οίκονομική, від οίκος – житло і νόμος – закон) – історично визначена сукупність суспільно-виробничих відносин, що характеризують економічний лад суспільства, його базис, властивий певній суспільно-економічній формації [47, с. 236].

****Економіка знань** – термін було введено до наукового обігу австроамериканським ученим Фрицем Махлупом (1962) для вживання в одному з секторів економіки. Нині цей термін поряд з терміном «економіка, що базується на знаннях», застосовується для виявлення типу економіки, в якій знання грають вирішальну роль, а виробництво знань є джерелом зростання. Широко вживаються також близькі поняття до «економіки знань», як-от: «інноваційна економіка», «високотехнологічна цивілізація», «суспільство знань», «інформаційне суспільство [20].

ЕКСПЕРИМЕНТ (від лат. experimentum – випробовую) – 1. Спроба, дослід [47, с. 237]. 2. Метод дослідження, у процесі якого створюються умови для з'ясування залежності між педагогічними засобами та результатами їх використання за точно встановлених і зафіксованих умов [31 с. 10].

ЕЛЕКТІВНИЙ (від франц. électif, від лат. electus – вибраний, добірний) – вибірний.

****Електівні курси навчання** – академічні предмети, які входять до навчальних планів, але не є обов'язковими для всіх учнів [7, с. 259].

ЕЛЕКТІВНІСТЬ – принцип вибору предметів для вивчення самими учнями. Полягає в тому, що з певного року навчання лише частина предметів є обов'язковими, а решта – можуть вибиратися учнями (за схваленням педагогів) з числа рекомендованих для даного року навчання або для того чи іншого профілю. Елективний принцип застосовується в середній і вищій школі багатьох країн, особливо в США. З 1991 року елективний принцип застосовується в середній загальноосвітній школі України [12].

ЕФЕКТИВНІСТЬ (від лат. efficio – дію, виконую; effectivus – діяльний, творчий) – результат, наслідок будь-яких причин, сил, дій.

****Ефективність економічна** – 1. Показник економії суспільної праці в результаті застосування певних заходів. 2. Ступінь віддачі виробництва, машин, апаратів [47, с. 262].

****Ефективність навчання** – характеристика, за допомогою якої оцінюються результати виконаної діяльності відповідно заданої мети.

****Ефективність діяльності шкóли** – відношення досягнутого результату (за певними критеріями) до максимально досяжного чи задалегідь запланованого.

ІМОВІРНІСНИЙ (ЙМОВІРНІСНИЙ) – який характеризується можливістю, певною мірою імовірності; стосується теорії імовірності. *Імовірнісний характер відповідей.* // Допустимий дозволений. // Який може відбутися.

****Імовірнісна освіта** полягає в принциповому перенесенні акценту з ідеї «освоєння культури» (основ наук) на ідею самореалізації особистості в культурі. Змінюється уява про смисл самої освіти: вона бачиться не стільки в трансляції деяких знань, скільки в самому процесі становлення особистісної суб'єктивності людини та її здатності до діалогу з культурою [19, с. 23-24].

ІДЕНТИФІКАЦІЯ (від лат. *identicus* – тотожний) – ототожнення, при рівняння, уподібнення.

****Національна (етнічна) ідентифікація** – усвідомлення людиною своєї приналежності до певної нації (етносу), усвідомлення своєї близькості з нацією, спорідненості з нею [48, с. 279].

ІНВАРІАНТИ (від лат. *invarians* – незмінний) – величини, співвідношення, властивості тощо, які не змінюються від тих чи інших перетворень змінних, пов'язаних з ними, наприклад, коли змінюють систему координат [47, с. 279].

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ (від франц. *individualization, individuum* – неподільне) – 1. Виділення однієї особи або особини (індивідуума) за їхніми характерними властивостями. 2. Врахування особливостей кожної одиниці при вивченні сукупності предметів чи явищ [47, с. 280].

ІНСТИТУТ (від лат. *institutum* – устрій, установа) – 1. Сукупність норм права, що охоплює певні суспільні відносини. 2. Назва науково-дослідних установ, а також вищих спеціалізованих навчальних закладів. 3. Навчально-методичні установи системи підвищення кваліфікації спеціалістів. 4. Окремий тип педагогічного навчального закладу. *Учительський інститут* [47, с. 285].

****Інститути і центри ЮНЕСКО** – спеціалізовані відділи ЮНЕСКО як організації, що діють як її регіональні бюро, підтримують її програми, спрямовують роботу національних відомств і представництв ЮНЕСКО. Стратегічні завдання ЮНЕСКО забезпечують: інститути і центри освіти ЮНЕСКО (UNESCO education institutes and centres), наукові інститути і центри ЮНЕСКО (UNESCO science institutes and centres), Інститути статистики ЮНЕСКО (UNESCO Institute for Statistics) [18].

ІНСТИТУЦІЇ (від лат. institution – настанова) – 1. Назва елементарних підручників римського цивільного права.
2. Установи, заклади:

- академічні установи (науково-дослідні центри, наукові інститути тощо);
- пропедевтико-освітні системи (університети, коледжі, інститути);
- державні структури (інформаційно-аналітичні центри, консультативні ради);
- громадські організації (академії, асоціації, консорціуми, союзи);
- постійно діючі семінари та періодичні конференції, симпозіуми, робочі зустрічі, а також наукові видання та міжнародні донорські організації та фонди [47, с. 285].

ІНСТИТУАЛІЗАЦІЯ — процес упорядкування, формалізації й стандартизації чого-небудь.

****Інституалізація освіти** – створення відповідних інститутів. Передбачає планування, координацію, стимулювання впровадження наукових результатів у сферу управління, освіти, діяльності різних структур соціальної комунікації, визначення й узагальнення досвіду різних країн, присутності в міжнародних асоціаціях [17, с. 148].

ІНТЕГРАЦІЯ (від лат. integratio – поповнення, відновлення) – 1. Об'єднання в ціле будь-яких окремих частин. Протилежне – *дезінтеграція*.

****Інтеграція економічна** – процес інтернаціоналізації господарського життя, зближення, об'єднання економік кількох країн.

****Інтеграція соціальна** – наявність упорядкованих відносин між індивідами, групами, організаціями, державами [47, с. 286-287].

ІНТЕРНЕТ (від англ. INTERnational NETwork – Міжнародна мережа) – глобальна комп'ютерна мережа, належить до клієнт-серверних мереж, що мають для зберігання й опрацювання інформаційних даних спеціальні потужні комп'ютери – сервери для надання інформації іншим комп'ютерам мережі – клієнтам. Інтернет містить мільйони серверів та клієнтів, розташованих по всьому світі, кожний з яких має унікальну адресу, що описується за єдиним стандартом [28, с. 92].

ІНФОРМАЦІЙНИЙ – стосується інформації. // Який опрацьовує та видає інформацію. *Інформаційна машина.*

****Інформаційна культура** — одна зі складових загальної культури, вміння цілеспрямовано працювати з інформацією та використовувати для її отримання, обробки й передачі комп'ютерну інформаційну технологію, сучасні технічні засоби та методи.

****Інформаційна технологія** – цілеспрямована організована сукупність інформаційних процесів з використанням засобів обчислювальної техніки, що забезпечують високу швидкість обробки даних, швидкий пошук інформації, доставку до джерел інформації, незалежно від місця їх розташування.

****Інформаційне суспільство** – суспільство, що характеризується високим рівнем виробництва й споживання інформації та інформаційних послуг. Комп'ютерний переворот, що відбувся в цивілізованих країнах світу, веде до змін у духовному житті людини, ідеології суспільства, підходів до визначення змісту освіти й розробки нових інформаційних освітніх технологій.

****Інформаційний простір** (поняття введено В.М. Костюком) – простір, в якому створюється, переміщується й споживається інформація. Напрямок і швидкість інформаційних потоків, способи творення й поглинання (використання) інформації визначають структуру цього простору, що відбиває інформаційну інфраструктуру суспільства, куди входять наука, ЗМІ, освіта.

ІНФОРМА́ЦІЯ (від лат. information – роз’яснюю) – 1. Повідомлення про щось, відомості про які-небудь події, чиюсь діяльність. 2. Відомості в будь-якій формі та вигляді, на будь-яких носіях (карти, діаграми, малюнки, схеми тощо), що їх сприймають людина і живі організми, керуючі машини та інші системи. // Відомості, що обробляються в контакті людини з автоматичним пристроєм. *Теорія інформації* [47, с. 293].

****Засоби масової інформації** (ЗМІ, мас-медіа – англ. Mass media) – організаційно-технічний комплекс, що забезпечує виробництво, періодичну передачу і масове тиражування словесної, образної і музичної інформації з метою масової комунікації; це інструмент управління масовою свідомістю, наприклад, думкою електорату в інтересах тих чи інших політичних груп.

****Засоби масової інформації України** — преса (газети, журнали, книги), радіо, телебачення, Інтернет-видання, кінематограф, звукозаписи й відеозаписи, відеотекст, телетекст, рекламні щити й панелі, домашні відеоцентри, що поєднують телевізійні, телефонні, комп’ютерні та інші лінії зв’язку. Усім цим засобам притаманні якості, що їх об’єднують — звернення до масової аудиторії, доступність багатьом людям, корпоративний зміст виробництва й розповсюдження інформації. Відносини, пов’язані з друкованими ЗМІ в Україні, регулюються Конституцією України (888-09) (за ч. 3, ст. 15 Конституції «Цензура заборонена»), Законом України «Про інформацію» тощо. [16].

КАУЗА́ЛЬНИЙ (від лат. causalis, від causa – причина) – причинний.

КАУЗА́ЛЬНІСТЬ (філософ.) – причинність [47, с. 320].

КЛАСИФІКА́ЦІЯ (від лат. classis – розряд і ...фікація) – розподіл предметів за спільними ознаками з утворенням певної системи класів даної сукупності предметів [47, с. 331].

****Міжнародна стандартна класифікація освіти (МСКО)** – інструмент, що сприяє збиранню, компіляції та поданню статистичних даних про освіту, як в окремих країнах, так і в міжнародному вимірі. МСКО було прийнято Міжнародною конференцією з освіти (Женева, 1975) й затверджено Генеральною

конференцією ЮНЕСКО на 20-й сесії (Париж, 1978). Згідно з МСКО систему освіти складають ступені освіти: допочаткова освіта; початкова освіта (1 ступінь); перший етап середньої освіти (2 ступінь); середня освіта – другий етап (3 ступінь); післясередня, невища освіта (4 ступінь); перший етап вищої освіти (5 ступінь); другий етап вищої освіти (6 ступінь) [60].

КОЛÉДЖ (від англ. college) – навчальний заклад у Великобританії, США та інших країнах, що може відповідати вищій, проміжній між вищою й середньою освітою, середній освіті [47, с. 338].

КОЛÉЖ (від франц. collège) – середня школа у Франції, Бельгії, країнах Африки й Азії – колишніх французьких колоніях. У Франції колежі – неповні середні школи, навчання в яких є обов'язковим для дітей з 11 до 15 років [47, с. 338].

КОМПАРАТИВІЗМ (від лат. comparatives – порівняльний) – 1. Ліберально-об'єктивістська школа в буржуазному літературознавстві, яка, порівнюючи сюжети, образи, ігнорувала ідейний зміст і національну форму. 2. Порівняльно-історичний метод дослідження, застосовуваний при вивченні споріднених явищ і процесів [47, с. 344].

КОМПАРАТИВІСТ – фахівець із компаративістики, компаративізму; той, хто застосовує порівняльно-історичний метод у дослідженні якоїсь галузі знань, проблеми тощо [7, с. 445].

КОМПАРАТИВНИЙ (від лат. comparo – порівнюю) – порівняльний, порівнювальний [47, с. 344].

КОМПЕТЕНТНІСТЬ – якість особистості, що визначає успішність виконання того чи іншого виду діяльності (засвоєна К.).

****Загальна компетентність** – здатність до аналізу та синтезу, загальні знання, здатність до самостійного навчання, співпраці і комунікації, цілеспрямованість, лідерські риси, організованість і здатність до планування [38, с. 127]. Запровадження *компетентнісного підходу* в освіті пов'язують з проектом «Учитися бути» ЮНЕСКО (1972) під керівництвом Е. Фора. [13, с. 8-9]

****Компетентнісний підхід в освіті** – метод моделювання й подання результатів навчання як норм його якості у виді ознак практичної готовності людини до діяльності [13, с. 8].

КОМПЕТЕНЦІЯ (від англ. competence – здібність, від лат. Competens, competentis – здатний, обізнаний; від англ. compete – змагатися, здатність змагатися) – 1. Змагальність, конкурентна перевага. 2. Нормативна вимога до змісту освіти. 3. Сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знання, вміння, навички, способи діяльності), що задаються по відношенню до певного кола предметів і процесів, і необхідних для якісної продуктивної діяльності. Термін виник після запуску СРСР 1957 року штучного супутника і аналізу США змісту освіти двох країн з метою модернізації системи освіти [13, с. 9-10].

КОМУНІКАЦІЯ (від лат. communico – спілкуюсь із кимось) – спілкування, передача інформації.

****Масова комунікація** – суспільний інститут, що виконує завдання формування світогляду і громадської думки широких мас засобами масової інформації і пропаганди [47, с. 348].

КОНФЕСІОНАЛЬНИЙ (від лат. confessionalis – віросповідний) – церковний.

****Конфесіональні школи** – 1. Школи, що виникли в період раннього середньовіччя в Західній Європі і були на утриманні та під контролем церкви. 2. Навчальний заклад, у якому поряд з вивченням предметів академічного циклу значна увага приділяється вивченню релігії [47, с. 359].

КРІЗА (від грец. κρίσις – вихід, закінчення) – 1. Складний, загострений стан, різкий перелом або занепад [47, с. 370].

2. Фаза небезпечного зниження стійкості системи, коли внаслідок зовнішніх чи внутрішніх умов, що змінилися, напрацьовані раніше шаблони діяльності стають контрпродуктивними і можуть призвести до її руйнації. Разом з тим, успішне подолання кризи може мати конструктивні наслідки [29, с. 324].

****Кріза антропогенна** – криза насамперед екологічна, що спровокована людською діяльністю [29, с. 324].

КУЛЬТУРА МІРУ – складова загальної культури, що включає цінності, переконання, позиції, символи й зразки поведінки стосовно миру як умови спільного існування, тобто до реалізації загальної безпеки на планеті для виживання й розвитку глобального співтовариства, регіонів, окремих держав та індивідуумів на планеті Земля через морально-етичне регулювання міжнародних і міжетнічних відносин, що виражається в захисті створеної людиною цивілізації від самої людини, її агресивності, знищення ресурсів й руйнації екологічного й соціального середовища [21].

КУРІКУЛУМ (від англ. curriculum – документ, підготовлений експертами, виходячи із сучасного рівня дисциплінарних і педагогічних знань) – термін курікулум використовується для позначення угоди між суспільством, державою і спеціалістами в галузі освіти стосовно курсу навчання, який учні мають пройти в певний період свого життя. Для більшості авторів та експертів курікулум визначає: навіщо навчатися; що вивчати; коли навчатися; де навчатися; як навчатися; з ким навчатися. // Зміст, форми, методи навчання [5].

МАРГІНАЛ (від лат. margo (marginis) – край, межа) – 1. Той, хто втратив колишні соціальні зв'язки і не пристосувався до нових умов життя. 2. Той, хто не визнає загальноприйнятих норм і правил поведінки [7, с. 509].

МАРГІНАЛІЗАЦІЯ – процес утрати колишніх соціальних зв'язків із неповним засвоєнням культурних, етичних цінностей нового соціального середовища // Розмивання чітких соціальних культурних орієнтирів, традицій [7, с. 510].

МАРГІНАЛЬНІСТЬ – одна з важких форм кризового стану ідентичності. Маргінальні реакції породжуються ціннісним і рольовим дуалізмом, що виникає при переході до нового соціального середовища. Маргінальність, що виникає в умовах прискореної модернізації, болісно сприймається як необхідність включатися в жорстоку конкуренцію, відмовлятися від уявлень, що були начебто беззаперечними [52].

МЕДІА-ОСВІТА (від лат. *mediatio* – посередництво) – процес набуття медіа-грамотності як досвіду спілкування за допомогою ІКТ, уміння критично аналізувати медіа-інформацію, роль мас-медіа в побудові поглядів на реальність. У 90-х роках 20 ст. медіа-освіту як навчальний предмет уведено в перелік предметів середньої школи у деяких країнах ЄС (Скандинавські країни, Данія), медіа-грамотності набувають в усіх розвинутих країнах [23].

МЕДРЕСÉ (від араб. *Мадраса* – давати уроки; місце, де дають уроки) середня й вища релігійна школа у мусульман у країнах Близького й Середнього Сходу. Виникла в арабському світі у 7-8 ст. Нині існують два типи медресе: світського характеру й такі, що готують служителів культу [47, с. 420].

МЕКТÉБ (від араб. *мактáб*) – початкова мусульманська школа для хлопчиків у країнах Близького й Середнього Сходу.

МÉНЕДЖЕРИ (від англ. *managers*, від *manage* – керувати) – специфічний соціальний прошарок сучасного капіталістичного суспільства, включає найманих професійних керівників (директорів підприємств, керівників окремих підрозділів) у концернах, трестах, синдикатах тощо.

МÉНЕДЖМЕНТ (від англ. *management*) – 1. Капіталістична організація управління менеджерами. 2. Сукупність принципів, методів, засобів і форм управління виробництвом з метою підвищення його ефективності, збільшення прибутків. // Управління в соціально-економічних системах; розрізняють загальні й спеціальні функції менеджменту. До загальних функцій відносяться прогнозування й планування, організація, координація, мотивація (стимулювання), облік і аналіз, контроль; спеціальні функції менеджменту в принципі ті ж, що й загальні, але тільки в певній (спеціальній) сфері діяльності: у сфері обігу, постачання, збуту, підготовки виробництва, обслуговування виробництва тощо.

****Фінансовий мéнеджмент** – 1. Система принципів, методів і форм організації грошових відносин. 2. Керівництво підприємства, фірми. // Керівний орган [24].

****Менеджмент якості освіти** – модель побудови системи менеджменту якості, згідно з якою управління якістю освіти у ВНЗ здійснюється не на основі оцінного методу, що передбачає статистичну обробку досягнутих результатів, а згідно з концепцією загального управління якістю (Total Quality Management, TQM) і вимогами міжнародних стандартів якості ISO 9000:2000 (International Organization for Standardization, ISO). Міжнародні стандарти сприяють діяльності ВНЗ у напрямі задоволення потреб клієнтів – особистостей, суспільства, держави в освітніх послугах, підготовці спеціалістів, наукової продукції через підприємницьку інноваційну діяльність на ринках освітніх послуг, наукоємну наукову продукцію тощо [36].

МЕНТАЛІТЕТ – 1. Сукупність психічних, інтелектуальних, ідеологічних, релігійних, естетичних і т. ін. особливостей мислення народу, соціальної групи або індивіда, що проявляються в культурі, мові, поведінці тощо [7, с. 518]. 2. Основи світогляду, які надають людині якості унікальної індивідуальності, неповторності у сполученні зі здатністю до всебічної самореалізації [13, с. 11].

МЕНТАЛЬНІСТЬ – 1. Інтелект, розумові здібності. 2. Психіка, психічний склад [7, с. 518].

МÉТОД (від грец. μέθοδος – шлях дослідження, спосіб пізнання) – 1. Спосіб пізнання дійсності і її відтворення в мисленні. 2. Спосіб, прийом або система прийомів для досягнення якої-небудь мети, для виконання певної операції [47, с. 429].

****Метод проєктів** – педагогічна технологія, орієнтована не на інтеграцію фактичних знань, а на їх застосування до набуття нових, зокрема шляхом самоосвіти. В основі методу проєктів лежить розвиток в учнів пізнавальних навичок, уміння самостійно конструювати свої знання та орієнтуватися в інформаційному просторі, розвиток критичного мислення, формування навичок мислення високого рівня. Виник у США у 20-х рр. 20 ст. під назвою «метод проблем».

****Метод ре́йтингу** – оцінювання діяльності, її окремих аспектів компетентними експертами, здатними вирішувати творчі завдання, контролювати процес експертизи, широту й конструктивність мислення, самокритичність, мати власну думку й уміти її відстоювати [8, с. 28].

МОДЕЛЬ – (від франц. *modèle*, від лат. *modulus*– міра) – 1. Зразок, примірник чого-небудь. 2. Тип, марка, зразок конструкції. 3. Схема для пояснення якогось явища або процесу [47, с. 443]. 4. Функціональна подoba об'єкту (у т.ч. світу в цілому), що забезпечує більш менш ефективну орієнтацію й управління [29, с. 329].

****Моделі навчання:** а) *трансляційна модель* побудована на передбаченні, що зміст навчальних впливів ізоморфно трансформується, характерна для традиційного навчання; б) *формувальна модель* – за допомогою управління навчальною діяльністю можна гарантувати формування знань і умінь; в) *розвивальна модель* спрямована на розвиток теоретичного мислення за рахунок спеціальної організації навчального матеріалу; г) *активізуюча модель* спрямована на стимулювання пізнавальної діяльності за рахунок упровадження проблемного навчання; д) *вільна модель* орієнтована на спонтанність в саморозвитку особистості, а навчання розглядає як супровід її природного розвитку [38, с. 10].

МОНІТОРИНГ (від лат. *monitor* – остерігаючий) – 1. Безперервне стеження за яким-небудь процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату [7, с. 538].

****Моніторинг освіти** (*Monitoring in education*) – систематичні процедури збору даних щодо важливих аспектів освіти на національному, регіональному та локальному рівнях [27, с. 127].

МОТИВ (від франц. *motif*, від лат. *moveo* – рухаю) – спонукальна причина дій і вчинків людини [47, С. 450].

МОТИВАЦІЯ (психол.) – сукупність психологічних явищ, у яких відображається наявність у людській психіці певної готовності, що спрямовує на досягнення мети; процес спонукання себе та інших до діяльності з метою досягнення особистих цілей та цілей організації; спонукання, яке викликає активність особистості, визначає її спрямованість [48, с. 78]

МОТИВУВАННЯ – процес впливу на людину з метою спонукання її до певних мотивів. Мотивація складає основу управління людиною. Ефективність управління значною мірою залежить від того, наскільки успішно здійснюється процес мотивування [48, с. 78].

МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛІЗМ – ідеологія формування норм і правил співіснування різних культур та їх носіїв в єдиному суспільстві як правовому, соціальному, економічному полі. Поняття ввів Ч. Тейлор у 1970-х роках 20 ст. як «політику визнання» цінностей культурних відмінностей, самовизначення полікультурного суспільства, індивідуальної й колективної ідентичності у зв'язку із загостренням проблем полікультурності в західному суспільстві [53].

МУЛЬТИКУЛЬТУРНИЙ (полікультурний – від грец. πολύς – численний, у складних словах відповідає поняттям «численний», «багато») (від лат. multum – багато і *культура*) – багатокультурний [47, с. 170].

****Мультикультурне суспільство** – суспільство культурної різноманітності, в якому немає домінуючої культури, де індивідам надано можливість вибирати культурні зразки й стилі. Культурна різноманітність передбачає не стільки етнічне розмаїття, скільки різноманітність життєвих стилів, культурних орієнтацій, культурних тенденцій [1, с. 170].

****Мультикультурна (полікультурна) освіта** – освіта, що ґрунтується на принципі культурного плюралізму: визнанні рівноцінності й рівних прав усіх етнічних і соціальних груп у суспільстві, на неприпущенні дискримінації людей за ознаками національної чи расової приналежності, статі, віку.

САМОСВІДОМІСТЬ – усвідомлення людиною себе самої як особистості, своєї діяльності як члена суспільства, стосунків з іншими людьми, рис характеру, власних дій та вчинків, їх мотивів, цілей, розумових, моральних фізичних якостей тощо. // Переконання в цінності власної особистості [45, с. 251].

****Національна (етнічна) свідомість і самосвідомість особистості** – усвідомлення себе часткою певної національної (етнічної) спільноти та оцінювання себе як носія національних (етнічних) цінностей, що склалися в процесі тривалого історичного розвитку національної спільноти, її самореалізації як суб'єкта соціальної дійсності [48, с. 15].

ОБДАРОВАНИСТЬ – 1. Індивідуальний когнітивний, мотиваційний і соціально-особистісний потенціал, що дозволяє отримати високі результати в одній або більше сферах діяльності. 2. Загальні здібності, що обумовлюють широкий спектр можливостей людини, рівень і своєрідність її діяльності. 3. Природно високий рівень розвитку здібностей людини до певного виду діяльності [49, С. 78].

ОБРАЗ «Я» – відносно стійка, усвідомлена система уявлень про себе, на основі якої він будує взаємини з іншими. Образ «Я» включає три компоненти: *когнітивний* (уявлення про свої здібності, зовнішній вигляд, соціальну значимість тощо); *емоційно-оцінний* (самоповага, самокритичність, себелюбство тощо); *поведінковий* чи *вольовий* (прагнення бути зрозумілим, завоювати повагу, підвищити свій статус, приховати свої недоліки тощо) [49, с. 79]

ОКСБРИДЖ – неформальна назва двох старіших англійських університетів – Оксфорда (заснованого 1214 року) і Кембриджа (заснованого 1318 року), які у Великобританії часто позначаються одним терміном.

ОЦІНЮВАННЯ (від англ. assessment – оцінювання) – процес отримання інформації, яка використовується для прийняття рішення, що стосуються учнів.

(від англ. evaluation – оцінювання) – процес прийняття ціннісних суджень щодо цінності учнівських досягнень [29, с. 127].

ПАРАДІГМА (від грец. παράδειγμα – приклад, взірець) – 1. Стиль мислення; комплекс дослідницьких стратегій, установок і прийнятних процедур доведення, що прийняті у науковому товаристві і характеризують певний етап розвитку окремої дисципліни чи науки в цілому. Таке значення парадигми запропоноване американським фізиком і наукознавцем Т. Куном 1970 року [29, с. 335]. 2. Певна картина світу (його окремих частин, структур, сфер) у вигляді моделі постановки проблеми і способів їх розв'язання.

****Парадигми освіти** (поняття уведено Б. Бітінасом) – провідний підхід до вибору змісту, форм, організації освіти, способів навчання

й виховання. // Подання базових моделей освітнього процесу: *авторитарно-імперативна* та *гуманна* парадигма освіти (Ш.О. Амонашвілі); *когнітивна* та *особистісна* (Е.Я. Ямбург); *авторитарна*, *маніпулятивна* та *педагогіка підтримки* (Г.Б. Корнетов)

****Парадигми сучасної педагогіки** – *педагогіка співробітництва, педагогіка діалогу, особистісно орієнтованої освіти тощо* [15, с. 154].

ПЛЮРАЛІЗМ (від лат. pluralis – множинний) – 1. Філософська концепція, протилежна *монізму*, за якою все існуюче складається з множини самостійних, рівнозначних елементів, що не зводяться до єдиного начала // Визнання множинності істин. 2. Методологічний підхід, основна вимога якого – охопити по можливості всі сторони й зв'язки предмету, використовувати в пізнанні і соціальній діяльності будь-які методи, засоби, форми, прийоми тощо. *Методологічний плюралізм*.

****Плюралізм у соціології та етиці** – визнання в суспільстві суверенності особистостей і груп.

****Політичний плюралізм** – забезпечення функціонування в суспільстві різних за орієнтаціями партій, організацій, соціальних рухів [50, с. 154].

ПОРТФОЛІО (від англ. portfolio, від лат. portare – нести, folio – аркуш паперу) – 1. Упорядкована збірка зразків робіт, фотографій, що дають уявлення про послуги організації (фірми) чи спеціаліста (модель, фотограф, дизайнер, архітектор тощо). 2. Колекція цінних паперів, перелік обов'язків людини (таке значення поширилось з 30-х років 20ст.).

****Портфоліо (підсумкове)** – одна з форм оцінювання роботи вчителя, його вміст допомагає оцінювати професіоналізм учителя. Учительське професійне портфоліо може містити набір кращих конспектів уроків, поурочних і тематичних планів, дидактичних матеріалів, документів, статей, фотографій, вирізок з популярних та наукових видань, різних форм оцінювання учнів, кращих учнівських робіт та прикладів, розроблених учителем для учнів.

****Портфолійне оцінювання** (від англ. Portfolio assessment) – цілеспрямований, систематичний процес збирання та оцінювання учнівської продукції для засвідчення прогресу щодо досягнення цілей навчання [59, с. 22].

ПРАВА́ – 1. Сукупність норм і правил стосунків між людьми, що спираються на примусову силу держави і моральність.

****Правá дитіни** – сукупність особливих законодавчих норм і правил, спрямованих на захист інтересів дітей і підлітків у всіх сферах їхньої життєдіяльності.

****«Декларація прав дитіни»** – міжнародний правовий акт, прийнятий Генеральною Асамблеєю ООН 20 листопада 1959 року, основною метою якого є об'єднання зусиль держав світу у справі захисту прав та інтересів дитинства.

****Конвенція ООН «Про права дитіни»** прийнята й відкрита для підписання й приєднання резолюцією 44/25 Генеральної Асамблеї ООН від 20 листопада 1989 року. Для СРСР ратифікована 1990 року, ратифікована Верховною Радою України 27 лютого 1991 року. [45, с. 216].

ПРОГНО́З (від грец. πρόβωσις – передбачення) – науково аргументоване передбачення, що дає випереджальну інформацію про розвиток певних явищ, процесів у майбутньому; результат прогнозування [47, с. 548].

****Прогнозування** – самостійна складна діяльність, зорієнтована на побудову вірогідних сценаріїв подій, що можуть відбутися в майбутньому або могли здійснитися у минулому [29, с. 342].

****Прогностична модель** – науково обґрунтоване судження про можливі стани об'єкта в майбутньому та альтернативні шляхи і час їх досягнення. // Упорядкована збірка матеріалів, підібраних із певною метою [37].

ПРОФІЛЬНЕ НАВЧА́ННЯ – вид диференційованого навчання, який передбачає врахування освітніх потреб, нахилів та здібностей учнів і створення умов для навчання старшокласників відповідно до їхнього професійного самовизначення, що забезпечується за рахунок змін у цілях, змісті та структурі організації навчання [9].

РЕГІОН (від лат. *regio* (*regionis*) – область, округ) – територія, що характеризується комплексом притаманних їй ознак (фізико-географічних, економічних тощо) [47, с. 574].

****Регіони ЮНЕСКО** – п'ять груп держав (регіональні групи 193-х держав-членів ЮНЕСКО), членство в яких визначається географічними, економічними й політичними чинниками:

1. Африка.
2. Арабські країни.
3. Азія й Тихий океан.
4. Європа й Північна Америка.
5. Латинська Америка й Карибський басейн.

Україна належить до четвертого регіону. Різні частини однієї країни можуть належати до різних регіонів: (Алжир, Марокко – 1, 2; Росія – 3, 4) [41].

РЕГІОНАЛІЗАЦІЯ – здійснення політики регіоналізму.

РЕГІОНАЛІЗМ – підходи до розгляду і вирішення яких-небудь проблем з позиції інтересів регіону

РЕГІОНАЛЬНИЙ – стосовно до регіону.

****Регіональна угода** – міжнародний договір з яких-небудь питань, укладений між державами, що розташовані в одному географічному районі [7, с. 1020].

РЕЛЕВАНТНІСТЬ (англ. *relevance* – релевантність, доречність, співвіднесення, обґрунтованість) – 1. Сміслова відповідність між документом і запитом. 2. Зв'язок із життям індивіда, професійною й соціальною діяльністю. 3. Міра відповідності отриманого результату бажаному. У термінах пошуку в Інтернеті – це міра відповідності результатів пошуку завданню поставленому в пошуковому запиті. Визначає, наскільки повно той або інший документ відповідає критеріям, указаним в запиті користувача [42]. 4. «Вчасний» (*just in time*) ресурс для досягнення цілей у сучасному конкурентному бізнес-середовищі [54].

РЕФОРМА (франц. reforme, від лат. reformo – перетворюю, поліпшую) – 1. Перетворення, зміна, нововведення, яке не знищує основ існуючої структури [47, с. 588].

****Освітні реформи** – система положень і висновків, що впливають із них, стосовно передбачуваного розвитку освітньої системи.

РОЗВИТОК – 1. Процес, унаслідок якого відбувається зміна якості чого-небудь, перехід від одного якісного стану до іншого вищого. 2. Ступінь освіченості, культурності, розумової, духовної зрілості [7, с. 1043] 3. Філософська категорія, що виражає процес руху, змінювання цілісних систем. Найбільш характерними рисами цього процесу є: виникнення якісно нового об'єкта (або його стану), спрямованість, незворотність, закономірність, єдність кількісних та якісних змін, взаємозв'язок прогресу та регресу, суперечливість, спіралеподібність форми (циклічність), розгортання у часі. Розвиток – універсальна і фундаментальна властивість буття, що є предметом дослідження діалектики – вчення про розвиток. Оскільки основним джерелом розвитку виступають внутрішні протиріччя, то даний процес, по суті, є саморозвитком (саморухом). Сучасна наука (зокрема синергетика) підтверджує глибинну незворотність розвитку, його багатоваріантність, альтернативність, а також те, що «носієм» розвитку виявляються складні, відкриті системи, здатні самоорганізовуватися [50, с. 65]

РОЗВІНЕНІ КРАЇНИ (англ. Developed countries) – 1. Найбільш політично впливові, індустріальні, з потужною економікою країни з високим ІЛР – індексом людського розвитку (довга тривалість життя і здоровий спосіб життя, високий рівень освіченості, гідний рівень життя), населення яких зайнято переважно високоспеціалізованими видами діяльності. 2. Держави-члени НАТО у часи «холодної війни», найвпливовішими з них є США, Великобританія, Німеччина, Франція. За обсягом валового національного продукту на душу населення це: Люксембург, Норвегія, США тощо. За даними ООН найвищий ІЛР мають такі країни: Норвегія, Швеція, Австралія, Канада, Нідерланди, Бельгія, Ісландія, США, Японія [61]. 3. На початку 21 ст. ВБ та МВФ кваліфікували, як економічно розвинуті, такі країни: Австралія,

Австрія, Бельгія, Канада, Кіпр, Чехія, Данія, Фінляндія, Франція, Німеччина, Греція, Гонконг, Ісландія, Ірландія, Ізраїль, Італія, Японія, Південна Корея, Люксембург, Мальта, Нідерланди, Нова Зеландія, Норвегія, Португалія, Сингапур, Словаччина, Іспанія, Швеція, Швейцарія, Тайвань, Великобританія, США [40].

СЕКУЛЯРИЗА́ЦІЯ – (франц. *secularisation*, від лат. *secularis* – мирський, світський). 1. Процес звільнення від впливу церкви в громадській та розумовій діяльності, в художній творчості [47, с. 605]. 2. Процес послаблення впливу релігії як засобу мислення й життя з одночасною втратою церковними організаціями попередньої соціальної значущості [45, с. 254]. 3. «Навчально-виховний процес у навчальних закладах є вільним від втручання політичних партій, громадських, релігійних організацій» (Закон України «Про освіту») [32].

СЕЛЕКТІВНІСТЬ (від лат. *selectus* – вибраний, добірний) – 1. Вибірковість, ступінь здатності до вибірковості [47, с. 605], 2. Принцип вибірковості змісту рівня, напряду тощо в організації педагогічного процесу на ранніх етапах навчання дитини.

СИСТЕ́МА (від грец. *συστήμα* – утворення, складення) – 1. Порядок, зумовлений правильним розташуванням частин, зв'язане ціле.

2. Сукупність принципів, покладених в основу певного вчення: форма, спосіб побудови, організації чогось; сукупність господарських одиниць, установ, організаційно об'єднаних у єдине ціле; сукупність частин, пов'язаних спільною функцією [47, с. 617].

****Систе́ма осві́ти** – сукупність освітніх інституцій, що створена для трансляції знань, виховання людини і виробництва знань про освітні процеси; сукупність освітніх установ, що «складається із навчальних закладів, наукових, науково-методичних і методичних установ, науково-виробничих підприємств, державних і місцевих органів управління освітою та самоврядування в галузі освіти» (Закон України «Про освіту») [34].

СКА́УТ (від англ. *scout* – розвідник) – член усесвітньої дитячої (7-15,5 років) та юнацької (15,5-21 рік) позашкільної організації,

заснований 1908 року у Великобританії полковником Р. Баден-Поуеллом (1875-1941) і спрямованої на виховання у молоді характеру, взаємодопомоги, навичок похідного життя через гру, пізнання природи.

СКАУТІЗМ, СКАУТИНГ – розповсюджена в Європі і Америці система позашкільного виховання дітей і юнацтва, що ґрунтується на ідеях Р. Баден-Поуелла. Основна мета цього руху – сприяти розвитку особистості. Це один з наймасовіших міжнародних дитячих і юнацьких рухів: з часу заснування в ньому взяло участь більше 250 млн. дітей. Організації скаутів є в понад 150 країнах. У Росії скаутський рух виник 1909 року, було створено товариство «Російський скаут», що проіснувало до 1920 року. У 1990-х роках почалося відродження скаутського руху [45, с. 267].

****Національна організація скаутів України або НОСУ** — всеукраїнська громадська організація, утворена 2007 року, представляє Україну в Усесвітній організації скаутського руху. Зареєстрована Міністерством юстиції України наказом №987/5 від 26 жовтня 2007 року. Національна організація скаутів України утворена трьома найбільшими скаутськими організаціями України: Національною скаутською організацією України «Пласт», Усеукраїнською молодіжною організацією «СПОК» та Всеукраїнською організацією «СІЧ». 2008 року Національна організація скаутів України (НОСУ) набула членства в Усесвітній організації скаутського руху [30].

СОЦІАЛЬНА ПОЛІТИКА – комплекс заходів, що здійснює держава для підтримки економічної та соціальної стабільності в суспільстві, підвищення рівня життя населення, забезпечення правого захисту, створення соціальних гарантій у суспільстві [51].

СТАНДАРТ (від англ. standart) – 1. Норма, зразок, мірило. 2. Прийнятий тип виробів, що відповідає певним вимогам за визначеними параметрами [47, с. 633].

****Стандарт в освіті** (standart in education) – ступінь оволодіння навчальним матеріалом, необхідний для того, щоб досягти мети; еталон належного, соціального й фактично бажаного рівня навчальних досягнень.

****Державний стандарт загальної середньої освіти** – звід норм і положень, що визначають державні вимоги до освіченості учнів і випускників шкіл на рівні початкової, базової та повної загальної середньої освіти, а також гарантії держави щодо її здобуття [14].

СТАНДАРТИЗАЦІЯ (від *стандарт*) – 1. Установлення єдиних обов’язкових норм і вимог на готову продукцію, напівфабрикати, сировину, матеріали. 2. Зведення багатьох видів виробів до невеликої кількості типових для раціональної організації виробництва [47, с. 633].

****Стандартизація в освіті** – введення певних стандартів у систему освіти.

СТРУКТУРА (від лат. *structura* – побудова, розміщення, від *struo* – будує, зводжу) – 1. Внутрішня будова чогось. // Певний взаємозв’язок складових частин цілого. 2. Устрій, організація чогось [47, с. 641].

****Структура освіти** – склад основних ланок системи освіти, співвідношення і форми взаємозв’язку між ними. «Структура освіти включає: дошкільну освіту; загальну середню освіту; позашкільну освіту; професійно-технічну освіту; вищу освіту; післядипломну освіту; аспірантуру; докторантуру; самоосвіту» (Закон України «Про освіту») [35].

ТЕОРЕТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ – удосконалення й розвиток понятійного апарату педагогіки, спрямоване на всебічне пізнання об’єктивної реальності [38, с. 9].

ТЕХНОЛОГІЯ (від техно..., від грец. *τεχνη* – майстерність, і ...логія) – 1. Сукупність способів переробки матеріалів, виготовлення виробів і процеси, що супроводять ці види робіт [47, с. 665].

****Технологія навчання** – система науково обґрунтованих дій і взаємодій елементів навчального процесу, здійснення яких гарантує досягнення поставлених цілей навчання [38, с. 9, с. 492].

ТРИМІЄСТР (від лат. *trimestris* – тримісячний, від *tres*– три і *mensis* – місяць) – частина навчального року у вищих навчальних закладах

деяких країн : США, Великобританія, Бельгія, Греція, Ірландія, Чехія, Україна (Києво-Могилянська академія), і, як правило, обмежена канікулами. У середині кожного триместру передбачено тижневу перерву [47, с. 681].

ТЬЮТОР (від англ. tutor) – 1. Педагог, який організовує умови для складання та реалізації індивідуальної освітньої траєкторії учня, домашній учитель, репетитор. Найчастіше він є досвідченим учителем-предметником і керує самостійною роботою учнів в позашкільний час та займається їх вихованням. 2. Керівник групи студентів в університетах Великобританії. 3. Молодший викладач ВНЗ США [48].

УНІВЕРСИТЕТ (з нім. Universität, від лат. universitas (universitatis) – сукупність) – 1. Вищий навчально-науковий заклад, який готує спеціалістів з багатьох галузей знань і проводить науково-дослідну роботу [47, с. 690]. Перші університети з'явилися в Європі у 12-13 ст. Класичну модель європейського університету на початку 19 ст. теоретично розробив пруський міністр освіти В. фон Гумбольдт.

****Відкритий університет** – вищий навчальний заклад заочної форми освіти (дистанційного навчання), використовує ІКТ технології, орієнтований на здобуття освіти тих, хто працює, людей похилого віку, інвалідам (Відкритий університет Британії, (Національний відкритий університет імені Індіри Ганді в Індії, дистанційне навчання: заочний університет у Німеччині, Національний технологічний університет у США) [44, с. 202].

ЦЕНТРАЛІЗАЦІЯ (від лат. centralis – серединний) – 1. Зосередження керівництва, управління в єдиному центрі. 2. Зосередження більшої частини державних функцій у віданні центральних установ.

****Централізоване управління освітою** – система управління освітою, в голові якої стоїть державний орган (найчастіше Міністерство освіти). До освітніх реформ кінця 20 ст. централізованим було управління освітою у Франції, Італії, Греції, Португалії, Іспанії, Японії, Ірландії, в країнах Латинської Америки [47, с. 738; 9]

ФРАНЧАЙЗИНГ — взаємовигідна угода, за якою крупна фірма надає право малій фірмі реалізовувати свою продукцію під своєю маркою (торговим знаком) протягом певного терміну в спеціально вказаному місці з правом вибору ринку збуту. За цю можливість мала фірма сплачує вступний внесок і відраховує певний відсоток з обороту на користь «батьківської» фірми [57, с. 492].

ФУНКЦІЯ (від лат. *functio* – виконання, завершення) – діяльність, обов’язок, робота; призначення [47, с. 727].

****Функції школи** – різноманітні види специфічної діяльності школи з освіти й виховання молодого покоління.

****Функціональна грамотність** – здатність чітко та кваліфіковано виконувати професійні функції.

****Функціональна неграмотність** – нездатність людини читати й писати на рівні, необхідному для виконання найпростіших суспільних завдань (термін виник у 90-х роках 20 ст.). Функціонально неграмотна або малограмотна особа не здатна сприймати нескладний текст побутового змісту, бо значною мірою втратила навички читання й письма внаслідок різних причин, у тому числі й хвороб (див. *Грамотність*).

ФУРКАЦІЯ (від лат. *furcatus* – поділений) – побудова навчальних планів старших класів загальноосвітньої школи за циклами (потокми) та профілями (гуманітарний, природничо-математичний технічний, сільськогосподарський та ін.) з переважанням одного циклу навчальних предметів. Ф. застосовують з метою поглибленого вивчення профільних предметів; при виділенні двох циклів – біфуркація, більшої кількості – поліфуркація [12].

ЧАРТЕР (від англ. *charter* – контракт, угода) – у міжнародній торгівлі форма угоди між власником транспортних (для морського, повітряного перевезення) засобів і тим, хто фрахтує (наймає) транспортний засіб або його частину на певний строк.

****Чартерні школи** – незалежні публічні школи, що фінансуються з федерального бюджету штату, навчання в них безкоштовне. Чартерні школи існують у США з 1992 року. Кількість дітей у чартерних школах коливається від 200 до 400 школярів.

Як правило, вони створюються педагогами, батьками, комерційними структурами на базі загальноосвітніх шкіл і заключають угоду (хартію) з місцевими органами влади на право надання освітніх послуг і самостійного використання виділених ресурсів. Вони увібрали кращі елементи приватних і публічних шкіл і є «лабораторіями навчання», бо запроваджують інноваційні технології навчання. Вони зобов'язані дотримуватись державних стандартів, однак часто перевершують їх. Уряд США вважає чартерні школи ефективною моделлю альтернативної шкільної освіти [26].

ШКІЛЬНИЦТВО (від англ. schooling – шкільна освіта, шкільне навчання, наука, плата за навчання) – підсистема освіти, пов'язана зі школою як інститутом освіти (заснований на класно-урочній системі виховання й трансляції знань), її різновидами (загальноосвітня, ліцей, гімназія, навчально-виховний комплекс, конфесійна (католицька, іудейська тощо), вечірня, недільна школа), в історичному вимірі братська, монастирська, церковно-приходська тощо), її структурою (початкова, неповна середня, повна середня), її управлінням, фінансуванням (державним, приватним, змішаним тощо), контингентом учнів, режимом навчання, змістом освіти, системою оцінювання та звітності перед владними установами, громадою.

ЯКІСТЬ ОСВІТИ – механізм соціальної регуляції всієї освітньої сфери. З соціологічного погляду – це нормативна вимога суспільства до освіти як однієї з його підсистем, що полягає у необхідності відповідати критеріям ефективної діяльності, тобто оптимальному виконанню своїх соціальних функцій. Нормативи якості освіти у повсякденному житті рухливі й формуються через систему потреб індивідуальних і групових суб'єктів освітнього процесу (школярів, студентів, батьків, викладачів, адміністрації НЗ тощо), а також споживачів результатів освіти – роботодавців (див. менеджмент якості освіти) [15, с. 338-339].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО ТЕЗАУРУСА

1. Арутюнова Л.В. Мультикультурализм и его модели в современном мире: Диссер... канд. філософ. наук: 24.00.01. – М., 2001. – 192 с.
2. Бенчмаркінг. – Режим доступу: <http://www.management.com.ua/glossary/thesaurus.php?id=127>; http://revolution.allbest.ru/marketing/00017420_0.html
3. Битинас Б. Процесс воспитания. Приобщение к ценностям. – Вильнюс: «Момент», 1988. – 72 с. (Международный фонд образования).
4. Біла книга національної освіти України / Акад. пед. наук України; за ред. В. Г. Кременя. – К., 2009.
5. Браславски С. Куррикулум // МБП-ЮНЕСКО, Женева, 2003. – Режим доступу: www.ibe.unesco.org/fileadmin/user.../Braslavski_curriculum_RU.pdf
6. Ваучер. – Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/wiki/Ваучер>
7. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Укл. І гол. ред. В.Т. Бусел. – К., Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.
8. Волкова Н.П. Педагогіка. – К.: Видавничий центр «Академія». – 2003. – 576 с.
9. Вульфсон Б.Л., Малькова З.А. Сравнительная педагогіка. – М.: Изд-во «Институт практической психологии». – Воронеж: НПО «Модек», 1996. – 256 с.
10. Глобализация сопротивления: борьба в мире / Отв. ред. С. Амин и Ф. Утар: Пер. с англ. / Под ред. и с предисл. А.В. Бузгалина. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 304 с.
11. Голованов О. Краткий словарь по социологии, Кыштым, 2001 г. – Режим доступу: <http://voluntary.ru/dictionary/578/word/>
12. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
13. Ермаков Д.С. Компетентностый подход в образовании // Педагогіка. – 2011. – № 4. – С. 8-15.
14. Закон України «Про загальну середню освіту». – Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/law/2232>
<http://osvita.ua/legislation/law/8493>

15. Зборовский Г.Е., Шуклина Е.А. Социология образования: Учебное пособие. – М.: Гардарики, 2005. – 383 с.
16. ЗМІ. – Режим доступу:
http://uk.wikipedia.org/wiki/Засоби_масової_інформації
17. Ільганаєва В. Інституалізація соціально-комунікаційної сфери суспільства // Освіта регіону: політологія, психологія, комунікації. – 2008. – №1. – С. 148.
18. Інститути і центри ЮНЕСКО. – Режим доступу:
<http://www.unesco.org/new/en/unesco/about-us/where-we-are/institutes-and-centres/>
19. Лобок А.М. Содержание образования: конфликт парадигм // Перспективы. – 2003. – № 3. – С. 23-24.
20. Макаров В.Л. Экономика знаний: уроки для России. – Режим доступу: <http://vivovoco.rsl.ru/VV/JOURNAL/VRAN/SESSION/VRAN5.HTM>
21. Маркович Д.Ж. Культура мира, толерантность и межэтнические отношения // Век глобализации. – 2008. – №2.
22. МБП. Мир словарей. – Режим доступу:
http://mirсловarei.com/content_pedslov/mezhdunarodnoe-bjuro-prosveshhenija-1927.html
23. Медіа-грамотність. – Режим доступу:
<http://uk.wikipedia.org/wiki/Медіа-грамотність>
24. Менеджмент. – Режим доступу:
<http://www.slovnyk.net/index.php?swrd=%CC%E5%ED%E5%E4%E6%EC%E5%ED%F2&x=56&y=15>
25. Міжнародна стандартна класифікація освіти. – Режим доступу:
http://uceba.com/met_rus/k_upravobraz/k_normdok/inter_stup.htm
26. Модель чартерной школы. – Режим доступу:
<http://ps.1september.ru/article.php?ID=200701912>
27. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / За заг. ред. О.І. Локшиної. – К.: К.І.С, 2004. – 128 с.
28. Морзе Н.В. Основы інформаційно-комунікаційних технологій. – К. Видавнича група ВНУ, 2007. – 352 с.
29. Назаретян А.П. Цивилизационные кризисы в контексте Универсальной истории. (Синергетика–психология–прогнозирование): 2-е изд. – М.: Мир, 2004. – 367 с.
30. Національна організація скаутів України. – Режим доступу:
<http://www.scouting.org.ua/uk/scouting-ukraine/history/>

31. Лозова В.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання. – Х., 1997. – 338 с.
32. Основні принципи освіти. Стаття 6 // Закон України «Про освіту» №1060-ХІІ, із змінами від 11 червня 2008
33. Пономаренко В. Інституалізація досліджень і аналізу освітньої політики як міждисциплінарного напрям. – Режим доступу: http://www.social-science.com.ua/jornal_content/254/cd3fb6ced694e820d6628f476500181b
34. Поняття системи освіти. Стаття 28 // Закон України «Про освіту» №1060-ХІІ, із змінами від 11 червня 2008
35. Поняття системи освіти. Стаття 29 // Закон України «Про освіту» №1060-ХІІ, із змінами від 11 червня 2008
36. Похолков Ю.П., Чучалин А.И. Управление качеством инженерного образования. – Режим доступу: <http://www.quality.edu.ru/quality/sk/management/465/>
37. Прогностична модель. – Режим доступу: http://prognoz.org/glossary_full/prognosticheskaya-model
38. Прокопенко І.Ф., Євдокимов В.І. Педагогічні технології: Навч. посібник. – Х.: Колегіум, 2005. – 224 с.
39. Публікація української версії Білої книги Ради Європи з міжкультурного діалогу // Міністерство культури і туризму України. Офіційний ВЕБ-сайт. – Режим доступу: <http://195.78.68.75/mincult/uk/publish/article/206121>
40. Развитые страны. – Режим доступу: http://ru.wikipedia.org/wiki/Развитые_страны#cite_note-2
41. Регионы ЮНЕСКО. – Режим доступу: <http://www.unesco.org/new/ru/unesco/worldwide/>
42. Релевантність. – Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/wiki/Релевантність>
43. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт / Гл ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – 608 с. – Т.1 – А-М.
44. Сбруева А.А. Порівняльна педагогіка: Навчальний посібник. 2-ге вид., стер. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2004. – 320 с.
45. Словарь по социальной педагогике: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Автор-сост. Л.В. Мардахаев. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 368с.
46. Селятицький М. Міжкультурна освіта у світлі документів Ради Європи Європейського Союзу. – Режим доступу: http://www.zippo.net.ua/index.php?page_id=588

47. Словник іншомовних слів / За ред. О.О. Мельничука. – К.: Гол. редакція Української радянської енциклопедії, 1977. – 776 с.
48. Словник психолого-педагогічних термінів і понять // Відкритий урок. – 2004. – № 9-10.
49. Словник психолого-педагогічних термінів і понять // Відкритий урок. – 2004. – № 11-12.
50. Современная философия: Словарь и хрестоматия / Отв. ред. д. филос. н. В.П. Кохановский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1995. – 511 с.
51. Социальная политика. – Режим доступу: <http://konspekts.ru/ekonomika-2/makroekonomika/ponyatie-socialnoj-politiki/>
52. Социальные конфликты в условиях «догоняющего развития». – Режим доступу: <http://www.istmira.com/novejshaya-istoriya/1483-socialnye-konflikty-v-usloviyah-dogonyayushhego.html>
53. Тейлор Ч. Мультикультуралізм і "Політика визнання". – К.: Альтерпрес, 2004. – 172 с.
54. Федорак Я., за матеріалами Real Estate Executive Board. – Режим доступу: <http://www.management.com.ua/review/rev175.html>
55. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.
56. Фонд «Україна 3000». – Режим доступу: <http://www.ukraine3000.org.ua/tomorrow/tomnews/6802.html>
57. Экономика знаний / В.В. Глухое, С.Б. Коробко, Т.В. Маринина. – СПб.: Питер, 2003. — 528 с.
58. Экономический словарь. – Режим доступу: <http://abc.informbureau.com/html/aaoad.html>
59. Intel® Навчання для майбутнього. – К.: Видавництво «Нора-прінт», 2005.
60. International Standard Classification of Education – ISCED1997 – Режим доступу: http://www.unesco.org/education/information/nfs_unesco/doc/isced_1997.htm
61. Countries of the First World. – Режим доступу: www.nationsonline.org/oneworld/first_world.htm
Welfare. – Режим доступу: <http://en.wikipedia.org/wiki/Welfare>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Пономарьова Галина Федорівна: к. пед. н., професор.
ректор комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

Семенова Мирослава Олександрівна: к. пед. н., доцент
кафедри педагогіки та психології комунального закладу
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

Навчальне видання

ПОНОМАРЬОВА Галина Федорівна
СЕМЕНОВА Мирослава Олександрівна

ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Навчальний посібник

Формат 60х90. Папір офсетний. Гарнітура Times. Друк різнографічний
Ум.-друк. Арк. 26,65. Обл.-вид. арк. 25,75. Наклад 500 прим. Зам. №0191

Видано та надруковано ТОВ «ТО ЕКСКЛЮЗИВ».
Свідоцтво про держреєстрацію ДК №347 від 28.02.2001 р.
М. Харків, 61153, а/с 7492
E-mail: exkluz@ukr.net