

Міністерство освіти і науки України
Рівненський державний гуманітарний університет

Сойчук Р.Л., Колупаєва Т.Є., Міщенья О.М.

Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта:

**навчально-методичний посібник
для здобувачів вищої освіти
за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки»
та 013 «Початкова освіта»**

Рівне – 2020

УДК [37:32.091]:37(4/9)(072)

C58

Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта:
навчально-методичний посібник для здобувачів вищої освіти за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки» та 013 «Початкова освіта» / Укладачі: Сойчук Р.Л., Колупаєва Т.Є., Міщенья О.М. Рівне: РДГУ. 2020. 243 с.

Укладачі:

Сойчук Р.Л., доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри педагогіки початкової освіти, Рівненський державний гуманітарний університет.

Колупаєва Т.Є., кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки початкової освіти, Рівненський державний гуманітарний університет.

Міщенья О.М., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової освіти, Рівненський державний гуманітарний університет.

Рецензенти:

Безкоровайна О.В., доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри методики викладання іноземних мов, Рівненський державний гуманітарний університет.

Потапчук Т.В., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет ім. В.Стефаника».

У навчально-методичному посібнику подано матеріали до навчальної дисципліни «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта». Звернуто увагу на місце і роль компаративної педагогіки у структурі педагогічної науки. Розглянуто основні тенденції та закономірності розвитку освіти у світовому та національному масштабах. Схарактеризовано особливості зарубіжних систем освіти провідних країн світу та України.

Посібник стане у нагоді викладачам і здобувачам вищої освіти за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки» та 013 «Початкова освіта».

Навчально-методичний посібник рекомендовано до друку на засіданні кафедри педагогіки початкової освіти (протокол № 12.2 від 16. 10. 2020 р.).

© Сойчук Р. Л., 2020 рік

© РДГУ, 2020 рік

ПЕРЕДМОВА

У світлі реформування системи освіти, в умовах економічної та культурної глобалізації, надзвичайно актуальним є набуття майбутніми професіоналами знань про закономірності й тенденції розвитку освіти зарубіжних країн, демократизацію й підвищення якості, досягнення кращих світових взірців та інтеграцію у світовий освітній простір, ознайомлення із специфікою розвитку освіти у країнах світу задля усвідомленого привнесення кращого зарубіжного досвіду у вітчизняну систему освіти.

Мета навчальної дисципліни «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта» полягає у формуванні в здобувачів вищої освіти системи знань про теорію і практику освіти у провідних країнах світу з проєкцією на актуальні проблеми освіти в Україні.

Завдання навчальної дисципліни «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта»: дати здобувачам вищої освіти знання про стан, основні тенденції та закономірності розвитку освіти у світовому та національному масштабах; формувати науковий й загальнокультурний світогляд, осмислювати закономірності розвитку педагогічної науки і систем освіти в різних країнах; формувати навички компаративного аналізу основних концепцій вітчизняної й зарубіжної освіти, та критичне мислення й толерантне ставлення до зарубіжного досвіду задля прогнозування явищ, подій у педагогіці та освіті, та по можливості врахування їхнього впливу у контексті досягнень в освітній сфері України.

Вивчення навчальної дисципліни *«Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта»* зорієнтоване на формування *інтегральної компетентності*, що передбачає здатність розв'язувати складні задачі і проблеми в галузі вищої освіти та у процесі навчання, що передбачає проведення досліджень, здійснення інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог.

Відтак здобувачі вищої освіти повинні:

- *знати:* знати стан, закономірності та тенденції розвитку теорії та практики освіти в різних країнах світу, основні етапи розвитку компаративної педагогіки як науки; об'єкт, предмет компаративних досліджень; оцінювання в компаративній педагогіці глобалізації освіти; розвиток теорії і практики освіти в Україні; позитивні і негативні аспекти міжнародного педагогічного досвіду; основні тенденції розвитку теорії і практики оновлення освіти на сучасному етапі; розуміти соціально-економічні, культурологічні та етно-психологічні

фактори розвитку освіти в сучасному світі; знати об'єктивні тенденції взаємопроникнення, взаємозбагачення національних культур, формування єдиного світового освітнього простору й культури та досвіду виховання.

- *вміти*: прогнозувати можливі шляхи розвитку освіти в різних країнах світу; орієнтуватися в сучасних системах диференціації та індивідуалізації навчання; виявляти можливості використання позитивного зарубіжного педагогічного досвіду у вітчизняній системі освіти, адекватно і толерантно ставитися до зарубіжного педагогічного досвіду; володіти навичками використання в освітньому процесі основних методів компаративного наукового дослідження задля вирішення різних професійних завдань, ситуацій; самостійно аналізувати зарубіжний досвід.

Навчально-методичний посібник стане у нагоді здобувачам вищої освіти за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки» та 013 «Початкова освіта».

Тема: Компаративна педагогіка як наука.

1. Мета, завдання, об'єкт, предмет та функції компаративної педагогіки, її місце в структурі педагогічної науки.
2. Виникнення компаративної педагогіки.
3. Стан компаративної педагогіки у радянський період.
4. Внутрішньо педагогічні та міжгалузеві зв'язки компаративної педагогіки.
5. Методи порівняльно-педагогічних досліджень.

Рекомендована література:

1. Будник О. Б. Порівняльна педагогіка : методичні рекомендації до вивчення курсу: [текст]. Педагогічний факультет; Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. Івано-Франківськ, 2016. 76 с.
2. Васюк О. В. Порівняльна педагогіка : підруч. Київ-Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2016. 408 с.
3. Вульфсон Б. Л. Сравнительная педагогика в системе современного научного знания. *Педагогика*. 1998. №2. С. 79–89.
4. Джуриньський А. Н. Порівняльна педагогіка. Навчальний посібник. 2014. [Електронний ресурс]. Режим доступу:https://stud.com.ua/72549/pedagogika/porivnyalna_pedagogika
5. Сбруєва А.А. Порівняльна педагогіка: Навчальний посібник. Суми: ВТД «Університетська книга», 2004. 320 с.
6. Чепіль М.М. Порівняльна педагогіка. Київ : Академвидав, 2014. 215 с.

1. Мета, завдання, об'єкт, предмет та функції компаративної педагогіки, її місце в структурі педагогічної науки.

Курс «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта» є складовою у системі підготовки професіоналів освітньо-кваліфікаційного рівня «Магістр» спеціальності «011 Освітні, педагогічні науки».

Мета даного курсу – засвоєння майбутніми фахівцями ключових положень і проблематики компаративної педагогіки, актуальних напрямів змін у змісті, формах, методах виховання і навчання, шляхів підвищення ефективності освіти у розвинених країнах світу та в Україні; формування власної педагогічної позиції щодо освітнього процесу; формування досвіду самостійного і творчого

аналізу та оцінки соціально-педагогічних явищ і ситуацій; формування педагогічного мислення, професійної самосвідомості.

Основними завданнями курсу є: формування педагогічних знань про компаративну педагогіку як самостійну педагогічну дисципліну і її місце у системі педагогічних наук; розкриття об'єкта і предмета компаративної педагогіки, специфіки її категоріального апарату; формування орієнтації в теоретико-методологічних концепціях зарубіжної і вітчизняної педагогічної освіти, з'ясування механізмів пізнання педагогічної дійсності; розуміння інформаційно-суспільних змін і основних тенденцій розвитку ланок системи освіти в Україні та світі, різних підходів до організації педагогічного процесу, сучасних поглядів на технології діяльності суб'єктів цього процесу; формування вміння аналізувати проблеми підготовки педагога з погляду компаративної педагогіки; формування навичок роботи з соціально-педагогічним інструментарієм і його застосування для вивчення освітніх проблем на зламі тисячоліть; розвиток творчого потенціалу магістрів, їх професійного мислення, комунікативних здібностей.

Компаративна (порівняльна) педагогіка – це галузь педагогічної науки, предметом якої є вивчення, аналіз, порівняння та оцінювання освітніх систем у різних країнах, подібних та відмінних рис і тенденцій в галузі освіти та виховання, перспективи освітньої політики.

Пошук загального й специфічного в освітніх системах різних народів дозволяє знаходити і науково тлумачити освітні традиції, системи, збагачувати національну педагогічну культуру за рахунок міжнародного досвіду.

Щодо визначення поняття «порівняльна педагогіка» є різні підходи. На думку французького компаративіста Х. В. Даеля, «порівняльна педагогіка це міждисциплінарна складова педагогічної науки, яка розглядає педагогічні явища і факти у взаємозв'язку з соціальним, політичним, економічним і культурним контекстом у їх порівнянні між принципами подібності й відмінності у двох чи більше регіонах, континентах або ж загалом у світовому вимірі з метою усвідомлення унікальних особливостей власної освітньої системи та встановлення загальних чи універсальних законів (фактів) як цінних і корисних для цієї системи з метою її вдосконалення».

Засновником компаративної (порівняльної) педагогіки є французький педагог М. А. Ж. Паризький (1775-1848), який уперше застосував терміни «порівняльна педагогіка» й «порівняльне виховання».

Завданням компаративної педагогіки є вивчення і здійснення порівняльного аналізу теорії і практики освітньо-виховної роботи в різних країнах, вивчення й узагальнення позитивного досвіду.

Компаративна педагогіка спирається на описовий, статистичний, історичний, соціологічний, порівняльний та індуктивно-дедуктивні *методи дослідження*. З часів виділення педагогіки з філософії та її становлення як самостійної науки вона поступово диференціювалася.

В минулому система педагогічних наук охоплювала самостійні галузі загальної педагогіки, дошкільної та шкільної педагогіки, спеціальної педагогіки, історії педагогіки та інші.

Останнім часом розвиваються нові: андрагогіка (освіта дорослих), соціальна педагогіка, педевтологія (наука про учителя та педагогічну освіту) та ін. До цього переліку ми відносимо й порівняльну педагогіку. Таку назву вона має у меншості європейських країн (Італії, Нідерландах, Польщі, Швеції).

Більш поширеним у світі є інший варіант назви, що відповідає англomовному терміну «*Comparative Education*» – *освітня компаративістика* (США, Канада, Франція, Великобританія, Іспанія, Німеччина, та ін.). Компаративна педагогіка тісно пов'язана з філософією, психологією, економікою, правом, соціологією та ін. дисциплінами.

Цей зв'язок прослідковується в різних напрямках. По-перше – спільність об'єктів (понять, закономірностей, критеріїв, методів; психологія, соціологія анатомія та ін.). По-друге – взаємодія, взаємовплив, інтеграція педагогіки та інших наук (економіка, право та ін.). По-третє – компаративна педагогіка опирається на ідеї інших наук; використовує їх методи та результати дослідження тощо (філософія, історія, соціологія та ін.).

Об'єкт науки – це частина об'єктивної реальності, певна система або широкий багатогранний процес, явище, на які спрямоване наукове дослідження.

Об'єктом компаративної педагогіки є:

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

Об'єктом дослідження компаративної педагогіки є розвиток освіти на глобальному (світовому), регіональному (окремих материків, частин світу) та локальному (окремих держав – національному, частин держав – етнічному) рівнях в її минулому, сучасному та майбутньому аспектах.

Деякі вчені вважають компаративну педагогіку дисципліною, яка вивчає лише закордонний педагогічний досвід. Слід зауважити, що ця наука водночас є національною й інтернаціональною. Науковці кожної країни розглядають закордонний досвід крізь призму і пріоритети вітчизняної школи і 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.

Предметом компаративної педагогіки є:

- стан, тенденції та закономірності розвитку світового (зарубіжного й вітчизняного) педагогічного досвіду, а також сучасних національних педагогічних культур (З. Н. Курлянд, О. С. Цокур, І. М. Богданова та ін.);
- стан, основні тенденції та закономірності розвитку освіти в різних країнах, геополітичних регіонах і в глобальному масштабі; 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);
- компаративізм (порівняння) й узагальнення виховання та освіти, шкільного педагогічного досвіду країн з яскраво вираженими відмінностями (А. Н. Джуринський).

Предметом дослідження компаративної педагогіки можна вважати стан, тенденції та закономірності розвитку освіти на глобальному, регіональному та локальному рівнях, порівняння (компаративізм) міжнародного та вітчизняного педагогічного досвіду з метою взаємозбагачення національних освітніх культур.

Терміном «компаративізм» (від лат. – порівняльний) широко послуговувалися як у вітчизняному літературознавстві (один із методів зіставлення творів літератур різних країн і народів), так і в мовознавстві (порівняльно-історичний метод для встановлення та дослідження спорідненості мов).

Компаративістику розглядали як розділ мовознавства, присвячений порівняльно-історичному вивченню споріднених мов. Нині цей термін уживається в ширшому значенні. Щодо порівняльної

педагогіки компаративізм розглядається як виявлення та порівняння спільних і специфічних закономірностей, тенденцій розвитку освітньо-виховних (педагогічних) систем різних країн світу з метою подальшого їх удосконалення.

Основними функціями компаративної педагогіки є:

- аналіз (у порівняльному плані) стану, закономірностей і тенденцій розвитку освіти і виховання у різних країнах світу;
- розкриття співвідношення загальних тенденцій і національної (регіональної) специфіки;
- виявлення позитивних і негативних аспектів міжнародного педагогічного досвіду, форм і способів взаємозбагачення національних освітніх культур;
- прогнозування напрямів розвитку освіти (школи і педагогіки) в майбутньому;
- уніфікація, впорядкування та адаптація зарубіжних термінів і понять з метою вивчення і запровадження міжнародного педагогічного досвіду (наприклад, у різних країнах світу по-різному трактують поняття «виховання», «середня освіта», «вища освіта» тощо).

Завдання компаративної педагогіки полягають у систематичному аналізі джерельної бази освітніх систем різних країн світу з метою виявлення глобальних закономірностей і тенденцій розвитку освіти та врахування їх специфіки у вітчизняній педагогіці; виявленні суперечностей і тенденцій сучасного та перспективного розвитку вітчизняної освіти на основі аналізу досягнень і недоліків у зарубіжному педагогічному досвіді; розробленні та використанні уніфікованих, науково обґрунтованих критеріїв оцінки якості та ефективності освіти країн з метою здійснення об'єктивного порівняння (виявлення досягнень і недоліків, специфічних відмінностей та подібних рис); зіставленні педагогічних ідей і шкільної практики та формулюванні на цій основі теоретичних підходів універсального, прогностичного характеру.

2. Виникнення компаративної педагогіки.

Засновником порівняльної педагогіки вважають Марка-Антонія Жюльєна (Паризького) (1775-1848). Він першим поставив питання про вивчення міжнародного досвіду розвитку освіти як особливого напрямку наукових досліджень. Його невеличка брошура «Нарис та попередні нотатки до дослідження з порівняльної педагогіки» була визнана першою в історії програмою порівняльних досліджень освітніх систем, в якій були визначені цілі, функції та методи порівняльно-

педагогічних досліджень. Концепція Жюльєна мала на меті піднесення рівня національного шкільництва через використання найкращих зразків з інших країн у сфері педагогічної теорії та практики. На його думку, виховання можна було б пізнавати *на підставі фактів та спостережень*. При їх накопиченні, упорядковуванні та порівнянні можна відкривати певні закономірності, принципи та правила. Це слугувало б підвалинами для побудови майбутньої науки. У цій праці вперше з'явилися такі поняття, як «порівняльна педагогіка» та «порівняльне виховання». На думку Жюльєна, завдання порівняльної педагогіки повинно визначатися як зіставне вивчення педагогічного досвіду в різних країнах задля створення найбільш раціональної системи освіти і виховання в масштабах Європи, а потім - і всього світу.

Згідно з проектом Жюльєна, для зібрання даних у різних країнах доцільно використовувати *анкети*. Він вважав, що за допомогою анкетних даних можна визначити, які країни у розвитку освіти переважають, а які відстають; у чому полягають проблеми, та яким чином їх подолати тощо. Для реалізації цих ідей він запропонував створити інститут педагогіки як центр вивчення найкращих методів навчання в Європі, інформацію якого могли б використовувати педагогічні освітні заклади.

Я.-А. Коменський відвідав більшість розвинених країн Європи, пропагував дидактику загального навчання, класно-урочну систему й важливість міжнародної взаємодопомоги в освіті. У Франції XIX ст. найбільш відомим «педагогічним мандрівником» став професор філософії Сорбонни В. Кузен (1792-1867). За дорученням уряду він неодноразово виїздив у Прусію для вивчення її системи освіти. Так званим «конкурентом» В. Кузена за славою і впливом доробку був німецький професор Ф. Тірш, що полишив *детальні описи* систем освіти кількох західноєвропейських країн і чи не першим став пропагувати необхідність «європейського виховання» як засобу зближення країн і народів. Та по-справжньому сприятлива атмосфера для пропозицій Тірша настала лише у наші часи, коли поняття «європейський вимір в освіті» є не простим закликком, а конкретним завданням для урядових структур Європейського Союзу.

У США був прочитаний перший університетський курс з порівняльної педагогіки (Дж. Рассел, 1898 р., Колумбійський ун-т). Японці провели весь кінець XIX ст. у надолужуванні свого відставання в багатьох сферах. Самі вони у той час мало подорожували по світу, віддаючи перевагу запрошенню великої кількості зарубіжних фахівців – учителів, професорів, інженерів і техніків. Японія вперше

продемонструвала видатні здібності до навчання. Як відомо, після II світової війни вона засвідчила їх вдруге, за короткий час відбудувавши економіку й мало не наздогнавши США за обсягом щорічного валового національного продукту (ВНП).

Серед наших земляків здавна було чимало «педагогічних мандрівників», але жоден з них не може зрівнятися з К.Д. Ушинським, який у 1860-х роках провів багато часу в Західній Європі й надалі не лише широко використовував набуту інформацію в своїх працях, але й не поривав зв'язків з зарубіжними колегами. Значний прогрес у теорії й методології порівняльної педагогіки пов'язаний з появою в числі її в спеціалістів з управління та університетських професорів різних країн, які організували дослідження на науковому рівні.

У Великобританії поет і критик М. Арнольд не лише довго працював на високій посаді інспектора, а й написав кілька книг з порівняльної педагогіки, де обстоював необхідність врахування під час аналізу проблем освіти історичних традицій і національного характеру. Ще більшим є доробок педагога Мікаела Е. Седлера (1861-1943). Цей англійський науковець вважав анкетно-статистичний підхід Жюльєна надмірно спрощеним і обмеженим, а тому відшукував фактори, що впливають на розвиток освіти у різних країнах. Седлер був переконаний, що в порівняльних дослідженнях задля кращого розуміння підґрунтя освітньої діяльності потрібно проїнятися «духовною силою» конкретного народу. Він сформулював дві цікаві позиції, які, на наш погляд, лишаються актуальними назавжди. Перше: «для розуміння системи виховання те, що діється поза межами школи, означає значно більше, ніж те – що в школі». Седлер мав на увазі державну систему, економіку, сім'ю, церкву. Саме ці чинники визначають напрями розвитку освіти у тій чи іншій країні. У такому контексті він характеризував подібність та відмінність між англійськими граматичними школами, німецькими гімназіями та французькими ліцеями. Друге: «практична користь з порівняльних досліджень закордонних систем освіти полягає в тім, що ми починаємо краще розуміти нашу власну виховну систему». Вчений був ініціатором створення спеціального закладу (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. Ці матеріали значно вплинули на зміст законодавчого акту 1902 року, який визначив структуру середньої освіти в Англії на декілька десятиліть.

Продовжувачем ідей Седлера був Ісаак Кендл (1881-1965) – професор-компаративіст, письменник, видавець, мандрівник, одна з найяскравіших постатей в порівняльній педагогіці США. Парадигму й методологію власної науки він повно виклав у книзі «Порівняльна педагогіка». На його думку, «порівнювання освітніх систем у кількох країнах може бути здійснене за допомогою різних методів у залежності від певного ступеня, від цілей». *Одним із методів може бути статистичний аналіз, коли порівнюються видатки на освіту, прийом у школи тощо.* Використовувати можна й такі методи, які дозволяють порівнювати якість освіти. Також він вважав, що для більшості країн цілі освіти схожі, відтак, їм притаманні подібні проблеми. Однак в кожній країні вони вирішуються по-своєму, що зумовлено різницею у традиціях та культурі. Кендл був переконаний, що існує декілька причин гальмування і недостатнього розвитку порівняльної педагогіки. У той час (частково - і нині) дослідження закордонних освітніх систем переважно мали вигляд «простих описів», які (хоча і були цікавими самі по собі) неможливо було узагальнити, бо вони не враховували культурного контексту, в якому виступали досліджувані явища.

У середині ХХ ст. англійський компаративіст Ніколас Хенс (1888-1969), запропонував орієнтувати порівняльну педагогіку на:

- 1) аналіз подібностей і розбіжностей стану та діяльності систем освіти (на основі історичних досліджень);
- 2) виділення загальних засад, що зумовлюють важливі реформаційні рішення.

У рамках першого завдання Хенс пропонував спочатку виконати спільно з істориками-філософами дослідження всього шляху розвитку систем освіти й охопити багато країн світу. Надалі слід збирати повні дані про існуючі освітні системи. Лише після цього можна приступати до порівнянь.

Хенс вважав, що на розвиток народів та появу особливостей їх характеру впливають три головні групи чинників:

- 1) природні (раса, національна мова, природне середовище);
- 2) релігійні (християнство, іслам, іудаїзм, буддизм та ін.);
- 3) світські (гуманізм, соціалізм і націоналізм).

Хенс ретельно аналізував кожен з цих чинників, і якщо виявлялося, що якийсь із них має сильний вплив на розвиток народного характеру, концентрувався на з'ясуванні різниць серед освітніх систем (які стають більш виразними з урахуванням співзалежності чинників). На практиці він не зміг належним чином виконати свій план дій і щоразу під тиском надміру інформації й змінних, змушений був обмежитися однією країною і одним, двома

чинниками. Проекти і результати у нього виявилися віддаленими між собою на рекордну відстань.

Більш послідовними і результативними були німці, наприклад, видатні представники німецьких традицій в галузі порівняльної педагогіки ХХ століття Фрідріх Шнейдер (1881-1965) і Франс Хілкер (1881-1969). Перший акцентував значення генези педагогічних явищ і пропонував аналізувати «рушійні сили», що створюють унікальні виховні ситуації у різних країнах.

Чинниками впливу на системи освіти, на його думку, є: географічні умови, господарство, культура, релігія, наука, суспільна структура, політика та імпульси, що виходять із самої освіти, а також закордонних контактів.

Улюбленим методом Шнейдера був *історичний аналіз*. Він покладав на порівняльну педагогіку великі надії щодо розпізнавання специфічних проблем для міжнародної перспективи й формування підвалин для досліджень із загальної педагогіки через висвітлення сучасних педагогічних понять. Подальший розвиток підтвердив правильність уявлень Шнейдера щодо нових понять (таких як соціалізація) – через розгляд їх різноманітного культурного сенсу.

Франс Хілкер був насамперед методологом і вважав можливим будувати аналіз лише на широкій емпіричній базі. Хілкер підкреслював, що порівняльна педагогіка не відкриває правил, а лише окреслює сенс педагогічних явищ. *Педагогічне порівняння є науковим методом, котрий виходить із явищ навчання і виховання, щоб через співставлення різних поглядів з'ясувати основні закономірності, підпорядкувати їх, керуючись правилом домінантності, й нарешті – в таких спосіб дійти до автентичного (справжнього) пізнання.*

3. Стан компаративної педагогіки у радянський період.

Початок і середина 1920-х років були короточасним, але виключно сприятливим періодом для досліджень і зарубіжних контактів науковців-компаративістів СРСР та Радянської України. Це зумовило потребу негайної розбудови освіти й ліквідації неписьменності, і діяльність тих керівників і професорів, які оволоділи іноземними мовами, ще у часи існування Російської імперії. Якщо російськомовні автори найбільше аналізували праці й пропозиції видатного американського педагога-інноватора Д. Дьюї, то на теренах України зоною цікавості й контактів були Німеччина, Австрія і Чехословаччина.

Про небачений для історії СРСР розквіт у 20-х роках ХХ ст. порівняльної педагогіки свідчить той факт, що один лише

україномовний часопис «Шлях освіти» помістив майже 500 статей про системи освіти і школи інших країн, маючи багато зарубіжних дописувачів (як осіб, так і асоціацій). Очевидно, серед них було багато глибоких робіт, де критично аналізувався зарубіжний та національний досвід, вносилися пропозиції щодо розвитку та удосконалення радянської середньої і вищої школи. Не слід ідеалізувати зміст більшості праць – з кожним роком наростали і загострювалися формулювання ідеологічних штампів і завуальованих послань владі у своїй лояльності. Та все це не врятувало сотні й тисячі українських науковців, учителів і викладачів від розстрілу чи концтаборів у 30-ті роки, коли молода генерація більшовиків розпочала виконувати традиційну для всіх революцій світу програму знищення своїх попередників і згуртування народу на основі СТРАХУ. За кілька років виникла славетна «залізна завіса», відтак, майже до кінця існування СРСР зникла можливість вести нормальні порівняльно-педагогічні дослідження. У подальшому вони виконували лише політичні замовлення. Сформовані у радянські часи науковці отримали змогу більш об'єктивно досліджувати системи освіти зарубіжних країн лише після розпаду СРСР. Наприклад, варті уваги праці російських фахівців з порівняльної педагогіки 90-х років, хоч не всі вони відійшли від стереотипів минулого.

4. Внутрішньопедагогічні та міжгалузеві зв'язки порівняльної педагогіки.

Компаративна педагогіка передбачає аналіз сучасного стану та перспектив розвитку всіх ланок систем зарубіжної і вітчизняної освіти (дошкільна – шкільна – позашкільна – професійно-технічна – вища – післядипломна, або освіта дорослих) та порівняння національних систем виховання й освіти, специфіки підготовки кадрів, управління закладами освіти.

Усе це потребує широкого використання даних зарубіжної та вітчизняної педагогіки, що нагромадилися в інших галузях педагогічного знання:

- в методології педагогічної науки, теорії навчання і виховання, теорії управління педагогічними системами, педагогічної майстерності та наукової організації праці педагога, школознавстві;
- в дошкільній педагогіці, педагогіці школи, професійно-технічній педагогіці, педагогіці вищої школи, виробничій, соціальній педагогіці, педагогіці сім'ї, дорослих (андрагогіці), професійній (військовій, інженерній, медичній тощо) педагогіці, спеціальній

педагогіці, історії педагогіки, методиці та дидактиці окремих педагогічних дисциплін.

Предмет компаративної педагогіки міждисциплінарний. Вона тісно пов'язана з низкою галузей наукового знання, а саме: філософією та економікою освіти, правознавством, політологією, психологією, соціологією (освіти, праці, науки, молоді, сім'ї, пізнання), історією, демографією, культурологією, менеджментом тощо.

Компаративна педагогіка не лише запозичує дані інших наук, результатами її досліджень широко послуговуються філософи, економісти, юристи, політологи, психологи, соціологи, історики, демографи, культурологи, управлінці з метою глибокого розуміння власних проблем. Соціальна роль компаративної педагогіки полягає в тому, що отримані нею нові знання виступають як одна з провідних складових теоретичного підґрунтя освітньої політики та широко використовуються фахівцями інших наукових галузей. Як теоретична і наукова дисципліна компаративна педагогіка науково обґрунтовує проекти та прогнози розвитку вітчизняної теорії і практики навчання і виховання особистості з урахуванням завдань на рівні держави й національної специфіки.

Компаративна педагогіка має велике практичне значення в періоди інтенсивного реформування освіти, виявляючи способи врахування та специфічного перетворення найважливіших глобальних закономірностей і тенденцій розвитку сучасної освіти в різних країнах.

Як навчальна дисципліна компаративна педагогіка відіграє важливу роль у професійній підготовці майбутнього вчителя:

- розширенні наукового і загальнокультурного світогляду;
- зростанні професійної ерудиції та компетентності;
- зміцненні педагогічних поглядів і переконань; розвитку інтелектуальних умінь аналізувати, порівнювати, узагальнювати факти, події, процеси;
- глибокому осмисленні актуальних вітчизняних і міжнародних педагогічних проблем.

5. Методи порівняльно-педагогічних досліджень.

Порівняльно-педагогічне дослідження – це спеціально організований процес пізнання, в якому формуються теоретичні систематизуючі знання про сутність педагогічних фактів, явищ, процесів, що відбуваються в різних освітніх системах на глобальному (світовому), регіональному (континентальному) та локальному (національному, етнічному) рівнях з метою виявлення загальних

спільних і відмінних рис, педагогічного досвіду для подальшого удосконалення цих систем.

Порівняльно-педагогічне дослідження, як і будь-яке наукове, має бути: об'єктивним, відтворюваним, доказовим і наочним.

Методологічною основою порівняльно-педагогічних досліджень є такі підходи:

- а) цивілізаційний (освітній процес розглядається з позицій тих чи тих аспектів цивілізації – матеріальних, політичних, культурних, наукових, релігійних тощо);
- б) антропологічний (освітній процес розглядається з позицій людини, її потреб);
- в) 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).

У порівняльній педагогіці застосовують різні методи досліджень. Розглянемо їх. Вивчення джерел різних країн, а саме:

- державних документів – конституцій, актів, законів, постанов, інструкцій різних рівнів, що регулюють діяльність освітніх установ і є найважливішим першоджерелом при вивченні як стану, так і тенденцій розвитку освіти в країні, оскільки на сучасному етапі у більшості країн освіта має переважно державний характер;

- документів і матеріалів громадських, професійних та політичних організацій, їх форумів, присвячених програмним діям у справі розвитку освіти;

- міжнародних документів – матеріалів і документів ООН, ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, міжнародних конференцій з питань освіти під егідою Міжнародного бюро освіти, Всесвітньої ради товариств порівняльної педагогіки, міжнародних професійних учительських спілок; матеріали та рекомендації форумів (Ради Європи, зокрема Болонська декларація, країн Африки, Латинської Америки, арабських країн тощо);

- документів, у яких безпосередньо фіксуються змістовний (навчальні плани, програми, підручники, навчальні посібники, поурочні плани вчителів, програми або плани роботи конкретних шкіл), процесуальний (класні журнали, педагогічні щоденники вчителів, протоколи засідань педагогічних рад, батьківських зборів) та результативний (контрольні та творчі роботи учнів, тести, іспити) компоненти освіти і навчальний процес;

- літературних, які відображають повсякденне життя шкіл та інших закладів освіти, їхні проблеми, основні напрями і способи модернізації освіти (педагогічні журнали і газети; науково-педагогічні, психологічні, соціологічні журнали; книги з питань освіти; публікації міжнародних організацій – МПБ, ЮНЕСКО, ООН, ЮНІСЕФ; наукові праці з питань освіти; всесвітня мережа Інтернет тощо).

Вивчення джерельної бази супроводжується аналізом, зіставленням, порівнянням, виокремленням найхарактерніших рис дійсності тощо. Вивчення статистичних даних, які характеризують освіту кожної країни: в одних країнах збирання даних обмежується невеликим числом параметрів; в інших – статистика містить найрізноманітніші відомості (США, Франція, Японія). До найпоширеніших параметрів статистичної звітності в освіті належать: кількість учнів, студентів у закладах освіти різного типу; частка охоплення учнів початковою, основною, старшою школою, кількість студентів на 10 тис. чол. населення, кількість учителів (чоловічої та жіночої статі, загалом), рівень їхньої професійної підготовки; частка витрат на освіту у ВНП; витрати на навчання одного учня, студента; середня кількість комп'ютерів на школу, на кількість студентів; частка повністю неграмотного та функціонально неграмотного населення. Деякі показники освіти враховуються ООН при визначенні індексу людського розвитку для кожної країни. Важливим є здійснення кількісного та якісного аналізу статистичних даних.

Метод спостереження – один із провідних у комплексі методів вивчення освіти інших народів, що залежить від знання мови країни, в якій воно здійснюється, та вміння контактувати з об'єктами спостереження. Спостереження може бути звичайне або включене. Звичайне спостереження здійснюється дослідником зі сторони. Залежно від цілей дослідження воно може бути:

- екстенсивним — використовується переважно для ознайомлення із системою освіти, її типовими рисами, виявлення спільного й особливого в діяльності навчальних закладів;
- інтенсивним — дослідник упродовж певного часу відвідує одну або дві школи; щоб глибше проникнути в зміст роботи й атмосферу школи, присутній на уроках, позакласних заходах, учительських і батьківських зборах.

Включене спостереження – спостерігач безпосередньо бере участь у педагогічному процесі, спостерігає його «зсередини» як член колективу, щоб отримати більше інформації про життя школи.

Бесіда та інтерв'ю допомагають дослідникові уточнити незрозумілі питання, отримати інформацію про явища в галузі освіти з

перших рук. Бесіда відрізняється від *інтерв'ю* організацією і змістом, менш формальною атмосферою та стосунками між співрозмовниками. Проте це не означає, що бесіда не повинна бути організованою задалегідь.

Відповідно до поставленого завдання дослідник:

- розробляє план бесіди;
- визначає ключові питання;
- використовує засоби фіксації бесіди.

Методи математичного та статистичного оброблення даних дають можливість науково обґрунтовано, об'єктивно опрацювати різнопланову інформацію. *Системний метод* розглядає досліджуваний предмет, явище, процес як цілісну систему і встановлює найвіддаленіші зв'язки. *Структурний метод* передбачає «розчленування» досліджуваного явища, процесу як системи на складові і встановлення найближчих зв'язків. Процес декомпозиції системи доречний допоки характеристики виділених складових певного рівня відрізнятимуться від характеристик самої системи.

Конструктивно-генетичний метод передбачає аналіз змін у досліджуваному предметі, явищі, процесі загалом та в окремих складових у просторі, часі й виявлення їх походження. Це дасть змогу встановити можливі причинно-наслідкові зв'язки між явищами, процесами, визначити провідні чинники тощо.

Порівняльний (порівняльно-зіставний) метод сприяє виявленню в системах освіти рис подібності й відмінності; дає можливість фіксувати спільні та специфічні вияви педагогічних закономірностей; на основі застосування математичного апарату та комп'ютерної техніки може розкривати різні взаємозв'язки і закономірності.

Залежно від мети порівняльно-педагогічного дослідження можуть використовуватися зіставно-історичні, системно-зіставні, порівняльно-індуктивні, порівняльно-дедуктивні методи. Важливий аспект цих методів – розроблення показників порівняння.

Матеріали лекційного заняття укладені на основі наукової праці:

Будник О. Б. Порівняльна педагогіка : методичні рекомендації до вивчення курсу: [текст]. Педагогічний факультет; Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. Івано-Франківськ, 2016. 76 с.

Питання для самоконтролю та самоаналізу:

1. Визначити мету, завдання, об'єкт і предмет компаративної педагогіки.

2. Розкрити основні функції компаративної педагогіки.
3. Здійснити ретроспективний аналіз становлення компаративної педагогіки.
4. Встановити внутрішньо педагогічні та міжгалузеві зв'язки компаративної педагогіки.
5. Схарактеризувати особливості порівняльно-педагогічного дослідження.
6. Проаналізувати методи порівняльно-педагогічного дослідження.

Завдання для самостійної роботи:

1. Укласти таблицю основних етапів становлення та розвитку компаративної педагогіки.
2. Розробити схему «Зв'язок компаративної педагогіки з іншими науками».

Рекомендована тематика повідомлень:

1. Розвиток компаративної педагогіки у радянській та пострадянській період.
2. Розвиток компаративної педагогіки в країнах Заходу.
3. Становлення та розвиток компаративної педагогіки в Україні.
4. Внесок українських учених у становлення і розвиток компаративної педагогіки як науки.

Тема: Розвиток освіти: історія і сучасність.

1. Історичні етапи розвитку порівняльної педагогіки.
2. Соціально-економічні та політичні фактори розвитку освіти зарубіжних країн. Соціально-економічний статус країни як умова розвитку освіти.
3. Показники інформаційного прогресу країни як основа забезпечення її освітнього прогресу. Процеси глобалізації та їх вплив на розвиток освіти.
4. Інтеграція в галузі сучасної освіти. Загальна характеристика процесу інтеграції.
5. Орієнтація на неперервну освіту.
6. Особливості шкільної освіти в полікультурному суспільстві. Причини актуальності полікультурної освіти.
7. Виховання громадянина держави як пріоритетний напрям діяльності держави: зарубіжний та вітчизняний досвід.

Рекомендована література:

1. Будник О. Б. Порівняльна педагогіка : методичні рекомендації до вивчення курсу: [текст]. Педагогічний факультет; Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. Івано-Франківськ, 2016. 76 с.
2. Васюк О. В. Порівняльна педагогіка : підруч. Київ – Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2016. 408 с.
3. Вульфсон Б. Л. Сравнительная педагогика в системе современного научного знания. *Педагогика*. 1998. №2. С. 79– 89.
4. Джуринський А. Н. Порівняльна педагогіка. Навчальний посібник. 2014. [Електронний ресурс]. Режим доступу:https://stud.com.ua/72549/pedagogika/porivnyalna_pedagogika
5. Сбруєва А.А. Порівняльна педагогіка: Навчальний посібник. Суми: ВТД «Університетська книга», 2004. 320 с.
6. Сойчук Р.Л. Виховання національного самоствердження в учнівської молоді : зарубіжний досвід. *Інноватика у вихованні*. Вип. 2 2015. С. 112-221.
7. Чепіль М.М. Порівняльна педагогіка. Київ : Академвидав, 2014. 215 с.

1. Історичні етапи розвитку порівняльної педагогіки.

Перший період розвитку компаративної педагогіки – класичний (за В. Брікманом - передісторичний) – *з найдавніших часів до XIX століття*. Питання про те, як вирішують виховні проблеми інші народи, ставилися ще з давніх давен. Давньогрецький історик Геродот писав про виховання у Вавілоні та Єгипті, Платон застосував *метод порівняльного аналізу* для характеристики особливостей спартанської та афінської виховних систем.

В епоху Відродження та у часи Реформації освіта знову стає справою «інтернаціонального» інтересу. З персональними освітніми візитами у середині XVII століття об'їхав кілька європейських країн (Англію, Швецію, Литву, Угорщину) Я. А. Коменський, пропагуючи ідеї загального навчання, удосконалену методику вивчення латини, основи класно-урочної системи навчання тощо. Саме Коменський у своїй 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. Глибокими знавцями зарубіжного шкільництва була абсолютна більшість засновників, професорів та ректорів українських братських

шкіл та академій XVI-XVIII століть, оскільки вони удосконалювали свою освіту у західноєвропейських університетах та академіях. Повертаючись додому, українські просвітителі використовували все краще з побаченого та перевіреного на власному досвіді.

Вже на початку XIX століття вітчизняними педагогами була здійснена педагогічна мандрівка до Бургдорфського інституту Й. Г. Песталоцці з метою вивчення його педагогічного досвіду. Роботи Песталоцці перекладалися російською мовою, але його система не знайшла підтримки у офіційній владі. Таким чином, на рубежі XIX століття виникає потреба у розвитку спеціальної галузі знань – компаративної педагогіки.

Другий період – XIX століття – період запозичень (за Дж. Бірідеем), або описовий період (за Д. Вілсоном). Провідною репрезентативною фігурою цього періоду, засновником порівняльної педагогіки як окремої галузі знань є французький громадський та політичний діяч часів Великої французької революції, відомий публіцист Марк Антуан Жюльєн Паризький (1775-1848), якому належить перша спроба визначення цілей, функцій та *методів порівняльно-педагогічних досліджень*.

Найбільш відомим німецьким «педагогічним мандрівником» XIX століття був професор Мюнхенського університету Ф. Тірш, який є автором тритомної праці «Про сучасний стан громадської освіти у західних державах Німеччини, в Голландії, Франції і Бельгії». Він першим поставив питання про необхідність «європейського виховання» як передумови зближення європейських країн і народів.

Вагомий внесок у вивчення зарубіжного освітнього досвіду у США в XIX- на початку XX ст. зробили Г. Манн, Г. Барнард, Дж. Рассел. Дж. Рассел увійшов в історію компаративістики перш за все тим, що у 1898/99 навчальному році прочитав перший у світовій практиці педагогічної освіти курс з цієї дисципліни («Порівняльний аналіз систем освіти») студентам Колумбійського університету.

Початок серйозному систематичному вивченню зарубіжних освітніх систем в Росії поклав К. Д. Ушинський, який у 50-х роках XIX ст. займався перекладами для вітчизняних журналів матеріалів педагогічного характеру з зарубіжної преси, а у 60-ті здійснив тривалу педагогічну мандрівку до Західної Європи. Результатом заочного знайомства і осмислення педагогічних процесів того часу став ряд праць, серед яких найбільш відомою є «Про народність у громадському вихованні» (1857 р.), що містить ґрунтовні характеристики систем народної освіти і виховання у Німеччині, Англії, Франції, Північній Америці.

Отже, у 60-х роках XIX ст. відбувається певне зростання кількості педагогічних мандрівок та публікацій про зарубіжну школу. Їх причинами стали: громадсько-педагогічний рух у країні, що розгорнувся з середини 50-х років, лібералізація громадського життя, зумовлена політичними реформами початку 60-х років, здійснення освітніх реформ. Серед найбільш цікавих праць видатних вітчизняних педагогів цього періоду, присвячених зарубіжному шкільництву, дослідники відзначають «Звіт про педагогічну подорож до Німеччини і Швейцарії» Д. М. Семенова (1866р.), «Німецькі і американські школи» М. П. Померанцева (1868р.), «Училищні системи Пруссії, Австрії, Швейцарії і Франції» М. Х. Весселя (1869р.).

У наступні десятиліття відбувалось подальше зростання кількості досліджень зарубіжної освіти, про що свідчить, наприклад, такий факт: тільки у 1894 році було надруковано 362 книги та статті, присвячені цій проблематиці. На початку XX століття з'являються монографії П. Г. Межуєва «Освіта у Франції» (1900р.), «Школа та суспільство в Америці» (1902р.), «Сучасна школа в Європі і Америці» (1912р.).

Суттєвого розвитку набула компаративістика на початку XX століття на Україні. Провідними представниками цього напрямку педагогічної думки стали О. Ф. Музиченко, С. А. Ананьїн, Я. Ф. Чепіга та С. Ф. Русова. Першою ґрунтовною працею С. Ф. Русової з проблем зарубіжної школи стала стаття «Народня початкова освіта в Бельгії», що була надрукована у започаткованому за її участю у 1910 році журналі «Світло».

Таким чином, у XIX - на початку XX століття вітчизняна педагогіка мала значний досвід збору та обробки матеріалів про стан освіти та педагогічної науки за рубежом. Однак більшість робіт, у яких розглядалась ця проблематика, мала описовий характер. Аналіз зарубіжного досвіду був зачасту не метою, а одним із засобів, що використовувалися для дослідження певних аспектів розвитку вітчизняної освіти.

Третій період – початок наукових досліджень у галузі порівняльної педагогіки – продовжувався до другої світової війни. Західні компаративісти (Дж. Бірідей, Д. Вілсон, Х. В. Даел) пов'язують його початок з появою роботи М. Седлера (1900 рік), про яку мова йшла вище. Російські дослідники Б.Л Вульфсон та З. А. Малькова пов'язують початок перетворення порівняльної педагогіки у самостійну галузь знань з процесами її інституалізації у 20-х роках XX століття, оскільки саме в цей період, створюються перші національні і міжнародні наукові та інформаційні організації, які ставили за мету

свої діяльності збір, систематизацію та узагальнення фактів, що стосувались розвитку освітнього процесу та педагогічної теорії у різних країнах та регіонах світу.

Так, у 1919 році була заснована Міжнародна асоціація освіти у Нью-Йорку, у 1923 році – Міжнародний інститут при педагогічному коледжі Колумбійського університету, у 1925 році – Міжнародний інститут інтелектуального співробітництва у Парижі а також відділ зарубіжної педагогіки німецького Центрального інституту виховання. Найвидатнішими зарубіжними компаративістами того часу були І. Кендл, П. Монро (США), Н. Хенс (Великобританія), Ф. Хількер (Німеччина), П. Россело (Швейцарія) та інші.

У Радянському Союзі у 20-х роках була здійснена велика кількість досліджень у галузі зарубіжної та порівняльної педагогіки. Це було зумовлено процесом активного пошуку принципово нових шляхів розбудови освітньої системи. Найбільший інтерес російських дослідників викликала американська школа, де у той час проходили експериментальну перевірку ідеї прагматичної педагогіки Д. Дьюї, нові методичні системи (Дальтон-план, Платун-план, Вінетка-план та ін.). Ця проблематика розглядалась у роботах О. Янжул, М.Льїна, І. Сवादковського, Б. Комаровського, М. Бернштейна.

Ще більш активно відбувалось вивчення зарубіжного педагогічного досвіду в Україні, про що, зокрема, свідчить програмна промова наркому освіти республіки Г. Ф. Гринька, що мала красномовну назву «Наш шлях на Захід». У промові обґрунтовувалась необхідність звернення до багатого науково-педагогічного досвіду розробки психологічних, психофізіологічних та психотехнічних проблем, накопиченого науковцями Західної Європи.

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, що не сприяло об'єктивному вивченню міжнародного педагогічного досвіду, орієнтувало на критиканську його оцінку. Під час другої світової війни міжнародні освітянські контакти були припинені, але почали швидко відновлюватися після її закінчення.

50-70-ті роки ХХ століття канадський дослідник проф. Д. Вілсон відносить до четвертого періоду розвитку порівняльної педагогіки – періоду активізації розвитку методології науки. Провідними англійськими дослідниками цього періоду та їх головними науковими досягненнями стали: С. А. Андерсон «Значення соціальних типологій в порівняльній педагогіці» (1959), «Світові освітні системи» (1960), «Порівняльна педагогіка більш як за чверть

століття: зрілість та суперечності" (1977); Дж. З. Ф. Бірідей "Дискусія з приводу методів порівняльної педагогіки" (1957), «Деякі методи вивчення порівняльної педагогіки» (1958), «Порівняльна педагогіка у Колумбійському університеті» (1960), «Порівняльний метод у педагогіці» (1964); І. Кендл «Нова ера в освіті - порівняльне дослідження» (1955), «Методологія порівняльної педагогіки» (1959); В.В. Брікман «Історичний вступ до порівняльної педагогіки» (1960), «Дослідження історичного характеру з порівняльної педагогіки» (1964), «Передісторія порівняльної педагогіки до кінця XVIII століття» (1964); Ф. Шнейдер «Концепції у порівняльній педагогіці» (1955), «Європейське виховання» (1959); Б. Холмз «Проблеми освіти: порівняльний підхід» (1965), «Порівняльна педагогіка: деякі питання методу» (1981); М. А. Екштейн «Надзвичайні засоби стримування: покарання та контроль в англійській та американській школі» (1966), «Метрополітанізм в освіті: порівняльне вивчення успіхів учителів та учнів у Амстердамі, Лондоні, Парижі та Нью-Йорку» (1974); Ф.Е. Джоунс «Порівняльна педагогіка: мета та метод» (1971) та інші.

Домінування у товаристві компаративістів світового рівня англословянських науковців з Північної Америки та Європи вважається характерною ознакою періоду. Порівняльно-педагогічні дослідження у ФРН 60-80-х років XX століття були зосереджені, головним чином, навколо проблем шкільництва у НДР та країнах Східної Європи. Очолювали цей напрям компаративістики професори О. Анвайлер та В. Міттер.

Велика увага приділялась і дослідженню біографії та творчої спадщини А. С. Макаренка. У середині 60-х років з цією метою був створений Міжнародний дослідницький центр «Макаренко-реферат», який випустив понад 20 томів матеріалів макаренкознавчого характеру. У 70-80-ті роки з'являється широке коло джерел з порівняльної та зарубіжної педагогіки, авторами яких стали представники російської школи компаративістики В. П. Борисенков, Б. Л. Вульфсон, А. Н. Джурицький, В. П. Лапчинська, З. О. Малькова, М. Д. Никандров, В. Я. Пилиповський, К. І. Салімова, С. А. Танган, Т. Ф. Яркіна. У цих працях поданий аналіз основних напрямів реформування освітніх систем у розвинутих країнах та країнах, що розвиваються, висвітлюються процеси модернізації змісту та методів навчання, характеризуються різні напрями педагогічної думки, співвідношення загальнолюдського та національного, загального та спеціального у вирішенні освітніх та виховних проблем в сучасному світі. Поступово зменшується ідеологічне навантаження в оціночних

судженнях щодо педагогічних здобутків іноземних держав та науковців, але воно все ще дається взнаки.

Для сучасного, п'ятого періоду розвитку порівняльно-педагогічних досліджень (почався, за Д. Вілсоном, у 80-ті роки ХХ ст. і, за його термінологією, має назву – період теоретичних змагань – a phase of theoretical contention) є характерним значне розширення об'єкту дослідження (перш за все у просторовому полі: вони охоплюють не тільки Північно-Американський та Європейський континенти, а всі регіони світу) та кількості дослідників.

«Змагання», що є характерними для сучасного етапу розвитку науки, пов'язані, передусім, з обговоренням правомірності порівнянь та зіставлень фактів, що стосуються процесів та явищ, які стали предметом дослідження, процедури *порівняльно-зіставного аналізу* (порівнюваності – за Х. В. Даслом). При виборі об'єктів для порівняння має бути враховано багато чинників: історичних, культурних, економічних, філософських, релігійних, демографічних, соціологічних, власне педагогічних.

Актуальною є і термінологічна проблема визначення статусу порівняльної (comparative education) та зарубіжної педагогіки (international education): як одного цілого, як споріднених галузей знань, як окремих галузей знань. Тривалий час терміни порівняльна педагогіка та зарубіжна вживались як аналогічні, синонімічні.

В сучасних умовах поняття *«international education»* **набуло і інших значень, що стали більш уживаними як в педагогічному, так і в широкому соціальному контексті:**

- 1) *система заходів, що має на меті виховання в душі взаєморозуміння та співробітництва між народами (наприклад, розроблена в рамках Ради Європи (РЄ) програма «Виховання для європейського громадянства»);*
- 2) *освіта учнів різного етнічного походження в рамках однієї освітньої інституції (як приклад такої освіти можна назвати «європейські школи», що виникли у 1953 році з метою формування громадян майбутньої Європи);*
- 3) *вища освіта, пов'язана з тривалим закордонним стажуванням.*

2. Соціально-економічні та політичні фактори розвитку освіти зарубіжних країн. Соціально-економічний статус країни як умова розвитку освіти.

Прогрес освіти безпосередньо пов'язаний з потребами сучасного етапу науково-технічної революції і становленням високо

технологічного суспільства. Якщо промислова революція XIX ст. вимагала ліквідації неграмотності і широкого розвитку початкової освіти, то сучасна НТР поставила об'єктивне завдання: створити систему масової середньої освіти та істотно розширити охоплення молоді різними видами навчання після середньої освіти. Показники стану освіти в розвинених країнах такі: кількість висококваліфікованих фахівців, зайнятих у наукових дослідженнях та експериментальних розробках, збільшилася з 1970 по 1990 р. у США – на 80 %, у Франції – на 100 %, у Японії – на 120 %; диплом про закінчення коледжу (включаючи дворічне навчання) у 1970 р. у США мав кожен сьомий працівник, у середині 1980-х – кожен четвертий, а на початку 1990-х років – майже кожен третій. Така тенденція була характерна і для СРСР.

Підвищення освітнього рівня населення об'єктивно відповідає магістральним напрямкам розвитку економіки. Ця установка починає знаходити відображення в державній освітній політиці багатьох західних країн. У Франції, Великій Британії, Італії сама держава – найбільший підприємець, який володіє величезними промисловими комплексами і цілими галузями економіки. У таких умовах державна влада безпосередньо зацікавлена у створенні й функціонуванні найраціональнішої системи підготовки робочої сили, що потребує поступального розвитку загальної і професійної освіти. Однак рівень розвитку освіти в тій чи тій країні не визначає безпосередньо стан її економіки, оскільки освіта, особливо загальна, не веде автоматично до відповідного зростання продуктивності праці та підвищення ефективності виробництва. Показники стану освіти в країнах, що розвиваються, – Азії, Африки і Латинської Америки – істотно різняться, проте вони мають і загальні тенденції: – для створення сучасної економіки, розвитку соціальної і культурної сфер багатокладного суспільства погрібні висококваліфіковані кадри.

Саме у цих галузях спостерігаємо особливо великий розрив між розвиненими країнами і країнами, що розвиваються (число науковців та інженерів у сфері досліджень і експериментальних розробок на мільйон жителів у розвинених країнах у 25-30 разів більше, ніж у країнах, що розвиваються);

- у країнах, що розвиваються, системи середньої і вищої освіти за темпами кількісного зростання обганяють розширення тих сфер трудової діяльності, що потребують кваліфікованих фахівців у галузі науки і техніки, тим більше, що значну частину таких фахівців становлять іноземці. В результаті чимало випускників

вищих і середніх спеціальних закладів освіти стають безробітними або змушені йти на некваліфіковану роботу;

- нинішній рівень соціально-економічного розвитку країн, що розвиваються, ще не створює достатніх стимулів для широкого застосування кваліфікованої праці, однак майбутнє вимагає розвитку освіти, підготовки національних кадрів, потрібних для досягнення поряд із політичною незалежністю економічної самостійності та соціального прогресу.

Стан освіти і перспективи її розвитку значною мірою залежать від державної і суспільної політики. Цілі, пріоритети, методи і результати освітньої політики визначаються поєднанням глобальних тенденцій, національної та регіональної специфіки:

- у промислово розвинених країнах з ринковою економікою і подібними ознаками суспільно-політичного ладу становлення високотехнологічного суспільства і наслідки цього процесу зумовили нові аспекти освітньої політики, що стає однією з найважливіших складових соціальної стратегії;
- у країнах, що розвиваються, після завоювання ними політичної незалежності важливим завданням стає розроблення законодавчих основ освіти.

У конституціях багатьох із них цим питанням присвячено окремі розділи, в яких не лише містяться найзагальніші положення, а й формуються актуальні завдання, розв'язання яких має сприяти розвитку освіти та національної культури. У соціальних програмах країн, що розвиваються, наголошується на необхідності наблизитися в розвитку освіти до кращих світових стандартів.

Демократизація сучасної освіти. Одним із важливих принципів державної політики більшості країн світу проголошується демократизація освіти. Новітні закони про освіту та офіційну педагогічну документацію передбачають:

- встановлення чіткої наступності різних ступенів освіти;
- ліквідацію тупикових напрямів навчання;
- підвищення якості навчання у навчальних закладах усіх типів;
- зміцнення зв'язку змісту освіти з життям;
- виховання учнів у дусі високих цивільних, моральних та естетичних ідеалів.

Одним із важливих принципів державної політики більшості країн світу проголошується демократизація освіти. Новітні закони про освіту та офіційну педагогічну документацію передбачають:

- встановлення чіткої наступності різних ступенів освіти;

- ліквідацію тупикових напрямів навчання; підвищення якості навчання у закладах освіти усіх типів;
- зміцнення зв'язку змісту освіти з життям;
- виховання учнів у дусі високих цивільних, моральних та естетичних ідеалів.

Фінансування освітньої сфери. Значення освітньої політики певною мірою визначається масштабами фінансування цієї сфери. Розбіжності у національному й регіональному фінансуванні величезні: у розвинених країнах витрати на освіту становлять приблизно 5-7 % вартості валового національного продукту; крім державних асигнувань, що включають витрати центральної, регіональної і місцевої влади, а також державні субсидії приватним закладам освіти, у деяких країнах значними є приватні витрати на освіту — у світі вони становлять приблизно 10-15 % державних витрат; системи освіти більшості країн, що розвиваються, перебувають у катастрофічному фінансовому становищі. У цій сфері відставання від розвинених країн особливо велике.

Проблема демократизації школи залишається в центрі уваги суспільних і педагогічних кіл у провідних країнах світу. В розумінні демократизації загальноосвітньої школи є два підходи, що виключають один одного:

- егалітаристський – ґрунтується на ідеї егалітаризму та однаковості. До кінця 80-х років ХХ ст. був офіційною доктриною шкільної політики колишнього СРСР і значною мірою Японії. Відповідно до такого підходу всі діти рівні від народження. На практиці це призводить до стримування більш успішних у навчанні учнів;
- антиегалітаристський – ґрунтується на наступності ступенів освіти, а також на ідеях плюралізму, варіативності, диверсифікованості загальноосвітньої школи. Такий підхід нині характерний для провідних країн світу.

Поняття «демократична система освіти» означає:

- рівність усіх членів суспільства перед освітою;
- децентралізацію шкільної системи;
- відкритість освітньої системи;
- право батьків і учнів на вибір закладу освіти;
- організацію освітнього процесу, спрямованого на формування творчої особистості.

Ці тези перегукуються з принципами демократизації освіти, проголошеними в Україні на початку 90-х років, а саме:

- а) ліквідація монополії держави на освіту;

- б) децентралізація управління освітою;
- в) участь місцевої влади в управлінні освітою;
- г) самостійність закладів освіти при визначенні напрямів освітньої діяльності;
- д) перехід у педагогічних відносинах до системи співробітництва.

Гарантії права на освіту – одна з головних проблем демократизації ЗЗСО. Рівність шансів на здобуття освіти означає можливість громадян не лише навчатися в будь-яких закладах освіти, а й отримання ними повноцінної освіти. Нині виникла суперечність між відносним демократизмом шкільних систем і соціальними чинниками отримання освіти. У контексті сучасного світу реалізація права на освіту залишається гострою проблемою через соціальну нерівність учнів. Різно погіршуються можливості отримання освіти в умовах соціально-економічної кризи, наприклад у пострадянських республіках. Хоч у провідних країнах світу закони гарантують безоплатне навчання на рівні загальної освіти, проте батьки регулярно оплачують різні освітні послуги.

Для усунення наслідків суперечності між відносним демократизмом шкільних структур і соціальною нерівністю у разі отримання освіти пропонуються два напрями реформ:

- 1) певні соціальні заходи щодо підтримання незаможних;
- 2) удосконалення самих шкільних систем.

Проблема відвідуваності – істотна складова демократизму шкільної освіти. Важливим показником обов'язкового навчання є відвідуваність: у тих країнах, населення яких проживає в несприятливих економічних умовах, відвідуваність занять досить низька; у країнах зі стабільною економікою рівень відвідуваності порівняно високий.

Диференціація навчання і демократизація. У світовій педагогіці одним із найефективніших напрямів поліпшення якості навчання всіх школярів вважається диференціація (диверсифікованість) освіти і навчання. Вона охоплює широкий спектр навчально-організаційних заходів, за допомогою яких потрібно задовольнити різнобічні інтереси й здібності учнів та різноманітні потреби суспільства.

Диференціація виконує дві функції: слугує розкриттю індивідуальності учнів і подальшому розвитку суспільства. На диференціації навчання в старших класах ЗЗСО будується політика провідних країн. У США, Великій Британії, Японії та деяких інших країнах важливим чинником диференціації є тестування здібностей учнів. Тестометрія корисна тим, що дає можливість об'єктивно оцінити рівень розвитку учнів. Однак прихильники демократизації школи

відкидають біотермістські тлумачення тестометрії, а тести використовують лише як критерій оцінювання результатів навчання. Група американських учених на чолі з Б. Саймоном довела, що рівень здібностей дітей, визначений спочатку за тестами таким, що не вселяє надії, після компенсуючого диференційованого навчання помітно зріс.

Управління освітою і демократизація. Процес демократизації тісно пов'язаний з управлінням освітою. У Західній Європі історично склалися дві принципово різні системи управління – централізована і децентралізована. Нині спостерігається тенденція до конвергенції цих систем управління.

Демократизація відбувається у межах руху світової школи до «золотої середини»: між централізованим управлінням і наданням великих повноважень регіонам, місцевій владі, громадськості, закладам освіти. Якщо на Заході й у Японії процес децентралізації доволі помітний, то в Україні залишається поки що сильною традиція централізованого управління.

Полікультурна освіта і демократизація. Проблема демократизації школи має вирішуватися з урахуванням того, що більшість країн не є гомогенними ні в етнічних, ні в культурних відносинах. Тому дуже важливою є полікультурна (мультикультурна) освіта, тобто врахування освітніх інтересів етнічних меншостей.

3. Показники інформаційного прогресу країни як основа забезпечення її освітнього прогресу.

Процеси глобалізації та їх вплив на розвиток освіти. Вже зараз інформаційні та комунікаційні технології (ІКТ) складають вагомую частку світового виробництва, що призводить до глобального перерозподілу як ринку праці, так і ринку освітніх послуг. Крім того, розбудова єдиного Європейського освітнього простору в рамках Болонського процесу суттєво підвищує роль ІКТ в освіті, що зумовлено сучасною світовою тенденцією створення глобальних відкритих освітніх та наукових систем, які дають змогу, з одного боку, розвивати систему накопичення і поширення наукових знань, а з другого – надавати доступ до різноманітних інформаційних ресурсів широким верствам населення.

Одним з головних завдань освіти в умовах розвитку інформаційного суспільства є навчити учнів та студентів використовувати сучасні інформаційні та комунікаційні технології. У зв'язку з цим виникає нагальна потреба прискореної підготовки викладачів та фахівців у галузі ІКТ, оснащення закладів освіти сучасною комп'ютерною технікою, педагогічними програмними

засобами, електронними підручниками тощо. Від розв'язання цього завдання визначальною мірою буде залежати розвиток країни.

Основним завданням цієї мережі є здійснення високодинамічного пошуку та розповсюдження інформації науково-освітнього характеру, а це означає:

- організація доступу до світових електронних бібліотек;
- проведення відео-лекцій та відео-конференцій;
- забезпечення освітнього процесу дистанційної освіти;
- надання можливості для пілотної апробації нових телекомунікаційних технологій;
- підготовка кадрів для впровадження цих технологій у виробництво і бізнес.

Значним фактором виведення нашої освіти на якісно новий рівень і покращення підготовки висококваліфікованих спеціалістів є не тільки комп'ютеризація освітнього процесу, а й впровадження Internet-технологій, створення корпоративних мереж та віртуальних лабораторій, які дасть змогу в реальному часі групою студентів, учнів виконувати експериментальні дослідження під час аудиторних занять. Традиції розвитку інформаційного суспільства в Україні ґрунтувалися на тому, що головними ресурсами суспільства (поряд із традиційними) визначалися знання та інформація. Використання цих чинників мало забезпечити умови для розвитку суспільного і науково-технічного прогресу, розвитку науки, освіти, культури, удосконалення соціально-економічних відносин, духовного життя, підвищення життєвого рівня, демократизації громадського життя.

При цьому створений освітній, науковий, технологічний і виробничий фундамент на ранніх стадіях розвитку інформаційного суспільства давав можливість здійснити поступовий перехід до суспільства, побудованому на знаннях, яке мало надати нові, більш потужні продуктивні сили для прискореного суспільного розвитку ***Глобалізація (англ. globalization) – процес всесвітньої економічної, політичної та культурної інтеграції та уніфікації. У ширшому розумінні — перетворення певного явища на планетарне, таке, що стосується всієї Землі.***

Вплив глобалізації на освіту зумовлений такими чинниками:

- перенесення на соціальну сферу в цілому та на освіту зокрема неоліберальної ідеології, яка є характерною для глобальної економіки;
- розвиток НТП та інформаційних технологій, що об'єктивно зумовлюють можливість інтеграційних процесів в освітніх системах на регіональному та глобальному рівнях;

- прагнення світового співтовариства до формування в сучасних умовах нових глобальних цінностей – цінностей загальнолюдської культури, серед яких провідними повинні стати не влада сильного і багатого, а гуманізм, толерантність, повага до представників інших культур, націй, рас, релігій, схильність до співпраці з ними, до взаємозбагачення культур;
- вестернізація (американізація) духовних цінностей, що пов'язана з домінуючою позицією західної цивілізації у економічному, науковотехнічному та політичному житті людства.

4. Інтеграція в галузі сучасної освіти. Загальна характеристика процесу інтеграції.

В останні десятиліття виявився новий аспект освітньої політики, пов'язаний із розвивальним процесом економічної, соціальної і культурної інтеграції. У ньому знаходить вираження характерна для сучасного світу об'єктивна тенденція до інтернаціоналізації світу, зближення країн і народів, спільного вирішення глобальних проблем, що виходять за національні й державні межі. Інтеграція відбувається переважно у масштабах геополітичних регіонів, що поєднують країни з подібними умовами історичного розвитку і соціально-економічною структурою.

Найбільшу увагу міжнародні організації приділяють країнам, що розвиваються. У 80-х роках за активної участі ЮНЕСКО було розроблено чотири нові регіональні програми розвитку освіти для країн Латинської Америки і Карибського басейну, Африки, Азії. Організація економічного співробітництва і розвитку функціонує з 1961 р., до якої входить понад 20 промислово розвинених країн. Діяльність організації спрямована головним чином на узгодження різних аспектів економічної політики. У складі її координаційних органів функціонують Комітет освіти і Центр досліджень та нововведень у сфері освіти, які виробляють рекомендації щодо змін у структурі системи освіти, її управлінні, фінансуванні, модернізації змісту і методів навчання у закладах освіти різних типів, нових принципів підготовки вчителів.

Європейський Союз. Головну роль у розвитку інтеграційних процесів у Західній Європі відіграє Європейський Союз (ЄС). У 1976 р. було створено постійно діючий Комітет освіти держав — членів ЄС, функції якого полягають у розробленні стратегії співробітництва з метою «гармонізації» національних систем освіти. Під його егідою діє Європейський інститут виховання і соціальної політики, розміщений у

Парижі. Складовою Комітету є Бюро співробітництва у сфері виховання (Брюссель).

У 1987 р. Рада міністрів освіти держав – членів ЄС затвердила програму «ЕРАЗМУС», головна мета якої – сприяти розширенню обміну студентами між ЗВО країн, що входять до ЄС. Координаційні органи ЄС у співробітництві з відповідними організаціями ЮНЕСКО проводять роботу з уніфікації педагогічної термінології і параметрів національних статистик освіти. Розроблено західноєвропейську систему документації та інформації у сфері освіти. У рішеннях і рекомендаціях координаційних органів ЄС перед закладами освіти поставлене завдання формування «наднаціональної європейської свідомості» молоді. Інтеграція в галузі освіти набуває дедалі більшого розвитку і розглядається нині як необхідна умова подальшого політичного зміцнення ЄС.

5. Орієнтація на неперервну освіту.

Поняття «неперервна освіта» – філософсько-педагогічна категорія. Відповідно до цього *освіта* розглядається як: процес, що охоплює все життя людини; аспект освітньої практики, що представляє її як цілеспрямоване засвоєння людиною соціокультурного досвіду, який не призупиняється з використанням усіх ланок наявної освітньої системи; принцип організації освітньої політики.

У сучасному суспільстві ідея неперервної освіти набуває характеру парадигми науково-педагогічного мислення.

У теорії і практиці неперервної освіти особлива увага звертається на освіту дорослих за межами базової освіти, а саме:

- набуття і підвищення професійної кваліфікації;
- перепідготовка внаслідок зміни професій;
- адаптація до мінливих соціальних умов;
- дозвіллова освіта тощо.

Жодна країна ще не має чіткої системи неперервної освіти. Проте досвід багатьох країн, які керуються стратегією такої освіти, дає можливість побачити вже тепер деякі істотні ознаки моделей нової освітньої системи.

У проблематиці неперервної освіти умовно можна виокремити два основні аспекти:

- соціально-освітній (пов'язаний із побудовою системи неперервної освіти як частини соціальної практики);
- психолого-педагогічний (пов'язаний із самим процесом освоєння людиною нового життєвого, соціального, професійного досвіду).

У соціально-освітній практиці велике значення для здійснення неперервної освіти мають наступність ланок освітньої системи та розгалуженість каналів неформальної освіти за межами базової освіти. Реалізація неперервної освіти в освітній системі спирається на такі два чинники:

- «вертикальну інтеграцію» — наступність ступенів формальної освіти – дошкільної, початкової, середньої й післясередньої (вищої, післядипломної), – за якої кожен рівень освіти припускає можливість переходу на наступний;
- «горизонтальну інтеграцію» — співвіднесеність освіти, отримуваної поза формальною освітньою системою (неформальна освіта), з освітою у межах закладів освіти і спеціально організованих освітніх програм (формальна освіта).
Серед функцій *неперервної освіти* умовно виокремлюють:
- компенсуючі – заповнення прогалін у базовій освіті;
- адаптивні – оперативна підготовка й перепідготовка в умовах мінливої виробничої і соціальної ситуації;
- розвивальні (акмеологічні) – задоволення духовних запитів особистості, потреб творчого зростання.

У розвинених країнах діють допоміжні, компенсуючі навчальні програми для випускників середніх шкіл із прогалинами в загальноосвітній підготовці, які продовжують освіту або проходять виробниче навчання.

Поширені навчальні центри для дорослих, які співпрацюють із традиційними вищими і середніми спеціальними закладами освіти (університетами, коледжами тощо) і пропонують широкий спектр освітніх послуг.

У країнах, що розвиваються, діють освітні програми з формування основ грамотності. Набувають поширення програми, якими послуговуються при зміні місця роботи або професії.

У багатьох країнах створено програми, що забезпечують наступність освіти в середній школі і післясередній ланці: середня фахова освіта, вища і післядипломна освіта, виробниче навчання, підвищення кваліфікації.

Значні зусилля державних і громадських організацій спрямовані на розвиток програм неперервної освіти в контексті відновлення професійного досвіду, підвищення кваліфікації і перенавчання. При цьому особливу увагу приділяють нетрадиційним сферам неперервної освіти, а саме: освіті осіб з інвалідністю; освіті жінок, які працюють у виробничій сфері; дозвілєвій освіті за інтересами для пенсіонерів та ін. Канали реалізації неперервної освіти охоплюють усю сферу

формальної і неформальної освіти, зокрема й державну освітню систему, приватні заклади освіти, очне і вечірнє навчання, заочне навчання. Здійснення неперервної освіти тісно пов'язане з напрямками дистанційної освіти.

Неперервна освіта як керівна концепція ЮНЕСКО. З початку 70-х років XX ст. ідеї неперервної освіти широко пропагуються ЮНЕСКО. У доповіді Міжнародної комісії з розвитку освіти (Париж, 1972) неперервна освіта пропонувалася як керівна концепція для майбутнього розвитку освіти в усіх країнах, вона стала гаслом III Міжнародної конференції ЮНЕСКО (Токіо, 1972). На XIX Генеральній конференції ООН неперервна освіта розглядалася як така, що не обмежена ні в часі (за термінами), ні в просторі (за місцем навчання), ні за методами навчання; вона поєднує усю діяльність і ресурси у сфері освіти і спрямована на досягнення гармонійного розвитку особистості та прогресу в перетворенні суспільства.

Неперервна освіта одночасно виступає як: засіб зв'язку та інтеграції елементів існуючої системи освіти; основний принцип організації перебудови, різних ланок освіти.

Провідними принципами неперервної освіти є: гуманістичний характер; демократизм (рівність доступу); всезагальність (здіяльність усього населення в різних структурах і рівнях освіти); інтеграція (формальних і неформальних освітніх структур традиційного і нового типу); гнучкість навчальних планів і програм, альтернативність способів організації освітнього процесу, варіативність стратегій навчання; релевантність (зв'язок із життям індивіда, професійною і соціальною діяльністю).

Координація з питань неперервної освіти. У багатьох країнах діють регіональні, національні й міжнародні центри, які розробляють проблематику і координаційні програми та забезпечують інформаційний обмін із питань неперервної освіти, наприклад:

- Європейський центр із питань освіти і дозвілля;
- Європейська асоціація з освіти дорослих;
- Африканська асоціація з грамотності та освіти дорослих та ін. Найбільшим національним центром є Американська асоціація з освіти дорослих і неперервної освіти. З 1973 р. діє Міжнародна рада з освіти дорослих.

6. Особливості шкільної освіти в полікультурному суспільстві. Причини актуальності полікультурної освіти.

В умовах глобалізації, світової інтеграції та експансії масової культури актуальною залишається проблема збереження етнічної

багатоманітності та самобутності української нації. Чільне місце в процесі вирішення означеної проблеми належить закладам освіти, зорієнтованості педагогічної системи та оновлення змісту освіти на засадах народної культури.

Як зазначає В. Кремень, у розвитку освіти України відбувається поступовий перехід від «безнаціональної» унітарної підготовки школярів до етнічно диференційованої. Тому в етнічному вихованні дитини доцільним вважаємо різновекторне вивчення її в етнографічному аспекті. Полікультурна педагогіка привертає увагу широкі верстви громадськості, тому що є адекватною педагогічною реакцією на настільки гострі проблеми, як міжособистісні, міжгрупові та міжетнічні конфлікти, різні дискримінаційні явища, класові, політичні й релігійні протиріччя в сучасному світі. Розвиток цього напрямку сучасної педагогічної науки й освітньої практики обумовлене самою суттю процесів демократизації й гуманізації соціального життя, прагненням створити суспільство, в якому культивуються поважне ставлення до особистості, захист гідності й прав кожної людини.

Полікультурна педагогіка походить із того, що освіта і виховання повинні включати безліч типів, моделей і ціннісні педагогічні орієнтації, які адекватні світогляду й запитам різних етнокультурних груп населення. Тому такого роду виховання є потужним інструментом створення демократичного й гуманного соціального клімату, гармонізації відносин різних культур у руках учителя, що усвідомлює та приймає ідеї полікультуралізму.

Полікультурна освіта, на думку сучасних учених, переслідує три групи цілей, які позначають поняттями «плюралізм», «рівність» і «об'єднання». У першому випадку мова йде про повагу й збереження культурного різноманіття. У другому – підтримку рівних прав на освіту і виховання. У третьому – формування особистості у душі загальнонаціональних, політичних, економічних і духовних цінностей. Варто відзначити, що у вихованні поваги до інших культур, толерантність, терпимість – це лише початок прилучення до інших культур. Важливе значення належить солідарності, взаємодії, вмінні розуміти особливості різних культур, народів, націй, етносів.

Таким чином, полікультурна освіта – це взаємозбагачення знаннями про культуру різних народів, повага до етнічних груп (меншин), формування терпимості та подолання упереджень у їх сприйманні, прагнення до ідеалів демократії та плюралізму.

Полікультурну освіту варто розглядати як частку педагогічних з надбань, що забезпечують культурно-соціальну ідентифікацію

особистості, відкрити іншим культурам, національностям, расам, віруванням. У результаті цього зміст полікультурної освіти включає такі складники:

- 1) соціокультурна ідентифікація особистості;
- 2) засвоєння системи понять і уявлень про полікультурне середовище;
- 3) виховання позитивного ставлення до багатогранного культурного оточення;
- 4) розвиток навичок соціокультурного спілкування в іносередовищі на засадах толерантності.

Полікультурна освіта концентрується на декількох педагогічних принципах –

- передбачає виховання людської гідності й високих моральних якостей;
- виховання для співіснування із соціальними групами різних рас, релігій, етносів;
- виховання толерантності, готовності до взаємного співробітництва.

При цьому головною функцією полікультурної освіти є усунення протиріччя між системами й нормами виховання та навчання домінуючих націй і етнічних меншин. До інших функцій полікультурної педагогіки можна віднести:

- формування уявлень про різноманіття культур і їх взаємозв'язки;
- усвідомлення важливості культурного різноманіття для самореалізації особистості;
- виховання позитивного відношення до культурних відмінностей;
- розвиток умінь і навичок взаємодії носіїв різних культур на основі толерантності й взаєморозуміння.

У Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа) пріоритетним принципом діяльності української школи визначено поєднання національного і загальнолюдського. «Домінантою виховного процесу має стати виховання в учнів патріотизму з новим змістовим наповненням». Йдеться про те, щоб, з одного боку, виховувати в учнів любов до рідного краю, свого народу, держави, відповідальності за їх майбутнє, а з іншого, – відкритість до сприйняття різноманітних культур світу, освоєння фундаментальних духовних цінностей людства – гуманізму, свободи, справедливості, толерантності, національного примирення тощо. Власне в умовах глобалізації актуалізуються проблеми етнічного виховання особистості, під яким розуміємо формування та розвиток її духовних

цінностей на основі засвоєння знань, навичок поведінки та діяльності представників рідного етносу, його традиційно-звичаєвої обрядовості тощо.

В європейських державах ці питання визріли вже після першої світової війни. Тут створюються міжнародні організації та центри для вивчення стану освіти в різних країнах, серед яких чільне місце посіло Міжнародне бюро освіти (МБО), засноване в 1925 році спочатку як громадська організація при інституту педагогічних наук ім. Руссо Женевського університету, а з 1929 року очолюване міжнародною міжурядовою організацією. У Великобританії, Італії, Швейцарії, США, Японії та інших країнах публікується низка наукових праць, присвячених різним аспектам етнопедагогіки. До прикладу, французький народ пережив період національного гноблення, приниження окупацією, частина громадян зайняла колабораціоністську позицію. Не випадково нині головними завданнями громадянської освіти у Франції є формування цінностей свободи, миру, толерантності, демократії, поваги до рідної мови, національних символів. Водночас французька держава відіграє помітну роль в європейських та світових інтеграційних процесах. У післявоєнній Німеччині в освітній сфері також значну увагу акцентували на толерантності міжособистісних взаємин, любові до світового співтовариства в органічному поєднанні з формуванням почуттів громадянського обов'язку та патріотизму. Однак у сучасних умовах масштаби полікультурного виховання у провідних країнах світу різні: влада Англії, Німеччини, Франції намагається не акцентувати на цій проблемі, водночас значна увага її вирішенню приділена на офіційному рівні в Австралії, Іспанії Канаді, США. Так, полікультурна освіта в Канаді нерозривно пов'язана з проблемою конвергенції етнічних груп населення, оскільки канадська нація сформована з іммігрантів. Актом 1988 року (Multiculturalism Act) культурну розмаїтість проголошено базовим принципом канадського суспільства.

Світовий досвід організації освіти є повчальним для пострадянських країн, які пережили значно триваліший період бездержавності й національного приниження. Так, на відміну від багатьох європейських народів, формування української нації носило дискретний характер, оскільки Україна тривалий час не мала своєї державності, внаслідок чого була позбавлена можливості творити власний загальнонаціональний виховний ідеал. Відтак у цивілізованих країнах досвід громадянської освіти не лише зберігся, а й передається нащадкам через ідеали гуманізму, демократії, солідарності, громадянської відповідальності, поваги до власної історії, культури,

моралі, захист інтересів нації тощо. Тому нині маємо об'єктивну потребу в осмисленні світового розвитку і глобалізаційних процесів з погляду досягнень кожної держави, її інтересів, ментальності. За таких умов розширились межі спілкування між представниками різних народів, котрі проживають за межами України, спостерігаються міграційні процеси. Це призводить до того, що виникає проблема «діалогу культур», зокрема в умовах школи. Тому іншим важливим аспектом у процесі формування етновиховного середовища навчального закладу, особливо це стосується західноукраїнського та південного регіонів, де проживають, окрім українців, білоруси, росіяни, євреї, угорці, болгары, поляки та інші етноси, вважаємо моделювання міжетнічної толерантності в організації педагогічного процесу на різних рівнях задля створення етнопсихологічного комфорту носіям інокультури і формування в них поваги до корінного населення країни – українців. Для прикладу, етнічна структура Канади представлена різними націями й народностями, з яких корінні канадійці становлять тільки 11,5 відсотків. Утім, у цій країні панує глибока повага до Закону, традиційних символів, звичаїв і обрядів, ніколи не стояло питання про «поділ» держави, хоча найбільше іммігрантів з Англії і Франції (відповідно 40 і 27 відсотків від загальної кількості населення). Безумовно, що система освіти будується з урахуванням соціокультурних особливостей.

Отже, полікультурна освіта призначена для створення педагогічно сприятливого взаємозбагачення малої та домінуючої культур, у результаті чого відбувається становлення й самовизначення особистості. *Полікультурна освіта передбачає врахування таких чинників:* культурні, виховні й освітні інтереси етнічних меншин в умовах плюралістичного культурнонаціонального середовища та пріоритетне значення культури основного етносу. Полікультурна освіта покликана підтримувати різноманіття великих і малих націй в умовах глобалізації сучасного світу, і в цьому її основна місія. Вона є засобом збереження й розвитку етнічних культур, включення цінностей етнічних культур у практику виховання й навчання, а значить – вирішення актуальних проблем педагогіки. Завдяки діалогу культур учень краще усвідомлює рідну мовну картину світу, глибше проникає в її сутнісні характеристики й менталітет народу, знаходить почуття національної гідності й поваги до культурних цінностей інших народів. Крім того, наявність полікультурного компонента в навчальних дисциплінах дозволяє вирішувати подвійне завдання: стимулювати інтерес до нового знання й одночасно пропонувати різні точки зору на навколишній світ.

7. Виховання громадянина держави як пріоритетний напрям діяльності держави: зарубіжний та вітчизняний досвід.

Сучасний вітчизняний стан виховання національного самоствердження молодого покоління лише набуває свого оформлення та потребує наукового обґрунтування з одночасним вивченням і врахуванням зарубіжного досвіду провідних країн світу, де любов до Батьківщини, держави, нації, повага до прав людини, дотримання закону є нормою життєдіяльності громадян-патріотів, і є запорукою сталого розвитку суспільства, адже потреба узгодження інтересів суспільства та інтересів особистості, виступає життєтворною ідеєю формування свідомого громадянина у різні історичні періоди людського існування. Педагоги, науковці провідних країн світу зосереджуються на формуванні національної автентичності та патріотизму у поєднанні з увагою до проблеми толерантності та мобільності громадян, розвитку особистісного начала, підприємливості, життєвої самостійності та відповідальності, утвердження життєвого оптимізму.

Здійснений порівняльний ретроспективний аналіз засвідчує, що провідні країни світу пройшли етапи національного становлення ще у XVIII-XIX ст. та окремі з них – у XX ст., що відповідно визначається історичними процесами – творення політичної нації, власне на фундаменті етнічності (мова, культура, територія), формування громадянського суспільства та ствердження національної держави. Наразі українство національно самостверджується в умовах глобалізації, відповідно цей процес зазнає значних ускладнень, оскільки передбачає складний синтез політичних, економічних, ціннісних, культурних, ментальних, інформаційних чинників.

Європейська освіта була і залишається за своїм характером національною, як і наукова і владна еліта провідних країн також залишаються національною. Порівняльний аналіз виховної практики провідних країн світу засвідчує про вагому складову виховання національного самоствердження особистості, що базується на історії життєдіяльності національних героїв, мислителів, митців та патріотів. І не зважаючи на глибокі інтеграційні процеси, що відбуваються у зазначених країнах, освітня політика зорієнтована на збереження і формування національної ідентичності особистості та її самоствердження, адже неможливо вважати себе європейцями, не залишаючись при цьому німцями, французами чи італійцями. До такого ж висновку приходять дослідниця Н. Лавриченко, стверджуючи, що найважливішою проблемою школи залишається

виховання національно автентичних особистостей, для яких простір європейської культури є спільною формою існування та вираження глибинних цінностей їхніх націй. Передові країни вирізняються прагненням надати освіті конкретних ідеологічних орієнтирів, зокрема такі: самоствердження кожної особистості як самоцінності; позитивна орієнтація на загальнолюдські цінності; виховання громадянина з почуттям відповідальності, толерантності, шанобливим ставленням до національної культури рідного народу та інших націй. Як засвідчують дослідження, утопічною є думка про повне звільнення школи від ідеології. Оскільки освіта – це державна інституція і тому вона неминуче зазнає впливу державної політики та ідеології.

Ціннісним є досвід виховання громадянина-патріота-демократа у Німеччині, що передбачає формування свідомої особистості з демократичним мисленням та здатної до демократичних дій. На думку вчених країни, саме демократичне виховання здатне забезпечити в державі цивілізовану демократію та розвинене громадянське суспільство. Проведений аналіз досвіду виховної практики Німеччини засвідчує про актуальність проблеми виховання національного самоствердження молодих громадян своєї Батьківщини, що простежується у пріоритетності набуття ними таких здатностей: вивчати, досліджувати, вміти розуміти історію своєї Батьківщини; поважати права та свободи громадянина; усвідомлювати необхідність та брати активну участь у життєдіяльності державних інституцій; демонструвати своєю поведінкою, діяльністю модель суспільства в якому панує толерантність, взаємодопомога, чесність, справедливість, людяність та ін. На переконання німецьких педагогів, освіту можна використовувати як інструмент у вихованні особистості, яка ототожнює себе з певним режимом, ідеологією, територією або національною ідеєю. Оволодіння молодими громадянами системою необхідних знань передбачає вивчення низки важливих тематичних блоків, серед яких варто виокремити державний устрій, демократичне суспільство, демократична держава, громадянське суспільство, толерантність, громадянськість, права та свободи громадян, відповідальність перед народом та державою, обов'язок перед суспільством, контроль за владою, свобода та ін. У виховному процесі національного самоствердження особистості німецькі педагоги використовують активні та інтерактивні форми і методи: кооперативне навчання, класна рада, структурні дебати, обговорення, ведення демократичної розмови, академічні диспути і ін. Звертається увага на створення ситуації сприяння мотивації, рефлексії, конструктивного аналізу та оволодіння власним досвідом. Так, молодь активно

долучається до діяльності в недержавних організаціях, рухах, що сприяє розбудові громадянського суспільства та надалі стимулює до участі в управлінні державою. Також, молодь даної країни є активним учасником життя своєї громади, бере участь у святах, державних заходах, благодійних заходах, акціях, громадських роботах та проєктах, обговоренні важливих питань громади та держави і ін. Також варто звернути увагу на військово-патріотичну складову виховання молодого покоління Німеччини щодо пропаганди міцності обороноздатності та безпеки держави, оволодіння широким спектром військових знань та вмій, здатності відстоювати власну громадянську позицію.

Таким чином, німецькі освітяни у своїй практиці виховання підростаючого покоління ініціюють формування демократичних цінностей, громадянської позиції та розвиток волі й духу захисника власної країни, її національних інтересів. Також у сучасній зарубіжній педагогічній виховній практиці досить популярним є волонтерство, у формі організації піклування про старих, немічних, інвалідів, до якого залучається учнівська молодь у позаурочний час. Такі заходи зазвичай організуються за ініціативою навчальних закладів у співпраці із громадою.

Характерним для провідних країн світу є використання матеріального стимулювання національно стверджуючих проявів поведінки та діяльності особистості, що сприяє зростанню добробуту нації або ж є проявом героїзму, альтруїзму, меценатства щодо своїх співгромадян, держави, нації. Для підтримання такої національно стверджуючої діяльності на рівні держави широко практикуються державні премії, винагороди за рахунок зібраних громадськістю коштів, цінні подарунки і т. ін. Водночас, з метою підтримки та популяризації соціально-ціннісних вчинків і діяльності громадян, у засобах масової інформації та мистецтві висвітлюються події, факти і явища важливі для ствердження нації, держави.

На нашу думку, вагомим у є досвід Ізраїлю у справі виховання патріота-воїна-громадянина як пріоритетного завдання загальнодержавного масштабу. Виховання національного самоствердження молоді здійснюється через військову справу та спрямовано на підготовку «до гідного і відповідального життя в демократичному суспільстві, де пліч-о-пліч живуть люди, що різняться між собою за етнічним походженням, релігією, культурою і політичними поглядами. Вона заснована на єврейських цінностях, на любові до своєї землі, на принципах свободи і терпимості. Ізраїльські педагоги прагнуть прищепити дітям фундаментальні наукові знання й

технічні навички, без яких неможливий розвиток» країни. Нагально необхідне питання виховання національного самоствердження підростаючого покоління постало ще до утворення держави Ізраїль як запоруки створення національної держави вільних громадян у прагненні мати свою Батьківщину та згуртувати увесь єврейський народ на палестинській землі. Оскільки виховання любові до Батьківщини в Ізраїлі є засадничим завданням, то формування якостей громадянина, захисника родини, Батьківщини здатного до солідарної праці, самодисциплінованого, самовідданого карбується під час щорічних літніх двотижневих військових зборів юнаків та дівчат. Навчання проводиться в умовах пристосованих до справжніх бойових, із армійським спорядженням та веденням армійського способу життя. На думку вчених, саме таке життя підлітків, далеко від батьків і пов'язана з подоланням труднощів, виховує в них такі важливі для армійської служби почуття товариства і взаємодопомоги. Під час зборів відбуваються заняття зі стрілецької, фізичної та стройової підготовки (рукопашний бій, стрільба зі стрілецької зброї, вартова служба, фізичні вправи на витривалість і ін.). В авіаційній та військово-морській секціях молодь опановує основи флотських та льотних спеціальностей, навчаються пілотуванню планерів, розвідувальних безпілотників.

Таким чином, вихованці мають змогу отримати професійну підготовку за армійською спеціальністю, так як військову справу опановують обов'язково усі громадяни Ізраїлю. Водночас, окрім військової справи та загальношкільної програми, Ізраїльське Міністерство освіти проводить спеціальні тематичні заходи щодо повернення євреїв на рідну Батьківщину, демократичних цінностей, розбудови національної держави, мирних процесів у суспільстві та ін. Також, учнівська молодь систематично долучається до громадської та волонтерської діяльності, що передбачає надання допомоги дошкільним закладам, багатодітним та неблагополучним сім'ям, лікарням, організаціям, клубам, центрам культури, будинкам пенсіонерів та ін. Взаємодія навчального закладу із зазначеними інституціями сприяє ознайомленню, усвідомленню кожним громадянином нагальних проблем та шляхів їх вирішення для життєдіяльності держави Ізраїль. Також, систематично відбувається залучення молоді до таких виховних заходів: дискусій, лекцій, зустрічей, екскурсій, літніх таборів, скаутських й воєнних таборів та ін. Проведення таких форм роботи з вихованцями спрямоване на формування свідомого відповідального ставлення до дійсності, активної громадської позиції та оволодіння організаційними навичками

з метою інтегрувати молоде покоління з різних громад в ізраїльське суспільство та виховати в них солідарність, злагоду, національну гідність і гордість та відданість державі.

Корисним для дослідження є самотутній досвід Японії з національного самоствердження, що припадає на період після Другої світової війни і по сьогоднішній день. Власне, пріоритетом державної освітньої політики є національне виховання, що побудоване на цінностях та традиціях японської нації. Як стверджує О. Карнишев, національне самоствердження японського народу, зокрема розквіт та життєздатність суспільства повністю взаємопов'язана з національними традиціями.

Таким яскравим прикладом позитивного впливу національних традицій на національне самоствердження народу, та зокрема кожної особистості, є «японське чудо» – перетворення Японії за півстоліття у провідну світову країну в умовах майже цілковитої ізоляції від зовнішнього світу, інших країн. Проте вона спромоглася на національному ґрунті виростити і виплекати власний національний потенціал, який забезпечив її розквіт та належне місце серед передових країн світу в умовах сьогоднішнього дня. Науковці зазначають, що «японське чудо», яке уможливило Японію досягнути прогресу та залишитися самотутньою країною і зберегти й відстояти свою культуру, базується на трьох китах: національній ідеї та традиції; західній техніці; колективній інновації. Варто зазначити, що у цій високо розвинутій країні панує думка, що функціонально технократичного, інтелектуального рівня підготовки особистості недостатньо для її розвитку та суспільства зокрема, необхідна духовна культура, що базується на фундаментальних традиціях японського народу. Успіх програми швидкої модернізації полягав у поєднанні народної релігії та масової освіти. Члени японського суспільства повинні були усвідомити свою спільність і тісний зв'язок як «родинної нації». Для зміцнення такої позиції країни були введені родинні ритуали й патріотичний культ полеглих на війні.

Японці сповнені почуттям національної гідності і гордості й підкреслено шанобливо ставляться до своєї самотутньої національної належності, що виражається у всьому та насамперед у своєму ставленні до історії свого народу, своєї мови як своєрідного сакрального коду, релігії, усе це сповнено та охоплено загальним пієтетом. У колективній свідомості японців збереглися базові смисложиттєві установки із глибинним соціокультурним та архетипічним корінням, що і формує ідеальний тип японця, якому властиве автономне мислення, здатність до культурних інтервенцій та

історичних поворотів долі, при збереженні «неекономічного» характеру соціальної взаємодії. І не зважаючи, що Японія кардинально відрізняється від західних країн, водночас вона вважається західною країною із збереженою національною ідентичністю до якої ставляться надзвичайно шанобливо. Японська національна ідентичність ґрунтується на стійкості і неперервності культурних традицій, що становить жорстку схему ефективного національного самоствердження нової генерації. Японці звертаються до інших культур, проте вдивляючись в них немовби у дзеркало, з однієї сторони, з метою неупередженої оцінки того, що буде корисним для запозичень з огляду власне на японські цінності, а з іншого – для усвідомлення сильних та слабких характеристик власної культури. Японське суспільство має чітко виражений комунітарний характер та традиційно виховується глибинне і солідарне для усіх громадян країни почуття патріотизму водночас із гармонійним поєднанням потреби у любові близьких людей – родини, друзів, колег, знайомих.

Такий взаємозв'язок стосунків у колективі, громаді, суспільстві створює особливий тип комунікації між індивідами, між індивідом та групою і загалом, формує специфічні стимули для дотримання особистістю загальнонаціональної системи цінностей та ідеалів. Таке ж бачення властиве у більшості й іншим провідним країнам світу. Тому не варто побоюватися виховувати в учнівської молоді національну гордість за свій народ, національну гідність та самоповагу.

Таким чином, зарубіжні педагоги, науковці схиляються до думки, що найбільш гуманним суспільством є відкрите суспільство у національній державі, саме тому до розбудови такого суспільства у власній державі потрібно готувати молодь. Виховання сучасної молоді людини повинно базуватися на національних цінностях держави у гармонійній єдності із загальнолюдськими цінностями та потребами й цілями суспільства, в якому передбачається жити, діяти, працювати на користь держави, нації. За такого бачення виховання національного самоствердження молоді інтегрує громадянське і військово-політичне виховання, які тісно переплітаються і в процесі якого формується свідомо й відповідальна громадянська позиція особистості із провідними демократичними цінностями (солідарністю і толерантністю) та прищепленням патріотичних почуттів. Власне патріотизм розглядається як почуття належності до сім'ї, громади, краю, держави, нації – це гордість за минуле свого народу і жертвність за ради його майбутнього.

Отже, зважаючи на внутрішні та зовнішні суспільно-політичні процеси в Україні, на нашу думку, важливо врахувати даний досвід

виховання національного самоствердження молоді у провідних країнах світу та впровадити окремі позитивні аспекти у вітчизняну виховну практику.

Матеріали лекційного заняття укладені на основі наукової праці:

Будник О. Б. Порівняльна педагогіка : методичні рекомендації до вивчення курсу: [текст]. Педагогічний факультет; Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. ІваноФранківськ, 2016. 76 с.

Питання для самоконтролю та самоаналізу:

1. Визначити історичні етапи розвитку компаративної педагогіки.
2. Схарактеризувати основні фактори розвитку освіти зарубіжних країн.
3. Означити показники інформаційного прогресу країни.
4. Розкрити процеси глобалізації та їх вплив на розвиток освіти.
5. Розглянути особливості шкільної освіти в полікультурному суспільстві.
6. Схарактеризувати зарубіжний досвід діяльності держави щодо виховання особистості громадянина.

Завдання для самостійної роботи:

1. Укласти таблицю «Етапи розвитку компаративної педагогіки».
2. Підготувати повідомлення із супроводом (презентацією) :
 - «Особливості освіти в полікультурному суспільстві»;
 - «Актуальність полікультурної освіти» (за вибором).

Тема: Основні тенденції освіти ХХІ ст.

1. Освіта у ХХІ столітті: потреби ринку праці.
2. Сучасні парадигми, концепції, теорії та моделі освіти.
3. Транснаціональна, дистанційна, медіа освіта.
4. Освіта та європейський простір: компаративний аналіз.

Рекомендована література:

1. Концепція середньої загальноосвітньої школи України [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://naps.gov.ua/ua/activities/nsko/>. 26 с.
2. Концепція «Нова школа. Простір освітніх можливостей» [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/>. – 40 с.
3. Педагогічна компаративістика – 2015: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст: матеріали наук.- практ семінару (Київ, 11 червня 2015 р.) / Ін-т педагогіки НАПН України / За заг. ред. О.І. Локшиної. Київ: Педагогічна думка, 2015. 288 с.
4. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти в Україні: історія, теорія: Підручник. Київ: Либідь, 1998. 560 с.
5. Алферов Ю. С. Совет Европы и образование. Педагогика. 1998. №7. С. 101-111.
6. Андрущенко В. П. Освіта на рубежі століть: філософія, методологія, практика. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: Монографія / В. П. Андрущенко, І. Я. Зязюн, В. Г. Кремень, С. Д. Максименко, Н. Г. Никало, С. О. Сисоєва, Я. В. Цехмістер, О. В. Чалий / за ред. В. Г. Кременя. Київ: Наукова думка, 2003. С. 99-166.
7. Болонський процес: перспективи і розвиток у контексті інтеграції України в європейський простір вищої освіти / За ред. В. М. Бебіка. Київ: МАУП, 2004. 200 с.
8. Васюк О. В. Порівняльна педагогіка : підруч. Київ-Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2016. 408 с.
9. Чепіль М.М. Порівняльна педагогіка. Київ : Академвидав, 2014. 215 с.

1. Освіта у ХХІ столітті: потреби ринку праці.

Освіта завжди була особливою функцією суспільства й держави, спрямованою на формування і розвиток соціально-значущих якостей

кожної людини як члена суспільства і громадянина держави. Через освіту здійснюється вплив на формування свідомості суспільства, регулюються процеси свідомого саморозвитку громадян.

Сучасна система вищої освіти, що повною мірою відповідає вимогам часу, є одним з найголовніших чинників зростання якості людського капіталу, генератором нових ідей, запорукою динамічного розвитку економіки і суспільства в цілому. Для того, щоб українська вища освіта по-справжньому ефективно виконувала ці важливі завдання, необхідне її оновлення з урахуванням актуальних світових тенденцій розвитку освіти у широкому соціально-економічному контексті.

Проблеми української вищої освіти у глобальному контексті Модернізації вищої освіти в Україні вимагає подолання низки проблем, серед яких найбільш актуальними є:

- невідповідність структури підготовки спеціалістів реальним потребам економіки;
- зниження якості освіти;
- корупція в системі вищої освіти;
- відірваність від наукових досліджень;
- повільні темпи інтеграції в європейський і світовий інтелектуальний простір.

Фахівці також вказують на значне розширення системи вищої освіти, що відбувалося в Україні з середини 1990-х років, маючи на увазі як збільшення самої кількості закладів вищої освіти, так і стрімке зростання загальної кількості студентів і випускників ЗВО. Зі швидким розростанням системи вищої освіти прямо й опосередковано пов'язуються такі проблеми, як руйнування системи професійно-технічної освіти, дефіцит кваліфікованих кадрів робітничих спеціальностей, неможливість для багатьох випускників ЗВО знайти роботу за фахом, інфляція освітніх і професійних стандартів, надмірне навантаження на викладачів та недостатнє фінансування університетів, зростання рівня корупції у ЗВО та інші.

Поза сумнівом, думка щодо негативних наслідків швидкого розширення системи вищої освіти, принаймні почасти, є обґрунтованою. Так, близько 85% випускників українських середніх шкіл відразу після закінчення школи вступають до ЗВО. Водночас відзначається брак фахівців робітничих спеціальностей, зокрема, у металургійній, машинобудівній, хімічній промисловості та у будівельній галузі. Зазначений показник вступу випускників українських ЗЗСО до ЗВО справді є дуже високим за світовими стандартами. Для порівняння: 2012 року у США до ЗВО вступили

близько 66% випускників середніх шкіл [1]. Разом з тим, за іншим важливим показником розвитку системи вищої освіти, а саме за часткою осіб з вищою освітою, Україна не входить до числа беззастережних лідерів. За даними дослідження 2013 року серед країн ОЕСР (Організація міжнародного співробітництва та розвитку об'єднує 34 країни світу, більшість з яких є країнами з високим доходом громадян та високим індексом розвитку людського потенціалу), до першої десятки країн світу з найвищою часткою осіб, що мають вищу освіту, належать Канада (51 %), Ізраїль (46 %), Японія (45 %), США (42 %), Нова Зеландія (41 %), Південна Корея (40 %), Великобританія (38 %), Фінляндія (38 %), Австралія (38 %), Ірландія (37 %) [2]. За сумою показників часток осіб, що мають повну (22,7 %) та неповну вищу освіту (20,5 %) [3], можна стверджувати, що реальний відповідний показник для України становить близько 35 %, враховуючи, що до числа осіб з неповною вищою освітою віднесено також тих, хто повної вищої освіти не отримав чи не отримає її у майбутньому. За міжнародним показником рівня залученості до вищої освіти (Gross Enrolment Ratio – відсоток осіб, що одержують вищу освіту, незалежно від їхнього віку, від загальної кількості осіб, які мають типовий для одержання вищої освіти вік) Україна посідає одне з чільних місць серед країн Центральної та Східної Європи (73 %). Разом з тим, наша країна за показником залученості до вищої освіти відстає від таких країн, як Фінляндія (93 %), США (82 %), Швеція (79 %) та Норвегія (78 %), які також мають значно вищий рівень загального соціально-економічного розвитку [4].

Таким чином, лише деякі параметри системи вищої освіти в Україні можна вважати надмірно високими (кількість випускників середніх шкіл, що вступають до ЗВО, кількість акредитованих ЗВО), тоді як в цілому українська вища освіта демонструє кількісні показники, зіставні з показниками інших сусідніх країн, у тому числі держав Центральної і Східної Європи.

Якість вищої освіти і глобалізаційні процеси

Щодо поточного стану та динаміки якості української освіти в цілому і вищої освіти зокрема, існує чимало різних, нерідко суперечливих оцінок. Так, в останні роки з посиленнями на різні зарубіжні інституції було оприлюднено низку рейтингових оцінок якості української вищої освіти у порівнянні з іншими країнами, згідно з якими Україна посідала місця від 70-го до 25-го в один і той самий період.

Безперечно, методики оцінювання окремих країн і їх ранжування у різних дослідженнях можуть бути різними, однак такі великі відмінності у кінцевих результатах не можуть не викликати сумнівів. Очевидно, що по-справжньому об'єктивним безпосереднім критерієм якості вищої освіти тієї чи іншої країни є кількість студентів з інших країн, що навчаються у її закладах вищої освіти. Проте у світовому масштабі академічна мобільність студентів, незважаючи на високі темпи зростання, досі залишається швидше винятком, ніж правилом: 2010 року лише 4,1 млн. з понад 150 млн. загальносвітової кількості студентів навчалося за межами своїх країн (менше 3 %). При цьому близько половини студентів, що навчаються за межами своїх країн, – це студенти з Китаю, Індії, Південної Кореї та інших країн Азії [5].

Тобто вища освіта, на відміну від фінансових і товарних ринків, значно менше зазнає впливу глобалізації. Як і раніше, вища освіта залишається переважно національною й регіональною, і, таким чином, конкурентні рейтинги ЗВО різних країн поки що мають доволі умовний характер. Безперечно, поточне становище може змінитися, однак, з огляду на масштаби та інерційність галузі, суттєві зміни навряд чи відбудуться упродовж найближчих років. При цьому в українських ЗВО 2013 року навчалося близько 65 тис. іноземних студентів, що є доволі високим показником навіть порівняно з найбільш розвинутими країнами світу. За кількістю іноземних студентів Україна входить у першу десятку країн світу, демонструючи показники, дуже близькі до зіставних за кількістю населення європейських країн-членів Організації економічної співробітництва і розвитку. Наприклад, в Іспанії (кількість населення – близько 47 млн. осіб) 2011 року навчалося близько 62,5 тис. іноземних студентів. Варто зауважити, що, на відміну від України, Іспанія в минулому була однією з найпотужніших колоніальних імперій, досі залишаючись для багатьох мешканців країн Південної і Центральної Америки культурною метрополією, а іспанська мова є другою найпоширенішою у світі після китайської.

Все це не означає, що українська вища освіта не потребує суттєвого підвищення якості, однак очевидно, що в цій царині більш неупереджений аналіз міжнародних рейтингів і експертних оцінок необхідно поєднувати з самостійною постановкою цілей і завдань та випрацюванням і втіленням ефективних рішень щодо досягнення цих цілей, виходячи у першу чергу не з іміджевих міркувань, а з реальних потреб і інтересів українського суспільства.

Економіка освіти в Україні і за кордоном

Одна з найбільш значущих відмінностей поточного стану системи освіти України полягає у значно нижчих, ніж у розвинутих країнах, абсолютних показниках фінансування. Якщо у відносному вимірі (частка витрат на освіту у ВВП) зведений освітній бюджет України є за світовими стандартами високим, становлячи 6–8 % ВВП, то абсолютні обсяги ВВП України є значно нижчими, ніж відповідні показники європейських країн зі співмірною кількістю населення. Наприклад, від Польщі – менші приблизно у два рази, від Іспанії, яка має практично однакову з Україною кількість населення, – у чотири рази. При цьому понад 90 % державних інвестицій в галузь освіти в Україні спрямовується на утримання – заробітну плату, сплату комунальних послуг, харчування та ін. [6], тобто переважна частина коштів, що витрачаються на систему освіти, йде на підтримання поточного стану, а не на розвиток.

В освітніх бюджетах і України, і держав ОЕСР переважають державні інвестиції. В країнах Організації економічного співробітництва і розвитку у 2011 році 83 % усіх коштів на освіту в цілому надходили із загальнодержавних та місцевих бюджетів. У сфері ж вищої освіти приватні витрати були суттєво вищими, однак і тут вони значно поступалися за обсягами державним і становили в середньому 31 % [7]. Варто зауважити, що приватні інвестиції в систему вищої освіти у розвинутих країнах не обмежуються безпосередньо платою за навчання. Суттєві надходження ЗВО отримують у вигляді різноманітних пожертв від благодійників та як оплату за здійснювані для приватних компаній наукові дослідження і прикладні розробки.

У свою чергу розвинуті системи студентського кредитування дають змогу громадянам оплачувати навчання протягом тривалого періоду після його закінчення, таким чином значною мірою перекладаючи витрати на банківські системи відповідних країн. Частка приватного фінансування вищої освіти є більшою у країнах, де вищу освіту мають більше громадян. Крім того, поступове зростання частки приватного фінансування освіти (особливо це стосується ЗВО) у розвинутих країнах в цілому не відбувається за рахунок скорочення державного фінансування: обсяги і державного, і приватного фінансування постійно зростають, проте зростання приватного фінансування має вищі темпи.

Саме в економічній царині відзначається одна з визначальних тенденцій розвитку глобальної системи освіти, яка полягає у постійному швидкому зростанні освітніх бюджетів упродовж останніх

15 років. Загальний обсяг світового ринку освітніх послуг у 2012 році становив понад 4,4 трлн доларів (що майже втричі більше сукупного військового бюджету усіх країн світу), тоді як 2000-го – 2,3 трлн доларів. За прогнозами фахівців, які передбачають збереження і навіть підвищення високих поточних темпів зростання світового освітнього ринку, 2017-го року його обсяг перевищуватиме 6,3 трлн доларів, при цьому найбільші обсяги зростання фінансування припадуть на вищу освіту та державну і корпоративну освіту протягом життя [8].

Прикметно, що на зростання інвестицій в освітню сферу безпосереднім чином не вплинула світова фінансово-економічна криза. Почасти це пояснюється обраною урядами переважної частини розвинутих країн стратегією щодо додаткового фінансування своїх економік і стимулювання таким чином споживчого попиту, а почасти – прагненням громадян забезпечити своїх дітей з допомогою вищої освіти кращими шансами на отримання гідної роботи.

У тих країнах і тих сегментах освіти, де державне фінансування все ж скорочується, воно компенсується за рахунок приватного інвестування, в тому числі плати за навчання. Громадяни розвинутих країн, незважаючи на окремі протести, в цілому поки що погоджуються сплачувати більше за отримання вищої освіти. Також серед причин високих темпів зростання глобальної системи освіти фахівці називають збільшення кількості дорослих, що отримують додаткову освіту у тій чи іншій формі, та стрімке впровадження інформаційних технологій в освітній процес (дистанційні курси, електронні підручники, навчальні програми, системи електронного управління навчанням тощо).

Зростання масовості вищої освіти

Головною причиною зростання витрат на освіту, яке відзначається упродовж останніх кількох десятиріч років і темпи якого стрімко зростають з початку XXI століття, є соціальне явище, притаманне усім розвинутих країнам: зростання масовості вищої освіти.

У багатьох європейських країнах, у тому числі й Україні, вища освіта вже перетворилася з певного привілею на соціальний стандарт, особливо це стосується міських жителів. Найбільш переконливими причинами зростання масовості вищої освіти можна вважати демографічну кризу (зниження народжуваності, старіння населення) та скорочення кількості робочих місць у виробничому секторі економіки. Системи вищої освіти, зацікавлені у збереженні і розширенні своїх обсягів, в умовах скорочення абсолютної кількості абітурієнтів

природним чином прагнуть до максимізації частки випускників середніх шкіл, які вступають до ЗВО.

Дещо парадоксальним чином, деіндустріалізація також веде не до скорочення, а до розширення систем вищої освіти, оскільки дефіцит робочих місць загострює конкуренцію на ринку реальних і символічних кваліфікацій. Роботодавці дедалі частіше розглядають документ про вищу освіту як додатковий фільтр, що дає змогу відсікати надлишок потенційних працівників, котрі такого документа не мають. Розширення систем вищої освіти у розвинутих країнах породжується об'єктивним попитом на вищу освіту, що існує в суспільстві. Вища освіта нині вважається необхідною (але дедалі більше – не достатньою) умовою отримання в майбутньому кращої роботи та просування вгору щаблями соціальної драбини.

В Україні та інших пострадянських державах, де в минулому вища освіта справді була елітною і давала реальні соціальні переваги, подальшому розширенню системи освіти сприяє й інерція суспільної свідомості. Крім того, у пострадянських суспільствах можливість отримання вищої освіти для більшості молодих людей стала частиною неписаного суспільного договору між владою і населенням: можливість отримання вищої освіти (часто номінально або реально безкоштовної) для дітей розглядається як своєрідна компенсація за незадовільне соціально-економічне становище, у якому протягом тривалого часу перебуває значна частина громадян.

З огляду на це, заходи, спрямовані на скорочення системи вищої освіти чи можливостей її отримати, неминуче будуть супроводжуватися невдоволенням і опором у суспільстві, додатково посилюваними протидією з боку самої системи вищої освіти. Масова вища освіта, попри всі її вади й негативні наслідки, дедалі більше стає соціальною реальністю на зразок письменності або доступу до телефонного зв'язку чи інтернету, а відтак потрібно не обґрунтовувати необхідність скорочення системи вищої освіти, а знаходити механізми її ефективнішого використання в інтересах конкретних громадян та суспільства і держави в цілому.

Негативні наслідки і позитивний потенціал масовості.

Очевидним найбільш негативним наслідком зростання ступеня масовості вищої освіти є знецінення, інфляція отримуваних кваліфікацій. Чим більше людей мають дипломи про вищу освіту, тим гострішою є конкуренція за робочі місця, для зайняття яких потрібен такий диплом. За умови відсутності зростання чи скорочення кількості робочих місць, кваліфікаційні вимоги природним чином

підвищуються, що веде до подальшого посилення вимог щодо освітніх кваліфікацій. Ситуація ще більше загострюється в умовах неналежного зв'язку між структурою підготовки спеціалістів у ЗВО і реальними потребами економіки, що являє собою застарілу проблему України. У цьому відношенні очевидно є потреба у приведенні державного замовлення на підготовку спеціалістів у відповідність до реальних потреб національної економіки. Якщо відкинути міркування політичного характеру, безперечними залишаться такі підстави надання державою можливості повністю або частково безкоштовно здобувати вищу освіту:

- за спеціальностями і в обсягах, реально затребуваних державним сектором економіки та системами забезпечення критично важливих суспільних благ (оборона, освіта, медицина тощо), а також за тими спеціальностями і в обсягах, стосовно яких існують достовірні (підтвержені роботодавцями й експертною спільнотою) прогнози щодо їх затребуваності приватним сектором економіки;
- абітурієнтам, які виявили значно вищі за середні здібності до подальшого навчання. У переважній більшості інших випадків обґрунтована, виважена й поступова реструктуризація й оптимізація державного замовлення на підготовку спеціалістів за умови реальної децентралізації системи вищої освіти, автономізації ЗВО, скорочення корупції та запровадження незалежної системи контролю якості освіти не тільки матиме позитивні наслідки для державного бюджету, а й знайде розуміння в суспільстві, у якому ще протягом тривалого часу вища освіта залишатиметься затребуваною.

Сьогодні значна кількість батьків і абітурієнтів, як в Україні, так і за кордоном, наділяє нинішню вищу освіту соціальною цінністю, притаманною їй у попередню епоху, таким чином сприяючи подальшому зростанню масовості вищої освіти, завищуючи очікування щодо її результатів. Самі ці високі соціальні очікування теж мають тенденцію до інфляції: вища освіта, внаслідок масовізації, у пересічному випадку перетворюється з переваги на стандарт, що має вже не так позитивний, як негативний характер – не наявність вищої освіти дає певну перевагу, а натомість суттєвим недоліком стає її відсутність.

У громадській думці виникає уявлення про критичну необхідність «професіоналізму», не обов'язково втіленого у певні знання і навички, але обов'язково формально підтвердженого дипломом про вищу освіту «встановленого зразка». Вища освіта чи

науковий ступінь стає атрибутом соціального статусу, зростає вага символічного (на відміну від реального – конкретних знань, умінь і навичок) компонента.

Нівелюванню цінності вищої освіти сприяє і нереформованість вітчизняної економіки, яка не має необхідної кількості робочих місць, що реально вимагають виробничої ефективності, таким чином далі стимулюючи попит на абстрактні «універсальні» освітні спеціальності на зразок менеджера, економіста чи журналіста. Крім того, відсутність чітких критеріїв практичної перевірки таких «універсальних» кваліфікацій створює додаткові умови для подальшого зниження якості освіти.

До процесу інфляції і подальшої масовізації вищої освіти долучаються сучасні комп'ютерні технології, що відкривають широкі можливості для розвитку різноманітних форм дистанційної освіти, яка в окремих випадках зливається з низькоякісною стаціонарною. Проте по-справжньому якісна професійна вища освіта, що передбачає, поряд з оволодінням відповідними знаннями й уміннями, також налагодження ефективних соціальних зв'язків, як і раніше, вимагає тривалої особистої взаємодії викладача і студента у процесі вирішення трудомістких завдань, у тому числі творчого характеру, а тому будь-які сучасні технології, що не передбачають такої особистої взаємодії можуть у кращому разі служити доповненням до традиційних навчальних методів, але аж ніяк не їх заміщенням.

Також інфляція вищої освіти у багатьох традиційно індустріальних країнах стимулюється й політично ідеологізованою риторикою, у якій ідеї «інформаційного суспільства» та «суспільства знань» часом використовуються фактично для обґрунтування позитивності відмови від традиційного виробництва, орієнтованого на регіональні і національні ринки, яке буцімто витісняється новітньою «економікою знань», що насправді призводить до подальшого занепаду національної матеріально-технічної та інфраструктурної бази. Незважаючи на очевидні негативні впливи, головним з яких є кваліфікаційна інфляція, зростання масовості вищої освіти, яке дедалі більше стає соціальною реальністю, має і доволі потужний позитивний потенціал, який, у разі його належної реалізації, здатний суттєво сприяти у вирішенні гострих соціально-економічних проблем.

До основних складових цього позитивного потенціалу, до прикладу, належить підвищення якості людського капіталу, зокрема, за рахунок кращого орієнтування молоді з вищою освітою на міжнародних ринках праці, товарів і послуг, більшої динамічності у запозиченні кращих зразків для подальшого творчого розвитку. Чи не

найбільший позитивний потенціал зростання ступеня масовості вищої освіти лежить у площині створення цілої новітньої освітньої індустрії з великою кількістю робочих місць, результати діяльності якої мають високий попит. Особливо важливим цей соціально-економічний результат є в умовах тривалої демографічної кризи та старіння населення.

Для повного використання цього потенціалу необхідно активно сприяти розвитку системи освіти протягом життя, у тому числі професійної освіти, оволодіння новими спеціальностями, підвищення кваліфікації тощо. Важливим потенційним соціально-політичним наслідком масовізації вищої освіти є підвищення соціальних очікувань молоді, що прагне кращої якості життя і при цьому готова докладати особистих зусиль в економічній діяльності та брати активну свідому участь у політичному житті держави, процесах її оновлення.

2. Сучасні парадигми, концепції, теорії та моделі освіти.

До основних парадигм освіти можна віднести когнітивну, особистісно-розвиваючу, практико-орієнтовану, культурологічну (технологічну), функціональну.

Парадигма – це сукупність теоретичних і методичних передумов, що визначають конкретне наукове дослідження, якими керуються в якості зразка в науковій практиці на даному етапі.

Парадигми освіти

Когнітивна парадигма. Відповідно до когнітивної парадигмою освіта розглядається тільки як пізнання на основі мислення. Метою навчання виступають знання, вміння і навички (ЗУНи), які відображають соціальне замовлення. Основним джерелом знань виступає навчальний (учитель, викладач). Той, якого навчають розглядається головним чином як об'єкт, який потрібно наповнити знаннями. Особистісні аспекти навчання зводяться до формування пізнавальної мотивації і пізнавальних здібностей. Завдання всебічного розвитку особистості і розвитку її активності при навчанні не ставиться. Навчальний предмет трактується як своєрідна «проєкція» науки, навчальний матеріал – як дидактично інтерпретовані наукові знання.

Однією з основних категорій в когнітивної парадигми є навчальна діяльність. Тому вся організація процесу навчання спрямована на відображення в програмах і підручниках стану наукового знання і способів його освоєння.

Основним критерієм ефективності навчання служать знання, вміння і навички. Характеристика особистісного розвитку не враховується. Тому основна увага приділяється інформаційному забезпеченню особистості, але не її розвитку, оскільки він розглядався як «побічний продукт» навчальної діяльності, метою якої є засвоєння певних знань і способів діяльності.

Педагогіку, яка обґрунтовує свої положення в контексті когнітивної парадигми, називають «психолого-педагогічною», імперативною, традиційною, а відповідну їй школу - «школою пам'яті», так як основна увага приділяється розвитку пам'яті, а не вміння мислити.

Особистісно-розвиваюча (практико-орієнтована) парадигма. Уже в рамках когнітивної парадигми з'явилися нові підходи до навчання: рішення творчих завдань, активізація самостійної діяльності учнів, проблемне навчання, профільні класи та ін. Вони стали передумовою особистісно-розвиваючої та практико-орієнтованої парадигми освіти, що затвердилася в кінці 80-х рр. XIX ст.

Дослідники стверджують, що особистісно-орієнтоване навчання виникло в процесі педагогічного пошуку педагогів-новаторів, а також в практиці створення інноваційних закладів освіти, варіативних навчальних планів і регіональних програм освіти, але воно не знайшло поки широкого застосування.

У 90-х рр. XX ст. з'явилися роботи методологічного характеру, в яких були обґрунтовані необхідність і можливість особистісно-орієнтованої освіти. Основні його положення викладені в роботах Н.В. Алексєєва, Д.А. Белухіна, В.В. Давидова, В.В. Серікова, П.Г. Щедровицького, І.С. Якиманської і ін. [3].

Сутність особистісно-орієнтованої педагогіки полягає в послідовному щодо педагога до вихованця як до особистості, самостійного і відповідального суб'єкта власного розвитку і в той же час як до суб'єкта виховного впливу. Основна відмінність особистісно-орієнтованої педагогіки від когнітивної, або традиційної, полягає, перш за все, в тому, що суб'єкт-об'єктні відносини замінюються на суб'єкт-суб'єктні.

Як бачимо, в когнітивній педагогіці спілкування здійснюється через зміст, форми, методи і засоби, тоді як в особистісному навчанні є безпосередня взаємодія між викладачем і учнями, яка спрямована на оволодіння матеріалом за допомогою інтерактивних технологій навчання. В особистісно-розвиваючому навчанні кожен навчається має свій вектор розвитку.

Функціональна парадигма. Поряд з двома згаданими парадигмами освіти, дослідники виділяють ще одну – функціональну. Орієнтовна роль в ній виконує соціальне замовлення суспільства на освіту. Ця парадигма виходить з того, що освіта за своєю суттю є соціокультурної технологією, тому воно повинно готувати потрібні суспільству кадри. Найбільш повно функціональна парадигма знайшла своє відображення в системі розвитку недержавної освіти в Росії.

Функціональний підхід полягає в тому, що особистість повинна прийняти на себе частину деяких функцій суспільства. Це передбачає певну компетенцію особистості, пов'язану з умінням здобувати знання, творчо їх використовувати і створювати нове знання. Чітку функціональну спрямованість має професійну освіту - підготовка особистості до професійної праці.

Реалізується ця парадигма або на когнітивної основі (підготовка фахівця), або по особистісно-орієнтованої теорії (професійний розвиток особистості).

Культурологічна парадигма. На принцип культурологічної освіти вказували багато відомих педагогі: А. Дістервег, К.Д. Ушинський, В.А. Сухомлинський та ін. Свого часу С.І. Гессен виділяв освіченість як ціннісно-цільового об'єкта культури.

В даний час до культурної сфери відносять досягнутий суспільством рівень розвитку освіти, науки, мистецтва, державності і моральності. Проблема взаємозв'язку культури і освіти стає предметом спеціальних досліджень, що сприяє розвитку культурологічної освітньої парадигми. Так, М.М. Бахтін і В.С. Библер розробили діалогову концепцію культури і освіти, згідно з якою діалог людей різних культур є основною формою існування культури і дидактичною одиницею освіти [3].

Завдання даної парадигми – сформувати в особистості того, хто навчається онтологічне, а в більш широкому сенсі антикосмічний світогляд, тобто вписати людину як особистість в аспект культури від діяльності якої залежить її рівновага природного і цивілізаційної частин.

Звідси визначаються основні цінності культурно орієнтованої освіти:

- 1) людина як суб'єкт культури, власного життя та індивідуального розвитку;
- 2) освіту як культурно розвиваюче середовище;
- 3) творчість і діалог як способи існування і саморозвитку людини в культурно-освітньому просторі.

Е.В. Бондаревської обґрунтована культурологічна концепція особистісно-орієнтованої освіти. Основні положення цієї концепції зводяться до наступного:

- 1) головним принципом реформування освіти в сучасних умовах стає перехід від ідеології до культури, в тому числі - до педагогічної;
 - 2) освіту - це духовне обличчя людини, який складається в процесі освоєння моральних і духовних цінностей культури;
 - 3) об'єктом і метою освіти є людина культури;
 - 4) необхідно формувати культурологічний зміст освіти і відтворювати в освітніх структурах культурні зразки і норми життя, що випереджають сучасний стан суспільства; необхідною умовою для цього є інтеграція освіти в культуру;
 - 5) здійснення освіти в контексті світової і національної культури передбачає гуманітаризацію його змісту, здійснення гуманістичних технологій навчання і виховання, створення в освітніх установах середовища, що формує особистість, здатну до творчої самореалізації в сучасній соціокультурній ситуації;
 - 6) творчість - основа розвитку культури, тому основним принципом освіти в контексті культури є принцип креативності, що передбачає створення атмосфери співпраці і співтворчості;
 - 7) освіта повинна наповнюватися культурним, людським змістом;
 - 8) культурологічний підхід є основним методом проектування особистісно-орієнтованої освіти, компонентами якого виступають ставлення до дитини як суб'єкта, здатного до культурного саморозвитку, ставлення до педагога як посереднику між дитиною і культурою, здатному надати дитині підтримку в самовизначенні і розвитку, відношення до освіти як культурного процесу, рушійними силами якого є особистий сенс, діалог і співпрацю його учасників, ставлення до навчального закладу як цілісного культ урно-освітнього простору, де відтворюються культурні зразки життя і здійснюється виховується людина культури.
- Розглянемо основні теорії навчання (рис. 5).

Теорії навчання

Асоціативно-рефлекторна теорія навчання. Методологічні основи асоціативної теорії були розроблені Дж. Локком в XVII в. У своїй філософській концепції походження людського знання він ввів термін «асоціація». Практичне втілення асоціативна теорія навчання отримала в класна система Я.А. Коменського [4].

Основні положення асоціативної теорії навчання:

- 1) механізмом будь-якого акту вчення є асоціація;
- 2) навчання завжди починається з чуттєвого пізнання, тому своїм підставою воно має наочність;
- 3) збагачення свідомості учня образами і уявленнями - основне завдання навчальної діяльності;
- 4) наочні образи забезпечують просування свідомості до узагальнень на основі порівняння;
- 5) основним методом навчання є вправа, яка формує вміння порівнювати.

Асоціативна теорія лежить в основі пояснювального методу навчання – пануючого в традиційному закладі освіти. Ця теорія зіграла позитивну роль, завдавши удар по догматичному і схоластичному навчання. Однак асоціативна теорія з самого початку не була орієнтована на розвиток творчих здібностей учнів. Тому вона ж стала однією з причин того, що у студентів не формуються досвід творчої діяльності, вміння самостійно здобувати знання, готовність до самостійної життєдіяльності.

Усвідомлюючи обмеженість пояснювально-ілюстрованого навчання, вітчизняна педагогічна наука запропонувала шляхи його вдосконалення: розвиток здатності до навчання (Д.Н. Богоявленський, Н.А. Менчинська), інтенсифікацію навчання на основі використання методів навчання Л. В. Занкова, укрупнення дидактичних одиниць (П.М. Ерднієв, Б.П. Ерднієв), індивідуалізацію навчання (І. Волков) і ін. [4].

Теорія проблемного навчання була розроблена в середині 70-х рр. ХХ ст. В. Вікон і М.І. Махмутовим. Вона побудована на діяльнісного підходу і спирається на проблемний характер мислення: виникнення кожної думки відбувається в проблемній ситуації.

Проблемна ситуація - це пізнавальна задача, яка характеризується суперечностями між наявними в учнів знаннями і вміннями і що висуваються до рівня освіти вимогами. Пізнавальна задача викликає в учнів прагнення до самостійного пошуку шляхів її вирішення.

Проблемні ситуації диференціюються за структурою дій, які повинні бути виконані при вирішенні проблеми, за рівнем розвитку цих дій і за складністю самої проблемної ситуації.

Проблемне навчання включає в себе кілька етапів:

- 1) усвідомлення проблемної ситуації;
- 2) формулювання проблеми на основі аналізу ситуації;
- 3) вирішення проблеми, що включає висування і перевірку гіпотез;

4) перевірка рішення.

Проблемне навчання ґрунтується на аналітико-синтетичної діяльності учнів, яка реалізується в міркуваннях і роздумах. При проблемному навчанні передбачається різний рівень складності для учнів в залежності від характеру і кількості здійснюваних ними дій при вирішенні пізнавальних завдань.

Даний вид навчання сприяє розвитку розумових здібностей, самостійності і творчого мислення учнів. Цей тип навчання отримав широке визнання в нашій країні.

Теорії поетапного формування розумових дій. Психологічною основою теорії поетапного формування розумових дій, розробленої П.Я. Гальперінім і розвиненою Н.Ф. Талізїна, є положення про те, що діяльнісна природа психічного образу дозволяє розглядати в якості одиниці психічної діяльності дію. Звідси випливає, що управляти формуванням образів можна тільки за посередництвом тих дій, за допомогою яких вони формуються. Тому основою навчання є не сприйняття, а дія (розумовий і практичне). Поетапне формування розумових дій є головним завданням навчання (рис. 6).

Автори концепції встановили, що можливості управління процесом навчання значно підвищуються, якщо учні послідовно проводяться через п'ять взаємопов'язаних етапів формування розумових дій (попереднє ознайомлення з діями; формування дії за всіма операціями; формування внутрішньо мовленнєвої діяльності; формування діяльності у внутрішньому мовленні; переведення діяльності в процес мислення). Цей механізм переходу дій із зовнішнього плану у внутрішній в психології називається інтеріоризацією.

Теорія навчальної діяльності. Л.С. Виготський у своєму вченні про ставлення навчання і розвитку (навчання веде за собою розвиток) заклав основи теорії навчальної діяльності. За цією теорією провідна роль у розвитку відводиться змісту засвоєваних знань. В учнів повинні формуватися не просто знання, а певні види діяльності, в яких знання входять як складова.

З цієї теорії випливає дедуктивно-синтетична логіка побудови навчального процесу, коли засвоєння знань загального та абстрактного характеру передують знайомству з більш приватними і конкретними знаннями. Причому учні повинні поступово і своєчасно переходити від предметних дій до їх виконання в розумовому плані. На думку прихильників теорії, це є найважливішим шляхом формування теоретичного мислення учнів як важливої здатності творчої особистості.

Сучасна дидактика сприймає подібне трактування знань тільки як елемент діяльності. Це трактування не враховує, що знання існують об'єктивно не тільки в свідомості особистості, а й у вигляді інформації, що зберігається в книгах, базах даних ЕОМ, на сайтах Інтернету і т.д. Таким чином, за твердженням В.П. Зінченко, інформація стає знанням тільки в тому випадку, якщо вона переосмислюється, переживається і втілюється в життя. Відповідно до теорії Л.С. Виготського, завдання розвиваючого навчання полягає в тому, щоб навчаючись усвідомив поле свого незнання, а навчання вмотивовує його усвідомити своє незнання і підштовхнути його в придбанні їм нового знання (рух від «зони актуального розвитку до найближчого розвитку»).

Теорія розвиваючого навчання почала формуватися в 70-і рр. ХХ ст. і знайшла своє відображення в роботах Л.В. Занкова, Д.Б. Ельконіна і В.В. Давидова. Найбільш фундаментально ця проблема викладена в працях В.В. Давидова.

Слід зазначити, що вперше ідею розвитку висунув швейцарський педагог І.Г. Песталоцці, який писав, що прагнення до розвитку закладено в людині від народження. Тому метою виховання має бути гармонійний розвиток природних сил і здібностей дитини. Німецький педагог А. Дістервег розробив дидактику розвитку. Основою теорії розвиваючого навчання є питання про співвідношення навчання і розвитку, за яким склалися три точки зору. В основі першої концепції лежить ідея про незалежність розвитку від навчання. Друга теорія ґрунтується на тому, що навчання і є розвиток. У третій зроблена спроба подолати крайності перших двох шляхом простого їх поєднання: розвиток мислиться як процес, незалежний від навчання, а саме навчання вважається тотожним розвитку.

На необхідність правильного співвідношення навчання і розвитку вказував Л.С. Виготський: навчання повинно направляти розвиток і йти попереду нього, при цьому навчати дитину треба в «зоні найближчого розвитку».

Дослідно-експериментальну перевірку цієї ідеї провели наукові колективи під керівництвом Л.В. Занкова, Д.Б. Ельконіна, В.В. Давидова. В результаті були розроблені принципи розвиваючого навчання дітей молодшого шкільного віку: навчання на високому рівні труднощі; провідна роль теоретичних знань; швидкий темп вивчення матеріалу; усвідомлення школярами самого процесу вчення.

Розвивальне навчання сприяє вдосконаленню таких психічних процесів, як спостереження, увага і мислення.

Подальшу розробку теорія розвиваючого навчання отримала в концепціях формування продуктивного (творчого) мислення З.І.

Калмикова, творчої навчальної діяльності Л.М. Фрідмана, розумових операцій М.М. Поспелова і ін.

Теорія проєктного навчання. Метод проєктів виник у другій половині ХІХ ст. в США. В його основу закладено прагматичні ідеї американського філософа і педагога Д. Дьюї (1859-1952). Продовжувач школи Д. Дьюї американський педагог У. Х. Кілпатрік розробив основи теорії методу проєктів. Проєктне навчання використовується в школах США і ряду інших країн.

У 20-х рр. ХХ ст. в Росії метод проєктів також використовувався в школах як засіб розвитку учнів, проте в 30-х рр. постановою ЦК ВКП (б) він був заборонений як помилковий і шкідливий. В даний час проєктне навчання знову відроджується на новій науково-методичній основі. Основи теорії проєктного навчання розроблені в працях В.В. Рубцова, В.Д. Симоненко, Н.В. Матяш та ін.

Основними конструктами теорії проєктного навчання є поняття «проєкт» і «проєктна діяльність». Під проєктом розуміється самостійно розроблений та виготовлений виріб (послуга) - від ідеї до її втілення. Діяльність з виконання проєктів називається проєктною діяльністю. Проєкти виконуються в три етапи: підготовчий (дослідний), технологічний і заключний. Виконані проєкти обговорюються і захищаються.

В основі теорії проєктного навчання лежать ідеї про необхідність формування в сучасному технологічному світі проєктного мислення, забезпечення цілісності педагогічного процесу (єдності розвитку, навчання і виховання), створення умов для самостійного придбання знань, забезпечення єдності і знань, переходу від школи пам'яті до школи думки, посилення профорієнтаційного аспекту процесу навчання, створення здоров'язберігаючих технологій навчання, формування позитивної мотивації до знання.

Теорія проєктного навчання є інтегративною, вона синтезує в собі в тій чи іншій мірі всі інші теорії.

Розвиток систем зв'язку в економічно розвинених країнах світу призвело до появи універсальної інформаційної системи Інтернет. Це глобальна електронна мережа, яка об'єднує понад 40 млн. користувачів персональних комп'ютерів різних країн, організацій і установ. Робота в Інтернеті зазвичай здійснюється або в діалоговому, або в автономному режимі. В даний час найбільш використовуваними засобами автономного режиму є електронна пошта, інтернет-фестивалі і телеконференції.

Система Інтернет різко розширила можливості отримання інформації, з'явився термін *інтернет-освіту*, який означає навчання

людей за допомогою програмних електронних пристроїв. Однак і це технічне нововведення в освіті може мати свій зворотний бік: механічна «перекачування» інформації може привести до зниження ролі активної пізнавальної (розумової) діяльності суб'єктів навчання.

Розвиток нових інформаційних систем призвело до появи *дистанційної освіти*, під яким розуміється комплекс освітніх послуг, що надаються широким верствам населення за допомогою спеціалізованого інформаційно-освітнього середовища на будь-якій відстані від освітнього закладу.

Особливостями електронної освіти є:

- 1) індивідуальне спілкування навчає і навчається в режимі часу, близькому до реального;
- 2) використання викладачів, які виступають в ролі консультанта і організатора, несуть персональну відповідальність за кожного учня;
- 3) особистісно-орієнтований характер навчання;
- 4) спочатку задана позитивна мотивація навчання;
- 5) затвердження в якості основного елемента освітнього процесу не тільки знання, а й інформації, а також самостійний пошук потрібної інформації;
- 6) виступ учня в ролі основного суб'єкта освітнього процесу (самостійний пошук потрібної інформації, її переробка, самоконтроль, самооцінка якості своєї освіти). можливість використання мультимедійних засобів (текст, наочні засоби в статичі і динаміці, звуковий супровід) і ін.

Електронна освіта дозволяє вирішувати наступні завдання: забезпечення доступності освіти; створення системи безперервної освіти; підвищення якості освіти; забезпечення функціональної грамотності населення; надання академічних свобод і підвищення рівня їх навчальної мобільності; надання можливості здобуття освіти особами з фізичними вадами або з яких-небудь причин не здатним навчатися в традиційній системі; можливість здійснення просунутої освіти для особливо обдарованих людей незалежно від місця їх проживання; об'єднання потенціалу різних освітніх установ, створення їх об'єднань; інтеграція і глобалізація освіти, створення загального освітнього простору.

На основі теорії навчання і освітніх парадигм визначаються моделі освіти: традиційна, гуманістична, інноваційна.

Порівняльний аналіз сучасних моделей освіти

Охарактеризовані моделі освіти мають ряд переваг і недоліків, за якими їх можна об'єднати в окремі групи (табл. 1). На наш погляд,

доцільно особливо виділити традиційну (формує) модель освіти, раціоналістичну ж модель можна вважати різновидом традиційної.

Так, традиційна і раціоналістична моделі не ставлять в центр особистість того, хто навчається як суб'єкта освітнього процесу. Учень є лише об'єктом педагогічного впливу. Передбачається стандартизація освітнього процесу, при якій технології навчання орієнтовані головним чином на можливості середнього учня. Використовується прямий (імперативний) стиль управління навчальною діяльністю учнів.

Для цих моделей освіти характерні монологізаторське викладання, недооцінка ролі ініціативи і творчості суб'єктів освітнього процесу. Обидві моделі спрямовані на формування особистості із задалегідь заданими властивостями і передачу змісту або способів навчання в готовому вигляді.

Оскільки різні різновиди гуманістичної моделі освіти визнають пріоритет розвитку над навчанням і мають особистісно-орієнтований характер, як інтегрованої моделі можна виділити гуманістичну модель освіти.

Ці положення відповідають думкам Є.В. Бондаревської і С.В. Кульневич, які вважають, що «в цілому можна говорити про існування двох основних парадигм в сучасній освіті - традиційної (формує) та особистісно-орієнтовної (гуманістичної), кожній з яких властивий свій специфічний набір приватних парадигм, які розкривають уявлення про мету, зміст і процесі виховання і навчання» [3].

Таблиця 1

Порівняльна характеристика моделей освіти

Порівняльні показники	модель освіти	
	<i>традиційна (формує)</i>	<i>гуманістична (особистісно орієнтовна)</i>
<i>мета</i>	Формування особистості із задалегідь заданими властивостями	Розвиток особистості як суб'єкта життєдіяльності і людини культури

Порівняння	МОДЕЛЬ ОСВІТИ	
	<i>традиційна (формує)</i>	<i>гуманістична (особистісно орієнтована)</i>
<i>роль знань, умінь, навичок</i>	мета навчання	Засіб розвитку особистості
<i>положення того, хто навчається</i>	Об'єкт процесу навчання	Суб'єкт процесу навчання
<i>Основні дидактичні засоби</i>	Монолог, знання, вміння, навички	Діалог, полілог, співпраця, творча діяльність
<i>аксіологічна основа</i>	Потреби суспільства і виробництва	Потреби і інтереси особистості
<i>Роль вчителя, викладача</i>	Джерело і контролер знань	Координатор, консультант, помічник, організатор (менеджер)
<i>Головні результати</i>	Рівень навченості	Рівень особистісного розвитку навчальна самостійність, самовизначення і самореалізація

У сучасному світі все більшого поширення і розвиток отримує гуманістична особистісно-орієнтована модель освіти.

Види навчання (по В. А. Сластьонін) [4]:

- 1) діалогічне навчання;
- 2) догматичне навчання;
- 3) пояснювально-ілюстративне;

- 4) самостійне добування знань.

Сучасні зарубіжні освітні моделі.

Модель освіти як державно-відомчої організації. У цьому контексті систему освіти державна влада розглядає як самостійний напрям у низці інших галузей. Організують її за відомчим принципом із твердим централізованим визначенням цілей, змісту освіти, номенклатури навчальних закладів і навчальних дисциплін у межах того чи іншого типу освітньої системи. Навчальні заклади однозначно підпорядковано адміністративним чи спеціальним органам, які їх контролюють.

Модель розвивальної освіти (В.Д. Давидов, В. В. Фляков та ін.) передбачає організацію освіти як особливої інфраструктури через широку кооперацію діяльності освітніх систем різного рангу, типу і рівня. Така побудова дає змогу забезпечувати й задовольняти потреби різних прошарків населення країни в освітніх послугах, швидко розв'язувати освітні завдання й забезпечувати розширення спектру освітніх послуг. Освіта також одержує реальну можливість бути потрібною і в інших сферах, без додаткових погоджень із державною владою.

Традиційна модель освіти (Я.С.Мажо, Л. Кро, Ж. Крапля, Д. Равич, Ч. Фін та ін.) - модель систематичної академічної освіти як способу передавання молодому поколінню універсальних елементів культури.

Основну роль освіти традиціоналісти вбачають у тому, щоб зберігати й передавати молоді елементи культурної спадщини людської цивілізації. Насамперед ідеться про різноманіття знань, умінь і навичок, ідеалів і цінностей, які сприяють індивідуальному розвитку людини і збереженню соціального ладу. Відповідно до концепції традиціоналізму, освітня система має здебільшого розв'язувати завдання формування базових знань, умінь і навичок (у межах сформованої культурно-освітньої традиції*), які дають змогу індивідові перейти до самостійного засвоєння знань, цінностей та вмінь вищого рангу порівняно із засвоєними.

Раціоналістична модель освіти (П. Блум, Р. Ган'є, Б. Скінер та ін.) передбачає таку її організацію, яка насамперед забезпечує засвоєння знань, умінь, навичок і практичне пристосування молодого покоління до сучасного суспільства. У межах цієї моделі дбають про передавання-засвоєння лише тих культурних цінностей, які дають змогу молодій людині безболісно пристосовуватися до наявних суспільних структур. І будь-яку освітню програму можна перевести в

"поведінковий" аспект знань, умінь і навичок, які варто опанувати учням.

В ідеології сучасної раціоналістичної моделі освіти центральне місце належить біхевіористський (від англ. - поведінка) концепції соціальної інженерії. Раціоналісти відштовхуються від порівняно пасивної ролі учнів, що, одержуючи певні знання, уміння і навички, здобувають, таким чином, адаптивний "поведінковий репертуар", необхідний для адекватного влаштування відповідно до соціальних норм, вимог і запитів суспільства.

Раціоналістична модель не передбачає таких явищ, як творчість, самостійність, відповідальність, індивідуальність, природність тощо. Поведінкові цілі привносять до освітнього процесу дух обмеженого утилітаризму й нав'язують педагогові негнучкий і механічний спосіб дій. Ідеалом є точна відповідність запропонованому шаблону, діяльність педагога перетворюється на посилену підготовку учнів чи студентів (наприклад, на виконання тестів).

Феноменологічна модель освіти (А. Маслоу, А. Комбс, К. Роджерс та ін.) передбачає персональний характер навчання з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей тих, хто навчається, дбайливе й уважне ставлення до їхніх інтересів і потреб. Його представники відкидають погляд на школу як на "освітній конвеєр".

Освіту вони розглядають як гуманістичну в тому значенні, щоб вона найбільш повно й адекватно відповідала справжній сутності людини, допомагала їй знайти те, що в ній уже закладено природою, а не "відливати" у певну форму, придуману кимсь заздалегідь, апріорі. Педагоги - прихильники цієї моделі створюють умови для самопізнання й підтримання унікального розвитку кожного учня чи студента відповідно до успадкованої ним природи, надають якнайбільше свободи вибору й умов для реалізації свого природного потенціалу і для самореалізації. Прихильники цього напряму обстоюють право індивіда на автономію розвитку й освіти.

Неінституціональна модель освіти (П. Гудман, І. Ілліч, Ж. Гудлед, Ф. Клейн, Дж. Холт, Л. Бернар та ін.) орієнтована на організацію освіти поза соціальними інститутами, зокрема школами і ЗВО. Це освіта на "природі", за допомогою Інтернету, в умовах "відкритих шкіл", дистантне навчання та ін.

3. Транснаціональна, дистанційна, медіа освіта.

В сучасних умовах відбувається трансформація форм, методів і засобів вищої освіти. По-перше, спостерігається криза традиційних

форм навчання у вищій школі (очна лекція, семінар та практичне заняття в аудиторії). По-друге, стають все більш затребуваним як викладачами так і здобувачами вищої освіти взаємне спілкування за допомогою інтернету, зокрема, через соціальні мережі.

На тлі цих процесів зростає роль та значення транснаціональної вищої освіти (Transnational Education, Cross-border Education). Згідно з визначенням ЮНЕСКО *транснаціональними* вважаються всі види програм вищої освіти, курсів навчання або освітніх послуг, включаючи дистанційну освіту, при здійсненні яких студенти знаходяться не в тій країні, де виші надають дипломи [1]. *Транснаціональна освіта* – це не просто нова форма, а результат неминучою адаптації системи освіти до нових умов світового порядку, які передбачають стирання державних кордонів, зникнення національного різноманіття і утворення єдиного культурного простору.

Для узагальнення суті транснаціональної освіти ЮНЕСКО розробила її структуру, яка складається з чотирьох основних компонентів.

До першого компоненту транснаціональної освіти належить міжнародне пересування студентів, професорсько-викладацького корпусу, науковців та експертів, тобто особистісна або фізична мобільність індивідів. Студентська мобільність передбачає декілька варіантів, а саме: вони можуть пройти повний курс навчання та отримати ступінь за кордоном, узяти участь у короткостроковому навчанні в іншій країні, зареєструватися на практику або інтернатуру за програмою обмінів тощо. Викладачі, науковці та експерти все частіше проводять за кордоном науково-викладацьку діяльність, надають консультаційні послуги.

Другим компонентом транснаціональної вищої освіти є міжнародна мобільність навчальних програм. Викладання будь-якої програми здійснюється на основі угод про співпрацю між іноземним та локальним закладом вищої освіти, або може бути самостійною ініціативою іноземного провайдера освітніх послуг. Програми можуть надаватися дистанційно, очно та за змішаною моделлю. У деяких випадках програмно-методичне забезпечення та кваліфікаційне тестування надається іноземним навчальним закладом, а викладання й організаційне забезпечення навчання здійснюється частково або повністю місцевим закладом.

Третій компонент транснаціональної вищої освіти представлений навчально-освітніми інституціями, тобто провайдерами освітніх послуг, до складу яких входять усі типи закладів вищої освіти, компаній та корпорацій, залучених до міжнародної освіти. Ключовою

характеристикою цієї категорії є те, що інституції фізично або віртуально переміщуються на територію країни реципієнта освітніх послуг. За одним сценарієм переміщення інституції передбачає наявність ґрунтового переліку програм та академічно-адміністративної підтримки освітніх послуг, що надаються.

До четвертого компоненту транснаціональної вищої освіти аналітики ЮНЕСКО зараховують широке коло освітніх проєктів та послуг, що діють у межах міжнародного освітнього простору, До їх переліку входять: проведення досліджень, надання технічної допомоги та асистування, створення платформ для е-освіти, сприяння професійному розвитку та інші види діяльності, що спрямовані на розвиток потенціалу, особливо у сфері інформаційних технологій [2, с. 20].

Транснаціональна освіта є особливо доречною при підготовці іноземних здобувачів вищої освіти. Вона помітно розширює можливості іноземного студента щодо доступу до навчання і професійної підготовки у провідних університетах світу. З іншого боку країна-експортер транснаціональної освіти забезпечує освітнім послугам своїх навчальних закладів велику конкурентоспроможність на світовому ринку, та відкриває нові джерела інвестиційних надходжень. Відзначимо при цьому, що в контексті транснаціональної освіти знаходить своє місце системне викладання соціально-економічних дисциплін іноземним громадянам, які здобувають вищу освіту за транснаціональними програмами. Робочі програми навчальних дисциплін, які реалізуються в транснаціональній освіті, повинні об'єднувати культурні особливості країн незалежно від будь-якої національної системи освіти та сприяти культурному об'єднанню або створенню єдиної для всього людства цивілізації. Викладання історії, економічної теорії, географії, культурології в іноземній аудиторії дозволяє по-перше, донести до студентів-іноземців передові досягнення глобальної світової культури, а по-друге, вивчення цих дисциплін є інструментом конвергенції різних культурних районів Землі.

Транснаціональна освіта перетворює традиційні заклади вищої освіти на осередки діалогу між представниками різних культурних регіонів. Такий діалог повинні організувати викладачі соціально-економічних наук. Мета діалогу – формування у іноземних студентів глобальної культурологічної компетенції.

Дистанційне навчання — це відкрита система навчання, що передбачає активне спілкування між викладачем і студентом за

допомогою сучасних технологій та мультимедіа. Така форма навчання дає свободу вибору місця, часу та темпу навчання.

Студент отримує «login» та «password» які надають можливість доступу до навчальних матеріалів (лекцій, додаткової літератури, тестів, контрольних та курсових робіт рефератів). Комп'ютерне тестування студента проходить як в режимі on-line та off-line.

Технології дистанційного навчання:

- **Голосові** - аудіо-інструменти (інтерактивні технології телефонного зв'язку, аудіо-конференції, короткохвильове радіо; пасивні (односпрямовані) аудіо-інструменти – записи та радіо),
- **Відео** - слайди, фільми, відеозаписи; відеотрансляції в режимі реального часу + аудіо-конференції,
- **Дані (електронні системи)** – надсилання та отримання інформації через електронні системи (комп'ютери):
 - Навчання, що підтримується комп'ютерами - Computer-assisted instruction (CAI) - використовує комп'ютер в якості автономного навчальної машини, щоб представити індивідуальні заняття.
 - Навчання, що управляється комп'ютерами - Computer-managed instruction (CMI) - використовує комп'ютер, щоб організувати навчання та відстежувати записи студентів і прогресу. Самі навчальні матеріали не обов'язково мають бути доставлені за допомогою комп'ютера, хоча CAI часто поєднується з CMI.
 - Навчання, що опосередковується комп'ютерами - Computer-mediated education (CME) - використовує комп'ютерні програми, які полегшують доставку навчальних матеріалів. Приклади включають в себе електронну пошту, факс, комп'ютерні конференції в реальному часі, Інтернет-програми.
- **Друковані** - основний елемент програм дистанційного навчання, з нього розвинулись всі інші системи постачання знань. Серед друкованих інструментів: підручники, посібники, кейси тощо.

Як правило, в програмах дистанційного навчання застосовується комбінація різних медій, інструментів, кожен з яких слугує певним цілям.

У світовій практиці існують три традиційні форми закладів освіти, що пропонують можливість дистанційного навчання:

- «натуральні» дистанційні університети;
- провайдери корпоративних тренінгів і / або курсів підвищення кваліфікації;
- традиційні університети, що пропонують навчання в режимі он-лайн.

Також існує кілька моделей дистанційного навчання:

- навчання за типом екстернату;
- університетське навчання;
- співпраця декількох навчальних закладів;
- автономні освітні установи;
- автономні навчальні системи;
- неформальне, інтегроване дистанційне навчання на основі мультимедійних програм.

Ефективність дистанційного навчання. Порівняльні дослідження свідчать, що дистанційне навчання може бути настільки ж ефективним, як і аудиторне навчання, якщо методи і технології відповідають задачам, є взаємодія між студентами та є вчасний зворотній зв'язок між викладачем та студентом.

Успішні програми дистанційного навчання базуються на послідовних і комплексних зусиллях студентів, викладачів, координаторів, допоміжного персоналу і адміністрації.

Медіаосвіта – це навчання теорії та практичним умінням для опанування сучасними мас-медіа, які розглядаються як частина специфічної, автономної галузі знань у педагогічній теорії та практиці; її слід відрізнити від використання медіа як до-поміжних засобів у викладанні інших галузей знань, таких як, наприклад, математика, фізика чи географія.

Вважається, що медіаосвіта пов'язана з усіма видами медіа (друкованими, графічними, звуковими, візуальними, тощо) і різними технологіями. Вона має дати людям можливість зрозуміти, як масова комунікація використовується в їхніх соціумах, навчитися використовувати медіа в комунікації з іншими людьми; забезпечує знання того, як:

- 1) аналізувати, критично осмислювати і створювати медіатексти;
- 2) визначати джерела медіатекстів, їх політичні, соціальні, комерційні, культурні інтереси, їх контекст;
- 3) інтерпретувати медіатексти і цінності, що розповсюджують медіа;
- 4) добирати відповідні медіа для створення та розповсюдження власних медіатекстів та набуття зацікавленої в них аудиторії;
- 5) отримання можливості вільного доступу до медіа як для сприйняття, так і для продукції.

На думку фахівців ЮНЕСКО, медіаосвіта є частиною основних прав кожного громадянина будь-якої країни світу на свободу

самовираження і права на інформацію та є інструментом підтримки демократії.

А головною метою медіаосвіти є «денатуралізація» медіа. Медіаосвіта є насамперед дослідницьким процесом, який базується на ключових концепціях, що в основному є аналітичними інструментами, а не альтернативним змістом. Ці ключові концепції включають: denotation (означення), connotation (асоціацію), genre (жанр), selection (відбір), nonverbal communication (невербальну комунікацію), media language (мову медіа), naturalism and realism (природність та реальність), audience (аудиторію), construction (конструкцію), mediation (медіасприйняття), representation (репрезентацію), code/encoding/decoding (код, декодування, кодування), segmentation (сегментацію, виділення), narrative structure (сюжетну структуру), ideology (ідеологію), rhetoric (риторику), discourse (промову, мову), and subjectivity (суб'єктивність). Л. Мастерман вважав, що медіа освіта продовжується усе життя людини і має на меті не просто критичне розуміння (critical understanding), а й критичну автономію (critical autonomy)/

Близькі до цього погляди висловлювала американська дослідниця П. Офдерхейд. Вона вважала, що медіаграмотність спрямована на розвиток у людини «критичної автономії відносно медіа. Головним у медіа грамотності є широкий спектр інформування в громадянській, соціальній, споживацькій сфері, стосовно критичного сприйняття та творчості». Головним у цьому погляді, безперечно, є не роль медіа (відбиття чи репрезентації), а активне ставлення людини до пізнання медіа. Медіа тут виступають самостійним утворенням, відносно якого важливо зберігати самостійність та сприймати його критично.

Нові технічні засоби навчання.

Технічні засоби навчання (ТЗН) – це система засобів, що складається з двох взаємопов'язаних частин: специфічних носіїв навчальної інформації (навчальних посібників) і апаратури, за допомогою якої може бути подано навчальну інформацію або її вироблено

З визначення ТЗН випливає, що проблема їх використання має два діалектично поєднані аспекти: *педагогічний і технічний*.

Педагогічний аспект охоплює питання, які пов'язані із створенням специфічних носіїв навчальної інформації, їх змісту відповідно до дидактичних вимог навчального процесу, а також із розробкою методики їх застосування.

Технічний аспект охоплює питання створення або пристосування апаратури, яка задовольняла б педагогічні і технічні вимоги щодо подання (вироблення) навчальної інформації.

Проблема застосування ТЗН у процесі подання навчального матеріалу є однією з найважливіших у методиці викладання, та вирішення її в різні часи мали свої особливості.

У попередні десятиріччя значне поширення в навчальних закладах мали ТЗН у вигляді *схем, плакатів, таблиць* і т. ін. Їх випускала промисловість, малювали самі викладачі і складали цілі арсенали таких наочних посібників. Вони-таки були дуже популярними у освітян і добре виконували свої дидактичні функції. Але й мали значні недоліки, до яких належать: обмежена віддаль сприйняття інформації, статичне представлення інформації, великі розміри та потреба в приміщеннях для зберігання, швидке старіння – моральне (неможливість оперативної зміни інформації) та фізичне.

Потреба більш динамічного відображення інформації спричинила перехід до *проекційної техніки*, і в навчальних закладах з'явилися кіно та діапроектори. Ці технічні засоби були прогресивними на той час і належали до елітних. Пік розвитку навчального кіно припадає на 60 – 70-і роки минулого сторіччя і мало досить розвинену технічну базу. Зараз навчальне кіно використовується дуже мало у зв'язку з недостатньою базою для підготовки навчальних кіно матеріалів та з появою інформаційних комп'ютерних технологій. Діапроектори для демонстрації діапозитивів із малоформатних плівок також не набули особливо широкого застосування, оскільки мають один з основних недоліків – статичність представлення інформації.

До сучасних технічних засобів навчання можна віднести технічні засоби навчання на базі *інформаційних комп'ютерних технологій*.

Технічні засоби навчання можна класифікувати за різними ознаками, наприклад:

- за призначенням;
 - виконуваними функціями;
 - способом впливу на учнів.
1. За призначенням їх можна поділити на ТЗН широкого і спеціального призначення.
 - До ТЗН *широкого призначення* відносять такі, яким властиві ознаки універсальності. Їх можна використовувати незалежно від віку учнів, у різних галузях знань, на всіх видах занять, не лише з метою подання інформації, а й для контролю за її засвоєнням.

- До *спеціальних* ТЗН належать: пристрої, які подають інформацію про динамічну суть процесів, будову механізмів і взаємодію їхніх елементів; тренажерні установки; пристрої механізації процесів, обчислювальне обладнання та пристрої моделювання.

2. За функціями, що їх виконують ТЗН у освітньому процесі, можна виділити:

- технічні засоби *подання інформації*;
- технічні засоби *контролю знань*.

3. За способами впливу на учнів ТЗН можна поділити на візуальні (зорові), аудитивні (звукові) та аудіовізуальні (звукозорові).

- До *візуальних* ТЗН відносять такі, що здійснюють інформативний вплив лише на органи зору учнів.

- За допомогою *адитивних* ТЗН здійснюється інформативний вплив лише на слухові органи учнів.

- До *аудіовізуальних* відносять такі ТЗН, за допомогою яких інформативні повідомлення впливають одночасно на органи зору і слуху учнів.

На сучасному етапі розвитку суспільства обсяг та складність інформаційних потоків досить велика і з кожним роком збільшується. Тому традиційна система навчання у вищих закладах потребує постійного удосконалення на основі сучасних досягнень науки та техніки, що пов'язано з покращенням методики організації та проведення навчального процесу. Важливим напрямом інтенсифікації навчально-пізнавального процесу є використання технічних засобів навчання (ТЗН), в тому числі комп'ютерної техніки.

Використання технічних засобів навчання надає навчально-методичній роботі зі студентами більш насичений, динамічний, творчий та інтенсивний характер. Сучасна освіта базується в основному на вербальному способі передачі знань, де переважає сприймання усної інформації.

Вирішення проблеми підвищення інтенсифікації навчально-виховної діяльності здійснюється за двома основними напрямками:

- по-перше, шляхом подальшого якісного удосконалення методик викладання у вищих навчальних закладах;
- по-друге, шляхом удосконалення системи навчальної діяльності, введення елементів наукового дослідництва, посилення самостійної творчої роботи.

Використання аудіовізуальних засобів навчання може виступати важливим напрямом досягнення позитивних практичних результатів, як в першому, так і в другому випадках.

Доцільність використання ТЗН зумовлено об'єктивними законами фізіології вищої нервової діяльності та заснованої на них психології особистого сприйняття. Дані фізіології та психології свідчать, що в процесі засвоєння знань переважають органи відчуття. Особливо велику роль у формуванні і розвитку мислення належить візуальному та слуховому аналізаторові.

Так, 90% всіх відомостей про навколишню дійсність людина отримує за допомогою зору, 9% - за допомогою слуху та 1% - за допомогою інших органів відчуття. Ці дані ще раз підкреслюють, що додаткове завантаження візуального і слухового аналізаторів за допомогою технічних засобів навчання дає значну можливість засвоєння більшого обсягу інформації.

В умовах стрімкого зростання інформаційних потоків і збільшення дефіциту навчального часу аудіовізуальні засоби дозволяють за один і той же термін часу викласти і засвоїти значно більший обсяг навчальних знань. При цьому якість інформації, що засвоюється студентами, підвищується за рахунок її наочності, виділення в графіках, діаграмах, схемах, слайдах, відеороликах, головних структурних елементах процесів і явищ.

Використання ТЗН у викладанні навчальних дисциплін дозволяє збільшити обсяг інформації, яку необхідно запам'ятати, приблизно на 35% і підняти ефективність занять на 20%. Крім того, це дозволяє значно інтенсифікувати пізнавальну діяльність студентів, дає можливість доповнити навчальний процес додатковою інформацією.

За формою передачі інформації ТЗН поділяються на:

- екранні (мультимедійні дошки, мультимедійні проектори, рідкокристалічні та плазмові панелі, комп'ютери);
- звуко-відеотехнічні (DVD-програвавчі, комп'ютерна техніка).

В останній час набув поширення такий вид технічних засобів, як навчальне телебачення, котре за допомогою сучасної телевізійної техніки та телевізійних внутрішніх мереж і необхідного методичного забезпечення (відеоролики, кінофільми) набуло широкого використання у вищих закладах. Телевізійна техніка може використовуватися у навчальних аудиторіях, обладнаних телевізорами, DVD-програваками.

Використання технічних засобів навчання підвищує ефективність навчального процесу, посилює засвоєність навчального матеріалу, а їх розробка та визначення напрямів застосування є важливою складовою методичної роботи у ВНЗ усіх рівнів акредитації.

4. Розвиток освіти у європейському освітньому просторі: компаративний аналіз.

З позицій концепції цілісності світового педагогічного процесу й філософії освіти заслуговують на особливу увагу саме інтеграційні процеси у реформуванні освіти – передусім в напрямі такої педагогізації суспільства, за якою відбувається гармонізація тенденцій *централізації і децентралізації, глобалізації й регіоналізації, а також інтеграції й дезінтеграції.*

Серед інших системних динамічних характеристик освітніх реформістських стратегій у 15-ти країнах-членах Європейського Союзу особливої ваги набувають, зокрема, такі процеси, як:

Активізація законодавчої діяльності у сфері удосконалення структури шкільної освіти й забезпечення реалізації державних, регіональних і муніципальних проєктів модернізації школи;

демократизація систем освіти в напрямі подолання в ній дуалізму і селективності;

створення єдиної загальноосвітньої школи, у системі якої поєднується дошкільна підготовка, початкова школа та перший цикл середньої школи;

виокремлення в системі середньої школи старшого циклу (третій-четвертий роки навчання) з орієнтацією на диференціацію систем вибору навчальних дисциплін або різних типів профілюючого фахового навчання;

спрямування державної політики у сфері реформування освіти на підвищення якості професійно-технічної освіти як пріоритетного завдання суспільства;

реалізація освітніх державних програм, зорієнтованих на забезпечення всім учням сприятливих умов для успішного навчання і підготовку їх до адекватного сприйняття варіабельних ситуацій соціально-економічних трансформацій;

модернізація змісту обов'язкової освіти за імперативами соціально вагомих пріоритетів, пов'язаних з новими шляхами розв'язання проблем розбудови сучасного високотехнічного світу;

удосконалення технологій навчального процесу в напрямі впровадження системи методів, стимулюючих розвиток пізнавальної активності учнів, критичного мислення, розширення їх креативних можливостей і самостійності.

Однією з найголовніших характеристик сучасного освітнього поступу є послідовна розбудова *системи неперервної освіти* — *освіти протягом всього життя людини як багатосторонній діалектичний процес, суспільно вагомим імперативом якого є орієнтація на*

демократизацію освіти. Тут освітні інституції Європейського Союзу і Ради Європи у своїй проєктивній та аналітичній діяльності дотримуються ідеології координації і гармонізації глобальних, континентальних і регіональних параметрів реформування освітніх систем у координатах гуманістичних і демократичних векторів розбудови сучасної цивілізації — власне розвитку такої філософії освіти, базовим змістом якої є послідовний антропоцентризм. Сформульовані ще у сімдесяті роки ХХ ст. (П.Ленгранд, Р.Дейв, Е.Фор та ін.) концептуальні ідеї теорії неперервної освіти протягом всього життя по суті визначили магістральний напрям реорганізації всієї системи освіти за якісно новим соціальним імперативом – орієнтацією на демократичний пафос загальнолюдських цінностей як фундамент системного поєднання всіх форм і типів формальної і неформальної освітньої діяльності. Саме з цих позицій концепція *неперервної освіти протягом усього життя* органічно пов'язується з іншою концепцією гуманістичного змісту — з концепцією *суспільства, що вчиться*, або *освітнє суспільство* (Ж.Делор, З.О.Малькова, Н.Г.Ничкало та ін.), базові вектори якої фокусуються на координації таких трьох когнітивно-прагматичних суспільних функцій, як: *гармонізація* технологій засвоєння знань, цілеспрямована *мотивізація* актуалізації змістових параметрів знань та орієнтація на досягнення ефективного використання знань.

Європейський контекст неперервної освіти, як свідчить досвід реорганізації освітніх систем країн-членів Європейського Союзу, за своїми трансформаційними параметрами зорієнтовано на розбудову таких національних систем освіти, які реалізують стратегічні імперативи послідовної демократизації і гуманітаризації освіти, що відповідає ідеології Загальної декларації прав людини (1948 р.).

Освітнянський досвід багатьох країн Європейського Союзу (Швеції, Німеччини та ін.) демонструє реалізацію базових ідей концепції “Освіта протягом усього життя” та концепції “Навчання протягом усього життя” як систем фундаментальних принципів вибудовування структури нової політики у сфері освіти, центральною характерологічною ознакою якої є орієнтація на глобальний контекст загальнолюдських цінностей.

У вибудові оптимальних координат структури обов'язкової освіти надзвичайно вагомими є соціокультурні аспекти, серед яких суспільно важливою є орієнтація обов'язкової освіти на її наближення не лише до національного рівня соціальних, політичних, економічних і культурних та педагогічних вимог, але й до сучасних імперативів реорганізації всієї освітньої системи. Підвищення уваги державних

структур і свідомої громадськості до позитивних тенденцій світової педагогіки та до процесів гуманізації всієї освітньої системи свідчить про принципово нові підходи у реформуванні обов'язкового освітнього простору.

Концептуальні ідеологеми: *культура і освіта — освіта і демократичне суспільство* розглядаються переважно з позицій компаративного формату цілей освітніх реформ у західноєвропейському освітньому просторі. Визначальним для соціопедагогічних тенденцій розвитку більшості країн-членів Європейського Союзу постають стратегії децентралізації управління освітою і послідовної її адаптації до мінливих вимог ринку праці.

Зокрема, у Фінляндії і Шотландії чітко позначається не лише державницька декларація ідеології цілей обов'язкової освіти, але й послідовно зосереджується увага на прагматичних характеристиках освітняського поступу. По суті йдеться про реальне впровадження в обов'язковий освітній процес різних стратегій і технологій досягнення таких цілей. В Іспанії увага зосереджується на якості трансформації цілей освіти. У трансформації освітніх систем Бельгії і Шотландії активізуються соціопедагогічні процеси поліпшення умов, які спрямовуються за вектором пролонгації освітньої підготовки, що відбувається після закінчення першого циклу обов'язкової освіти, йдеться тут про виховання вмотивованої поваги до обов'язкової освіти, що демонструють реформи організації обов'язкової освіти в Данії, Франції, Шотландії, Швеції. Тут слід відзначити, що у парадигмі цілей обов'язкової освіти відбуваються різновекторні процеси, зорієнтовані на певну децентралізацію повноважень, зокрема у визначенні змісту навчальних програм в Іспанії, Португалії, Фінляндії і Бельгії. У той же час ряд країн Європейського Союзу (Швеція, Англія, Уельс та Північна Ірландія) демонструють послідовну державницьку спрямованість на реалізацію іншого завдання — певну соціальну вмотивованість єдності універсальності змісту навчальних програм у системі обов'язкової освіти.

У Бельгії, Великій Британії та Греції звертається увага на збалансованість навчальних програм, метою яких є виховання поінформованого громадянина країни. У багатьох регіонах Європейського Союзу, зокрема в Бельгії, Німеччині, Іспанії, Люксембургу, Нідерландах, Австрії, Португалії та Північній Ірландії, особлива увага приділяється розширенню змісту і завдань навчальних програм як фундаментального імперативу базової освіти.

Для всіх країн Європейського Союзу в їх реформістському поступі важливою є не лише увага до соціокультурних та політико-

економічних трансформацій, але й корегування реформ з варіативністю визначення цілей базової освіти. Соціокультурний контекст формування обов'язкової освіти в більшості країн ЄС значною мірою вибудовується за форматом децентралізації цілей освіти та їх адаптації до можливості функціонування у просторі нових соціально-економічних реалій, що врешті-решт приводить до якісної переорієнтації полюсів цільових стратегій.

Концепція стандартизації загальної обов'язкової освіти пов'язується переважно з трьома фундаментальними педагогічними концепціями: теорією неперервної освіти, теорією курикулуму та теорією ключових компетенцій для Європи.

Евристичний потенціал даних теорій по-різному оцінюється в порівняльній педагогіці. При цьому особлива увага звертається на органічний зв'язок теорії компетентності з теорією неперервної освіти саме в контексті їх орієнтації на принципи розвитку сучасних освітніх систем за якісно новим форматом освіти. У той же час звертається увага на те, що евристичний потенціал теорії курикулуму певною мірою диференціюється на декілька майже не пов'язаних між собою теоретичних напрямів: *технологію прийняття рішень у сфері планування і організації навчального процесу, модернізацію навчального плану, технологію удосконалення прийняття рішень та моделей оцінки їх ефективності.*

Для країн-членів Європейського Союзу до шістдесятих років ХХ століття характерним було формування здебільшого *трьох* провідних за своєю сутністю, значною мірою селективних, моделей шкільних систем.

З кінця 60-х — початку 70-х років ХХ ст. на зміну такої педагогічної парадигми у Західній Європі з'являється принципово *нова модель шкільної освіти — організація системи масової середньої школи*, основою якої є новий тип загальноосвітньої школи, що поєднує початкову школу і цикли середньої школи.

У формуванні освітніх систем країн-членів Європейського Союзу характерним для державної освітньої політики є орієнтація на різновекторність реорганізації шкільних систем, що зумовлена передусім багатьма чинниками як політико-економічного змісту, так і національними традиціями. Водночас всім країнам ЄС притаманна загальна спрямованість до різних форм інтеграції — *як духовне зближення європейських народів, як стратегічна мета їх подальшого розвитку, як збагачення на фундаментальному рівні їх культурного потенціалу, зрештою — як подальша розбудова європейського освітнього простору за імперативами Великої Гуманістичної Європи.*

Реформування шкільних систем в країнах Європейського Союзу свідчить про труднощі гармонізації в цьому суспільно вагомому процесі глобальних, регіональних та національних тенденцій, які відбуваються в координатах як конвергентних, так і дивергентних стратегій, що, зрештою, демонструє певну дискретність не лише глобального освітнього простору та європейського освітнього простору, але й соціально-економічно та політико-культурно зумовлену дискретність всього сучасного освітнього простору.

Теоретичні засади ідеології реформування *трьох моделей* школи по суті є демонстрацією доктрини різних підходів до вибудови ефективної моделі обов'язкової і постобов'язкової освіти.

Для освітньої політики країн-членів Європейського Союзу характерним є переважна зорієнтованість на створення законодавчої бази, спрямованої на гармонізацію глобальних та національних європейських юридичних норм. Тут порівняльний аналіз європейського педагогічного досвіду у фундаментальних евристичних студіях трансформацій змісту і структури обов'язкової освіти засвідчує, що базовий компонент змісту обов'язкової середньої освіти за своєю сутністю є спільним не лише для країн Європейського Союзу, але й для більшості країн світу саме через те, що він спрямований на гармонізацію всіх складових комплексу базових навчальних дисциплін, фактично за своїми ідеологічними імперативами зорієнтований на пріоритети загальнолюдських цінностей.

Інтеграційний формат розбудови європейського освітнього простору є надзвичайно вагомою ознакою принципово нових рішень у реорганізації системи освіти країн Європейського Союзу. Аналіз характеристик реформування структур національних систем обов'язкової освіти в усіх країнах Європейського Союзу з позицій порівняльної педагогіки свідчить про таку вагому ознаку цього суспільного процесу, як послідовна орієнтація на законодавче забезпечення трансформацій у сфері освіти, фундаментальний вектор якої спрямовано на модернізацію всіх складових динамічних структур розбудови освітнього простору, параметрів європейського контексту освіти в координатах демократизації освіти, подолання її селективності і дуалізму і, зрештою, законодавчого забезпечення гарантій отримання освіти не лише в початковій школі, але й у першому циклі середньої школи.

Надзвичайно вагомою характерологічною ознакою вибудови нової моделі шкільної освіти є орієнтація на об'єднання з початковою школою старших груп дошкільних установ різних типів.

У вирішенні завдань обов'язкової освіти для всіх країн-членів Європейського Союзу характерними є такі фактори, як: *орієнтація* державної політики на *підвищення* рівня якості професійно-технічної освіти та на *варіабельність* її форм і типів, послідовна *спрямованість* на модернізацію змісту обов'язкової освіти за шкалою вимог сучасних високих технологій.

Вагомість педагогічного досвіду країн-членів Європейського Союзу для інших країн, зокрема для реформування шкільної системи України, визначається багатьма факторами, пов'язаними як із загальним антропоцентричним контекстом освітньої діяльності в координатах оптимізації суспільного поступу, так і з тенденціями гармонізації глобальних та національних пріоритетів. У цьому напрямі євроінтеграційні вектори освітньої політики України цілком виправдано мають концентруватися відповідно до Національної доктрини розвитку освіти на розбудові нового типу освіти – гуманістично-інноваційного, зорієнтованого на оновлення змісту й структури освіти, на принципи рівного доступу всіх дітей до якісної освіти в усіх регіонах України, на ефективну підтримку на державному й муніципальному рівнях розвитку шкіл з середнім і низьким рівнем освітніх послуг, на забезпечення організації якісного профільного навчання у старшій школі – впровадження в Україні профільної старшої школи, на підвищення якості професійно-технічної освіти, розподілу фінансових ресурсів різних рівнів, спрямованих на розвиток освіти, на розв'язання проблеми ефективного використання інтелектуального потенціалу педагогічних кадрів України на її шляху до духовного зближення народів Великої Гуманістичної Європи.

Питання для самоконтролю та самоаналізу:

1. Проаналізувати актуальні питання освіти у XXI столітті.
2. Схарактеризувати сучасні парадигми, концепції, теорії та моделі освіти.
3. Розкрити особливості транснаціональної, дистанційної та медіа освіти.
4. Здійснити компаративний аналіз освіти у європейському просторі.

Завдання для самостійної роботи:

1. Підготувати повідомлення із супроводом (презентацією) :
- «Орієнтація на неперервну освіту», «Проблеми демократизації та гуманізації освіти» (за вибором).
2. Розробити карту пам'яті «Освіта в умовах сьогодення».

3. Проаналізувати матеріали Болонської угоди та визначити основні напрями реформування сучасної вищої школи.

Тема: Типи управління освітніми системами: зарубіжний досвід.

1. Актуальність проблеми управління освітою.
2. Загальна характеристика типів управління освітою.
3. Особливості управління централізованою та децентралізованою системами освіти.

Рекомендована література:

1. Алферов Ю.С. Совет Европы и образование. *Педагогика*. 1998. № 7. С.100- 110.
2. Васюк О. В. Порівняльна педагогіка : підруч. Київ-Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2016. 408 с.
3. Вульфсон Б.Л. Мировое образовательное пространство на рубеже XX – XXI вв. *Педагогика*. 2002. № 10. С.3-14.
4. Жуковський І. Проектний метод у діяльності навчальних закладів Франції *Шлях освіти*. 2003. №2. С.24-27.
5. Курдюмова И.М. Местные органы управления образованием в Великобритании. *Педагогика*. 1998, №7, С.111-118.
6. Курдюмова И.М. Подготовка кадров управления образованием за рубежом. *Педагогика*. 2002. №3. С.98-105.
7. Локшина О. Старша школа в Європі: сучасний контекст. *Шлях освіти*. 2003. №2. С.21-23.
8. Олійник В Загальнотеоретичні підходи до управління і їх вплив на розвиток системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників. *Шлях освіти*. 2003. № 2. С. 6-10.
9. Педагогічна компаративістика – 2015: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст: матеріали наук.- практ семінару (Київ, 11 червня 2015 р.) / Ін-т педагогіки НАПН України / За заг. ред О.І. Локшиної. Київ: Педагогічна думка, 2015. 288 с.
10. Чепіль М.М. Порівняльна педагогіка. Київ : Академвидав, 2014. 215 с.

1. Актуальність проблеми управління освітою.

Модернізація освіти в Україні відбувається в контексті розвитку міжнародного співробітництва, інтеграції у світовий та європейський освітній простір, тенденцій глобалізації, інтеграції та інформатизації суспільства, прийняття нового Закону України «Про вищу освіту». Міжнародне співробітництво в галузі освіти стає важливим інструментом виконання нових вимог та викликів, а також сприяє взаємозбагаченню та взаємодоповненню вищої освіти у різних країнах. Одним із напрямів використання європейського досвіду розвитку освіти у системі освіти України є децентралізація управління. Саме тому дослідження децентралізації управління освітньою системою набуває значущості для модернізації вищої освіти в Україні та її інтеграції в європейське освітнє співтовариство.

У рамках децентралізації реформу освіти уряд визначив як основну серед решти реформ в Україні у 2016 р. Головною метою такого реформування є делегування повноважень і відповідальності за управління освітою та її фінансування демократично обраним органам місцевого самоврядування зі збереженням при цьому повноважень щодо визначення освітньої стратегії країни та загального напрямку освітньої реформи за Міністерством освіти і науки. Досягнення зазначеної мети відбуватиметься у процесі децентралізації освіти.

Політичні зміни, що відбуваються в суспільстві останнім часом визначають актуальність багатьох питань освіти. Вони стають об'єктом уваги не лише професійних педагогів і діячів освіти. Президенти, монархи, прем'єр-міністри, державні діячі, вчені різних галузей знань виступають з ідеями відносно завдань сучасної освіти. Ці питання посідають чільне місце в передвиборчих перегонах, у програмних документах політичних партій, обговорюються в парламентах різних країн. Вхідження України до Європейського світу, освітнього простору робить актуальною і підвищує соціальну значимість проблеми управління освітою. Значне місце в порівняльно педагогічних дослідженнях посідає розгляд процесів та явищ, пов'язаних з організацією та управлінням освітою.

Це питання про форми і методи управління, фінансування освіти, принципи організації мереж закладів освіти, функції внутрішнього управління та інспектування. Актуальність цієї проблематики для нашої країни очевидна і тому певний інтерес для нас має звернення до досвіду зарубіжних країн, оскільки сприяє більш глибокому усвідомленню наших особистих проблем, виправленню помилок, прийняттю оптимальних рішень. Спроби визначити загальні

механізми управління, створити моделі ефективної управлінської діяльності відомі здавна.

Піонером у сфері управління став Ф.Тейлор, який запропонував науковий підхід до управління взагалі. Наукові принципи управління розробляли Г.Грант, А.Файоль. Останній вважав управління наскрізним універсальним процесом, ієрархічно організованою діяльністю, завдяки якій визначається оптимальний спосіб групування робіт, розподіл повноважень, відповідальності на різних рівнях організації.

На сьогодні є багато робіт, в яких розглядаються різні аспекти управління педагогічними системами: управління в загальноосвітній школі (Є.Березняк, В.Бондар, Ю.Васільєв, І. Горбунов, М.Захаров, М.Киріченко); управління в навчальних закладах нового типу (Даниленко Л., Черниш А.); управління освітніми закладами (Г.Єльнікова, Л.Калініна, В.Луговий); психологічні аспекти управління освітою (Н.Коломенський, В.Якунін) та інші.

У цих дослідженнях спільною рисою є прагнення системно розглянути питання управління з урахуванням особливостей такого специфічного явища як освіта, орієнтація на підвищення її якості відповідно вимогам суспільства та індивідуальних освітніх потреб.

Органи, що відповідають за управління освітою в Західній Європі перебувають на чотирьох рівнях: центральному, місцевому, регіональному та шкільному.

Загальна характеристика типів управління освітою.

Центральний (загальнонаціональний) рівень зазвичай представлено Міністерствами освіти. Міністерство може призначати дорадчі органи для отримання допомоги, які розробляють пропозиції до змісту освіти початкової та середньої школи (Франція, Англія); відповідають за загальну та професійно-технічну освіту (Австрія).

Також у Великобританії відповідальність за різні освітні галузі розподілена між чотирма міністерськими організаціями: Департаментом освіти та зайнятості Англії, Уельським офісом освітнього департаменту, Шотландським офісом освіти і промисловості, Департаментом освіти Північної Ірландії.

В Ісландії Міністерство освіти, науки і культури відповідає лише за старшу школу. У Бельгії центральна влада передала повноваження для прийняття важливих рішень Міністерствам трьох спільнот – французької, фламандської, німецької.

Регіональний рівень – влада, яка реально має приймати та втілювати важливі освітні рішення. Так, у Німеччині за організацію освіти відповідають безпосередньо шістнадцять Земель, які становлять

федеративну республіку. У Норвегії регіональний рівень відповідає округам, які організують освіту на рівні старшої школи.

Місцевий рівень включає ради навчальних округів (Бельгія, Данія, Швеція, Норвегія). В Англії та Уельсі – це ради графств або округів. В Ірландії місцевий рівень відповідає муніципалітетам. На рівні школи рішення приймають різні суб'єкти: шкільні директори, педагогічні ради та інші.

Одним з актуальних завдань у галузі управління освітою є адекватне визначення ролі центральної, регіональної та місцевої влади. В умовах глибоких кількісних та якісних зрушень в розвитку освіти стає все більш наявною необхідність по-новому розрізняти функції між суб'єктами управління, що сприяло б поєднанню зусиль, спрямованих на підвищення ефективності діяльності освітніх закладів. Як відомо, організація, форми та методи управління освітою залежать від особливостей державного ладу, специфіки політичних і культурних традицій тієї чи іншої країни.

2. У зарубіжних дослідженнях вивчення досвіду європейських країн виділяються **три типи управління освітою**: *централізований, децентралізований та децентралізований з посиленою автономією шкіл.*

Централізований тип – реалізація освітніх завдань передбачається державою, а рішення щодо навчальних програм, методів навчання, працевлаштування, оплати праці тощо приймаються на центральному рівні. Такий тип характерний для Австрії, Греції, Іспанії, Італії, Португалії, Франції.

Централізований механізм фінансування освіти передбачає забезпечення рівного доступу до освіти та однакового рівня освітніх послуг у всіх регіонах. Однак централізація знижує ефективність використання ресурсів, хоча водночас дозволяє досягнути певної рівності між школами. Надання ж більших повноважень та більшої відповідальності органам місцевого самоврядування (децентралізація) може призвести до суттєвих відмінностей у фінансуванні різних регіонів чи шкіл, і тим самим посилити нерівність. Централізація тягнє до надмірного контролю, а децентралізація навпаки – до хаосу. Окремо централізація та децентралізація не спрацьовують, тому доцільно забезпечити належний баланс між цими двома організаційними формами.

Децентралізований тип характеризується переданням повноважень до органів місцевого самоврядування (громади) реалізації більшої частини освітніх завдань. Передача освітніх завдань місцевому

самоврядуванню ґрунтується на переконанні (доктрині), що члени таких місцевих громад – платники податків, батьки, вчителі, вихователі, викладачі – краще розуміють освітні потреби дітей у місцевих спільнотах і школах. Тому у них мотивація дбати про краще функціонування освітнього закладу у своїй місцевості значно вища.

Децентралізований тип із посиленою автономією навчального закладу відзначається наданням більшої частини повноважень безпосередньо навчальним закладам, зокрема, щодо організації навчального процесу, кадрових питань, використання ресурсів. На цій основі визначають три основні системи фінансування системи освіти, що передбачає різні способи передачі коштів із центрального рівня: безпосередньо навчальним закладам; органам місцевого самоврядування на підставі угод; органам місцевого самоврядування на підставі угод з наступним розподілом між навчальними закладами за встановленими правилами.

Нідерланди є єдиною країною в Європейському Союзі, в якій майже всі рішення щодо управління персоналом, організації навчання, структури шкільної мережі і використання ресурсів приймаються на рівні школи. Це практикується в країнах з розвиненими формами децентралізації, де значна частина повноважень вже належить територіальному самоврядуванню. У країнах Європейського Союзу все частіше робляться спроби збільшення автономії шкіл. У кількох землях в Німеччині з 2004 року реалізуються пілотні програми, спрямовані на збільшення автономії шкіл. У 2003 році розпочався процес передачі все більшої кількості повноважень школам у Литві, Люксембурзі і Румунії.

Централізована система управління, як вважають деякі вчені (Б.Вульфсон, Ю.Алферов) сприяє створенню національних освітніх стандартів, збереженню почуття культурної спільності всього населення країни. В той же час (хоча і не обов'язково) така система посилює авторитарні тенденції керівництва освітою, обмежує ініціативу робітників шкіл, місцевої адміністрації, ускладнює пошук нових шляхів, нав'язує одноманітність форм та методів педагогічної роботи, недооцінює значення регіональної специфіки (що довгий час і відбувалось в умовах системи освіти країн СНД).

Децентралізована система управління надає простір розвитку місцевої ініціативи, полегшує проведення педагогічних експериментів, більш повно урахує місцеві особливості, які мають відношення до завдань навчання та виховання. Процес децентралізації теоретично не повинен протистояти посиленню впливу центральної державної влади. Досвід різних країн свідчить, що централізація не обов'язково є

авторитарною, а децентралізація не завжди забезпечує демократію. Один з відомих французьких дослідників порівняльної педагогіки С. Лурье зазначав, що "...не завжди є можливість встановити кореляцію між високим ступенем децентралізації та демократизацією суспільства.

Під прикриттям децентралізації приватна влада захоплює управління освітою без мінімальних гарантій соціальної справедливості. Однією з істотних змін, що відбуваються в суспільстві нині, є перехід від жорстко централізованого управління до децентралізованого. У країнах, де централізація виступала провідним принципом організації суспільного життя, актуальним було завдання визначення найоптимальнішого співвідношення механізмів централізації і децентралізації управління.

Сьогодні централізований тип управління освітніми системами стає все менш ефективним. І в той же час загально відомо, що ідеї централізації управління виникли саме тому, що децентралізована економіка не могла забезпечити вимоги і потреби суспільства, стабільний його розвиток. І сьогодні країни з децентралізованим управлінням активно використовують такий елемент централізації, як наявність чітких загальнодержавних законів. В останні роки багато дослідників на основі аналізу механізмів управління нашої країни доперебудовчого періоду та країн з розвинутою ринковою економікою намагаються визначити особливості централізованої та децентралізованої систем і можливості їх інтеграції (А.Файоль, Д.Гонелік, Л.Абалкін, В.Медведев, В.Белова, В.Співаков та ін.).

3. Особливості управління централізованою та децентралізованою системами освіти. На сьогодні доведено, що жорстко централізоване, негнучке управління в межах соціалістичного ладу прогало змагання з ринковою економікою. Водночас недоцільно відмовлятися від централізації як одного з механізмів управління. Тому перед Україною постає завдання створити власну систему управління, де органічно поєднувалися б елементи централізації з доцільною децентралізацією. Саме тому дедалі більшу увагу науковців і практиків привертає технологія так званого *адаптивного управління, яку слід розглядати як інтеграцію всіх видів управління.* Розглянемо на прикладах особливості кожного з типів управління.

Класичним зразком країни з адміністративно єдиною системою освіти довгий час була Франція. На протязі двох останніх століть, заснування державних закладів освіти, їх фінансування, навчальні плани, програми, уклад шкільного життя, призначення, переведення, звільнення педагогічного персоналу – все це детально регламентувалось державними законами, декретами, циркулярами

центрального відомства освіти і контролювалось багаточисельним апаратом чиновників, які здійснювали нагляд навіть за приватними закладами. Ще в XIX столітті відомий вітчизняний педагог К.Д.Ушинський, вивчаючи та порівнюючи освітні системи різних країн, підкреслював, що “централізація навчальної частини у Франції доведена до того, що одне училище є точним повторенням іншого, всі вони діють разом, водночас, як добре організована рота. Кожний чиновник міністерства, звернувшись до годинника, може впевнено стверджувати, що в цю хвилину у всіх гімназіях Франції перекладають одну і ту ж сторінку Цицерона або десятки тисяч рук пишуть твір на одну тему”. Ця специфічна риса французької системи освіти зберегла стійку історичну послідовність до останнього часу.

Керівництво проведенням в життя освітньої політики в загальнодержавному масштабі здійснювалось з Парижу. Створення центральних керівних органів Франції має свою історію. У 1808 р. Наполеон створив “Імператорський університет” – перше відомство, яке здійснювало керівництво всіма ланками системи освіти. У 1824 р. Створено Міністерство церковних справ, від якого відокремилась самостійна структура – Міністерство освіти. З 1932 р. – Міністерство національної освіти, а з 1992 р.- Міністерство національної освіти та культури. Це міністерство завжди вважалось одним з важливіших державних відомств Франції. Важливі питання розвитку освіти завжди вирішувались представниками кабінету міністра. Сучасна територія цієї країни поділена на навчальні округи або академії, які очолює ректор. В кожному академію входить декілька департаментів освіти – основних адміністративних територіальних одиниць. Кожний департамент очолюється префектом. Чиновник, що здійснює безпосереднє керівництво – інспектор академії, який є чиновником генеральної інспекції національної освіти і підпорядковується ректору і проректору. Така система керівництва створилась ще в минулому столітті і виправдовувала себе доки не зросла кількість навчальних закладів. Тому здійснення керівництва ними з єдиного центру стало малоефективним. У 60-х рр. XX ст. відомі діячі освіти Франції висловили думку про те, що оскільки практично неможливо керувати з Парижу всіма чиновниками і викладачами відомства освіти, доцільно перетворити регіональні і місцеві органи управління в центри, які будуть приймати самостійні рішення і здійснювати реальне керівництво. Уже в 80-х рр. XX ст. у Франції почався процес адміністративної децентралізації. Регіонам і департаментам освіти були надані права самостійно визначати напрями соціально-

економічного і культурного розвитку на своїх територіях, з тією умовою, щоб їх рішення не суперечили загальнодержавним актам.

Таким чином, офіційно було визначено завдання: обмежити центральну владу здійсненням загального керівництва освітою, а рішення конкретних організаційних питань (підготовки, атестації учителів тощо) передати регіонам. Тобто сфери управління були чітко розподілені: ректор та його апарат (академія) контролює діяльність середніх навчальних закладів, інспектори академії відповідно – неповні середні школи, а низові територіальні одиниці (комуни) – відповідають за початкові школи і дошкільні заклади.

Така тенденція до децентралізації не знімає відповідальності з державних центральних органів (міністерства) за стан освіти, вони як і раніше відіграють головну роль в її розвитку. Це затверджено в циркулярі Міністерства національної освіти та в Конституції Франції, відповідно яким держава зобов'язана організувати громадянську освіту на всіх ступенях. Вона є гарантом нормального і органічного функціонування всіх структур. Обов'язком центральної державної влади є визначення мети освітньої політики.

Також держава зберігає відповідальність за визначення загальної педагогічної орієнтації освіти, за її зміст, дипломи, формує педагогічний персонал, керує ним і фінансує його. У наш час Міністерству національної освіти і культури Франції підпорядковуються практично всі заклади освіти від дитячих садків до університетів, а також бібліотеки, музеї, архіви. Лише військові і сільськогосподарські заклади підпорядковуються відповідним міністерствам.

Взагалі централізація характерна для таких країн Європи як Італія, Іспанія, Нідерланди, а також Японія.

На відміну від централізованої системи управління освітою в деяких країнах Заходу склались традиції *децентралізації*. Прикладом можуть бути штати в США, землі в Німеччині, графства в Англії, кантони в Швейцарії. Вони мають автономію в галузі освіти і навіть можуть створювати особисті закони. Така структура управління освітою відбиває специфіку державного устрою цих країн.

Так, в Німеччині керівництво освітою знаходиться в компетенції земельних органів освіти. Політика федеральних органів і земель в галузі освіти стосується строків навчання, канікул, навчальних програм, видачі дипломів тощо. У кожній Землі існує свій Закон про освіту, розроблений на основі загального федерального закону. Програми навчання, підручники затверджуються на рівні земельних урядів. З кожного предмету існує одночасно декілька схвалених

міністерством підручників, а вчитель має право вибору. Так досягається багатоваріантність освіти. Такий розподіл обов'язків не зменшує загального керівництва з боку центра. За Конституцією координація діяльності і співробітництво центру та земельних органів освіти здійснюється через Постійну конференцію міністерства культури земель. Існують також державні органи управління: Міністерство науки і освіти, Комітет наукових досліджень та питань освіти, Наукова Рада, Рада з питань освіти. Міністерство розробляє концепцію освітньої політики, надає кошти на розширення мережі навчальних закладів.

Управління системою освіти в масштабі Об'єднаного Британського королівства здійснюється на двох рівнях: центральному (Міністерство або Департамент освіти і науки) та місцевому. Це пов'язано з історичними особливостями держави і відбиває характер адміністративного розподілу: Англія та Уельс – на графства, Шотландія – області, Північна Ірландія – округи. Якщо зазирнути в минуле англійської системи освіти, то створенню сучасної системи управління передували певні події. Так, в 1894 р. Були проведені окремі дослідження і створено відповідну королівську комісію під керівництвом відомого вченого Д.Брайса. Ця комісія висловила за необхідність централізації. Для управління закладами освіти рекомендувалось заснувати в кожному графстві і кожному місті адміністративні органи. Ці органи повинні були знаходитися під контролем і одержувати вказівки Центрального адміністративного органу, який входив до Міністерства освіти.

Правомірно виникають запитання :

1. Який зміст мало поняття “центральної влади” на яку покладалось керівництво освітою в Англії?
2. Наскільки широкі повноваження передбачалося надати цій владі?

У звіті комісії Брайса було зазначено, що центральна влада дійсно потрібна щоб спостерігати за всією освітою, сприяти встановленню єдності, гармонії між діяльністю різних установ.

У відповідності із цими пропозиціями, з метою єдиного управління в галузі освіти в 1899 р. було засновано Відомство освіти. В його обов'язки входило керівництво початковою, середньою, та спеціальною освітою, розподіл державних субсидій та інспектування шкіл, яким надавались субсидії.

Отже, Відомство освіти як центральна влада, не тільки не брало на себе турботу про відкриття нових шкіл (це було обов'язком місцевої влади), а й не ставило собі за мету виробити єдиний навчальний план.

Кожній школі надавалося право складати свій, виходячи із завдань практичної підготовки дітей, урахування місцевих потреб та наявності в школі вчителів. У 1926 р. Відомством освіти був призначений Дорадчий комітет з народної освіти. Завданням цього комітету було внесення пропозицій щодо організації, кінцевої мети, навчального плану та програми для шкіл. На сучасному етапі керівництво освітою розподілено відповідно між різними структурами і має чітко визначений децентралізований характер. Міністерство (Департамент) освіти і науки встановлює стандарти, контролює підготовку і розподіл спеціалістів, бере участь у розробці загальної стратегії розвитку всіх рівнів освіти, підтримує наукові дослідження, визначає фінансування, присуджує гранти та ін. Контроль за діяльністю окремих закладів освіти покладено на Королівську інспекцію і місцеві органи влади. Тобто саме вони наділені виконавчими обов'язками і існують незалежно від департаментів, за законом можуть самостійно приймати рішення. Можна стверджувати, що управління освітою у Великобританії є демократичними системами на місцевому рівні, в яких давні традиції гармонійно поєднуються з новими ідеями і підходами до управління.

Найбільш вираженим децентралізований тип управління освітою є в США. Керівництво освітою здійснюється на рівні штатів. Багато питань вирішують освітні округи. Так, у кожному штаті діють свої законодавчі акти в галузі освіти. На рівні штатів встановлюються строки обов'язкового навчання, умови прийому в освітні заклади, вимоги до кваліфікації вчителів, розміри їх заробітної плати, фінансування навчальних закладів. У кожному штаті існує державно-громадський орган – Рада освіти, який визначає освітню політику. До складу цієї ради обирається населенням або призначаються губернатором штату 7-9 чоловік, які є представниками ділових кіл, професійних асоціацій, наукових суспільств. У деяких штатах навіть спеціально оговорено, що до складу ради не повинні входити представники системи освіти.

З одного боку, такий підхід дає можливість залучити до проблем освіти представників різних кіл населення. З іншого, – це може привести до прийняття не зовсім професійних рішень. Виконавчим органом Ради є департамент освіти штату, який керує підвищенням кваліфікації, визначає обсяг змісту обов'язкової освіти, перелік навчальних предметів. Головна адміністративна одиниця освітньої галузі штату – шкільний округ, який очолює комітет (5-7 чол.), що обирається населенням штату. До його виконавчих функцій входять: розподілення фінансів між закладами освіти, призначення керівників

шкіл адміністративного округу (суперінтендантів). За останні роки однією з тенденцій сучасної стратегії освіти США є зростання впливу державної влади. Зокрема, прийнято ряд законів, які регулюють розвиток освіти в національному масштабі: ”Закон про національні завдання освіти” (1990), “Закон про рівні можливості” (1995) та ін. Взагалі, Міністерство освіти США як самостійне відомство було створено в 1979 році. Для зв’язку з органами народної освіти штатів у великих містах було утворено регіональні бюро, які очолили представники Міністра освіти і саме вони реально здійснюють зв’язок адміністрації штату і федерального центру.

Варто зазначити, що за останні роки автономія регіональних і місцевих органів управління закладами освіти зменшилась. Але все ж залишилась значною. Це в першу чергу пов’язано з державним фінансуванням освіти, яке зростає, але поступається сумам, що дають штати та освітні округи.

На прикладі окремих країн ми розглянули дві принципово різні системи управління освітою. Таким чином, централізована система в одних країнах і децентралізована – в інших зберігаються.

Специфіка національних традицій (що підкреслював К.Ушинський) досить впливова. Але за останні десятиріччя під впливом нових соціально-економічних та політичних змін з’явилися тенденції цих двох типів до конвергенції. В тих країнах, для яких характерна децентралізація (Англія, Америка) посилюється роль центральної влади, і навпаки, в країнах з гіперцентралізованою системою керівництва (в тому числі і в Росії та Україні) поширюються функції регіональних і місцевих органів управління. Так відбувається пошук оптимальної моделі управління освітою, яка б відповідала актуальним завданням розвитку освіти в тій чи іншій країні.

Питання для самоконтролю:

1. Визначити актуальність проблеми управління освітою в сучасному світі.
2. Назвати провідні тенденції розвитку централізованого типу управління освітою.
3. Охарактеризувати особливості децентралізованого типу управління.
4. Дати порівняльну характеристику системам управління освітою у Франції та США.
5. Виділити спільні ознаки між системами управління США та Великобританії.

Завдання для самостійної роботи.

1. Розробити схеми централізованої та децентралізованої систем управління освітою на прикладі будь-якої країни.
2. Зробити порівняльний аналіз систем управління освітою: а) в Німеччині та Японії, б) Англії та Нідерландах.
3. Порівняти структуру управління освітою в США, Франції зі структурою управління в українській системі освіти.

Рекомендована тематика рефератів

1. «Спільні та відмінні тенденції системи управління освітою України та зарубіжної країни (за вибором)».
2. «Підготовка кадрів управління освітою за кордоном».
3. «Особливості диференційованого навчання у вищій школі України та зарубіжної країни» (за вибором).

Тема: Стандартизація та диференціація освіти: міжнародний досвід.

1. Теоретичні передумови розвитку руху стандартизації в освіті.
2. Сутність поняття «диференціація навчання».
3. Основні форми компенсуючого навчання.
4. Особливості навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Рекомендована література:

1. Быков Д.А. Обучение детей с ограниченными возможностями в США и Великобритании. Педагогика. 2004. №6. с.94-99.
2. Василюк А. Пахоцінський Р., Яковець Н. Сучасні освітні системи: Навчальний посібник. Ніжин: Редакційновидавничий відділ НДПУ, 2002. 139 с.
3. Васюк О. В. Порівняльна педагогіка : підруч. Київ-Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2016. 408 с.
4. Вульфсон Б.Л., Малькова З.А. Сравнительная педагогика. М., Из-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. с. 122-133.
5. Джури́нський А. Н. Порівняльна педагогіка. Навчальний посібник. 2014. [Електронний ресурс]. Режим доступу:https://stud.com.ua/72549/pedagogika/porivnyalna_pedagogik
6. Зайченко Н. Особливості реформування освіти США. Рідна школа. №4. 2004. с.60-63. .

7. Сбруєва А.А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англомовних країн в контексті глобалізації (90- 50 ті рр. ХХ – поч. ХХІ ст.): Монографія. Суми: ВАТ “Сумська обласна друкарня”. Видавництво “Козацький вал”, 2004. 500 с.
8. Сбруєва А.А. Становлення національної освітньої політики США: перша хвиля освітніх ініціатив федерального уряду (40-60-ті рр. ХХ ст.). Рідна школа. №2. 2004. с.69-72.
9. Супрунова Л.Л. Иванова А.В. Дифференцированный подход к обучению в высшей школе США. Педагогика. 1998. №8. с. 105-112.
10. Педагогічна компаративістика – 2015: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст: матеріали наук.- практ семінару (Київ, 11 червня 2015 р.) / Ін-т педагогіки НАПН України / За заг. ред О.І. Локшиної. Київ: Педагогічна думка, 2015. 288 с.
11. Ремизова Н.И. Дифференциация обучения в средней школе Франции. // Советская педагогика. 1988. №6. с.129-136.
12. Чепіль М.М. Порівняльна педагогіка. Київ : Академвидав, 2014. 215 с.

1. Теоретичні передумови розвитку руху стандартизації в освіті.

Одним із напрямків шкільних реформ, що відбуваються останнім часом в розвинених країнах світу – є модернізація змісту загальної освіти. Остання безпосередньо пов'язана з розробкою і реалізацією національних освітніх стандартів. Поняття “освітній стандарт”, за зауваженням Сбруєвої А.А., використовується в контексті сучасних освітніх реформ у двох значеннях:

- 1) взірць;
- 2) норма виміру.

У першому значенні його використовують для визначення змісту освіти, як керівництво для побудови навчальних програм.

У другому – як основу для розробки стандартизованих вимірів якості навчальних досягнень учнів.

Теоретичні витоки сучасного руху стандартизації, дослідники знаходять у теорії соціальної ефективності освіти, що вперше з'явилась у США у 20-х роках ХХ ст. Відомий американський науковець Г.Клібард характеризує її як “науку точних вимірювань та ретельно визначених стандартів в інтересах розвитку передбачуваного та впорядкованого світу... Ця ідея набула форми визначення змісту шкільних програм відповідно до конкретних цілей підготовки індивідів

до виконання певних соціальних ролей як членів суспільства. Соціальна користь стала першочерговим критерієм визначення цінності шкільного навчання”.

Ключовою фігурою теорії соціальної ефективності є Ф.Боббіт, який, на відміну від Д.Дьюї, вважав, що освіта призначена винятково для підготовки дитини до дорослого життя і нічого не повинно бути включено до неї, що не слугує зазначеній цілі. Згідно з теорією Ф.Боббіта, зміст освіти має бути сфокусованим на видах діяльності, що становлять сенс життя чоловіків та жінок, а також на здібностях та індивідуальних якостях, необхідних для ефективної діяльності. Американський вчений сформулював велику кількість цілей, завдань, принципів навчання, розділів та підрозділів вивчення навчальних дисциплін, які повинні точно визначити зміст знань, когнітивних та практичних навичок та вмій, які індивід мав засвоїти відповідно до своїх пізнавальних можливостей та свого конкретного соціального становища.

Крім теорії соціальної ефективності до теоретичних передумов розвитку руху стандартизації в освіті відносять теорії асоціанізму Е. Торндайка та біхевіоризму К.Халла і Б.Скіннера, згідно з якими навчання являє собою процес акумуляції асоціацій між стимулом та реакцією.

Створення стандартів та методів їх втілення у життя залежить від особливостей системи освіти. Так, в централізованих країнах національні стандарти фактично завжди існували у вигляді обов'язкових навчальних планів і програм, які затверджені державним відомством освіти. Зазначимо, що на сучасному етапі реформ в країнах з централізованою системою освіти (Франція, Японія) розробка нових стандартів змісту освіти ведеться переважно у напрямі певного зростання ролі елективних предметів.

Для країн з децентралізованою системою освіти загальнонаціональні стандарти змісту шкільної освіти – принципово нове явище. Тому саме в цих країнах насамперед у США та Великобританії, в даній галузі були прийняті найбільші зусилля.

Особливості розробки стандартів США. У сучасних умовах в країні не існує федеральної державної інституції, наділеної повноваженням щодо затвердження та контролю стандартів змісту освіти, як не існує обов'язкових освітніх стандартів федерального рівня. Створена у час правління президента Дж.Буша-старшого Національна Рада освітніх стандартів та тестів (National Council for Educational Standarts and Testing) була призначена для їх розробки, однак з політичних причини її діяльність не отримала правового

статусу. Стандарти змісту освіти визначаються на рівні штатів, можуть адаптуватися на рівні навчальних округів і шкіл. Суттєву роль у цьому процесі відіграють загальнонаціональні професійні організації, передусім національний центр аудиту курикулуму (National Curriculum Audit Center), створений при Американській асоціації шкільних адміністраторів (American Association of School Administrators), Асоціація нагляду за розвитком курикулуму (Association for Supervision and Curriculum Development).

У країні існують стандарти змісту освіти з окремих навчальних дисциплін, створені національними предметними професійними організаціями, наприклад, стандарти з математики (створені Національною радою вчителів математики), з природничих наук (створені національною радою досліджень), технологічної грамотності (створені міжнародною асоціацією технологічної освіти) тощо. [Le Metais J. 2003, p. 31: Weiss L., 2000]. Такі стандарти можуть бути взяті до уваги (за основу) освітніми адміністраціями штатів та округів при розробці їх власних стандартів.

Велика Британія. Згідно з актом про освіту 1988р. у країні розроблені Національні навчальні програми, які вперше були запроваджені з основних навчальних дисциплін з 1989 по 1996 рр. За дотриманням стандартів змісту освіти в рамках національних навчальних програм відповідає управління кваліфікації та курикулуму (The Qualifications and Curriculum Authority - QCA), яка є дорадчим органом Міністерства освіти з відповідних питань. QCA поширює інформацію та методичні матеріали для шкіл, вчителів, батьків, роботодавців, розробляє критерії присвоєння кваліфікацій та відповідає за якість програм загальної та професійної освіти. [3, с. 176-177].

Прогресивна педагогічна громадськість наголошує, що стандартизація змісту освіти ні в якому разі не повинна означати стандартизацію особистості учня. Навпаки, слід різноманітними засобами стимулювати розвиток нестандартного мислення школярів нетривіальних підходів до вирішення ними задач, що постають у рамках наукового світогляду. Цим і зумовлюється першочергова важливість діалектичного зв'язку між стандартизацією освіти та подальшим удосконаленням систем диференціального навчання.

2. Сутність поняття “диференціація освіти”.

Для успіху процесу навчання дуже важливо створити такі умови, за яких максимально реалізувалися б індивідуальні можливості кожного учня. Складність полягає в тому, що на уроці присутні 30—35

учнів з різним рівнем розвитку, різними типами нервової системи, пам'яті, мислення. З цього випливає, що працювати з усіма учнями однаково — неприпустимо. Отже, потрібно проектувати не одну програму дій для цілого класу, як це робиться досі, а декілька і кожному з них адресувати певній підгрупі учнів. Ось чому диференціація постає перед нами як одна з основ оптимізації процесу освіти.

Диференціація полягає у всеосяжному пристосуванні змісту і процесу навчання до індивідуальних можливостей кожного учня. Здійснення диференціації на практиці передбачає:

- а) вивчення типологічних особливостей учнів та рівня їхньої успішності з метою загальної оцінки їхніх можливостей;
- б) організаційне розв'язання проблеми диференціації, наприклад, поділ групи на підгрупи з урахуванням навчальних можливостей учнів, виокремлення підгруп слабших або сильніших учнів тощо;
- в) вивчення вимог програми і структури змісту навчального предмета з огляду його можливого скорочення, розширення, спрощення, дозування, градування тощо;
- г) побудова на цій основі апарату різнорівневих навчальних задач, вибір методів і форм їх вирішення.

Неправомірно ототожнювати мету диференціації з поняттям "вирівнювання". Яким би не було наше намагання "підтягнути" слабко встигаючих учнів до рівня "сильних", зробити це в масовому порядку не вдасться. Головна мета диференціації полягає в тому, щоби кожному учневі дати шанс працювати на межі своїх можливостей і, таким чином, забезпечувати йому прогрес, постійну віру в свої сили.

Досвід підказує три можливі форми організації диференціації навчання.

Відкрита диференціація, яка передбачає поділ класу чи групи на дві-три підгрупи (А, Б, В, ...). Учителю постійно готує відповідну кількість варіантів класних і домашніх завдань (задач), пристосовуючи їх до реальних можливостей кожної з груп. Перехід учнів із групи в групу лишається вільним; у деяких випадках школяр сам може вирішити, до якої групи йому приєднатися.

Напіввідкрита диференціація полягає в тому, що рівень успішності учнів враховується при адміністративно узаконеному поділі класу на групи, що є характерним, наприклад, для вивчення іноземної мови, уроків праці тощо. У такому випадку склад групи буде більш-менш однаковим. Учителі, які працюють у таких групах, складають для кожної з них окремі календарні й поурочні плани. За результатами навчання і за згодою учнів у кінці кожного року поділ на групи може

уточнюватися, тобто їх склад також можна вважати динамічним. Очевидно, що застосування такого поділу передбачає необхідність взаємної згоди між учителями, які працюють паралельно. Вони одержують слабші групи за чергою. Така диференціація іноді застосовується і при комплектації класів, і навіть, при створенні нових типів шкіл (школи з поглибленим вивченням окремих предметів, гімназії, ліцеї та ін.). Напівприховану диференціацію втілює в собі також ідея профілізації старших класів середньої школи.

Прихована диференціація, коли за допомогою індивідуальних карток підгрупі слабших учнів надається додаткова підтримка. До такої групи може входити декілька учнів. Вибір форми диференціації залежить від об'єктивних умов, складу учнів, схильності вчителя до тих чи інших форм роботи тощо.

Вдаючись до відкритого (чи напіввідкритого) поділу на підгрупи, необхідно:

- приділяти велику увагу педагогічному тактові, щирій прихильності до дітей, особливо, до слабо встигаючих;
- постійно стежити за успіхами відстаючих учнів, відзначати їх, даючи їм шанс на перехід до сильнішої групи;
- усіяко попереджувати будь-які вияви дискримінації щодо слабших учнів;
- довести учням доцільність диференціації;
- спиратися на підтримку батьків.

Перелік застережень наводить на висновок, що вчитель у питаннях диференціації повинен бути дуже обережним. Уся наша робота має бути спрямована на те, щоб знайти такі способи навчання, які дозволили б не розділяти дітей в класі й в той же час забезпечити кожному відповідні щодо його здібностей можливості.

Диференціація має переслідувати головну мету: надати можливість усім учням позбутись почуття меншовартості й водночас відчутти радість праці. А це можливе лише за умов дійсно демократичних, гуманних стосунків вчителя і учнів, в атмосфері доброзичливості та співробітництва. Якщо ж диференціацію здійснювати авторитарно, вона лише "узаконить" навчальну нерівноправність дітей і сприятиме формуванню почуття соціальної несправедливості.

Суворо дотримуючись цих засад, учитель зможе уникнути небажаних відвертих і прихованих реакцій на диференціацію та домогтися бажаних результатів.

Детальніше технологія диференціації розглядається фаховими методиками — специфічно щодо різних предметів.

Відштовхуючись від значення слова “диференціація” (різниця, відмінність, розподіл на частки, ступені, рівні) під диференціацією освіти слід розуміти спрямування навчально-організаційних заходів на задоволення багатоманітних інтересів та здібностей тих, хто навчається й потреб суспільства. Теоретичною підвалиною диференційованого підходу в навчанні стали концепції провідних американських учених – Дж.Дьюї, І.Кілпатрик (20-30 рр. ХХст.) – Дж.Конанта, М.Мерріла, Л.Германа (40-60 рр. ХХ ст.) – А.Маслоу, А.Комбса, К.Роджерса, Г.Олпорта (70-80 рр. ХХст.). Ці концепції об’єднують повага до особистості, вимога будувати освітній процес з урахуванням індивідуальних особливостей та інтересів дитини, що навчається, створювати умови для саморозвитку особистості тощо. Наприкінці ХХ ст. перспективним напрямом педагогічної науки в галузі диференціації стали розробки Г.Бернса, Дж.Гудледа, Ж.Брукса та ін.

Проблема диференціації навчання надзвичайно актуальна для старших класів повної середньої школи. Адже саме у учнів старших класів значно чіткіше проявляються схильності та задатки до поглибленого вивчення того чи іншого циклу навчальних предметів.

Характеризуючи міжнародний досвід у цій галузі можна відокремити два головних напрями диференціації в загальноосвітніх школах різних країн. Один з них – створення стаціонарних відділень та секцій. Кожне з них будує заняття в тісній відповідній відповідності з навчальними планами і програмами, що запроваджені саме для даного профілю навчання та є обов’язковими для всіх учнів, що обрали його. Факультативи та елективні предмети грають тут допоміжну роль, їх питома вага в загальному балансі навчально часу відносно невелика. Виразним прикладом такої системи є трирічний французький ліцей. Зокрема, у другому класі французького ліцею (IX-X), що отримав назву класу “визначення” було введено цикл обов’язкових для всіх учнів дисциплін, до яких відносяться:

- французька мова;
- перша іноземна мова;
- математика;
- фізичні та природничі науки;
- фізична культура.

Крім того учням пропонується набір предметів для поглибленого вивчення, які поєднані у III групи:

I група – промислова технологія; технологія лабораторних досліджень; біосоціальні науки; основи прикладного мистецтва (по 11

годин на тиждень). Ця група орієнтує ліцеїстів на секції технологічного та природничонаукового профілю в І класі ліцею.

II група – мови – латинська та інші іноземні мови – по 8 годин на тиждень. Основи адміністративно-господарчого керівництва – 5 годин; загальна технологія, предмети естетичного циклу, спеціальна спортивна підготовка – по 3 години на тиждень. Ця група призначена для учнів, які бажають продовжити навчання з гуманітарного, природничо-наукового, соціально-економічного напрямків освіти.

III група – предмети суто прикладного характеру, а також вузькоспеціальні, що готують до диплома техника.

Наприклад, спеціальні курси з різних галузей сфери обслуговування, стенографія, машинопис. Як свідчать науково-педагогічні джерела, у першому класі диференціація поглиблюється та приймає більш жорсткі організаційні форми. Створюються організаційні секції з 4 напрямів:

1. Гуманітарний А (А1 – філологія, математика; А2 – лінгвістика; А3 – філологія, предмети художнього циклу).
2. Природничонауковий S, який не має поділу в І класі, але у випускному поділяється на секції: “С” (математика, фізика); “D” (математика, біологія); “Е” (математика, технологія); “Н” (рахунково-обчислювальна техніка).
3. Соціально-економічний В (соціально-економічні науки, адміністративно-господарче керівництво).
4. Технічний F (F1 – механіка; F2 – електроніка; F3 – електротехніка; F4 – громадянське будівництво; F5 – фізика; F6 – хімія; F7 – біологія; F8 – біосоціальні науки; F9 - технічне будівництво; F10 - мікротехніка, а також секції, які готують до диплому техника).

Зазначимо, що вирішальне слово при направленні ліцеїста до однієї з чисельних секцій належить шкільній раді з орієнтації до складу якої входять директор закладу освіти, представники від вчителів, батьків, шкільний лікар та психолог. Варто звернути увагу й на те, що в ряді провідних країн світу, зокрема США, диференціація будується за іншим принципом. Учням пропонується широкий спектр елективних предметів і саме вони відіграють головну роль у здійсненні спеціалізованого навчання. Так, в старшій середній школі Сполучених Штатів Америки створюється ряд навчальних профілів, які зводяться до двох типів – академічного та практичного. Останні мають принципово різні цільові настанови, які реалізуються насамперед за допомогою системи елективних предметів. Кількість обов'язкових предметів обмежена – англійська мова, суспільні дисципліни,

однорічні навчальні курси математики та природознавства. Однак останнім часом позначилась тенденція до їх певного збільшення. Поряд з цим існує велика кількість предметів за вибором. Учні академічних профілів у більшості випадків виходять з вимог закладів вищої освіти і тому звертають особливу увагу на вивчення традиційного набору загальноосвітніх предметів – літератури; англійської та іноземної мови, математики, фізики, хімії, біології. В той же час можливий також вибір нових навчальних курсів, які раніше не входили до складу шкільної програми. Наприклад, антропологія, соціальна психологія тощо.

Учні, які збираються навчатися у ЗВО, головним чином обирають навчальні курси практичного циклу. Наприклад, дівчата, які збираються займатися конторською справою, вивчають стенографію, машинопис, основи діловодства тощо, а також елективні курси в межах доведення (економіка домашнього господарства, догляд за дитиною тощо). Ті ж учні, котрі збираються працювати в промисловості, вивчають технічне креслення, автомеханіку, електроніку. Майбутні працівники сільського господарства знайомляться з основами хліборобства та тваринництва. Одним з напрямів диференціації освіти є компенсуюче навчання, що передбачає додаткові педагогічні зусилля по відношенню до учнів, які не встигають.

3. Основні форми компенсуючого навчання. Досвід компенсуючого навчання включає співробітництво школи та сім'ї, додаткове залучення фахівців з різних галузей, зокрема, психології, індивідуальний підхід. До системи компенсуючого навчання увійшли також додаткові заняття, невелика наповненість класів, класи адаптації тощо. У світовій педагогічній практиці відомі декілька форм компенсуючого навчання.

Одна з них, достатньо поширена, повторне навчання в одному класі. Зазначимо, що ставлення до цієї форми з боку педагогічної громадськості суперечливе та складне. Деякі з науковців вважають, що другорічництво лише створює ілюзію компенсуючого навчання. Всі вони посилаються на психолого-педагогічні спостереження, з яких витікає, що повторне навчання часто не тільки не підвищує рівень підготовки, а і навпаки, педагогічно шкідливе. Другорічники втрачають впевненість у собі, стають “важкими” дітьми. Зазначимо, що існують країни, де другорічництва практично немає. До таких країн належать США, Канада, Скандинавські країни, Японія. Проведене дослідження дає підстави вважати, що однією з причин відсутності другорічництва у деяких країнах стали певні соціальні особливості.

Так, у США одним з найстрашніших гріхів вважається “дискримінація” за расовими або соціальними ознаками. Це загрожує великими неприємностями, аж до гучних судових процесів. Батьки учнів з низькою успішністю добре знають про це, і тому, прагнучи прискорити закінчення навчання своїх нащадків, вони нерідко чинять на адміністрацію тиск, погрожуючи звинуваченнями у дискримінації. І це цілком зрозуміло, тому що для бідної багатодітної родини залишення учня в школі ще на один рік стає дуже серйозним тягарем. Щоб уникнути подібних конфліктів, учнів найчастіше переводять із класу в клас, не особливо зважаючи на їхні академічні успіхи. Це називається переходом “за соціальними мотивами” і закритість системи оцінок чимало тому сприяє. Однак, багато американців розуміють, що це призводить до девальвації системи освіти, тому більшість опитаних засуджують це і ставляться скептично до подібної практики. Побажати повного скасування соціального підходу до проблеми переходу з класу в клас сьогодні мало хто зважить, оскільки в США міцно утвердилася так звана “політична коректність”. Проте 72% опитаних схвалили б жорсткі вимоги, навіть, якщо це призведе до того, що “істотно більше учнів залишиться на другий рік”. Природно проти такого підходу найбільш заперечують люди з низькими доходами (10-20 тис. доларів у рік на родину) – 39% і представники кольорового населення – 37% .

У той же час існують країни, в яких обсяг другорічництва вражаючий. До таких країн належать Португалія 12-14%, Бразилія 18%, Камерун 30% Габон 40%. Навіть у Франції другорічництвом охоплено 6-8% учнів. Треба зазначити, що рішення про повторне навчання в початковій школі приймають вчителі, а в середній – вчителі за згодою батьків. При відсутності згоди з боку батьків питання вирішує особлива спеціально створена комісія. Другорічництво лімітовано термінами загального навчання.

До однієї з форм компенсуючого навчання сучасні дослідники, зокрема Джуринський О.Н., відносять репетиторство. Серед чинників, що обумовили появу та розповсюдження цього напрямку вчені виділяють наступні:

1. Низьку заробітну платню вчителів, що спонукає останніх давати додаткові заняття з метою підвищення рівня своїх доходів.
2. Низький престиж професії вчителя, що в переважній більшості приводить до комплектації шкіл низько кваліфікованими фахівцями, які не в змозі забезпечити достатній рівень освіти.

3. Відсутність в школах належного сучасного обладнання, тому останні використовують додаткові заняття з метою покращення свого матеріально-технічного забезпечення.

Слід звернути увагу на те, що приватні заняття найбільш розповсюджені у міській ніж сільській місцевостях. Як зазначають дослідники, це зумовлено тим, що серед міських школярів більш високий рівень суперництва, який пов'язаний як з високою конкуренцією в житті, так і більш високим рівнем освіченості батьків, які в змозі робити чималі витрати, оплачуючи репетиторів для своїх дітей. Також зазначимо, що репетиторство більш притаманне середній, ніж початковій школі. Інтенсивність додаткових занять значно підвищується як з наближенням випускних, так і вступних іспитів. Приватні заняття найбільш розповсюджені з тих предметів, які відіграють ключову роль у соціально-економічному розвитку держави. Зазвичай до таких відносять мову, математику та цикл природничих дисциплін.

Найбільш поширене репетиторство в Японії. Так, наприклад, там створена приватна репетиторська школа (дзюку) популярність якої зростає. Відзначимо, що в цій школі заборонено працювати вчителям громадських освітніх закладів, їх місце займають студенти. В Японії відкриті також репетиторські заклади, які спеціалізуються на підготовці абітурієнтів до вступу у ЗВО – університети (ебьєку). Розраховані ебьєку на випускників школи та абітурієнтів невдах. До складу викладачів таких шкіл входять провідні професори університетів.

До організаційних форм компенсуючого навчання можна також віднести літні навчальні табори, невеликі класи для невстигаючих учнів, класи де значно скорочена кількість дітей. Особливості навчання обдарованих дітей та дітей з «особливими потребами». Важливий напрям диференціації освіти – навчання обдарованих талановитих дітей та підлітків. У світовій педагогіці в останні часи значно зростає увага щодо цього питання. Так, наприклад, діє Європейська асоціація з вищих здібностей, головна мета якої – дослідження та заохочення навчання обдарованих. Вивчаються критерії дитячої обдарованості, можливості заохочення розвитку талановитих учнів. Учені із Європейського комітету з навчання обдарованих дітей у визначення поняття “обдарована дитина” вкладають здатність людини досягати переважаючих результатів в інтелектуальній та художній галузях або володіння незвичними психомоторними та соціальними здібностями. Обдарованість – це високий рівень розвитку будь-яких здібностей. Педагоги-науковці

переймаються питанням якою ж повинна бути організація навчання обдарованих. Відповіді різні. Пропонується навчати талановитих дітей в звичайних школах або у спеціальних навчальних закладах. Прихильники останньої точки зору, зокрема російський вчений В.Юркевич, пише: “Нужна школа, где всерьез думают о развитии детей, где знают проблемы одаренных, где могут действительно учить и воспитывать детей, исходя из уникальности каждого ребенка. Учиться должно быть не только интересно, но и трудно... Работа с одаренными – далеко не праздник, а тяжелый и ответственный труд...хлопот с ним много, но и радости от этих хлопот – особенные.” Світовий досвід показує, що спеціальне навчання талановитих дітей з раннього віку педагогічно доцільне, тому що в звичайному класі обдаровані діти без особливих зусиль досягають успіху, а потім зупиняються в своєму розвитку або просуваються вперед не так помітно, як могли б. Доля обдарованої дитини може бути просто кажучи драматичною. Нерідко вчителі не приділяють їм належної уваги, а батьки не в змозі забезпечити нестандартне навчання.

В останні роки в провідних країнах світу значна увага приділяється і професійній педагогічній освіті вчителів, які працюють з обдарованими дітьми. Так, П. Торенсом (США), П.Дебраі-Ритзен (Франція) запропоновано *модель наставника талановитих школярів*. Специфічними якостями такого вчителя є ентузіазм, впевненість у собі, вміння надати допомогу учню та вміння спрогнозувати його успіх, захопленість. Як і будь-який інший вчитель, наставник талановитих дітей повинен володіти гнучким професійним мисленням, бути відкритим для спілкування, здатним пробудити зацікавленість до предмету, вміти захистити свого вихованця. Світова школа в останні часи значну увагу приділяє і тим учням, які знаходяться на полюсі протилежному обдарованим. Мова іде передусім про спеціальне навчання дітей з “особливими потребами”. Зазначимо, що зараз значно зростає кількість дітей, які мають цілий комплекс соматичних, інтелектуальних та соціальних порушень. Історія навчання дітей, що мають відхилення в фізичному або розумовому розвитку має глибоке коріння. Так, у Сполучених Штатах Америки перші кроки щодо організації навчання дітей, що мають особливі потреби були здійснені ще у XIX ст. Зокрема, в першій половині XIX ст. були створені спеціальні школи-інтернати, де діти проводили увесь свій час, отримували освіту та готувалися до життя. Ці заклади призначалися для дітей з глибокими проблемами в розвитку, які легко ідентифікувати. В другій половині XIX ст. з'являються перші спроби створення спеціального навчання дітей з обмеженими можливостями в

звичайних освітніх школах. Так, в 1869 році в Бостоні були відкриті так звані денні класи для дітей з порушенням слуху. У 1878р. в Клівленді створені подібні класи для учнів з порушенням в поведінці. В 1896р. в Провіденсі, штат Род-Айленд відкриті класи для розумово-відсталих учнів. До цього руху в кінці XIX ст. приєдналися вже більшість штатів Америки. Всі вони ратували як за розширення подібної справи, так і за відповідальність держави за даний напрям освіти. Значно прискорилося вирішення проблеми після II світової війни, що зумовлювалося значним підсиленням уваги до ветеранів та інвалідів війни, успіхами в так званій реабілітаційній медицині та педагогіці, поживаленням загально гуманістичних настроїв серед населення тощо. У 50-60-і рр. XX ст. значного поширення набуває рух за соціальну справедливість, за надання кожній дитині прав на обов'язкову освіту незалежно від раси, етнічної приналежності, статі або наявності проблем у розвитку. Уособленням ідеї соціальної справедливості стало широковідоме рішення Верховного суду США у справі “Браун проти ради освіти” (1954 р.). Воно стало результатом активної суспільної боротьби за громадянські права. Якщо до прийняття цього рішення школи не мали зобов'язання брати до себе “чужу дитину”, що фактично означало право не приймати у “білу” школу “чорну” дитину, або будь-яку “іншу”, тобто дитину з фізичними вадами або труднощами у навчанні, то після справи “Браун проти ради освіти” такі дискримінаційні дії було заборонено. Невиконання вимог суду приводило до покарань з боку державних органів, заходи щодо десеєграгації шкіл забезпечувалися матеріальною підтримкою. Важливим кроком у вирішенні проблем навчання дітей з “особливими потребами” став прийнятий у 1975 році у США закон 94-142, відомий під назвою “мейнстрімінга”, про освіту дітей з труднощами у навчанні. Згідно з цим законом кожна дитини з певними вадами у розвитку у віці від 3 до 21 року має право на вибір найбільш оптимальної для неї форми шкільного навчання і сприятливого шкільного середовища. Позитивне значення закону 94-142 полягає у тому, що у фокус соціальної свідомості він ввів питання про істинно гуманістичне призначення школи. Суспільство прийшло до розуміння того, що відповідно з загальнолюдською мораллю і вимогами соціальної справедливості в освіті дискримінація неповноцінних дітей неприпустима. Максимальне включення таких дітей у звичайні шкільні класи не тільки сприятиме їх соціальній адаптації, але й оздоровлюватиме емоційну сферу їх благополучних однолітків.

Тенденція до максимально можливого залучення особливих дітей в звичайні школи визначає в теперішній час динаміку шкільної

культури в багатьох країнах світу. На міжнародному семінарі, який відбувався в Берліні в 1989р., експерти з восьми європейських країн (Великобританія, Данія, Нідерланди, Італія, Іспанія, Греція, Португалія, ФРГ) одногосно визначили рух до інтегрованих учбових закладів як найбільш суттєве досягнення в справі реформування школи кінця ХХ ст.

4. Проблеми вирішення навчання дітей з “особливими потребами” у сучасних країнах світу.

Сполучені Штати Америки. Програми навчання дітей з фізичними та розумовими вадами (від 4 до 21р.) почали впроваджуватися лише в 70-х роках ХХ ст. (після відповідного закону 1975р.). Законодавство вимагає організацію навчання дітей з фізичними та розумовими відхиленнями в умовах інтеграції з іншими дітьми, наскільки це є можливим. Діти з високим рівнем відхилень отримують допомогу в лікарнях, сімейних будинках та в спеціальних закладах, створених з цією метою. Батьки не оплачують навчання своїх дітей. Безкоштовною також є медична допомога, транспорт для перевезення дітей тощо. Організація навчання та опіки таких дітей є важливою справою керівництва штатів, оскільки кількість цих дітей зросла в 1987р. до 4,4 млн.

Франція. Від другої половини 70-х років у Франції розпочалася практика об'єднання неповноцінних дітей з дітьми без відхилень від норми. Навіть діти з досить виразними вадами включають в спеціальні класи в нормальних публічних школах. Невеликий відсоток дітей (біля 8%), які вимагають особливої турботи, потрапляють до спеціальних шкіл, в яких відбувається професійна підготовка.

Німеччина. У спеціальних школах знаходяться близько 4% учнів на рівні основної та середньої школи. У межах спеціального шкільництва існують як приватні, так і державні установи. Серед сучасних тенденцій – пошуки засобів включення дітей з особливими потребами у класи звичайних шкіл.

Великобританія. З 80-х років у Великобританії впроваджується практика поєднання різних дітей (з певними вадами в розвитку і без них) в одних середніх навчальних закладах. Лише у випадках виразних відхилень у фізичному або розумовому розвитку діти потрапляють до спеціальних закладів. Більшість учнів спеціальних шкіл (до 90%) мають фізичні вади та біля 10% - розумові.

Японія. У Японії ставлення до проблеми обдарованих дітей довгий час було дещо стриманим. Проте в кінці 60-х – на початку 70-х років в Токіо була створена приватна школа для талановитих дітей під

керівництвом Томонага й Фусімі. Вона досить швидко довела свою користь, оскільки цей навчальний заклад було призначено для дітей початкового шкільного віку, тобто для 6-12-річних. За досить короткий термін кількість учнів цієї школи зросла від семи до сотні, а через рік існування школи індекс інтелекту в її учнів збільшився на 20-30 пунктів. Через два роки деякі дванадцятирічні школярі обійшли згідно з тестовими показниками кмітливості студентів Токійського університету – одного з кращих національних вузів. Варто також зазначити, що викладачі школи для обдарованих у Токіо абсолютно уважні до індивідуальності своїх учнів, прагнуть упіймати, як пишуть дослідники, „навіть непомітні порухи розуму”. Учні приходили в школу 2-3 рази на тиждень, заняття продовжувались 2 години на день, оскільки всі школярі паралельно навчались у звичайній школі. Специфічною порівняно зі звичайною школою була організація навчання, оскільки тут учитель й учні виступали як рівноцінні партнери.

До спеціальних шкіл різних ступенів потрапляють учні із виразними фізичними та розумовими вадами. Створені спеціальні навчальні програми для дітей з вадами слуху, зору, розумово відсталих та ін. У Японії існує біля 1000 закладів подібного типу для майже 90 тис. учнів. У випадку незначних фізичних та психічних відхилень від норми організовані спеціальні класи в звичайних школах. В 1993 році таких класів існувало 2200 для 70 тис. учнів. Навчальні програми для спеціальних шкіл, незалежно від ступеня школи, створюються в Міністерстві освіти, яке останніми роками також проводить політику інтеграції дітей із спеціальною опікою в межах звичайних дитячих садків та шкіл. [с.84]

Україна. Для дітей і молоді, які мають вади у фізичному та розумовому розвитку і не можуть навчатися в масових закладах освіти, в Україні створені спеціальні школи та школи-інтернати, дитячі будинки та інші заклади освіти з утримання за рахунок держави. У вересні 2004 року таких шкіл було 402 (68721 учні і 11494 учителі). До цієї групи належать також санаторнолісні школи (41 заклад, 420 учителів, контингент учнів змінний упродовж року і входить у статистичні дані за основним місцем навчання). Для тих, хто потребує тривалого лікування створені санаторні школи-інтернати. Навчання з такими дітьми також проводиться у лікарнях, санаторіях і вдома. [1]

В Україні в останні роки значно активізувалась увага до багатоаспектних питань організації роботи з обдарованими дітьми. Про це свідчать такі державні документи, як Указ Президента України від 24.01.2001 року „Про додаткові заходи щодо забезпечення виконання

національної програми „Діти України” на період до 2005 року”, Указ Президента України від 08.02.2001 року „Про програму роботи з обдарованою молоддю на 2001-2005 рр.”; Державна програма роботи з обдарованою молоддю на 2001-2005 рр.; Національна доктрина розвитку освіти в ХХІ століття та інші.

В Україні також розроблено комплексну програму пошуку, навчання й виховання обдарованих дітей і молоді під назвою „Творча обдарованість”. Передусім ця програма розрахована на різні вікові етапи розвитку дитини й передбачає диференційоване навчання обдарованих дітей. Як пишуть дослідники вказаної проблеми, автори програми „Творча обдарованість” намагаються з’ясувати сутність понять „здібність”, „обдарованість”, „талант”, „геніальність”, про що говориться в рекомендаціях асамблеї Ради Європи щодо обдарованих дітей. До найбільш вагомих заходів у вирішенні проблем в організації роботи з обдарованими дітьми автори програми відносять такі: вивчення зарубіжного та вітчизняного досвіду діагностики загальної й спеціальної обдарованості в дітей; розв’язання широкого кола питань психолого-педагогічного характеру, зокрема організації навчання обдарованих дітей за індивідуальними навчальними планами; специфіки організаційних форм і методів розвитку творчих задатків у сільських школярів; морально-етичного аспекту виявлення інтелектуально обдарованих дітей і розвитку в них творчих задатків; урахування складності психіки обдарованих дітей, які впливають на їх стосунки з рідними й навколишніми; надання допомоги батькам у виявленні обдарованості дитини та спрямування її розвитку в правильне русло; створення скоординованих і фінансово забезпечених програм відбору обдарованих дітей, їх навчання та соціальної реабілітації.

На основі вказаних документів в Україні створені регіональні програми організації роботи з обдарованими дітьми. Наприклад, у Харківській області згідно з розпорядженням голови Харківської обласної адміністрації від 19 липня 2000 року було розроблено заходи щодо підтримки обдарованої молоді в Харківській області на 2000-2005 рр., а також обласна програма „Діти України” на період до 2005 р. Ці питання ввійшли й у програму надання соціальної підтримки дітям і підліткам м. Харкова під назвою „Майбутнє” та інші. У рамках реалізації міської комплексної програми „Обдарована молодь” Харківським управлінням освіти було проведено відкритий конкурс на найкращий проєкт (програму) роботи з обдарованими дітьми, в якому взяло участь 10 навчальних закладів із Дзержинського, Жовтневого, Ленінського, Київського, Комінтернівського районів міста. Як свідчить

наказ начальника управління освіти м. Харкова від 8 серпня 2003 року «Про затвердження висновків експертної комісії щодо результатів конкурсу», всі представлені проекти актуальні, реальні, оптимальні й ураховують потреби учнівських і вчительських колективів. Така організація роботи з обдарованими дітьми в межах області, міста, району дає широкий простір для творчих ініціатив у цій галузі педагогічних колективів навчальних закладів.

Наразі справедливо відмовилися від терміну “інвалід” як політично та соціально некоректного. У державах Західної Європи та Північної Америки прийнято два рівнозначних терміна: “disabled person” – лінгвістичний синонім російського визначення “особа з обмеженими можливостями”, «особа з особливими потребами» та “handicapped person”, що означає людину, якій для однакового соціального старту необхідна невелика перевага (гандикап).

Отже, проблема диференціації освіти та навчання вирішується неоднозначно та суперечливо.

Педагоги, що активно підтримують диференціацію серед позитивних її якостей насамперед відмічають, що диференціація:

по-перше, сприяє підвищенню активності школярів в навчальній діяльності;

по-друге, допомагає краще підготуватися до свідомого вибору професії;

по-третє, створює можливості вивчати профільні предмети на більш високому теоретичному рівні, вводити до них розділи, що виходять за межі традиційних шкільних програм.

У той же час учені наголошують, що в соціальному плані диференціація часто обертається в засіб соціального відбору.

Засобами останнього є платне навчання та система іспитів. Щодо останніх, то нерідко іспити стають “гільотиною”, яка відсікає частину учнів від тієї чи іншої подальшої освіти. Посередня оцінка може створити перед потенційним вченим, лікарем, інженером, юристом у 14-15 віці непоборну перешкоду на шляху до відповідної освіти. До недоліків диференціації навчання відносять і такі, як загрозу звуження інтересів та загального світогляду учнів, однобічність інтелектуального та емоційного розвитку дитини, а тенденція до скорочення матеріалу гуманітарних дисциплін може негативно позначитися на формуванні моральних якостей особистості. Враховуючи все це, педагоги-науковці наполягають на тому, що поряд з впровадженням диференціації потрібен комплекс соціально-педагогічних заходів для захисту прав та можливостей отримання освіти у відповідності з природними здібностями, а не майновим або

соціальним положенням батьків. Актуальною задачею залишається також пошук оптимального співвідношення між інваріативним ядром змісту шкільної освіти та різноманітними диференційованими навчальними курсами.

Питання для самоконтролю:

1. Розкрити витоки сучасного руху стандартизації в освіті.
2. Схарактеризувати особливості розробки стандартів у децентралізованих країнах світу.
3. Розкрити сутність диференційованого підходу в навчанні.
4. Проаналізувати основні напрями диференціацій в загальноосвітніх школах провідних країн світу.
5. Розкрити особливості навчання дітей з особливими потребами в зарубіжних країнах.

Завдання для самостійної роботи:

Скласти порівняльну таблицю щодо особливостей навчання дітей з особливими освітніми потребами в провідних країнах світу та в Україні.

Тема: Система освіти за кордоном: особливості та пріоритети. Організація дошкільної освіти в країнах зарубіжжя.

1. Дошкільні заклади та міжнародні організації дошкільної освіти. Розвиток мережі дошкільних закладів.
2. Особливості і пріоритети дошкільної освіти у США.
3. Особливості і пріоритети дошкільної освіти у Великобританії.
4. Особливості і пріоритети дошкільної освіти у Японії.
5. Особливості і пріоритети дошкільної освіти у Польщі.
6. Особливості системи дошкільної освіти в інших країнах (Болгарія, Туреччина, Фінляндія, Данія, Ізраїль та ін.).
7. Особливості і пріоритети дошкільної освіти в Україні.

Рекомендована література:

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти в Україні: історія, теорія; Підручник. Київ: Либідь, 1998. 560 с.
2. Алферов Ю. С. Совет Европы и образование. Педагогика. 1998. №7. С. 101-111.

3. Андрущенко В. П. Освіта на рубежі століть: філософія, методологія, практика. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: Монографія / В. П. Андрущенко, І. Я. Зязюн, В. Г. Кремень, С. Д. Максименко, Н. Г. Никало, С. О. Сисоєва, Я. В. Цехмістер, О. В. Чалий / за ред. В. Г. Кременя. Київ: Наукова думка, 2003. С. 99-166.
4. Будник О. Б. Порівняльна педагогіка : методичні рекомендації до вивчення курсу: [текст]. Педагогічний факультет; Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. Івано-Франківськ, 2016. 76 с.
5. Болонський процес: перспективи і розвиток у контексті інтеграції України в європейський простір вищої освіти / За ред. В. М. Бебика. Київ: МАУП, 2004. 200 с.
6. Васюк О. В. Порівняльна педагогіка : підруч. Київ – Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2016. 408 с.
7. Василюк А. Пахоцінський Р., Яковець Н. Сучасні освітні системи: Навчальний посібник. Ніжин: Редакційно-видавничий відділ НДПУ, 2002. 139 с.
8. Вульфсон Б. Л. Сравнительная педагогика в системе современного научного знания. *Педагогика. 1998. №2. С. 79– 89.*
9. Джуринський А. Н. Порівняльна педагогіка. Навчальний посібник. 2014. [Електронний ресурс]. Режим доступу:https://stud.com.ua/72549/pedagogika/porivnyalna_pedagogika
10. Концепція «Нова школа. Простір освітніх можливостей» [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/>. 40 с.
11. Концепція середньої загальноосвітньої школи України [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://naps.gov.ua/ua/activities/nsko/>. 26 с.
12. Педагогічна компаративістика – 2015: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст: матеріали наук.- практ семінару (Київ, 11 червня 2015 р.) / Ін-т педагогіки НАПН України / За заг. ред. О.І. Локшиної. Київ: Педагогічна думка, 2015. 288 с.
13. Сбруєва А.А. Порівняльна педагогіка: Навчальний посібник. Суми: ВТД «Університетська книга», 2004. 320 с.
14. Чепіль М.М. Порівняльна педагогіка. Київ : Академвидав, 2014. 215 с.

1. Дошкільні заклади та міжнародні організації дошкільної освіти. Розвиток мережі дошкільних закладів

Традиційно завдання виховання дітей дошкільного віку цілковито покладено на сім'ю. Донедавна мережа дошкільних закладів у більшості країн була слабorozвиненою й здебільшого належала приватному секторові. 70-90-ті роки ХХ ст. – період бурхливого розвитку дошкільної ланки в системі неперервної освіти.

У західних країнах у розвитку мережі дошкільних закладів поєднуються зусилля як державних органів, так і приватних організацій та приватного бізнесу. Наприклад, у програмі розвитку американської освіти на ХХІ ст. дошкільне виховання поставлено під «номером один». Федеральна влада США фінансує програму «Початковий старт», що має на меті створення мережі безкоштовних дошкільних закладів у районах, де високий рівень безробіття і бідності.

У Франції понад 90 % 4-5-річних дітей охоплено дошкільними закладами, причому більшість із них – державні. Значну увагу починають приділяти організації мережі дошкільних закладів у країнах, що розвиваються.

В Індії, наприклад, уряд розробив програму «Комплексна служба розвитку дитини», яка передбачає різні види (медицинські, психологічні, педагогічні, матеріальні) допомоги дітям насамперед з бідних сімей, відсталих племен і каст. Якщо в розвинених країнах дитячі садки відвідують понад 40 % дітей віком 3-4 роки, підготовчі групи при школах – 90-100 % 5-річних, то в країнах, що розвиваються, охоплення дітей дошкільними закладами зазвичай не перевищує 12-15 %.

У більшості західних країн приватний сектор дотепер домінує у сфері дошкільного виховання.

Види дитячих установ. Для розвитку дошкільного виховання створено дитячі заклади різного типу. Найпоширеніші з них:

- дошкільні (підготовчі) класи при початкових школах;
- державні, громадські, приватні дитячі садки з режимом повного дня;
- центри короткочасного догляду за дітьми (3-4 год);
- дитячі садки для дітей при організаціях, підприємствах, де працюють їхні батьки;
- дитячі групи при церквах;
- дитячі садки для дітей з бідних і соціально неблагополучних сімей;
- дитячі садки (приватні та державні) для дітей з фізичними і розумовими вадами.

Світова практика засвідчує, що стійка тенденція до розвитку мережі дошкільних закладів різних видів і типів збережеться й у найближчому майбутньому. Активність держави в їхньому фінансуванні зумовить подальше зростання кількості дітей віком 3-4 роки у дитячих закладах.

Міжнародні організації з дошкільної освіти. 20 листопада 1989 р. Генеральна Асамблея ООН прийняла Міжнародну конвенцію про права дитини, яку ратифіковано в усіх цивілізованих країнах світу. Це унікальний документ, статті якого охоплюють як громадянсько-політичні, так і соціально-економічні й культурні права дітей від народження до повноліття. У ст. 6 Конвенції визначено: «Кожна дитина має право на життя». Це право, разом із правом на піклування, виховання, мають забезпечити батьки, громадськість, державна влада. У Конвенції наголошується, що дитина має бути повністю підготовленою до самостійного життя у суспільстві й вихованою в душі миру, гідності, свободи, рівності та солідарності.

Міжнародний захист прав дітей – це система взаємоузгоджених дій державних і позаурядових міжнародних організацій, спрямована на розроблення і забезпечення прав дитини з метою формування гармонійно розвиненої особистості та сприяння їх закріпленню у національному законодавстві. Ця система охоплює міжнародні угоди, конвенції, пакти, статuti та інші документи.

При ООН діє спеціалізована міжурядова міжнародна організація ЮНЕСКО, створена для багатостороннього регулювання співробітництва держав з питань науки, культури та освіти, а також Дитячий фонд ООН – ЮНІСЕФ.

Серед благодійних фондів, що забезпечують міжнародне співробітництво у сфері охорони дитинства, – Міжнародний благодійний фонд ім. Г. Гмайнера. Герман Гмайнер – засновник так званих дитячих будинків сімейного типу, які вперше з'явилися в Австрії і призначалися для виховання дітей поза їхніми сім'ями. Сім'ї, яку очолює мати – державний педагог зі спеціальною підготовкою, – надається будинок, певна державна допомога. Дитячі будинки сімейного типу, об'єднані у так звані Гмайнерівські селища, давно вже вийшли за межі Австрії і нині організовані в багатьох країнах світу.

Значну координаційну роботу в галузі виховання і навчання проводять міжнародні педагогічні центри: Інтернаціональне бюро виховання (Швейцарія), Міжнародний інститут педагогічних досліджень (Німеччина), Міжнародний педагогічний центр (Франція), Міжнародний інститут освіти (США), Товариство з порівняльної педагогіки (Англія), Міжнародна Монтессорі-асоціація (Данія),

Педагогічне товариство імені Я. Корчака (Польща), Міжнародне товариство послідовників В. Сухомлинського (Німеччина) та ін.

2. Особливості і пріоритети дошкільної освіти у США.

Особливості функціонування дошкільної освіти в США зумовлені складністю всієї системи освіти США, яка обумовлена децентралізацією влади не лише за горизонталлю, але й за вертикаллю. Принципи, завдання й напрями розвитку дошкільної ланки освіти США визначаються конституцією й законами щодо дошкільної освіти кожного штату і підлягають підпорядкуванню Відділу Освіти США, яке керується директивами федеративного управління.

У більшості штатах дошкільна освіта частково входить до системи обов'язкової освіти К-12, зокрема, діти починають навчатись у віці 5-6 років, а ці роки охоплює дошкільна освіта в США, тому вона є першим роком формальної освіти громадянина Америки, хоча до того дитина може ходити до дошкільних закладів для дітей від 3 років. Якщо раніше дошкільна освіта розглядалась як відокремлений інститут, то на сучасному етапі розвитку країни вона є повністю інтегрованою до шкільної системи. Верхня і нижня межа періоду дошкільного дитинства визначається в кожному штаті законодавчими органами. Переважно це вік від двох-трьох до п'яти-шести років.

Мета дошкільної освіти США полягає у формуванні в дитини знань про навколишнє та підготовку до школи, розвитку особистості дитини через набуття нею соціального досвіду, що включає:

- особистісний, соціальний та емоційний розвиток; розвиток комунікативних навичок (навички спілкування й слухання);
- знання та розуміння дитиною навколишнього світу;
- креативний та естетичний розвиток дитини;
- психічний розвиток дитини; навчання елементарних математичних уявлень й їхній розвиток.

На відміну від американських педагогів, мета українського дошкільного виховання полягає в набутті дитиною насамперед знань для подальшого навчання в школі. Така ситуація була характерна для американської дошкільної освіти у 80-х роках минулого століття, оскільки того часу американському суспільству було притаманне прагнення до лідерства в усіх сферах життя, що було зумовлено освітніми реформами й тенденціями розвитку освіти, які чітко регламентувалися законопроектом «Америка 2000: Освітня стратегія» та програмою дошкільної освіти «Хед Старт».

Основними завдання американської дошкільної освіти:

- збереження та зміцнення здоров'я дитини;
- своєчасний вияв і розвиток обдарованості та творчих здібностей дитини;
- формування цілісної гармонійної особистості дитини;
- виховання інтегрованої в суспільство, толерантної особистості на засадах мультикультурності;
- формування активної життєвої позиції дитини.

У цьому аспекті завдання вітчизняної дошкільної освіти є тотожними із завданнями американських педагогів. Важливою умовою оптимально успішної організації освітньо-виховного процесу в системі дошкільної освіти США є дотримання цілої низки принципів.

До основних принципів дошкільної освіти американські педагоги зараховують:

- принцип доступності (полягає в рівному доступі до освітніх послуг кожного громадянина Америки);
- принцип єдності розвитку, навчання, виховання й оздоровлення дітей;
- принцип наступності (реалізується через створення освітньо-виховних комплексів дитячий дошкільний заклад освіти – школа – заклад вищої освіти);
- принцип єдності виховних впливів сім'ї та дошкільного закладу (розділи програм Хед Старт, «Жодної дитини поза увагою»);
- принцип демократичності та гуманності педагогічного процесу;
- принцип активності;
- принцип особистісно-орієнтованого підходу до розвитку дитини, принцип відповідності змісту курікулуму (навчально-виховного плану) віковим особливостям вихованців дошкільного навчального закладу;
- принцип зв'язку із життям, який передбачає самостійне практичне застосування дітьми знань, здобутих у дошкільному закладі;
- принцип врахування вікових та індивідуальних особливостей і принцип індивідуалізації й диференціації.

Зміст дошкільної освіти в США викладено в численних програмах розвитку дитини дошкільного віку, основними з яких є: Хед Старт (Head Start), Хайпі-модель або інструкція для батьків з домашньої дошкільної освіти дітей (HIPPY Model), Монтессорі-програма (Montessori program), програма вальдорфського підходу (Waldorf approach program), Хай Скоуп (High Score), програма Бенк Стріт (The Bank Street program).

Відповідно до визначення національного департаменту освіти, сучасну систему дошкільної освіти США становлять:

- дошкільні заклади освіти різного підпорядкування, типів і форм власності;
- програми дошкільної освіти;
- наукові й методичні установи;
- органи управління освітою на загальнодержавному рівні та на рівні штату.

До дошкільної освіти належать будь-які установи, що працюють за певними програмами дошкільного виховання поза межами сім'ї. Це дитячі центри (child centers), сімейні центри з догляду за дітьми (family child care), дитячі садки ХедСтарт (Head Start), дошкільні установи (preschools), ясла (pre-kindergartens).

Систему дошкільних закладів освіти в країні складають: дошкільні ігрові групи, центри догляду за дитиною, школи-ясла, дитячі садки, лісові дитячі садки або садки під відкритим небом з нетривалим, денним, цілодобовим перебуванням дітей.

Дошкільна ігрова група (pre-school play group, playgroup) – група дітей, яка організовується під керівництвом батьків для спільної ігрової діяльності.

Центр догляду за дитиною, або сімейний центр з догляду за дитиною (day care, family childcare) – догляд за дитиною раннього та молодшого дошкільного віку за відсутності батьків протягом дня.

Розрізняють державні (non-profit) або некомерційні центри з догляду за дітьми та комерційні (for-profit), засновані окремими релігійними, спонсорськими, приватними організаціями.

Школа-ясла (nursery school) – школа для дітей віком від трьох до чотирьох-п'яти років, навчання яких забезпечується кваліфікованими спеціалістами та професіональним складом дирекції загальноосвітньої школи, метою яких є стимулювання дітей до розвивально-навчальних ігор і педагогічний супровід у різних видах дитячої діяльності протягом дня.

Дитячі садки, навчання у яких розпочинається у віці 5-6 років, входять до системи обов'язкової загальної освіти.

Лісові дитячі садки або садки під відкритим небом (forest/wood kindergarten, openair kindergarten, nature kindergartens, outdoor nursery, nature preschool) – дошкільні заклади табірної типу, освітньо-виховна діяльність яких відбувається винятково поза межами дошкільних установ – літні й зимові дитячі табори, які розташовані в лісових місцевостях.

В американських дошкільних закладах діти з особливими потребами (*children with special needs*) навчаються в звичайних дошкільних закладах – одна/дві дитини на групу дітей з 10-15 осіб. За поглядами американських учених, основне завдання вихователя – в умінні правильно організувати процес навчання, під час якого він повинен брати до уваги всі без винятку висловлювання та ідеї дітей для виконання поставленого завдання, навіть якщо вони є хибними чи звучать абсурдно. Завдання педагога полягає в спільному з дітьми обґрунтуванні правильного, істинного твердження, яке детально та ґрунтовно роз'яснене вихователем. Такий підхід до організації навчання дітей дозволяє американським педагогам реалізовувати завдання та принципи дошкільної освіти Америки.

3. Особливості і пріоритети дошкільної освіти у Великобританії

Концепція англійської дошкільної освіти, що склалася за тривалу історію свого розвитку, характеризується великою кількістю різноманітних дошкільних закладів, а також їй властива, перш за все, особова спрямованість і індивідуальний підхід до дітей.

Такий підхід обумовлений історією англійської освіти, на розвиток якого вплинули Руссо, Гребель, Монтесорі, які вважали необхідним розвивати індивідуальність дітей та захищати їх самостійність. Це сприяло формуванню *основних цілей дошкільної освіти: задоволення потреб кожної дитини, її інтересів, поваги до відмінностей між дітьми.*

У Концепції дошкільного виховання також визначена *загальна мета – це гуманізація дошкільного виховання, тобто орієнтація педагога на особистість дитини. Один з найважливіших принципів виховної роботи – є гра.* Причому акцент робиться на її розвиваючому аспекті. Вихователь виступає в ролі помічника і організатора середовища, використовує ігрові, словесні і наочні методи, спираючись на попередній досвід дітей.

Дошкільні заклади Великої Британії пройшли шлях розвитку від закладів державного догляду дітей із небагатих сімей до сучасних різноманітних типів дошкільних закладів, які забезпечують диференційований підхід до виховання дітей. Дошкільних закладів у країні недостатньо для того, щоб забезпечити доглядом усіх дітей до школи, навчання в якій починається з 5 років.

Основні типи дошкільних закладів – муніципальні та приватні денні ясла, ясельні школи, ясельні класи, ігрові групи, клуби матері й дитини, «групи можливостей».

За змістом роботи їх можна об'єднати в такі групи:

- 1) денні ясла, в яких забезпечується належний догляд за дітьми;
- 2) ясельні класи і школи – заклади інтелектуального розвитку, підготовки до школи;
- 3) ігрові групи, клуби матері й дитини, «групи можливостей», які організують батьки.

Такі заклади гарантують найвищий рівень усебічного виховання.

Муниципальні денні ясла відкриваються місцевими органами влади для дітей віком від кількох місяців до 4-5 років. Такі заклади у країні досить поширені, вони працюють з 8 до 18 год. упродовж усього року і призначені для виховання дітей, чиї батьки працюють, але мають невисокий рівень доходів і потребують послуг закладів державного дошкільного виховання.

Приватні денні ясла створюються різними приватними організаціями та особами, благодійними товариствами, релігійними організаціями тощо. До таких закладів належать: церковно-общинні денні ясла; ясла, які відкривають для своїх працівників керівники фабрик, компаній, корпорацій, банків; комерційні ясла; кооперативні ясла; ясла психолого-педагогічного профілю, при науково-дослідних центрах, мета яких надавати матерям, що мають малих дітей, кілька годин вільного часу на день. У країні налічується велика кількість приватних вихователів, які за бажанням батьків працюють із дітьми упродовж усього робочого дня, починаючи від їхнього народження і до 5 років.

У Великій Британії популярними є *безоплатні муниципальні ясельні школи і класи для дітей віком 3-5 років*. Існують навіть черги бажаних влаштувати до них своїх дітей.

Ясельні центри – об'єднані денні ясла і ясельні школи – досить незначні за кількістю.

Ясельні класи організуються при початкових школах з метою розумового, фізичного, морального, естетичного і трудового розвитку дитини, формування її індивідуальності.

Ігрові групи – найпоширеніший тип дошкільних закладів, об'єднаних в Асоціацію, що фінансуються частково за рахунок держави, благодійних внесків і значною мірою – батьків. Тут виховується понад третина всіх дітей віком 2-3 роки, група налічує від 6 до 40 дітей і працює 2-3 год. від двох до п'яти днів на тиждень. Керівники ігрових груп (часто це матері вихованців групи) проходять спеціальну психолого-педагогічну підготовку.

Лікарняні ігрові групи призначені для виховання дітей, які проходять лікування. «Групи можливостей» призначені для виховання

дітей з різними вадами розвитку. Такі групи працюють за зразком ігрових груп, але зі значно меншою кількістю дітей, використовуючи спеціальний ігровий і навчальний матеріал. У клубах матері й дитини обов'язковою є присутність матері протягом усього періоду перебування дітей у групі.

Особливістю англійської системи освіти є необхідність отримання дозволу про прийом 3-4-річних дітей до початкової школи. У зв'язку з цим деякі місцеві органи освіти організують підготовчі класи (групи) для п'ятирічних дітей. Різноманітність типів дошкільних закладів і програм відображає головну концепцію англійського дошкільного виховання, яка розглядає дитину як активного учасника пізнання навколишнього середовища. Тому виховання спрямовується на розвиток індивідуальної особистості дитини, її самостійності в оволодінні різними видами діяльності.

Значний вплив на розвиток дошкільного виховання в Англії мали теорії Ф. Фребеля, М. Монтесорі, Р. Штейнера, Ж. Піаже, Дж. Брудера.

4. Особливості і пріоритети дошкільної освіти у Японії

У Японії дитячий садок не є обов'язковим освітнім шаблоном. Діти приходять сюди за бажанням батьків – звичайно із чотирирічного віку. Іноді, як виключення, при сильній зайнятості батьків дитину можуть взяти в садок із трьох років.

Є в Японії і ясла для малят, яким ще тільки рік. Але віддавати дітей з родини так рано не рекомендується. Щоб помістити дитину в подібний заклад, батьки повинні писати спеціальну заяву й обґрунтовувати неможливість виховувати маля до трьох років дуже вагомими причинами. Усі дитячі садки в Японії приватні.

Серед них особливе місце займають так звані елітні сади, що перебувають під опікою престижних університетів. Якщо дитина попадає в такий дитячий садок, його майбутнє можна вважати забезпеченим: по досягненню відповідного віку він переходить в університетську школу, а звідти без іспитів вступає в університет.

У Японії існує досить гостра конкуренція в сфері освіти: університетський диплом є гарантією одержання престижної, добре оплачуваної роботи - у міністерстві або в якій-небудь відомій фірмі. А це, у свою чергу, успіх кар'єрного росту й матеріального благополуччя. Тому потрапити в садок при престижному університеті дуже складно. Батьки платять за вступ дитини величезні гроші, а саме маля, щоб бути прийнятим, повинно пройти досить складне тестування.

У більшості ж дитячих садків головне завдання вихователів – навчити дітей бути слухняними. Домашнє виховання в японців надзвичайно м'яке, дітям рідко щось забороняють. Але стосовно чужих людей – на вулиці, у суспільних місцях – японська традиція суворо вимагає вираження граничної поваги, у тому числі й з боку маленьких дітей. Тому багато часу в дитячому садку приділяється вихованню манер і знайомству з ритуальною стороною життя. Діти повинні опанувати безліч ввічливих словесних формул (ними японська мова насичена) і знати, де й коли їх потрібно застосовувати. Необхідний елемент японського етикету – уклін. Японці супроводжують уклоном кожне «спасибі», кланяються при зустрічі, кланяються перед їжею – дякують вищим силам і господарів за майбутню трапезу, кланяються після їжі, навіть у парламенті – і те кланяються. Раз у тиждень директор кожної японської школи виголошує промову перед учнями, що вишикувалися в колони на шкільному дворі. Із закінченням промови школярі повинні поклонитися. А потім поклонитися ще раз – при виносі державного прапора. Вимога кланятися у відповідь на слова директора не записане ні в якому законі. Цього вимагає традиція: молодші зобов'язані слухатися старших і виражати їм повагу. Починають цьому вчити вже в дитячому садку.

Вихователі тісно співпрацюють із батьками. Традиційними є відвідування батьками дітей, які перебувають у садочку, а також спортивні дні, дні спостережень, спільні занотовування цікавих думок педагогів і батьків про розвиток дитини, батьківські збори.

Багато дошкільних закладів опираються у своїй роботі на досвід відомого японського скрипаля і педагога Синьїті Судзукі («Система виховання таланту»), який вважав талант максимальним рівнем розвитку здібностей дитини, а вік до 6 років – періодом, коли вирішується її доля.

Про популярність дитячих садків Судзукі свідчить те, що заяви про прийом дітей до них батьки подають за три-чотири роки до їхнього народження. Сюди приймають дітей без будь-якої попередньої перевірки задатків. Вихователі працюють із різновіковими (від 3,5 до 5 років) групами дітей (до 60 осіб).

5. Особливості і пріоритети дошкільної освіти у Польщі

Виховувати сильну, здорову і розумну націю необхідно з раннього дитинства. Польська влада з цим твердженням повністю згодна. Дошкільна освіта Польщі вважається однією з прогресивних і успішних, втім, це стосується в цілому всієї системи освіти цієї країни.

Польська дошкільна освіта. Тут вельми успішно вживається єдина європейська система дошкільної освіти, основа якої – вибір. Батьки малюків мають право не водити дитину в дитячий садок, але багато хто все ж вирішують цей момент на користь державних або приватних дошкільних установ. Важливо: всі без винятку дошкільнята зобов'язані відвідувати «підготовку» (*zerówka*) перед вступом до школи. Але навіть тут є можливість вибору: дитина може відвідувати курси в дитячому садку, у початковій школі або вчитися в спеціальних групах, так званих дошкільних пунктах.

Система дошкільної освіти в Польщі чітка і злагоджена. Вона формується такими установами як ясла (малюка можна залишати тут на повний або неповний робочий день), дитячі садки, двотижневі дитячі садки і «мікросадки» (сімейні варіанти, коли в одній квартирі знаходяться 5-6 дітей). А тепер давайте детальніше розглянемо дошкільні установи, так би мовити «зсередини»...

Приватні польські дитячі садки. Малюків зараховують у *дитячі садки* (*przedszkole*) з 3-х років. Існують установи, в яких беруть і зовсім крихітних з 6 місяців, такі ясла називаються *żłobek*. Діти іноземців мають право відвідувати дитячі установи на таких же умовах, як і громадяни Польщі. Потрапити в приватний дитячий сад не складе труднощів, були б гроші оплатити перебування малюка тут. У приватних дитячих садах малюків навчають грі в шахи, іноземним мовам, діти можуть відвідувати інші найрізноманітніші гуртки.

Державні дитячі садки Польщі. З державними садками дещо важче, часто в них немає місць, але все залежить від міста, в якому ви перебуваєте. До речі, в муніципальному дошкільному закладі безкоштовно дітлахи можуть знаходитися тільки до 13 години, за весь інший час доведеться доплачувати батькам. Вихователі часто організовують для малюків екскурсії та поїздки на різні заходи, таке проведення часу не може не подобатися дітлахам. У групах зазвичай 25 осіб, за всіма доглядає 1 вихователь і 2 помічниці. Для мешканців України, Росії та Білорусі дещо незвичним фактом є те, що харчування в дитячих садках привозне, тобто в приміщенні немає їдальні, їжу просто розігрівають перед подачею на стіл. Такий метод має ряд переваг: по-перше, немає необхідності наймати спеціальний обслуговуючий персонал; по-друге, покупка харчування здійснюється тільки в сертифікованих службах харчування, що мінімізує можливість попадання в дитячий організм шкідливих речовин. Малюкам в дитячих садах дозволяють все, що не зашкодить здоров'ю. Не хочеш їсти – не треба, не подобається вчити букви – будь ласка, йди, грай іграшками.

Якщо дитина сильно завинила, йому пропонують заспокоїтися і посидіти на стільчику.

Все частіше батьки вибирають для своїх дітей дитячі садки і це правильно, адже дитина повинна адаптуватися до навколишніх умов, вміти спілкуватися з однолітками і дорослими людьми. Уряд Польщі піклується про молоде покоління і намагається зробити перебування в дошкільному закладі максимально комфортним, приємним і безпечним.

Отже, система дошкільного виховання у Польщі представлена типами дошкільних закладів, спільними для багатьох країн Східної Європи 1940-1990 рр. Це дитячі садки, ясла-садки з повним (міста) і неповним (сільська місцевість) днем перебування дітей. Є також цілодобові двотижневі ясла-садки та тимчасові дитячі садки на зразок сімейних мікросадків, які функціонують в одній із квартир великих будинків.

6. Особливості системи дошкільної освіти в інших країнах (Болгарія, Туреччина, Фінляндія, Данія, Ізраїль та ін.)

У багатьох країнах світу значна увага приділяється розвитку дошкільних закладів і вдосконаленню процесу виховання дітей. Дошкільне виховання є початковою ланкою єдиної системи виховання і навчання, ним опікуються місцеві органи влади, промислові та сільськогосподарські підприємства, релігійні та громадські організації, приватні особи.

У містах і селах набули поширення такі типи дошкільних закладів, як *стаціонарні та сезонні ясла і садки з різною тривалістю роботи, дошкільні відділення при початкових класах, материнські школи або майданчики*. У кожній країні існує система підготовки педагогічних працівників (курси, середні спеціальні чи ЗВО). Виховна робота, головною метою якої є гармонійний розвиток дітей, формування навичок життя в колективі, здійснюється відповідно до програм. Кожна національна система освіти (зокрема, дошкільного виховання) має свої особливості та власний передовий досвід.

Болгарія. Система державного дошкільного виховання в Болгарії сформувалась у повоєнний час. Основними типами дошкільних закладів у країні є: *дитячі садки та ясла-садки з денним і напівденним перебуванням дітей (садки при школах)*. Дошкільні заклади відвідують майже всі діти. Існує державна програма виховання дітей дошкільного віку. Значна увага приділяється їхньому фізичному вихованню (проведенню спортивних свят, навчанню плавання, загартуванню).

Проблеми дошкільної педагогіки досліджують Е. Петрова (питання гри, морального і трудового виховання), С. Аврамова (трудове, моральне виховання), Л. Георгієв (підготовка до школи) та інші вчені.

Для системи державного дошкільного виховання Болгарії характерні спільні з іншими країнами ознаки:

- широка мережа дошкільних закладів, наявність спеціальних норм їх проєктування і будівництва;
- державний характер системи дошкільного виховання;
- визнання дошкільного виховання складовою системи народної освіти, її першою ланкою;
- державна програма виховання дітей у дошкільних закладах;
- наявність дошкільних установ: ясел, ясел-садків, дитячих садків повного дня, цілорічних, сезонних, у разі необхідності — цілодобових;
- державний характер підготовки педагогічних кадрів.

Нині в Болгарії відбувається реформування державного дошкільного виховання, як і системи народної освіти загалом.

Данія. Найпоширенішими типами закладів державного дошкільного виховання у Данії є: *денні ясла, садки, ясла-садки, ігрові майданчики та цілодобові дошкільні заклади, призначені для виховання і лікування дітей з проблемами фізичного та психічного розвитку, надання їм психолого-педагогічної допомоги і здійснення корекції.* Педагогічний персонал отримує трирічну підготовку з психології, фізіології, педагогіки. Характерною особливістю датських дошкільних закладів є те, що значна частина вихователів — чоловіки (вони становлять майже п'яту частину педагогів, які працюють з дошкільнятами). Це має велике значення для дітей з неповних сімей, де вихователем є тільки мати.

У Данії працює центр Міжнародної Монтессорі-асоціації, яка активно пропагує ідеї досвіду Марії Монтессорі в усіх країнах світу і має в них свої «дочірні» організації.

Ізраїль. Дитячі садки в Ізраїлі утримуються муніципалітетами, релігійними та жіночими організаціями. Працюють вони цілорічно, за винятком невеликих канікул у серпні. Найпоширенішим закладом дошкільного виховання є *платні приватні садки і групи по 5-10 дітей раннього (з 3 місяців) і дошкільного віку.* Відкрити приватний дитячий садок має право лише вихователь із педагогічною освітою. Як і муніципальні, приватні дитячі садки контролює Міністерство освіти. Обов'язковою і безплатною є старша група, в якій готують дітей до школи, зокрема навчають читати і рахувати, працювати з комп'ютером,

різних видів художньої діяльності, читають з ними оповідання й казки, ознайомлюють із народними традиціями.

Німеччина. Традиції державного дошкільного виховання в Німеччині – одні з найдавніших у світі. З 1957 р. у ФРН діє закон про вільне відвідування дитячих садків, з яких 20 % утримує держава, а 80 – належать церковним громадам, профспілкам, німецькому товариству Червоного Хреста, службі молоді, іншим благодійним організаціям. Характерною особливістю освіти в Німеччині є те, що батьківська платня становить 50 %, решту витрат бере на себе власник дошкільного закладу.

Слід відзначити різноманітність типів дошкільних закладів. *Дитячі садки (кіндергартен)* з повним або неповним днем, призначені для дітей віком 3-6 років. Існують *одногрупні дошкільні заклади* (переважно для старших дошкільників), *пришкільні групи* (для п'ятирічних дітей), а також *підготовчі класи основної школи* (в них виховуються і навчаються п'ятирічні діти, які досягають шкільного віку).

Крім того, працюють *цілодобові інтернати для здорових дітей віком від 3 до 6 років, а також інтернати для дітей з вадами здоров'я і розвитку*. Головні концептуальні підходи щодо виховання дітей у Німеччині здійснюються в дитячих садках *вільного і відкритого типу*.

Найпоширеніший тип вільного дитячого садка – штейнерівські дитячі садки і дитячі садки Монтесорі. Відкритий дитячий садок ґрунтується на ситуативно-орієнтовній концепції дошкільного виховання, для якої характерні:

- відкрите планування, в якому беруть участь діти;
- навчання на основі реальних життєвих зв'язків;
- єдність гри і навчання;
- різновікова організація життя і діяльності;
- зв'язок із громадськістю;
- співробітництво батьків і дошкільного закладу.

Основні вимоги до вихователя дошкільного закладу – здатність до систематичних і тривалих спостережень, аналізу результатів педагогічної діяльності, прогнозування можливих варіантів. Для роботи з дошкільниками використовується багате предметно-дидактичне середовище, різноманітний ігровий матеріал. Особливістю системи виховання в Німеччині є наявність так званих *материнських центрів*, в яких діти разом із матерями займаються цікавою і корисною діяльністю. При цьому матері мають можливість отримувати платню, а головне – спілкуватися між собою та з фахівцями з педагогіки і психології.

Фінляндія. Характерною особливістю державного дошкільного виховання у Фінляндії є тісний зв'язок із сім'єю. Держава приділяє велику увагу проблемам сім'ї, забезпечуючи її матеріальною, моральною та педагогічною підтримкою. Одним із найстаріших типів дошкільного закладу є *народні дитячі садки*, покликані надавати допомогу у вихованні дітей сім'ям, батьки яких працюють. Існують й інші типи дошкільного виховання: *денний догляд за дітьми у сім'ях*, *відкриті дитячі садки*, *пересувні дитячі садки* (на зразок сезонних).

Великою популярністю користуються так звані *сімейні дитячі садки*, які нині дуже поширені в усьому світі. Для сімейного догляду за дітьми слід мати спеціальну підготовку. Відкриті дитячі садки працюють на зразок ігрових майданчиків, куди батьки приводять дітей для прогулянки та спільних ігор з однолітками. Рівень оснащення дошкільних закладів доволі високий. У садках для дітей віком до року має бути не більше 6 осіб, від року до двох – не більше 12, після трьох років – не більше 20 дітей. Усі дошкільники за рік до школи обов'язково відвідують заклад системи дошкільного виховання.

Франція. Одне з перших місць у світі за охопленням дітей державним дошкільним вихованням посідає Франція. Традиції французької дошкільної педагогіки, яка формувалася упродовж двох століть, увібрали найкращі теорії виховання як вітчизняних (П. Кергомар, С. Френе), так і зарубіжних (М. Монтессорі, О. Декролі, Ж. Піаже) педагогів. Основні типи навчальних закладів для виховання дошкільників 2-6 років: *материнські школи*, *класи малят при початкових школах*, *дитячі садки*.

Загальна мета дошкільного виховання – забезпечити всебічний розвиток дітей. Головні завдання дошкільних закладів Франції – ввести дитину в атмосферу колективу, розвинути у неї різні види діяльності, сформувані прагнення до знань, навчити працювати, вчитися, будувати стосунки з іншими дітьми. Роль вихователя полягає в організації дозвілля дітей, у спрямуванні їхнього розвитку, створенні розвивального середовища, вивченні поведінки та психології дітей. Основна форма занять у материнській школі – гра. У 1975 р. у Франції було прийнято Закон про школу, яким передбачалися заходи щодо забезпечення наступності між дошкільним вихованням і шкільним навчанням. У країні існує унікальний досвід навчання дітей у **материнській і початковій школах одним педагогом**. Хоча це і не є системою, однак такі приклади свідчать про можливість посилення зв'язку між дошкільним і шкільним навчанням. Завдяки заходам у цьому напрямі молодші діти забезпечені дошкільними закладами на 75

%. Нині у материнських школах і класах для малят при школах навчаються всі дошкільники віком 5-6 років.

Чехія і Словаччина. Серед країн світу, в яких майже всі діти охоплені державним дошкільним вихованням, належне місце посідають Чехія і Словаччина. Перші дитячі садки були відкриті у Празі в 1832 р., а згодом створені *материнські школи – народні дитячі садки*. Крім материнських шкіл, які існують і нині, працюють заклади інших форм дошкільного виховання – *ясла, дитячі садки з неповним днем, підготовчі класи при школах*.

Їх організація і методика роботи з 1945 по 1990 р. мала багато спільного з роботою дошкільних закладів СРСР. Значна увага приділяється підготовці педагогічних кадрів у період вузівської та післявузівської освіти. Доволі часто керівник дошкільного закладу працює й вихователем групи дітей, щоб власною практичною діяльністю показувати приклад педагогічному персоналу закладу. Науковці цих країн (Я. Бердихова, Л. Кліндова, Л. Белі-нова та ін.) ефективно розробляють програми підготовки дітей до шкільного навчання, проблеми елементів гри у навчальному процесі тощо.

Швейцарія. Дошкільні заклади Швейцарії – *дитячі садки або дитячі школи* – призначені для виховання дітей віком 4-6 років. Окрім державних у країні існує чимало приватних дошкільних закладів, що працюють п'ять днів на тиждень по кілька годин на день і розміщені переважно в одноповерхових котеджах з майданчиками для прогулянок і занять фізичною культурою.

Історично склалися такі концепції виховання дітей дошкільного віку: у німецькій частині Швейцарії – заснована на ідеях Ф. Фребеля, а в романомовній – женецького напрямку (Е. Клапаред, Ж. Піаже) та монтессорівського типу.

Для німецьких і романомовних дитячих садків розроблено різні програми. Проте вони мають багато спільного завдяки ідеям гуманізації та збагачення розвитку дитини шляхом організації її предметного педагогічного середовища й досвіду. Швейцарські дошкільні заклади добре обладнані, в них багато дидактичного, ігрового матеріалу для занять і самостійної діяльності дітей. У країні розробляються ефективні напрями взаємодії дошкільних закладів і початкової школи, організуються комплекси «дитячий садок – школа» для якнайширшого охоплення дітей вихованням і підготовки до школи. З метою посилення зв'язку зі школою дошкільні заклади дають кожній дитині психолого-педагогічну характеристику.

Туреччина. Система дошкільного виховання в Туреччині ґрунтується на принципах задоволення потреб як індивідуума, так і

суспільства, реалізації права на освіту і рівність можливостей, спільного виховання дівчат і хлопців, співробітництва школи і сім'ї. Дошкільна освіта існує для дітей віком від народження до 6 років, тобто до початку обов'язкового шкільного навчання. Для 5-річних дітей при школах організуються підготовчі класи, відвідування яких необов'язкове. Для дошкільників існують *ясла, приватні, фабричні, експериментальні дитячі садки*.

Характер догляду за дітьми визначається як ісламом, так і принципами соціальної справедливості. З 1923 р., із часу проголошення республіки, здоров'я, освіта дітей – основні завдання системи дошкільного виховання, покликаною надійно забезпечити майбутнє країни. Традиційно сім'ї в Туреччині багатодітні, родинні зв'язки міцні, спілкування між представниками різної статі допускається не в усіх сферах громадського життя. Роль чоловіка й жінки в домі і поза ним дуже різна, і виховання дітей проходить під знаком їхньої майбутньої статевої ролі.

У 60-70-х роках ХХ ст. гостро постали питання підготовки педагогічного персоналу, створення будинків для охорони матері й дитини, запобігання злочинності й виховання дітей з вадами розвитку, рівномірного розподілу освітніх установ, планування народжуваності, догляду за дітьми, їх харчування. Від вирішення цих питань залежало майбутнє країни.

У 80-90-х роках увага громадськості та органів освіти зосередилась на підвищенні якості денного догляду за дітьми та освітніх цілях. Було розроблено спеціальні програми для дітей робітників-мігрантів, які перебували за кордоном: вони не повинні забувати турецьку мову, культуру, релігію. Ставиться також завдання розроблення дидактичних матеріалів, зокрема книжок і фільмів, оскільки матеріальна база дошкільних освітніх закладів була досить бідною. Також існують значні розбіжності в умовах життя людей різних районів країни, між містом і селом, між освітою для дівчаток і хлопчиків. У великих містах серед вищих класів суспільства в освіті наслідуються європеїзовані правила, проте релігійні обряди зберігаються.

7. Особливості і пріоритети дошкільної освіти в Україні.

Важливе місце в системі безперервної освіти в Україні належить дошкільній освіті.

Питання функціонування дошкільних навчальних закладів урегульовано Законом України «Про дошкільну освіту», Положенням

про дошкільний навчальний заклад. Відповідно до Закону України «Про дошкільну освіту» вимоги до рівня розвиненості, вихованості, навченості дітей дошкільного віку визначаються Базовим компонентом дошкільної освіти України (державним освітнім стандартом) і реалізуються програмами, рекомендованими або схваленими Міністерством освіти і науки України в установленому порядку. Зокрема, із запровадженням в Україні обов'язкової дошкільної освіти дітей п'ятирічного віку розроблено та затверджено програму розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт». Дошкільна освіта і виховання в Україні здійснюється у *дитячих яслах, садках, ясла-садках, сімейних, прогулянкових дошкільних закладах компенсуючого (для дітей, які потребують корекції фізичного і психічного розвитку) та комбінованого типів з короткотривалим, денним, цілодобовим перебуванням дітей, а також у дитячих садках інтернатного типу, дитячих будинках тощо.*

Метою вітчизняних дошкільних закладів є забезпечення фізичного, психічного здоров'я дітей, їх всебічного розвитку, набуття життєвого досвіду, вироблення умінь і навичок, необхідних для подальшого навчання. Дошкільне виховання спрямоване на практичне оволодіння рідною мовою, забезпечення пізнавальної активності, розвиток творчих здібностей в ігровій та інших видах діяльності, виховання культури спілкування, поваги і любові до батьків, родини, батьківщини.

Дошкільне виховання ґрунтується на засадах родинного виховання, народної педагогіки, національної культури, надбань світової педагогічної науки та практичного досвіду.

Нині важливим є питання забезпечення рівного доступу українських дітей до здобуття дошкільної освіти, що має здійснюватися за таких умов:

- а) здобуття безоплатної дошкільної освіти у державних і комунальних закладах освіти;
- б) збереження та зміцнення фізичного і психічного здоров'я дитини, розвиток її творчих здібностей, реалізація потенційних можливостей особистості;
- в) розвиток матеріально-технічної бази дошкільних закладів освіти;
- г) створення широкої мережі дошкільних закладів освіти різних типів, профілів і форм власності;
- д) надання державою дотацій на утримання дітей у дошкільних закладах освіти;
- е) запровадження соціально-педагогічного патронату сім'ї.

Грунтовне вивчення та осмислення зарубіжних теорій і досвіду виховання дає можливість визначити ефективні шляхи розвитку педагогіки і дошкільного виховання зокрема, допомагає уникнути помилок і стереотипів у справі розбудови сучасної системи виховання в нашій країні, оскільки розроблення сучасних моделей індивідуалізації виховання неможливе без урахування історико-педагогічного досвіду.

Велика увага приділяється особистості вихователя, його внутрішньому світу та людським якостям.

Найбільш поширеними формами дошкільної освіти є:

- державні та приватні дошкільні заклади освіти;
- групи короткотривалого перебування;
- групи при ЗЗСО;
- охоплення соціально-педагогічним патронатом тощо.

В Україні розвиваються дошкільні заклади освіти різних типів. На сьогодні реальністю є їх варіативність залежно від форм власності, контингенту дітей, режиму їх перебування (від 3 до 12 годин або цілодобове), застосування тих чи інших педагогічних підходів до змісту та методів виховання. Розширюється мережа дошкільних закладів освіти (груп) компенсуючого типу, в яких безкоштовно виховуються і проходять лікування хворі діти і діти з вадами психофізичного розвитку, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку. Водночас із здобуттям дошкільної освіти вони проходять комплекс лікувально-реабілітаційних заходів. Діти отримують у дитячому садку три- або п'ятиразове харчування, згідно з відповідною Інструкцією та примірним двотижневим меню, з урахуванням затверджених Постановою Кабінету Міністрів України норм харчування дітей у навчальних закладах. Діти в дитячому садку перебувають до 6 (7) років.

Питання для самоконтролю та самоаналізу:

1. Визначити місце і роль дошкільних закладів та міжнародних організацій у дошкільній освіті.
2. Схарактеризувати розвиток мережі дошкільних закладів.
3. Розкрити особливості і пріоритети дошкільної освіти у США.
4. Розглянути специфіку дошкільної освіти у Великобританії.
5. Розкрити особливості дошкільної освіти у Японії.
6. Визначити пріоритети та прикметні особливості дошкільної освіти у Польщі.
7. Схарактеризувати особливості системи дошкільної освіти в інших країнах (Болгарія, Туреччина, Фінляндія, Данія, Ізраїль та ін.).

8. Розкрити прикметні особливості дошкільної освіти в Україні.

Завдання для самостійної роботи:

1. Укласти інформаційний кейс «Дошкільна освіта в країнах зарубіжжя».
2. Підготувати презентацію «Дошкільна освіта зарубіжної країни та України: порівняльний аспект» (зарубіжна країна за вибором).

Тема: Розвиток початкової освіти в зарубіжних країнах та Україні.

1. Особливості і пріоритети початкової освіти у США.
2. Характеристика початкової освіти у Великобританії.
3. Особливості початкової освіти у Японії та Китаї.
4. Початкова освіта в Західній Європі (Польща, Франція, Німеччина).
5. Розвиток початкової освіти в Україні.
6. Вимоги до сучасного європейського вчителя.

Рекомендована література:

1. Боярчук Ю.В. Японская школа: проблемы и перспективы *Педагогика*. 2006. №3. С. 107-111.
2. Будник О. Б. Порівняльна педагогіка : методичні рекомендації до вивчення курсу: [текст]. Педагогічний факультет; Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. Івано-Франківськ, 2016. 76 с.
3. Быков Д.А.Обучение детей с ограниченными возможностями в США и Великобритании. *Педагогика*. 2004. №6. с.94-99.
4. Брей М. Частное репетиторство – теневая система образования. *Педагогика*. №5. 2002. с. 96-105.
5. Василюк А. Пахоцінський Р., Яковець Н. Сучасні освітні системи: Навчальний посібник. Ніжин: Редакційно-видавничий відділ НДПУ, 2002. 139 с.
6. Васюк О. В. Порівняльна педагогіка : підруч. Київ – Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2016. 408 с.
7. Вульфсон Б.Л. Мировое образовательное пространство на рубеже XX – XXI вв. *Педагогика*. 2002. № 10. С.3-14.
8. Джуринський А. Н. Порівняльна педагогіка. Навчальний посібник. 2014. [Електронний ресурс]. Режим

доступу:https://stud.com.ua/72549/pedagogika/porivnyalna_pedagogika

9. Жуковський І. Проектний метод у діяльності навчальних закладів Франції *Шлях освіти*. 2003. №2. С.24-27.
10. Загальна декларація прав людини [Електронний ресурс]. Режим доступу : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/snow/995_015.
11. Зайченко Н. Особливості реформування освіти США. *Рідна школа*. №4. 2004. с.60-63.
12. Закон України «Про освіту». [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
13. Концепція розвитку інклюзивної освіти (від 01.10.2010 р.). Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання. Наказ МОН №912 від 01.10.2010 року. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189
14. Концепція «Нова школа. Простір освітніх можливостей» [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/>. 40 с.
15. Новий освітній простір: Рекомендації. Режим доступу: <http://dftr.minregion.gov.ua/foto/upload/%D0%9D%D0%9E%D0%9F.pdf>
16. Про активізацію роботи щодо забезпечення прав людей з інвалідністю [Електронний ресурс]: Указ Президента України №678 від 03.12.2015 р. Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/678/2015>.
17. Олійник В Загальнотеоретичні підходи до управління і їх вплив на розвиток системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників. *Шлях освіти*. 2003. № 2. С. 6-10.
18. Педагогічна компаративістика – 2015: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст: матеріали наук.- практ семінару (Київ, 11 червня 2015 р.) / Ін-т педагогіки НАПН України / За заг. ред О.І. Локшиної. Київ: Педагогічна думка, 2015. 288 с.
19. Саламанська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами. [Електронний ресурс]. Режим доступу : http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text
20. Сбруєва А.А. Становлення національної освітньої політики США: перша хвиля освітніх ініціатив федерального уряду (40-60-ті рр. ХХ ст.). *Рідна школа*. №2. 2004. с.69-72.
21. Сбруєва А.А. Порівняльна педагогіка: навч. посіб. 2-ге вид. Суми: ВТД «Університетська книга», 2005. 320 с.

22. Сбруєва А.А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англомовних країн в контексті глобалізації (90- 50 ті рр. ХХ – поч. ХХІ ст.): Монографія. Суми: ВАТ «Сумська обласна друкарня». Видавництво «Козацький вал», 2004. 500 с.
23. Чепіль М.М. Порівняльна педагогіка. Київ : Академвидав, 2014. 215 с.

1. Особливості і пріоритети початкової освіти у США.

У США першим рівнем обов'язкової освіти є початкова освіта (elementary education). Вона має місце в початкових школах (elementary schools), до яких зазвичай входять перші п'ять класів та інколи ще й дошкільний навчальний заклад. В деяких таких школах учителі використовують «гнучку систему» (looping system), де один і той самий учитель працює з однією групою учнів протягом двох років. Так, *початкова освіта у США* представлена чисельними державними і приватними школами, останні з яких організують здебільшого релігійні організації. Кожний штат формує власну законодавчу базу (тривалість навчання, вибір планів і програм навчання, джерело фінансування та ін.) Навчальні плани початкової освіти передбачають однакове для всіх штатів „ядро” предметів: англійська мова, математика, природничі науки, фізичне виховання.

Варто звернути увагу на те, що школи різняться терміном навчання та способами викладання цих предметів. Аналіз початкової освіти у США та України дозволив визначити наступні позитивні здобутки початкової школи, а саме:

- забезпечення права дітей з відхиленнями в розвитку вчитися у звичайному класі, спілкуватися з однолітками, повноцінно соціалізуватися;
- створення можливості для різнобічної участі молодших школярів в соціальній діяльності;
- функціонування центрів педагогічної підтримки молодих сімей і батьків учнів.

У Сполучених Штатах Америки діти зазвичай йдуть до школи в 5-6 років. У 2002 році близько 25 мільйонів дітей відвідували початкові школи в США. Через програми «Head Smart» уряд надає освітні можливості дітям з малозабезпечених сімей для того, щоб підготувати їх до навчання в початковій школі. Батьки, які не підпадають під такі державні програми, часто віддають своїх дітей до приватних дошкільних закладів, сподіваючись на підготовку їхніх дітей до навчання в школі. Хоча відвідування школи не обов'язкове до першого класу, статистичні дані проказали, що близько 98% дітей задіяні в

дошкільних закладах освіти. На противагу іншим країнам, Сполучені Штати не мають єдиного та сталого національного курікулуму. Контроль за школами належить штатам, котрі в свою чергу, надають повноваження місцевим школам щодо вибору доцільної програми. Головним завданням початкової школи США є забезпечення всіх дітей знаннями з основних предметів: читання, математики, письма.

На початку ХХІ століття у 49 штатів уже з'явилися навчальні стандарти. Недавні дослідження показують, що 87% учителів схвалюють рух за навчальні стандарти як крок у вірному напрямі. Результатом програмних стандартів є більше навантаження та більша вимогливість учителя від учня. Хоча багато вчителів занепокоєні відсутністю ресурсів, потрібних для налагодження стандартів навчальної програми..

Особливий вплив на розвиток навчальної програми мало поняття «культурна грамотність» (cultural literacy), прихильником якого був І. Д. Хірч. В 1987 в своїй публікації він порушив питання про мінімум, яким повинні володіти діти для того, щоб бути освіченими членами свого суспільства. І. Д. Хірч переконаний у тому, що учень не може успішно пізнавати світ без вивчення основ географії, історії, літератури, політики та демократичних принципів. Також продовжував розвивати схему знань, які повинні набувати учні переходячи з класу в клас.

Програма початкової освіти є динамічною та змінюється відповідно до потреб та умов еволюції та зміни суспільства. Сполучені Штати Америки перебували в постійних дебатах щодо цілей шкільного навчання з моменту створення державної шкільної системи. Саме такі дебати були причиною постійних реформ та змін. Деякі реформи мали значний вплив на початкову освіту, а деякі не приживалися і швидко зникали. На даний момент існує ряд нагальних питань, які потребують свого вирішення. Низький рівень навчання учнів вбачається як недолік системи освіти, тому головним завданням штатів та виборчих округів було забезпечення рівного доступу до якісного навчання всіх дітей. В 1983 році Національна Комісія з Питань Передової Освіти в Країні «Нація в небезпеці» (National Commission on Excellence in Education's A Nation at Risk) окреслила падіння рівня американської освіти. Ця доповідь ознаменувала відродження академічної програми, результатом якої було акцентування на стандартизованому тестуванні та звітності. Положення законопроекту 2001 року «Жодна дитина поза увагою» вимагає від кожного штату запровадити систему звітності, яка допомогла б виявити неякісні школи. За законом також вимагається, щоб усі учні з третього по восьмий клас щорічно проходили

тестування з читання та математики. Батьки також можуть, за певних умов, отримати державну підтримку у забезпеченні додаткового навчання для дітей, які відвідують неякісні школи .

Окремою проблемою початкової освіти з створенням державних шкіл стала імміграція в Сполучених Штатах є також проблемою. Рівень імміграції різко змінився на початку ХХ століття і продовжує змінюватися з появою в початковій школі дітей з Південно-східної Азії, Центральної Америки, Східної Європи. В 1990 році 15% усіх дітей складала афро-американці, 12% - іспанці, 3% – уродженці Азії і 1% – корінні американці. Передбачається, що до 2020 року на п'ять американських дітей припадатиме одна-дві дитини латиноамериканського походження.

Важливою проблемою сучасної початкової освіти США є діти, що живуть у бідності. Саме діти з бідних сімей зазнають найбільше труднощів в школі. Найбільш ефективні стратегії навчання бідних дітей вимагають відповідної освіти вчителів, керівників та шкільного персоналу. Зв'язок з батьками має вирішальне значення для успіху дитини в початковій школі. Багато початкових шкіл в Сполучених Штатах складають програми таким чином, щоб заохотити участь батьків дітей до шкільної діяльності. Сполучені Штати Америки впевнено вступили в інформаційне століття. Комп'ютери є звичайним устаткуванням майже кожної початкової школи, тому шкільні райони запрошують на роботу спеціалістів для навчання дітей з використання комп'ютерної техніки. Важливість технологій в тому, що вона надає рівний і контрольований доступ до початкової освіти. Отже, постає питання вільного володіння комп'ютером в школі, контролем за доступом дітей до мережі Інтернет і чи, взагалі, використання комп'ютера має вплив на навчання дітей. Національний стандарт освіти запровадив використання технологій в школах, федеральні кошти були виділені для поширення технологій в класах. Комп'ютери і доступ до Інтернету є важливими чинниками, які допомагають учням навчитися використовувати техніку, але вони мало чого варті, якщо вчителі не знають, як їх можна ефективно використовувати. Для вирішення цієї проблеми Міністерство освіти США розробило низку програм.

Для забезпечення «належної громадської освіти» був розроблений Закон про освіту дітей-інвалідів 1975 року, метою якого є задоволення особливих потреб усіх дітей з особливими потребами. У додатку до цього законопроекту містився перелік положень про потокове влаштування дітей з інвалідністю до державних шкіл. При виконанні положень початкові школи стикаються з проблемами при

складанні програм і забезпечення зручностей для учнів з фізичними, психічними вадами [2].

Щодо базової навчальної програми, то тут існує багато протиріч про її доцільність. Використання стандартизованих тестів, на думку деяких освітян, тільки перевантажують програму. Важливість тестів у тому, що вони визначають перелік предметів, які будуть викладатися в школах, фактично, створюючи форму національної програми. Учителі, які готують дітей до тестів, залишають поза увагою розвиток здібностей міркування та творчості. Насправді, тести ставлять у невідповідне становище дітей з творчим типом мислення. Таке обмеження відмітила Хільда Таба у 1962 році. Адже, деякі стандартизовані тести становлять письмові завдання, які складаються виключно з кількох варіантів відповідей.

Поряд з цим, слід констатувати, що початкова освіта США характеризується і певними недоліками, наявністю серйозних педагогічних проблем. Зокрема: недостатня кількість кваліфікованих фахівців (психологів, терапевтів, соціальних педагогів); розбіжність у моральних стандартах, етичних цінностях.

2. Особливості і пріоритети початкової освіти у Великій Британії.

Організоване навчання починається з 5-ти років: один рік навчання триває у школі малюків. Так само, як і в Україні, у Великій Британії упродовж всього курсу навчання у початковій школі один вчитель викладає всі предмети.

Діти навчаються у 2 видах закладів: державному та приватному. В Англії, Уельсі та Ірландії початкові класи набирають дітей віком від 5 до 11 років. Дуже часто переддошкільні класи та класи початкової школи розташовані на території однієї будівлі, і діти одразу ж після завершення підготовчих класів переходять до навчання у початковій школі, де і навчаються до 11 років, потім же продовжують своє навчання у середній школі. Обов'язкова освіта у Великій Британії починається з п'яти років.

Перший ступінь – Prepreparatory School (підготовча школа) передбачає всього два обов'язкові предмети – англійську і математику, але за бажанням можна вивчати історію, географію, музику, мистецтво. Деякі британські школи приймають і двох-, і трирічних малят. Із чотирьох років передбачені підготовчі класи (prepreparatory school). Що цікаво, діти вчать техніку й мистецтво.

На наступну сходинку – Primary (або Preparatory) School (початкова, підготовча школа) – учні переходять у вісім років. До базових предметів додаються основи фізики, хімії та біології. З 8 до 11 або 13 років учні одержують знання із загальноосвітніх предметів, теорії мистецтва, релігії й етики.

Організація початкового навчання полягає у групуванні дітей за віковими класами, викладанні всіх предметів одним учителем. Тривалість уроку — від 15 до 45 хв.

Після закінчення навчання у початковій школі діти не складають іспитів і не отримують посвідчень про закінчення закладу освіти. Вивчення предметів у початковій школі розподіляється таким чином:

- 40 % навчального часу відведено вивченню англійської мови;
- 15 % — фізичне виховання;
- близько 12 % — ручна праця і мистецтво;
- інший час розподілений між уроками математики, історії, географії, природознавства та релігії.

Перевірка та оцінювання знань. Оцінюючи знання дітей, використовують *тести*. Контроль за *результатами навчання* передбачає перевірку, облік, діагностику.

Контроль орієнтований на стандартні знання, навички та вміння. Відповідно до стандартів виокремлюють три рівні досягнень школяра:

- а) запам'ятовування;
- б) вміння користуватися знаннями в позаштатній ситуації;
- в) застосування знань і вмінь у реальному житті.

Крім поточного контролю й оцінювання знань існують екзаменаційні перевірки: двічі в початковій школі — для дітей віком 7 — 11 років. Після завершення курсу навчання за результатами тестів діти розподіляються у такі школи – grammar schools, technical school, modern school.

3. Особливості і пріоритети початкової освіти у Японії та Китаї.

Шкільна реформа. Із середини 80-х років у Японії проводиться активна реформа шкільної освіти. Її основні завдання:

- побудувати систему безперервної освіти, мета якої — впровадити її в усі сфери активного життя людини;
- змінити зміст і методи навчання в школі таким чином, щоб максимально забезпечити можливість навчання з урахуванням індивідуальних особливостей дітей;

- систематизувати зміст і методи навчання й виховання в школах відповідно до таких явищ, як комп'ютеризація, високий ступінь інформатизації, а також інтернаціоналізація сучасного життя.

Початкова школа. Курс навчання триває 6 років. Початкова освіта є обов'язковою для дітей віком від 6 до 12 років. Серед початкових шкіл масового характеру набули – державні початкові школи, але користуються популярністю і відкриті школи, школи співробітництва, навчально-виховні комплекси, приватні школи.

До *навчального плану* належать такі дисципліни: рідна мова, суспільствознавство, природознавство, мораль, математика, музика, малювання, ручна праця, фізкультура і, починаючи з 5 класу, доведення для дівчаток і хлопчиків.

Організація початкового навчання передбачає, що:

- при навчанні письма учні засвоюють національну фонематичну абетку (кана), вивчають близько 1 тис. ієрогліфів (для читання газети потрібно знати близько 2,5 тис);
- на уроках суспільствознавства вони отримують відомості з географії, історії, правил поведінки в громадських місцях;
- на уроках природознавства – елементарні відомості про живу й неживу природу і людину;
- на заняттях з математики вивчають арифметичні дії, засвоюють елементарні відомості з геометрії. Навантаження упродовж тижня – 24 – 29 год залежно від віку учнів.

Початковий етап навчання в Японії передбачає опанування таких предметів як: японська мова, основи суспільних наук, арифметика, природознавство, музика, малювання і ремесла, домашня творчість, етика, праця, фізична культура. Зазначимо, що тут приділяється особлива увага художньо-естетичному і прикладному циклам (на одному рівні з вивченням японської мови). Зміст навчання насичений регіональним компонентом: школи можуть з великої кількості навчальної літератури вибирати найбільш доцільну. Класи чисельно досить великі (до 38 дітей), тому здебільшого навчання організується у „ханах” – групах змінного складу по 6 – 8 дітей у навчально-виховному процесі переважають колективні форми і методи.

До позитивних досягнень японської початкової школи можна віднести: практику виховання традиційного японського світосприйняття „споглядання каменя”, що виключає будь-яку публічну критику; високий соціальний статус учителя; здійснення громадянського виховання через вивчення глобальних проблем,

традицій інших народів; залучення до благодійництва; формування навичок етичної поведінки.

У Китаї початкова освіта надзвичайно чисельна. Тривалість її може бути 5 років (36% шкіл від загальної їх кількості), 6 років (64% шкіл). Початкова і нижча середня школи становлять мінімум обов'язкового державного навчання – 9 років. Учені підкреслюють, що зміст початкової освіти в Китаї глибоко національний, систематичний і послідовний. Навчальні плани передбачають обов'язковий державний і регіональний компоненти. Найбільше уваги приділяється „виховуючим предметам”: ідеологія і мораль, правила поведінки школярів та ін. У розкладі є такий нетрадиційний до інших країн світу предмет як праця і формування навичок до праці. Велику увагу в Китаї приділяють фізичному вихованню і гігієні (наприклад, обов'язковий урок, вправлення перед уроками та на перерві). Так само цілеспрямовано здійснюється естетичне виховання. Розвиток музичних і зображувальних здібностей вважається сутнісно загального розвитку. Проте, слід вказати й на такі недоліки в організації освітньо-виховного процесу в початковій школі: відмінність між програмами навчання й матеріально-технічної бази міських і сільських шкіл; надмірне регламентування поведінки дітей у школі, що призводить до пасивності їх у навчанні.

4. Початкова освіта в Західній Європі.

Як відомо, системи освіти в країнах Заходу формувались і розвивались в залежності від економічних, політичних і культурних умов цих країн. Всі вони мають свою історію, свої характерні ознаки. Упродовж другої половини ХХ ст. практично у всіх європейських країнах у контексті посиленої ролі освіти для розвитку економіки та підтримання добробуту нації тривалість загальної середньої освіти збільшилась до 11-12 років.

Початок обов'язкового відвідування школи сягає у 18 ст. (Чехія), а для багатьох європейських держав – у другу половину ХІХ ст. Терміни обов'язкового навчання збільшувались поступово. Якщо в ХІХ ст. цей термін складав 6-8 років, то вже в 60-х рр. ХХ ст. його було збільшено до 9 років. У 90-х рр. ХХ ст. у 43 країнах світу термін обов'язкового навчання становив 10-11 років, а в таких країнах як Англія, США – 12-13 років. Збільшення загальної тривалості освіти пояснюється прагненням в багатьох державах дати молоді повноцінну загальну освіту та рівні шанси при обранні професії.

4.1. Особливості і пріоритети початкової освіти у Польщі.

Польська освіта по праву вважається однією з найякісніших в Східній Європі. Вона поділена на рівні, відповідно до віку дитини та її умінь і навичок, які вона здобуває. Відтак, в Польщі є:

- дошкільна освіта (przedszkole): з 3 до 6 років;
- початкова школа (szkola podstawowa): з 6-7 років;
- середня школа, або ж гімназія (gimnazjum): з 13 до 16 років;
- старша школа, або післягімназійна (szkola ponadgimnazjalna): з 16 до 20 років;
- вища освіта: з 18 років, після закінчення післяпочаткової школи.

Початкова школа (Szkoła podstawowa) в Польщі

- від 6 (7) до 13 (14) років

Дитина, перед вступом в перший клас, в обов'язковому порядку повинна рік займатися в підготовчих групах, які відкриті в дитячих садках або в школах. У 6-7 років школяр, який уже отримав певні знання та навички, переходить у перший клас, в базову школу.

Восьмирічна початкова школа ділиться на два етапи: класи I-III і IV-VIII.

На першому етапі - у I-III класах для дітей віком від 6-7 до 10 років – заняття проводяться у формі дошкільної освіти, без поділу на предмети. З учнями працює один вчитель, лише тільки заняття іноземними мовами, фізкультурою і музикою ведуть інші викладачі. Дітям подобається такий підхід, більшість з радістю біжать до школи, адже там так багато цікавого, та ще й друзі-однокласники!

Уроки, як і в Україні, тривають по 45 хв, між якими є обов'язкові перерви. Учні також можуть брати участь у спеціальних уроках з релігії або етики, хоча вони не є обов'язковими і батьки самостійно вирішують про участь дитини в релігійних заняттях. Окрім обов'язкових уроків, школа також надає дітям позакласну діяльність, наприклад екскурсії, походи в музеї чи театри тощо.

На другому етапі (IV-VIII клас), для дітей віком від 9 (10) до 13 (14) років, впроваджується чіткий поділ на предмети. Кожен предмет викладає окремий вчитель. Обов'язковими предметами на даному етапі є:

- польська мова
- іноземна мова (англійська, німецька)
- математика
- біологія
- історія і суспільство
- музика (співи і гра на музичних інструментах)

- мистецтво (малювання)
- техніка (аналог українського трудового навчання)
- інформатика (проводиться в комп'ютерних класах)
- фізкультура
- релігія або етика (рішення про участь дитини приймають батьки)
- освіта для сімейного життя (з 5 класу, рішення про участь дитини приймають батьки)
- хімія
- фізика

Діти-іноземці, які не володіють польською мовою на достатньому для навчання рівні, мають право на додаткові безкоштовні заняття з польської мови. Користуватися ними можна лише протягом перших 12 місяців перебування дитини в Польщі.

4.2. У Франції початкова освіта починається з 5 – 6 років і триває 5 років. Для дітей 5 років передбачено підготовчий, адаптивний однорічний курс. Функціонують школи для хлопчиків, для дівчаток і змішані. Початкова освіта у Франції безкоштовна, але навчальні посібники батьки учнів купують самостійно. До позитивних досягнень початкової школи Франції можна віднести:

- формування моторних навичок, досвіду досконалого володіння усною та писемною мовами;
- спрямування змістовного компонента початкової освіти на громадське виховання.

Серед недоліків, як зазначають безпосередньо французькі педагоги, найсуттєвіший – перенасичення матеріалу початкової освіти, що треба завчити напам'ять.

4.3. Початкова освіта у Німеччині починається для дітей шестирічного віку. Термін навчання – 4 роки, у Берліні – 6 років. На відміну від інших країн, тут у початковій школі закладається база для подальшої професійної освіти. Особлива увага приділяється індивідуальним здібностям та інтересам дітей, розвитку їхньої фантазії і самостійності, створенню радісної атмосфери в процесі навчання. На спеціальних заняттях „Sachkunde” діти опановують предмети – основи соціальних наук, історії, географії, біології, фізики, хімії. Викладання дисциплін художньо-естетичного циклу в німецькій початковій школі має прикладний характер. Показово, що освітньо-виховний процес у початковій німецькій школі не передбачає чіткого навчального плану.

Вчитель розподіляє навчальний час між предметами і темами, виходячи з особливостей конкретного контингенту дітей.

До пріоритетних тенденцій розвитку початкової освіти в Німеччині слід віднести: пошук способів раціонального використання нових медіа-засобів; запровадження викладання декількох іноземних мов; поширення міжкультурної педагогіки.

5. Тенденції розвитку початкової освіти в Україні.

Головна мета освіти — всебічний розвиток людини як особистості і найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення його освітнього рівня, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями.

Нова українська школа — це ключова реформа Міністерства освіти і науки. Головна мета — створити школу, у якій буде приємно навчатись і яка даватиме учням не тільки знання, а й вміння застосовувати їх у житті.

В НУШ прислухаються до учнівської думки, вчать критично мислити, не боятись висловлювати власну думку та бути відповідальними громадянами. Серед її переваг — розвиток емоційного інтелекту, формування комунікативної компетентності (вміння дружити, вибачатися, вирішувати конфліктні ситуації тощо), розвиток співпраці/командоутворення, формування довірчих стосунків. Головна мета запровадження реформи: виховати “інакше” нове покоління українців.

Освітньо-виховний процес у школі ґрунтується на запровадженні компетентнісно орієнтованих методик і технологій навчання та оцінювання результатів навчання, варіативності форм і методів навчання учнів, створенні інформаційно-освітнього середовища, зокрема з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, яке враховує вікові і пізнавальні особливості дітей та їхні здібності, інтереси й освітні потреби.

З цією метою в структурі повної середньої освіти на кожному її рівні виокремлюються цикли, що зумовлені психофізіологічними чинниками навчальної діяльності учнів, характерними для даного етапу розвитку дитини.

У початковій школі це адаптаційно-ігровий (1-2 кл.) і базовий (3-4 кл.) цикли.

Перший мотивує і готує дітей до успішного навчання в школі. На цьому етапі навчання особлива увага надається індивідуальній роботі з дітьми з метою вирівнювання їхніх стартових освітніх здобутків, сенсорному розвитку, формуванню загальнонавчальних умінь, виявлення індивідуальних особливостей, здібностей і схильностей учнів, їхніх пізнавальних інтересів. Характерні для дітей цього віку цілісність сприйняття навколишнього світу та пріоритетність гри серед усіх видів діяльності зумовлюють конструювання змісту і організацію навчання на інтегративній основі з переважанням ігрових методів.

У 3-4 класах продовжується набуття досвіду соціальної взаємодії, оволодіння розгорнутою навчальною діяльністю, вміннями працювати самостійно і в групі, виховання морально-етичних цінностей тощо. Така циклічна організація освітнього процесу продовжується на наступних рівнях середньої освіти, в гімназії і ліцеї, створюючи дидактичні умови більш легкої адаптації школяра до кожного наступного етапу навчання. Це сприяє розвитку дитини відповідно до її здібностей, інтересів та освітніх потреб, забезпечує відповідність пізнавальних можливостей учнів досягненню оптимальних освітніх результатів. Ці аспекти організації освітнього процесу в школі докладно висвітлені в Концепції середньої загальноосвітньої школи України [1, с.11-18].

Для дітей з особливими освітніми потребами в системі загальної середньої освіти передбачається інклюзивне навчання, завдяки якому дитина отримує індивідуально орієнтовану педагогічну, психологічну і реабілітаційну допомогу. На кожному з рівнів освіти для учнів з особливими потребами запроваджується індивідуальна програма розвитку, в якій відображаються, крім освітніх, корекційно-реабілітаційні заходи і додаткові послуги психолого-педагогічного супроводу відповідно до можливостей та особливих потреб дитини. Ніяка освітня реформа, якою б змістовною і досконалою вона не була, не дасть належного результату, якщо її ідеями не переймуться вчителі і директори шкіл, якщо вона не захопить їхні серця і душі. Насамперед, на нашу думку, необхідно переглянути концептуальні засади підготовки педагогічних працівників до роботи в умовах нової української школи. Адже особистісно орієнтований, діяльнісний і компетентісний підходи, покладені в основу реформування середньої освіти, потребують відповідної готовності і здатності вчителів до їх запровадження.

Особливості НУШ:

Для учнів: Школярі мають багато групових завдань, а також практикують ранкові обговорення у колах. Тож діти зближуються і не бояться один одного – у таких умовах знання засвоюються легко і, зокрема, учні вчать спілкуватися та мислити критично. Діти будуть навчатися 12 років, останні три – за профілем.

Для вчителів: Учителі отримали більше свободи у виборі методик викладання та кількості годин, приділених тій чи іншій темі. Так, якщо діти не до кінця засвоїли матеріал, можна виділити більше годин для занять. Є і можливість щось пройти швидше, якщо учні все засвоїли.

Батьки: вони охоче відвідують школи, тому що в закладах панує атмосфера довіри, взаєморозуміння та співпраці. Батьки залучаються до створення освітнього простору в класах, їхні пропозиції та ідеї щодо створення умов у класах враховуються адміністраціями та вчителями НУШ.

У сучасному світі самі знання, які передає вчитель, не такі вже й важливі. Основне – як їх застосувати на практиці. Не можна цього навчитися, лише дивлячись у спину сусіда і в очі вчителю. Для цього потрібно значно більше: десь помилитися, десь посперечатися, десь зробити спільний проект і презентувати його.

Стратегічними завданнями розвитку початкової освіти є:

- створення школи дружньої до дитини без приниження і образ;
- запровадження компетентнісного підходу;
- наскрізний процес виховання, який формує цінності;
- удосконалення педагогіки партнерства між учнем, учителем, батьками, громадськістю;
- орієнтація на потреби учня, дитиноцентризм;
- забезпечення прав, свобод та інтересів дітей;
- здійснення профілактичної правовиховної роботи;
- формування правової культури учнів, що сприяють призупиненню дітьми правопорушень, подолання негативних проявів у молодіжному середовищі.

Реформування середньої освіти України у контексті загальноосвітніх змін. Концепція Нової української школи.

Загальна середня освіта є основною ланкою безперервної освіти і за тривалістю, і за вагомістю та масштабністю завдань, які покликана розв'язати. Вона забезпечує загалом становлення учня як особистості, закладає фундамент для успішної самореалізації людини впродовж життя. Протягом останніх двадцяти п'яти років відбулось її утвердження в незалежній Українській Державі на нових методологічних засадах. Зазнали істотної трансформації цільова

спрямованість освіти, її зміст, організація навчального процесу, дидактико-методичне забезпечення, підходи до оцінювання освітніх результатів у напрямку посилення особистісної орієнтації освіти, її розвивального, компетентнісного, демократичного характеру [3]. Нагадаємо, що у 2001 році була прийнята Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа), в якій з урахуванням попереднього етапу будівництва нової школи та стратегічних завдань її розвитку визначено основи модернізації загальної середньої освіти і функціонування загальноосвітньої школи з 12-річним терміном навчання. Незважаючи на ряд об'єктивних і суб'єктивних перешкод у реалізації цієї концепції, пов'язаних, зокрема, з необґрунтованим рішенням у 2010 році щодо повернення до одинадцятирічного терміну навчання в школі, недостатнім фінансуванням галузі, недосконалістю шкільної мережі тощо, практика засвідчила продуктивність більшої викладених у цьому документі концептуальних положень. Тому ми вважаємо, що повернення до 12-річного терміну повної загальної середньої освіти є історичною справедливістю, яка тепер має бути законодавчо підтверджена. І ніякі застереження, що немає коштів, чи погана матеріальнотехнічна база, або на кшталт “як збагатіємо, тоді й перейдемо” і тому подібні висловлювання не є продуктивними і достатньо аргументованими. Принагідно зазначимо, що в ЄС, куди прагне Україна, нема жодної країни, в якій би повна загальна середня освіта тривала менше 12 років [4]. У Європі залишилися лише Росія, Білорусь і Україна, в яких 11-річна середня школа, що є межею вимог ЮНЕСКО до повної середньої освіти. А це не личить країні, що позиціонує себе у світі як космічна держава з просунутою наукою та високотехнологічною економікою. Зважаючи на євроінтеграційні прагнення України, а також беручи до уваги, що тривалість здобуття освіти є одним із міжнародних критеріїв її якості, нормативний термін навчання у вітчизняній школі, на нашу думку, повинен відповідати європейському показнику і становити не менше 12 років .

Проте нові зовнішні і внутрішні чинники зумовлюють потребу коригування ряду принципів положень щодо діяльності нинішньої загальноосвітньої школи України. Зокрема, глобалізаційні виклики сьогодення спричиняють необхідність наднаціонального узгодження головних параметрів функціонування загальноосвітньої школи – мети, змісту, організації та результатів навчання відповідно до світових тенденцій розвитку освітніх систем. До основних із них належать:

- включення загальної середньої освіти і передшкільної підготовки до обов'язкової освіти;

- подовження терміну навчання в середній школі, що зумовлює подовження уніфікованих базових навчальних циклів, а також підвищення вікової планки, досягнувши яку молоді люди здатні свідомо обрати галузь фахової спеціалізації;
- трансформація змісту освіти на компетентнісних та інтеграційних засадах завдяки запровадженню компетентнісно орієнтованих стандартів;
- створення нових організаційно-педагогічних систем, які розширюють можливості вільного переміщення учнів між різноманітними освітніми та професійними напрямками підготовки;
- трансформація профільного навчання в школі в багатокomпонентну модель поєднання загальноосвітньої та професійної підготовки, де кожен учень може обрати власну траєкторію здобуття загальної середньої освіти у поєднанні зі здобуттям професії.

До внутрішніх чинників реформування української школи передусім слід віднести недостатню відповідність змісту, організації і результатів шкільного навчання стратегічній потребі виховання інноваційної, патріотично налаштованої особистості, здатної до сприйняття і творення продуктивних змін і нововведень у різних галузях економіки і суспільного життя як запоруки конкурентоспроможності України в динамічному світі і, власне, її існування як незалежної держави.

Серед нерозв'язаних проблем також – недосконалість змісту шкільної освіти, недостатня його орієнтованість на формування здатності використовувати здобуті знання в житті і практичній діяльності; істотні прогалини в оснащенні шкіл необхідними засобами навчання, створенні ефективного освітнього середовища з використанням ІКТ; відсутність загальнодержавної системи моніторингу якості середньої освіти як основи для прийняття обґрунтованих управлінських рішень щодо її подальшого розвитку; незадовільна реалізація здоров'язбережувальної функції школи тощо.

Проблемним залишається також питання фінансування загальної середньої освіти. Так, за останні п'ять років загальні бюджетні видатки на неї скоротилися на 0,6 відсотка, з 3 відсотків від ВВП у 2010 році до 2,4 відсотки у 2015 році [3]. Вирішення цих проблем середньої освіти лежить не лише в площині політичних рішень, зокрема прийняття Закону України “Про освіту”, але має також аспект наукового обґрунтування і методичного забезпечення трансформаційних процесів в освіті. Базовий закон “Про освіту”, концепції МОН і НАПН щодо

реформування освіти, інші документи задають стратегічні напрями реформування цієї важливої ланки освіти. Зупинимось на основних із них.

Реформа передбачає зміну цілей та основних завдань початкової і загальної середньої освіти відповідно до сучасної парадигми освіти і світових тенденцій розвитку освітніх систем. Нікого – ні батьків, ні вчителів, ні директорів шкіл, ні суспільство загалом не влаштовує стан нинішньої української школи. Кардинальні позитивні зміни в шкільній освіті, яких очікує суспільство, окрім змін у державній політиці передбачають окреслення базових цінностей її подальшого розвитку, які утверджують соціально і особистісно значущий сенс здобуття освіти, побудови такої системи цінностей, яка слугує основою навчання, виховання і розвитку дітей на всіх етапах шкільної освіти, стає мотивом і регулятором пізнавальної діяльності учнів, визначає ставлення до себе, інших людей, суспільства, Батьківщини, світу загалом.

Сучасна школа повинна забезпечувати:

- різнобічний розвиток школяра як цілісної особистості в духовному, інтелектуальному, емоційному, фізичному, моральному і психічному проявах;
- виховання школяра як національно свідомої, патріотично налаштованої, вільної, демократичної, соціально активної особистості;
- формування в учнів природничо-наукового і гуманітарного світогляду, наукового стилю мислення, здатності до інноваційної діяльності;
- формування особистісних якостей, які забезпечують успішну соціально-психологічну адаптацію в суспільстві, готовність до подальшої неперервної освіти впродовж життя, трудової діяльності, конкурентоздатність на ринку праці;
- формування ключових компетентностей, навичок XXI століття, необхідних кожній людині для її успішної життєдіяльності в сучасному світі;
- вироблення навичок здорового способу життя та ціннісного ставлення до здоров'я.

Стрижневим вектором системи цінностей передусім є цінності дитиноцентрованої освіти [5].

Окрім гуманізації відносин і середовища, це передбачає якнайповніше і точніше врахування природних основ дитячого розвитку – індивідуальних, фізичних, психічних, пізнавальних особливостей і можливостей дітей, їхніх здібностей та інтересів,

освітніх потреб. Разом із родиною школа має стати тим середовищем, яке змалечку утворює цінність власного здоров'я і здоров'я інших людей у всіх його вимірах. Гуманістичні цінності сприятимуть зміцненню духовного зв'язку різних поколінь, збереженню історичної пам'яті, консолідації суспільства навколо захисту інтересів дитинства.

Сучасна школа має стати осередком культурно-освітнього середовища, що передбачає підвищення загальної культури усіх суб'єктів освітнього процесу і самоцінності кожної особистості, виховання на національних і загальнолюдських цінностях. Такий її статус ґрунтується не лише на здобутих людством знаннях, а й на здатності створювати нове, виявляти інноваційне мислення. Тому культурологічна функція шкільної освіти передбачає оновлення її змісту на засадах гуманітаризації, розкриття взаємозв'язку людини з природою і суспільством, виховання громадянської та екологічної відповідальності. У сучасному світі важливою є мовна культура учнів як особистісна і суспільно значуща цінність, що передбачає належне володіння державною мовою та здатність спілкуватися іноземною мовою.

Особливої ваги в умовах Європейського вибору України, відкритості світу набуває формування у шкільному віці толерантності, яка виявляється у прийнятті і правильному розумінні багатоманітності культур різних народів, форм і способів виявлення людської індивідуальності, вираженню сприйнятті різних думок і точок зору. У педагогічному контексті це передбачає сформованість у вихованців умінь безконфліктного життя у класі, родині, суспільстві. Діти виховуються у відкритому соціумі, тому усвідомлення ними прав і обов'язків щодо ставлення до інших людей, набуття досвіду міжкультурного спілкування, оволодіння мовним і культурним словником демократичного суспільства є обов'язковою складовою ціннісного виміру сучасної школи. Інструментальною основою втілення окресленого кола цінностей у шкільний простір стають ключові компетентності, які поєднують навчальний, виховний і розвивальний потенціали шкільної освіти, визначають нову філософію освіти, яка ґрунтується на ідеях якості, результативності, особистісній зорієнтованості змісту і результатів, технологічно забезпечує реформування загальної середньої освіти.

Таким чином, нова українська школа має готувати своїх вихованців до життя в демократичному громадянському суспільстві, розвивати у них креативність та ініціативність, формувати уміння критично мислити, приймати адекватні рішення і нести за них відповідальність, мотивувати до навчання впродовж життя, виховувати

громадянина і патріота України, толерантну особистість, здатну спілкуватися і взаємодіяти з представниками різних культур. Нові цілі української школи потребують модернізації змісту освіти. Це вимагатиме створення принципово нових стандартів початкової і загальної середньої освіти, які мають ґрунтуватися на особистісно орієнтованому і компетентнісному підходах до навчання, враховувати вікові особливості фізичного, розумового і психічного розвитку дитини на кожному з рівнів освіти, орієнтуватися на здобуття школярами умінь і навичок, необхідних сучасній людині для успішної самореалізації в професійній діяльності, особистому житті, громадській активності.

Зміст початкової і середньої освіти повинен задовольняти освітні потреби кожної дитини відповідно до її інтересів, здібностей, життєвих намірів. З огляду на це необхідно розширити академічну свободу та автономність навчального закладу у формуванні власних освітніх програм, які повинні передбачати індивідуалізацію, диференціацію і варіативність здобуття освіти, враховувати індивідуальний стиль і траєкторію навчання кожного учня. Водночас, на нашу думку, мають існувати типові освітні програми як орієнтир для масового використання їх у шкільній практиці.

Таким чином, модернізація змісту загальної середньої освіти здійснюється відповідно до таких основних пріоритетів – особистісної та компетентнісної орієнтованості, спрямованості на гармонійний розвиток дитини, гуманітаризації та фундаменталізації змісту, його міжпредметної інтеграції, доступності, посилення діяльнісного і креативного складників змісту, його виховного потенціалу, зокрема в напрямі громадянського і національно-патріотичного виховання учнів [6].

Цільові і ціннісні трансформації сучасної освіти вимагають запровадження адекватної структури української школи, що передбачено новим базовим законом «Про освіту». Зважаючи на те, що повна загальна середня освіта згідно з Міжнародною стандартною класифікацією освіти та Національною рамкою кваліфікацій охоплює три рівні освіти, у базовому Законі України «Про освіту» закладено таку структуру української школи:

- початкова школа (1-4 кл.), яка забезпечує різнобічний розвиток дитини відповідно до її вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей, формування необхідних базових компетентностей, життєвих і соціальних навичок, які потрібні для продовження навчання на наступному рівні;

- гімназія (5-9 кл.) є загальним типом закладу базової загальної середньої освіти, а не різновидом ЗНЗ з поглибленим вивченням окремих предметів, як це має місце зараз. Тут закладається той універсальний, спільний для всіх загальноосвітній фундамент, необхідний і достатній для розуміння сучасного світу і усвідомленого функціонування в ньому, реалізації кожним учнем у подальшому своїх особистих освітніх, професійних і загалом життєвих планів. Основною характеристикою освіти на цьому рівні є її цілісність, фундаментальність і відносна завершеність;

- ліцей (10-12 кл.) є закладом середньої освіти, який забезпечує профільне навчання учнів відповідно до їхніх освітніх потреб, інтересів і здібностей. Залежно від профільного спрямування цей тип закладу освіти надає можливість здобувати повну загальну середню (академічні ліцеї) та/або професійну освіту (професійні ліцеї та коледжі). Таким чином, на третьому рівні освіти залежно від напрямку профілізації вирізняють академічні ліцеї, які надають повну загальну середню освіту за певним спрямуванням профілізації відповідно до галузей знань або освітніх галузей, і професійні ліцеї та коледжі, які здійснюють професійну підготовку молоді з певної професії/кваліфікації, а також надають повну загальну середню освіту або обмежуються лише професійною підготовкою робітничих кадрів.

Така структура школи відповідає Міжнародній стандартній класифікації освіти в редакції 2011 року [7] і знімає низку суперечностей, які нині існують в системі середньої освіти. У школі має утвердитися новий тип навчання – інноваційне навчання, яке на відміну від традиційного, націленого в основному на освоєння і підтримку наявних здобутків цивілізації, формує особистість, здатну вносити інноваційні зміни в існуючу культуру й середовище, успішно розв'язувати проблемні ситуації, які постають як перед окремою людиною, так і перед суспільством. Таке навчання передбачає постійне залучення учнів до активної навчально-пізнавальної діяльності, що характеризується інтенсивною багатосторонньою комунікацією суб'єктів діяльності, обміном інформацією, результатами діяльності учнів між собою і вчителем. Воно спонукає їх до ініціативності, творчого підходу та активної позиції у всіх видах зазначеної діяльності, передбачає не отримання, а здобування знань і вмій, конструювання власного образу світу, формування ключових компетентностей самим учнем, що значно підвищує результативність освітнього процесу.

Як свідчить зарубіжний і вітчизняний досвід, результати такого навчання полягають у значно глибшому й усвідомленому розумінні

учнями сутності вивченого, сформованості умінь самостійно аналізувати і оцінювати інформацію, формулювати висновки, аргументовано відстоювати свої погляди, поважати альтернативну думку, працювати в групі, будувати конструктивні стосунки з її членами і визначати своє місце в ній. Як правило, інформаційно-освітнє середовище такого навчання ґрунтується на широкому використанні інформаційно-комунікаційних технологій і “зануренні” школярів в атмосферу самостійного пошуку і творчості.

Освітньо-виховний процес у школі ґрунтується на запровадженні компетентісно орієнтованих методик і технологій навчання та оцінювання результатів навчання, варіативності форм і методів навчання учнів, створенні інформаційно-освітнього середовища, зокрема з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, яке враховує вікові і пізнавальні особливості дітей та їхні здібності, інтереси й освітні потреби.

Для дітей з особливими освітніми потребами в системі загальної середньої освіти передбачається інклюзивне навчання, завдяки якому дитина отримує індивідуально орієнтовану педагогічну, психологічну і реабілітаційну допомогу. На кожному з рівнів освіти для учнів з особливими потребами запроваджується індивідуальна програма розвитку, в якій відображаються, крім освітніх, корекційно-реабілітаційні заходи і додаткові послуги психолого-педагогічного супроводу відповідно до можливостей та особливих потреб дитини. Ніяка освітня реформа, якою б змістовною і досконалою вона не була, не дасть належного результату, якщо її ідеями не переймуться вчителі і директори шкіл, якщо вона не захопить їхні серця і душі. Насамперед, на нашу думку, необхідно переглянути концептуальні засади підготовки педагогічних працівників до роботи в умовах нової української школи. Адже особистісно орієнтований, діяльнісний і компетентісний підходи, покладені в основу реформування середньої освіти, потребують відповідної готовності і здатності вчителів до їх запровадження.

Нова школа потребує нового вчителя, який здатний стати провідником змін. Зараз Науково-методичною радою МОН України ведеться масштабна робота щодо розроблення стандартів вищої освіти, зокрема з педагогічних спеціальностей. Жваві дискусії, які точаться навколо освітніх стандартів у соціальних мережах, вказують на те, що не всі вчителі і викладачі педагогічних навчальних закладів розуміють нову методологію освітніх стандартів, тобто націленість на кінцеві результати, на здобуття професійних компетентностей, а не на перелік дисциплін, серед яких кожен з них хотів би бачити свій предмет, який

він викладає впродовж багатьох років. Учитель з транслятора і джерела знань має стати наставником і помічником учня у виборі ним власної освітньої траєкторії, допомогти йому виявити і розвинути свої таланти і здібності, визначитися у майбутньому життєвому шляху. Для цього він повинен не лише володіти сучасними педагогічними технологіями, умінням управляти індивідуалізованим освітнім процесом, але й бути обізнаним з різними психологічними теоріями індивідуальної і групової роботи з учнями, мати відповідні навички впливу на дитину. Насамкінець зазначимо, що окреслені стратегічні пріоритети розвитку української школи не вичерпують усе розмаїття проблем реформування загальної середньої освіти. Тут позначені лише основні з них, які стосуються науково-методичного забезпечення оновлення української школи у контексті концептуальних положень, реалізованих у новому Законі України “Про освіту”, концепціях МОН і НАПН України.

6. Вимоги до сучасного європейського вчителя.

Нова школа потребує нового вчителя, який здатний стати провідником змін. Зараз Науково-методичною радою МОН України ведеться масштабна робота щодо розроблення стандартів вищої освіти, зокрема з педагогічних спеціальностей. Жваві дискусії, які точаться навколо освітніх стандартів у соціальних мережах, вказують на те, що не всі вчителі і викладачі педагогічних навчальних закладів розуміють нову методологію освітніх стандартів, тобто націленість на кінцеві результати, на здобуття професійних компетентностей, а не на перелік дисциплін, серед яких кожен з них хотів би бачити свій предмет, який він викладає впродовж багатьох років. Учитель з транслятора і джерела знань має стати наставником і помічником учня у виборі ним власної освітньої траєкторії, допомогти йому виявити і розвинути свої таланти і здібності, визначитися у майбутньому життєвому шляху. Для цього він повинен не лише володіти сучасними педагогічними технологіями, умінням управляти індивідуалізованим освітнім процесом, але й бути обізнаним з різними психологічними теоріями індивідуальної і групової роботи з учнями, мати відповідні навички впливу на дитину. Насамкінець зазначимо, що окреслені стратегічні пріоритети розвитку української школи не вичерпують усе розмаїття проблем реформування загальної середньої освіти. Тут позначені лише основні з них, які стосуються науково-методичного забезпечення оновлення української школи у контексті концептуальних положень, реалізованих у новому Законі України “Про освіту”, концепціях МОН і НАПН України.

Головна ідея підвищення кваліфікації — забезпечити індивідуально-особистісне та професійно-діяльнісне самовдосконалення педагогів початкової школи завдяки активізації їхньої базової освіти, набутого професійного та життєвого досвіду. Базові компетентності вчителя початкової школи.

професійно-педагогічна компетентність	<ul style="list-style-type: none">- обізнаність із новітніми науково обґрунтованими відомостями з педагогіки, психології, методик, інноватики для створення освітньо-розвивального середовища, що сприяє цілісному індивідуально-особистісному становленню дітей молодшого шкільного віку;- здатність до продуктивної професійної діяльності на основі розвиненої педагогічної рефлексії відповідно до провідних ціннісно-світоглядних орієнтацій, вимог педагогічної етики та викликів початкової школи.
--	--

<p>соціально-громадянська компетентність</p>	<ul style="list-style-type: none"> - розуміння сутності громадянського суспільства; - володіння знаннями про права і свободи людини; - усвідомлення глобальних (зокрема й екологічних) проблем людства і можливостей власної участі у їх розв'язанні; - усвідомлення громадянського обов'язку та почуття власної гідності; - вміння визначати проблемні питання у соціокультурній, професійній сферах життєдіяльності людини та віднаходити шляхи їх розв'язання; - навички ефективної та конструктивної участі в цивілізаційному суспільному розвитку; - здатність до ефективної командної роботи; - вміння попереджувати та розв'язувати конфлікти, досягаючи компромісів.
<p>загальнокультурна компетентність</p>	<ul style="list-style-type: none"> - здатність розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва; - усвідомлення власної національної ідентичності як підгрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших

<p>мовно-комунікативна компетентність</p>	<ul style="list-style-type: none"> - володіння системними знаннями про норми і типи педагогічного спілкування в процесі організації колективної та індивідуальної діяльності; - вміння вислуховувати, обстоювати власну позицію, використовуючи різні прийоми розміркувань та аргументації; - розвиненість культури професійного спілкування; - здатність досягати педагогічних результатів засобами продуктивної комунікативної взаємодії (відповідних знань, вербальних і невербальних умінь і навичок залежно від комунікативно-діяльнісних ситуацій).
<p>психологічно-фасилітативна компетентність</p>	<ul style="list-style-type: none"> - усвідомлення ціннісної значущості фізичного, психічного і морального здоров'я дитини; - здатність сприяти творчому становленню молодших школярів та їхній індивідуалізації.
<p>підприємницька компетентність</p>	<ul style="list-style-type: none"> - вміння генерувати нові ідеї й ініціативи та втілювати їх у життя задля підвищення як власного соціального статусу та добробуту, так і розвитку суспільства і держави.
<p>інформаційно-цифрова компетентність</p>	<ul style="list-style-type: none"> - здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства.

Питання для самоконтролю:

1. Визначити особливості і пріоритети початкової освіти у США.
2. Схарактеризувати тренди початкової освіти у Великобританії.
3. Розкрити особливості початкової освіти у Японії та Китаї. Визначити споріднене та відмінне для початкової освіти країн.
4. Проаналізувати особливості початкової освіти в Західній Європі (Польща, Франція, Німеччина).
5. Схарактеризувати тенденції розвитку початкової освіти в Україні.
6. Обґрунтувати сучасні вимоги до європейського вчителя нового покоління.

Завдання для самостійної роботи:

1. Укласти інформаційний кейс «Початкова освіта в зарубіжних країнах».
2. Підготувати презентацію «Початкова освіта зарубіжної країни та України: порівняльний аспект» (зарубіжна країна за вибором).

Тема: Середня освіта у провідних країнах світу.

1. Нові моделі навчання.
2. «Школи майбутнього» у США.
3. Реформування шкільної системи у Франції.
4. Організація освітнього процесу у Великій Британії.
5. Основні тенденції розвитку зарубіжної системи середньої освіти.
6. Реформування середньої освіти України у контексті загально світових змін.

Рекомендована література:

1. Будник О. Б. Порівняльна педагогіка : методичні рекомендації до вивчення курсу: [текст]. Педагогічний факультет; Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. Івано-Франківськ, 2016. 76 с.
2. Василюк А. Пахоцінський Р., Яковець Н. Сучасні освітні системи: Навчальний посібник. Ніжин: Редакційновидавничий відділ НДПУ, 2002. 139 с.
3. Васюк О. В. Порівняльна педагогіка : підруч. Київ – Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2016. 408 с.

4. Вульфсон Б. Л. Сравнительная педагогика в системе современного научного знания. *Педагогика*. 1998. №2. С. 79– 89.
5. Галус О.М. Порівняльна педагогіка / О.М. Галус, Л.М. Шапошнікова. Київ: Вища школа, 2006. 216 с.
6. Джуринаський А. Н. Порівняльна педагогіка. Навчальний посібник. 2014. [Електронний ресурс]. Режим доступу:https://stud.com.ua/72549/pedagogika/porivnyalna_pedagogika
7. Концепція «Нова школа. Простір освітніх можливостей» [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/>. – 40 с.
8. Педагогічна компаративістика – 2015: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст: матеріали наук.- практ семінару (Київ, 11 червня 2015 р.) / Ін-т педагогіки НАПН України / За заг. ред. О.І. Локшиної. Київ: Педагогічна думка, 2015. 288 с.
9. Сбруєва А.А. Порівняльна педагогіка: Навчальний посібник. Суми: ВТД «Університетська книга», 2004. 320 с.
10. Чепіль М.М. Порівняльна педагогіка. Київ : Академвидав, 2014. 215 с.

1. Нові моделі навчання.

У світовій педагогіці і школі розробляються й освоюються *нетрадиційні моделі навчання*, які умовно можна поділити на дві групи — репродуктивної і пошукової орієнтації. Розглянемо їх докладніше.

Моделі навчання у Сполучених Штатах Америки:

- *«Індивідуально приписне (розпоряджувальне) навчання»*, запропоноване в середині 60-х років у Пітсбурзькому університеті, адресоване учням початкової школи. Навчальний матеріал поділяється залежно від конкретних цілей, які відповідають розділам матеріалу з предметів;
- дослідницька методика на зразок *«Запрошення до досліджень»*, запропонована в середині 60-х років американським біологом і педагогом Дж. Швабом, адресувалася учням початкової і середньої школи для освоєння нових програм природничо-наукового циклу;
- федеральна програма створення моделей *«Школи майбутнього»* здійснювалася на межі 60-70-х років. Тематика проєктів — *«Програма одного року»*, *«Кероване спеціальне (просунуте) навчання»*.

У середніх закладах освіти запроваджувалися нетрадиційні методики навчання. Для великих груп учнів кількох класів проводили лекційні заняття, для малих груп усередині класів — семінари, для одного класу — 15-20-хвилинні уроки. Певний час відводився на самостійну роботу учнів. Навчальний час розподілявся в такий спосіб: лекції і семінари — 20 %, уроки — 40, самостійна робота — 40 %. Також планувалося тісніше співробітництво викладачів у вигляді роботи командою;

- ідеї *спільного (кооперативного) навчання* у шкільній освіті США здобули популярність на межі 80-90-х років. «Кооперативне навчання» ґрунтується на таких принципах:
- позитивна залежність — усвідомлення учнями відповідальності за власне навчання і навчання інших членів групи;
- взаємодія — допомога учнів одне одному;
- індивідуальна незалежність — кожен учень має демонструвати результати своєї роботи;
- соціальна взаємодія — благополучне вирішення проблем і конфліктів, що виникають між членами груп;
- перспектива — не лише оцінювання членами груп власної роботи, а й проектування напрямів її удосконалення.

Моделі навчання у Великій Британії. У 60-80-х роках приклади нетрадиційної організації освітнього процесу показало багато закладів освіти, наприклад Коуте-сторп-коледж. У цій школі поєднували індивідуальні та групові заняття. Команди викладачів розподіляли свої обов'язки таким чином: одні читали лекції, інші вели семінари, треті проводили лабораторні заняття, четверті давали консультації і перевіряли домашні завдання.

Моделі навчання у Німеччині. Нові моделі форм і методів навчання розробляються у Німеччині. Група німецьких учених опублікувала в 1990 р. працю «Цілісна школа», де викладено принципи модернізації шкільного навчання, а саме:

- форми і методи навчання не можуть і не повинні бути абсолютно новими;
- вони мають продовжувати і розвивати досвід активного і самостійного навчання школяра.

Моделі навчання у Франції. Моделі реформування класно-урочної системи, викладання і навчання відпрацьовуються у Франції. У 70-80-х роках такі моделі апробувалися в понад 50 дослідницьких програмах. На першому плані стояло *індивідуальне навчання «у власному ритмі»*, яке передбачало перегляд навчального розкладу,

поділ класу на групи. Практикувалася нова організація навчання, яка передбачала:

- у початковій школі — розподіл навчального дня на дві половини (*мі-тан*) і навчального тижня на три частини (*тьєр-тан*), а також часткове скасування домашніх завдань;
- у середній школі — так звана *незалежна праця*, спрямована на індивідуалізацію навчання, подолання пасивності учнів, підвищення результативності навчання. Розгляньмо приклад організації такого способу навчальної діяльності:
- викладачі рекомендують невеликій групі школярів єдину тему;
- кожний учитель-предметник формулює в ній свою підтему;
- учні розподіляють обов'язки і готують колективний звіт про зроблене («міні-мемуар»).

Пошуки шляхів удосконалення навчання в Росії та Україні. У 60-80-х роках ХХ ст. в колишньому СРСР питанню вдосконалення викладання і навчання значну увагу приділяли вчителі-новатори В. О. Сухомлинський, С. М. Лисенкова, І. П. Волков, Є. М. Ільїн, Т. І. Гончарова та ін. Наприклад:

- *методика випереджувального навчання* в початковій школі (запропонована С. М. Лисенковою) передбачає вивчення важких для дітей тем раніше, ніж визначено програмою. На кожному уроці має проводитися так звана перспективна підготовка;
- *методика «колективного способу навчальної роботи»* (КСН) (за В. К. Дьяченко, А. С. Соколовим та ін.), сутність її полягає в тому, що кожний школяр за допомогою товаришів отримує шанс розширити свої знання [13; 15; 19].

Індивідуалізація освітнього процесу. З модернізацією класно-урочної системи тісно пов'язана практика індивідуалізації освітнього процесу. Для неї характерні такі риси:

- індивідуальний режим (гнучкий розклад);
- персональний ритм вивчення навчального матеріалу;
- використання особливих дидактичних матеріалів для самостійної роботи;
- фіксовані мінімум і максимум обсягу засвоєння навчального матеріалу;
- рухливі навчальні групи;
- діяльність учителя як консультанта і координатора;
- активність учня при виборі режиму навчання;
- співробітництво учня з учителем.

2. «Школи майбутнього» у США.

Середня освіта США повністю відрізняється від української, тому не намагайтесь їх порівнювати. Такого поняття як «єдина система середньої освіти» у цій країні взагалі не існує. Навчальні плани та програми формуються у кожному штаті, а навчальне навантаження та інші більш конкретні питання вирішує кожна школа окремо. Така різноманітність навчальних програм та методів навчання дає батькам можливість обрати навчальний заклад, який найбільш точно відповідатиме індивідуальним особливостям їхньої дитини, але з іншого боку – саме це і викликає найбільше труднощів.

У США, як і будь-де, існує два види шкіл: **приватні та державні**. Американці, здебільшого, навчаються у державних школах, адже вони для них – безкоштовні. Іноземці мають право отримувати середню освіту в обох типах навчальних закладів, але варто зауважити, що безкоштовного навчання для них не існує. Сплачувати за навчання доведеться в обох випадках, але вартість приватної школи, як правило, вища, ніж у державній. Утім, іноземцям радять одразу вступати саме до приватної школи. По-перше, умови – значно кращі, а отже дитині буде легше адаптуватись та звикнути до нового життя, а по-друге, ЗВО надають перевагу випускникам саме таких шкіл. Навіть, якщо ваш атестат гірший, ніж в абітурієнта державної школи, у вас більше шансів отримати місце для здобуття вищої освіти.

Структура середньої освіти складається з трьох ступенів:

- Elementary School (початкова школа)
- Middle School (середня школа)
- High School (вища школа)

У **віці 5-6 років** дитина вступає до початкової школи і навчається там до 6-го класу. Програма цього ступеня включає в себе спільні базові предмети, які однакові майже для всіх навчальних закладів (письмо, читання, математика, образотворче мистецтво, музика, тощо).

З **11-12 років** починається середня школа. Саме тут школярі мають право, окрім обов'язкових предметів, обирати 2-3 додаткові, які їм найбільш подобаються. Це може бути ще одна іноземна мова або ж окрема галузь мистецтва. Набір таких предметів залежить від школи, у якій дитина навчається.

З 9 по 12 клас триває вища школа (**14-18 років**). Тут учні вже майже самостійно формують свій навчальний план і обирають лише ті предмети, які необхідні для здобуття майбутньої професії. Так, в Америці вже у цьому віці дитина, як правило, знає, яку професію хоче опанувати у майбутньому.

- Між ступенями існує тестування, за результатами якого залежить, де дитина далі навчатиметься: чим вища оцінка, тим вищий рівень підготовки на наступній ланці навчання.

- Після школи кожен здає іспит SAT, результати якого є вирішальними під час вступу до вищого навчального закладу.

Цікавий факт: вчителі ніколи не оголошують оцінки на загал, щоб не принижувати тих, у кого гірший результат та, навпаки, не возвеличувати тих, хто став кращим. Кожен учень практично самостійно контролює свою успішність.

Слід зазначити, що поділ шкільної системи на три ступені не є умовним. У США кожна вікова група навчається в окремій будівлі, а іноді й в окремих школах, тому при вступі варто звертати навіть на такі особливості навчального закладу.

Головна мета американської середньої освіти – виховання розвиненої та відповідальної особистості з активною життєвою позицією. Саме тому позакласна діяльність займає дуже важливу роль у житті кожного школяра. Заняття спортом, театральний гурток, танці, гімнастика, живопис тощо – це далеко не повний перелік можливих activities для вашої дитини.

При цьому, домашнього завдання мало і учні мають можливість приділити більше уваги тим заняттям, які їм більше до вподоби.

Документи, необхідні при вступі:

- Виписка оцінок за останні 2-3 роки навчання в школі.
- Рекомендаційні листи.
- Сертифікат TOEFL або еквівалентний, що підтверджує рівень знань англійської мови.
- Вступне есе або мотиваційний лист.
- Творча робота, сертифікати, що демонструють спортивні або навчальні досягнення.

Усі умови для вступу залежать від конкретної школи.

Середня вартість навчання - 45 000 доларів за рік.

Що ви отримаєте за ці кошти?

- Навчання та навчальний матеріал
- Проживання у дитячому пансіоні
- Харчування (чотири-або триразове)
- Реєстраційний внесок
- Страховий поліс
- Можливість відвідувати додаткові секції (спортивні, творчі тощо)
- Екскурсії та постійна розважальна програма.

Американський диплом про середню освіту відкриває безліч можливостей перед випускниками. Раніше дитина, а тепер – доросла та сформована особистість має високий шанс отримати місце у будь-якому з університетів США та будь-якої іншої країни світу, адже американська шкільна система визнається у будь-якому куточку земної кулі. До того ж не доведеться вступати на додатковий курс навчання, щоб «наздогнати» ще один або два роки навчання (для абітурієнтів, які отримали український диплом та закінчили 11 класів).

3. Реформування шкільної системи у Франції

Організація, зміст циклів навчання визначається реформами, проведеними вже протягом 30 років, що забезпечують демократизацію освіти і його адаптацію до нестатків суспільства, яке розвивається.

Основними реформами останніх років були наступні:

- розвиток мережі дитячих садків (ecoles maternelles) , щоб усі діти з 4-5 років були ними забезпечені.
- скасування перехідного іспиту від початкової школи в коледж, створення адаптаційних класів (classes de soutien) для слабо встигаючих учнів;
- організація основної освіти (tronc commun) без спеціалізації і розподілу на групи з початкової школи до коледжу;
- безкоштовність освіти - видача учням необхідних посібників на термін навчання, оплата проїзду до школи;
- введення нових предметів: інформатики, фізики, основ цивільної освіти.

Середня освіта у Франції складається з двох блоків: перший цикл навчання (коледж) і другий цикл навчання.

6-й і 5-й класи - цикл спостереження. Усі діти ходять у коледж, проходять однакову програму навчання й в обов'язковому порядку вивчають один з "живих" мов.

Наприкінці п'ятого класу деякі діти, у яких маються серйозні проблеми з адаптацією в чи школі маючого різного рівня затримку розумового розвитку, направляються в спеціальні секції навчання.

4-й і 3-й класи - цикл орієнтації. Діти починають вивчення другої "живої" іноземної мови і можуть вибрати додатково латинь, грецьку чи іншу мови.

Наприкінці 3-го класу учні здають іспити для одержання свідчення про закінчення коледжу (раніше цей документ називався ВЕРС).

Після 3-го класу орієнтація подальшого навчання не залежить від наявності свідчення про закінчення коледжу. Вона є головною

метою і головним напрямком у навчанні, тому що далі учні зможуть продовжити своє навчання або по "короткому", або по "довгому" циклі навчання.

Рішення про подальший напрямок (орієнтації) навчання учнів виносить радою класу після консультації з учнями і їх родинами. Батьки можуть вимагати перегляду рішення, якщо воно здається їм необґрунтованим.

У деяких коледжах створюються спеціальні секції для навчання дітей з різними видами відхилень розвитку і поведінки. Їх навчають викладачі, що пройшли професійну підготовку для роботи з "важкими" дітьми.

Звичайно ці секції називаються SEGPA.

2-й "короткий" цикл професійної освіти. Професійні ліцеї LEP (аналог наших ПТУ) готують учнів протягом 2-х років до професійного диплома.

SAP (сертифікат професійної підготовки), видається учнем, що опанував визначеною професією

BER (сертифікат загальної професійної освіти) , що готує до роботи у визначеній сфері діяльності, наприклад, у готельному господарстві, транспорті і т.п.

У системі французького освіти професійна і загальна освіти більше розділені, чим в інших країнах, і через цього професійна освіта має невисоку цінність в очах суспільства й учнів.

LEP має поганий імідж у суспільстві, оскільки вважається прямим шляхом до невисокого соціального стану і низкою зарплаті. Це викликано тим, що довгі роки на цей цикл навчання відправлялися самі погано встигаючі учні.

Серед учнів, що одержують BER, майже половина продовжує навчання, щоб здати іспит на ступінь бакалавра ("бак"), завдяки наявності "перехідних" класів.

2-й "довгий" цикл навчання: ліцей. Ліцей готує протягом 3-х років до іспиту на ступінь бакалавра:

Другий клас є "невизначеним" класом, тобто поки що не має визначеної спеціалізації.

Перший клас має багато напрямів – філій навчання, що ведуть до різних видів бакалаврата. Після першого класу учні проходять тест по французькій мові, оцінка за який враховується при здачі іспиту на ступінь бакалавра.

"Терміналь" чи останній клас ліцею закінчується здачею іспиту на ступінь бакалавра.

"Бак", як його коротко називають французи, не є дипломом, але має величезну важливість, тому що надалі веде до вищого освіти.

4. Організація освітнього процесу у Великій Британії.

Освіта Великої Британії складається з державного та приватного секторів. Переважає державний сектор, на який великий вплив мають місцеві органи влади в рамках своїх повноважень. Держава регулює процес освіти за допомогою фінансування, оподаткування та законодавства.

«Закон про освіту», прийнятий у 1944 році, в цілому впорядкував систему освіти у Великій Британії. Вона є обов'язковою для всіх громадян у віці від 5 до 16 років.

Система середньої освіти має три рівні:

- початковий (Elementary School) — 5-11 років;
- середній (Secondary School) — 11-16 років;
- післяшкільний (Further Education) — 16-18 років.

Використовують окремі шкільні програми: англійські та шотландські. Шотландська програма відрізняється тим, що в початковій школі навчаються до 12 років^[1].

До 1980 року система шкільної освіти Великої Британії характеризувалася значною децентралізацією, навчальні плани розроблялися на рівні шкіл. Міністерство освіти надавало тільки рекомендації, а вчителі самостійно готували навчальні програми. Акт Бейкера, прийнятий у 1988 році ввів національні навчальні програми, рівні навчальних досягнень учнів кожного класу з кожного предмета, національні тести з англійської мови, математики та природничих наук для учнів 7, 11, 14, 16-річного віку. Були визначені предмети «ядра» — математика, англійська мова, природознавство, а також географія, технологія, мистецтво, на освоєння яких відводиться до трьох чвертей навчального часу. Один урок на тиждень вивчення релігії є обов'язковим згідно із законом 1944 року. Державний секретар освіти отримав право контролювати освіту за рахунок частини функцій місцевих органів влади.

Дошкільним вихованням охоплено майже 100 % дітей. Дошкільне виховання здійснюють муніципальні (державні) та приватні денні ясла, ясельні школи та класи, ігрові групи, де здійснюється догляд за дітьми та їх виховання. Набирає популярність заклади, де є різновікові «сімейні» групи, які складаються з дітей від кількох місяців до 5 років.

Шкільне навчання починається з 5 років у школах, де навчання є максимально наближеним до домашніх ігрових умов. Від 7 до 11 років

діти відвідують початкову школу. Дітей, у залежності від рівня інтелектуальних здібностей та навчальних умінь, розділяють на потоки: група «А» — здібні, підготовані діти, «В» — з посередніми здібностями, «С» — з низьким рівнем здібностей, недостатніми навичками читання, письма, лічби.

Середня школа є обов'язковою до 16 років. Середні школи поділяються за типами:

- граматична,
- об'єднана,
- сучасна,
- технологічна.

Крім того існують елітні приватні «паблік скулз» — школи інтернатного типу з роздільною системою навчання.

У середній граматичній школі учні отримують повну середню освіту і мають право на вступ закладу вищої освіти на будь-який факультет. До шкіл такого типу поступає до 15 % найкращих учнів початкових шкіл, як правило вихідців із середнього стану. У процесі навчання учнів часто перегруповують згідно з рівнем здібностей. Ця школа відноситься до класичних навчальних закладів. Навчання здійснюється по гуманітарних, так і природничо-математичних напрямках.

Для старшокласників передбачене вивчення предметів за індивідуальними планами.

Переважає кількість учнів навчається в середніх сучасних школах і після закінчення отримують довідку, а не атестат (як в граматичній), що не дає права на вступ до вишу. У цих школах робиться акцент на отримання найбільш масових професій, тому загальноосвітня підготовка зведена до мінімуму.

Створення середніх об'єднаних шкіл має на меті об'єднувати всі типи середніх шкіл. Формально вони єдині навчальні плани, проте на практиці учні навчаються у потоках та групах, що мають різний рівень складності.

Згідно з реформою 1988 року утворенні нові типи середнього закладу освіти — місцеві технологічні коледжі. Вони, отримуючи додаткові субсидії від уряду та великих фірм, повинні готувати спеціалістів вищого рівня для промисловості. Навчання в цих школах спрямоване на вивчення природничих наук і технології.

Паблік скулз мають на меті підготовку учнів для вступу в університети та зайняття посад у політиці, економіці, армії, церкві. У Великій Британії нараховується близько 120 чоловічих шкіл цього типу, де навчається 50 тис. учнів. Зміст навчання, що раніше носив

гуманітарний характер, розширюється за рахунок природничо-математичних дисциплін та практичної спеціалізації.

5. Основні тенденції розвитку зарубіжної системи середньої освіти.

Відтак, система середньої освіти в Західній Європі (від 11-12 років до 18-21) має спільні риси і свої особливості. Окрім державних шкіл у багатьох країнах існують *приватні навчальні заклади*, які не менш популярні, ніж державні. Вони, як правило, готують фахівців промисловості, банківської справи, державних, воєнних і церковних діячів. Ці заклади створюються як школи інтернатного типу, серед мальовничої природи, кількість учнів в них невелика. Вчителями та вихователями працюють спеціалісти, які мають добру підготовку (наприклад, в Англії, в багатьох приватних школах учителями можуть працювати лише ті особи, які закінчили Оксфордський або Кембріджський університети).

Приватні школи утримуються коштами батьків, плата за навчання висока, а також фінансуються монополіями, банками, підприємствами – замовниками. У таких країнах як США, Англія, Франція, Німеччина при переводі дітей до середньої школи проводять екзамени, за допомогою яких перевіряють розумові здібності за спеціальними тестами, і в залежності від наслідків перевірки, всіх учнів поділяють на потоки або групи: А» — здібні, підготовані діти, «В» — з посередніми здібностями, «С» — з низьким рівнем здібностей.

Але, на жаль, частіше до потоків А і Б зараховуються учні, здатні сплачувати за навчання, а до потоку С – діти з бідних сімей. Відповідно відбувається і процес навчання.

За змістом освіти всі середні школи Західної Європи можна поділити на три типи:

1. *Загальноосвітні школи, які готують до вступу у заклади вищої освіти* (Англія – середні граматичні школи, США – старші середні, Франція – класичні та реальні ліцеї, Німеччина – гімназії);
2. *Середні школи практичного характеру* (неповні середні), які готують до практичної діяльності і не дають достатньої загальної підготовки для вступу у вищі заклади вищої освіти (Англія – вищі початкові і середні, США – молодші середні школи, Франція – практичні школи, Німеччина – народні школи);

3. *Середні школи, які готують професійно-технічні кадри середньої кваліфікації* (Англія – середні технічні школи, Франція – технічні ліцеї, США, Німеччина – профшколи).

У багатьох країнах ця система передбачає взаємозв'язок між неповними, професійно-технічними та старшою середньою школами. Тобто закінчення основної або молодшої середньої школи як правило дає неповну середню освіту. І тому є можливість або продовжувати навчання в професійних школах, або поступати в старшу середню школу і далі у ЗВО.

У системі середньої освіти здавна існує диференціація навчання, тобто, наявність декількох варіантів навчальних планів, в основному для старшої школи. Це плани академічного циклу (шлях до вищої освіти); загального циклу (забезпечує одержання документа про неповну середню освіту і не дає права вступати до вищої школи); комерційного циклу (підготовка службовців різних компаній, фірм, агенств).

Для всіх середніх шкіл обов'язковим є вивчення рідної мови і літератури, іноземної мови, історії, громадянознавства, фізкультури та гігієни.

Учні академічного циклу вивчають алгебру, геометрію, фізику, хімію; загального – математику, основи природознавства, ручну працю, працю в майстернях, домоводство; комерційного – машинопис, стенографію, бухгалтерію тощо.

З метою якнайбільшого задоволення потреб ринку праці та особистісних сподівань кожного, середня освіта на рівні старшої школи розвивається варіативно, тобто запроваджується велика кількість академічних та професійних програм. Статистика ЄС свідчить, що більшість молоді обирає професійні профілі. Так, у 1997/98 н.р. в усіх країнах ЄС загально академічний напрям обрало 8 млн. 227 тис. учнів, а професійно-технічний – 11 млн. 123 тис.

Тому можна вважати, що сучасна Європа прямує двома напрямками: *академічним і професійним*. Зникає жорсткий розподіл між ними, навпаки, відбувається взаємодоповнення: молоді дається можливість переходити з одного на інші профілі навчання. З урахуванням цього реформуються шкільні розклади, зміст освіти, освітні цілі, правила переходу до вищої освіти з метою стандартизації освіти. Освіта цього рівня, крім долучення до загальних і професійних знань та вмінь, особливу увагу починає приділяти формуванню таких важливих для життя в суспільстві якостей, як критичне мислення, вміння працювати в колективі, здатність розв'язувати проблеми, вміння навчатися все життя.

У старшій школі країн Західної Європи існує значна варіативність щодо тривалості напрямів навчання: від двох до п'яти років, залежно від країни та профілю навчання. У школах професійного напрямку тривалість навчання менша порівняно з академічними профілями.

Так, 2 роки триває навчання в старших класах Данії, Німеччини, Ірландії, Нідерландів, Іспанії, Англії, Уельса, Шотландії. 3 роки – курс гімназії в Данії, більшості земель Німеччини, Греції, Франції, Італії, Фінляндії, Швеції, Норвегії. 4 роки – Бельгія, артистичні ліцеї Італії, Люксембург, Австрія, Ісландія. 5 років – класичні ліцеї Італії. До старшої школи учні приходять у 14-15 років, а закінчують її в залежності від тривалості навчання в 15-21 рік.

Аналіз науково-педагогічних джерел свідчить, що у західній Європі існує три підходи до *структурної організації старшої школи*:

1. *Старша школа – в єдиній структурі середньої школи.* У Данії, Португалії, Фінляндії, Швеції, Ісландії, та Норвегії повна середня освіта надається цілісною структурою – єдиною школою, в середині якої, на рівні старшої відбувається профілізація шляхом організації різних профілів на рівні класу чи групи.
2. *Старша школа – окремий заклад освіти.* Освіта на цьому рівні забезпечується різними типами шкіл, що як правило містяться в окремих будівлях (лікерії в Греції, ліцеї в Італії та ліцеї у Франції).
3. *Окремі типи середньої школи, що включають основну (без початкової) та старшу школи,* організують навчання за єдиним, обов'язковим для всіх навчальним планом (Нідерланди).

Так, у *Швеції*, яка належить до першої групи, на етапі старшої школи існує 17 національних програм навчання, 15 з яких є первинно професійно-орієнтованими, а дві – академічні, які готують до продовження навчання в університетах.

У зміст навчання професійно-орієнтованого типу входять: мистецтво, бізнес та адміністрування, будівництво, дитячий відпочинок, енергетика, ручна праця, здоров'я та догляд, готелі, ресторани, промисловість, мас-медіа, використання природних ресурсів, транспорт, технології.

До академічних програм включені: природничі науки, математика, комп'ютер, екологія, соціальні науки (економіка, культура, мови, суспільствознавство).

В Італії, яка репрезентує другий підхід, усі школи на цьому рівні освіти розподіляються на кілька типів, що надають освіті різного характеру: класична, наукова, художня, технічна, професійно-технічна. У класичному ліцеї основна увага приділяється гуманітарним дисциплінам з базуванням на загальній культурі в класичному плані.

Мета наукового ліцею – розвиток та поглиблення знань учнів, які вирішили продовжувати цей напрям на університетському рівні. Такий тип шкіл пропонує 5-ти річний курс навчання, розподілений на початковий (2-роки) та заключний (3-річний). Учні, які складають випускні екзамени, мають можливість поступати до ЗВО без екзаменів.

Художній ліцей має на меті надавати учням художню підготовку. Термін навчання 4 роки, а програми навчання згруповані в дві секції: 1) малювання, скульптура, декорації, стенографія; 2) архітектура.

Технічні школи готують учнів до оволодіння різними професіями у сфері сільського господарства, промисловості, комерції. Тривалість навчання 5 років. Складається з двох циклів: дворічне навчання включає вивчення предметів загальноосвітнього характеру, які є однаковими для всіх спеціальностей та предметів з майбутнього фаху. Трирічний цикл передбачає продовження вивчення італійської літератури, історії, громадянознавства та фізкультури. Свідоцтво або диплом, який отримує випускник, дає можливість називатись експертом із здобутої спеціальності та прийняття без екзаменів до ЗВО.

У Нідерландах, що належать до третього підходу, середня школа представлена різними типами шкіл:

- 1) академічна школа з університетським нахилом (6 років);
- 2) академічна школа (5 років);
- 3) загальна середня школа (4 роки);
- 4) школа професійно-технічна (4 роки).

Протягом першого або перших двох років навчання учні оволодівають єдиним змістом освіти, закладеним у базові навчальні предмети. Поступово, саме на етапі старшої школи відсоток часу, що відводиться на викладання предметів інваріантної частини, зменшується. Підтримка освіти на високому рівні – важлива умова динамічного розвитку суспільства. Високорозвинені індустріальні держави досягли певних успіхів в цьому напрямі. У них неухильно піднімається середнє статистичний рівень освіченості. Так, на початку 90-х рр. XX ст. в Західній Європі 95 % дорослого населення мало як мінімум дев'ятирічну шкільну освіту. У США повну середню освіту здобули понад 80% дорослого населення. Але, як відомо, успіхи освіти не безсуперечні. Вони супроводжуються зниженням якості підготовки

учнів. Крім того, учні не завжди в змозі проявити самостійність, ініціативу, творчість. Подоланню кризових явищ сприяють інноваційні процеси, що розпочалися в Західній Європі наприкінці 90-х рр. минулого століття: *компенсуюче навчання, проміжна освіта (між початковою та повною загальною), та деякі інші.*

6. Реформування середньої освіти України у контексті загально світових змін.

Загальна середня освіта є основною ланкою безперервної освіти і за тривалістю, і за вагомістю та масштабністю завдань, які покликана розв'язати. Вона забезпечує загалом становлення учня як особистості, закладає фундамент для успішної самореалізації людини впродовж життя. Протягом останніх двадцяти п'яти років відбулось її утвердження в незалежній Українській Державі на нових методологічних засадах. Зазнали істотної трансформації цільова спрямованість освіти, її зміст, організація навчального процесу, дидактико-методичне забезпечення, підходи до оцінювання освітніх результатів у напрямку посилення особистісної орієнтації освіти, її розвивального, компетентнісного, демократичного характеру [3]. Нагадаємо, що у 2001 році була прийнята Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа), в якій з урахуванням попереднього етапу будівництва нової школи та стратегічних завдань її розвитку визначено основи модернізації загальної середньої освіти і функціонування загальноосвітньої школи з 12-річним терміном навчання. Незважаючи на ряд об'єктивних і суб'єктивних перешкод у реалізації цієї концепції, пов'язаних, зокрема, з необґрунтованим рішенням у 2010 році щодо повернення до одинадцятирічного терміну навчання в школі, недостатнім фінансуванням галузі, недосконалістю шкільної мережі тощо, практика засвідчила продуктивність більшості викладених у цьому документі концептуальних положень. Тому ми вважаємо, що повернення до 12-річного терміну повної загальної середньої освіти є історичною справедливістю, яка тепер має бути законодавчо підтверджена. І ніякі застереження, що немає коштів, чи погана матеріально технічна база, або на кшталт "як збагатіємо, тоді й перейдемо" і тому подібні висловлювання не є продуктивними і достатньо аргументованими. Принагідно зазначимо, що в ЄС, куди прагне Україна, нема жодної країни, в якій би повна загальна середня освіта тривала менше 12 років [4]. У Європі залишилися лише Росія, Білорусь, в яких 11-річна середня школа, що є межею вимог ЮНЕСКО до повної середньої освіти. А це не личить країні, що позиціонує себе у світі як космічна держава з просунутою наукою та

високотехнологічною економікою. Зважаючи на євроінтеграційні прагнення України, а також беручи до уваги, що тривалість здобуття освіти є одним із міжнародних критеріїв її якості, нормативний термін навчання у вітчизняній школі, на нашу думку, повинен відповідати європейському показнику і становити не менше 12 років.

Проте нові зовнішні і внутрішні чинники зумовлюють потребу коригування ряду принципових положень щодо діяльності нинішньої загальноосвітньої школи України. Зокрема, глобалізаційні виклики сьогодення спричиняють необхідність наднаціонального узгодження головних параметрів функціонування загальноосвітньої школи – мети, змісту, організації та результатів навчання відповідно до світових тенденцій розвитку освітніх систем. До основних із них належать:

- включення загальної середньої освіти і передшкільної підготовки до обов'язкової освіти;
- подовження терміну навчання в середній школі, що зумовлює подовження уніфікованих базових навчальних циклів, а також підвищення вікової планки, досягнувши яку молоді люди здатні свідомо обрати галузь фахової спеціалізації;
- трансформація змісту освіти на компетентнісних та інтеграційних засадах завдяки запровадженню компетентісно орієнтованих стандартів;
- створення нових організаційно-педагогічних систем, які розширюють можливості вільного переміщення учнів між різноманітними освітніми та професійними напрямками підготовки;
- трансформація профільного навчання в школі в багатокомпонентну модель поєднання загальноосвітньої та професійної підготовки, де кожен учень може обрати власну траєкторію здобуття загальної середньої освіти у поєднанні зі здобуттям професії.

До внутрішніх чинників реформування української школи передусім слід віднести недостатню відповідність змісту, організації і результатів шкільного навчання стратегічній потребі виховання інноваційної, патріотично налаштованої особистості, здатної до сприйняття і творення продуктивних змін і нововведень у різних галузях економіки і суспільного життя як запоруки конкурентоспроможності України в динамічному світі і, власне, її існування як незалежної держави.

Серед нерозв'язаних проблем також – недосконалість змісту шкільної освіти, недостатня його орієнтованість на формування здатності використовувати здобуті знання в житті і практичній

діяльності; істотні прогалини в оснащенні шкіл необхідними засобами навчання, створенні ефективного освітнього середовища з використанням ІКТ; відсутність загальнодержавної системи моніторингу якості середньої освіти як основи для прийняття обґрунтованих управлінських рішень щодо її подальшого розвитку; незадовільна реалізація здоров'язбережувальної функції школи тощо.

Проблемним залишається також питання фінансування загальної середньої освіти. Так, за останні п'ять років загальні бюджетні видатки на неї скоротилися на 0,6 відсотка, з 3 відсотків від ВВП у 2010 році до 2,4 відсотки у 2015 році [3]. Вирішення цих проблем середньої освіти лежить не лише в площині політичних рішень, зокрема прийняття Закону України "Про освіту", але має також аспект наукового обґрунтування і методичного забезпечення трансформаційних процесів в освіті. Базовий закон "Про освіту", концепції МОН і НАПН щодо реформування освіти, інші документи задають стратегічні напрями реформування цієї важливої ланки освіти. Зупинимось на основних із них.

Реформа передбачає зміну цілей та основних завдань початкової і загальної середньої освіти відповідно до сучасної парадигми освіти і світових тенденцій розвитку освітніх систем. Нікого – ні батьків, ні вчителів, ні директорів шкіл, ні суспільство загалом не влаштовує стан нинішньої української школи. Кардинальні позитивні зміни в шкільній освіті, яких очікує суспільство, окрім змін у державній політиці передбачають окреслення базових цінностей її подальшого розвитку, які утворюють соціально і особистісно значущий сенс здобуття освіти, побудови такої системи цінностей, яка слугує основою навчання, виховання і розвитку дітей на всіх етапах шкільної освіти, стає мотивом і регулятором пізнавальної діяльності учнів, визначає ставлення до себе, інших людей, суспільства, Батьківщини, світу загалом.

Сучасна школа повинна забезпечувати:

- різнобічний розвиток школяра як цілісної особистості в духовному, інтелектуальному, емоційному, фізичному, моральному і психічному проявах;
- виховання школяра як національно свідомої, патріотично налаштованої, вільної, демократичної, соціально активної особистості;
- формування в учнів природничо-наукового і гуманітарного світогляду, наукового стилю мислення, здатності до інноваційної діяльності;

- формування особистісних якостей, які забезпечують успішну соціально-психологічну адаптацію в суспільстві, готовність до подальшої неперервної освіти впродовж життя, трудової діяльності, конкурентоздатність на ринку праці;
- формування ключових компетентностей, навичок XXI століття, необхідних кожній людині для її успішної життєдіяльності в сучасному світі;
- вироблення навичок здорового способу життя та ціннісного ставлення до здоров'я. Стрижневим вектором системи цінностей передусім є цінності дитиноцентрованої освіти [5].

Окрім гуманізації відносин і середовища, це передбачає якнайповніше і точніше врахування природних основ дитячого розвитку – індивідуальних, фізичних, психічних, пізнавальних особливостей і можливостей дітей, їхніх здібностей та інтересів, освітніх потреб. Разом із родиною школа має стати тим середовищем, яке змалечку утверджує цінність власного здоров'я і здоров'я інших людей у всіх його вимірах. Гуманістичні цінності сприятимуть зміцненню духовного зв'язку різних поколінь, збереженню історичної пам'яті, консолідації суспільства навколо захисту інтересів дитинства.

Сучасна школа має стати осередком культурно-освітнього середовища, що передбачає підвищення загальної культури усіх суб'єктів освітнього процесу і самоцінності кожної особистості, виховання на національних і загальнолюдських цінностях. Такий її статус ґрунтується не лише на здобутих людством знаннях, а й на здатності створювати нове, виявляти інноваційне мислення. Тому культурологічна функція шкільної освіти передбачає оновлення її змісту на засадах гуманітаризації, розкриття взаємозв'язку людини з природою і суспільством, виховання громадянської та екологічної відповідальності. У сучасному світі важливою є мовна культура учнів як особистісна і суспільно значуща цінність, що передбачає належне володіння державною мовою та здатність спілкуватися іноземною мовою.

Особливої ваги в умовах Європейського вибору України, відкритості світу набуває формування у шкільному віці толерантності, яка виявляється у прийнятті і правильному розумінні багатоманітності культур різних народів, форм і способів виявлення людської індивідуальності, виваженому сприйнятті різних думок і точок зору. У педагогічному контексті це передбачає сформованість у вихованців умінь безконфліктного життя у класі, родині, суспільстві. Діти виховуються у відкритому соціумі, тому усвідомлення ними прав і обов'язків щодо ставлення до інших людей, набуття досвіду

міжкультурного спілкування, оволодіння мовним і культурним словником демократичного суспільства є обов'язковою складовою ціннісного виміру сучасної школи. Інструментальною основою втілення окресленого кола цінностей у шкільний простір стають ключові компетентності, які поєднують навчальний, виховний і розвивальний потенціали шкільної освіти, визначають нову філософію освіти, яка ґрунтується на ідеях якості, результативності, особистісної зорієнтованості змісту і результатів, технологічно забезпечує реформування загальної середньої освіти.

Таким чином, нова українська школа має готувати своїх вихованців до життя в демократичному громадянському суспільстві, розвивати у них креативність та ініціативність, формувати уміння критично мислити, приймати адекватні рішення і нести за них відповідальність, мотивувати до навчання впродовж життя, виховувати громадянина і патріота України, толерантну особистість, здатну спілкуватися і взаємодіяти з представниками різних культур. Нові цілі української школи потребують модернізації змісту освіти. Це вимагатиме створення принципово нових стандартів початкової і загальної середньої освіти, які мають ґрунтуватися на особистісно орієнтованому і компетентнісному підходах до навчання, враховувати вікові особливості фізичного, розумового і психічного розвитку дитини на кожному з рівнів освіти, орієнтуватися на здобуття школярами умінь і навичок, необхідних сучасній людині для успішної самореалізації в професійній діяльності, особистому житті, громадській активності.

Зміст початкової і середньої освіти повинен задовольняти освітні потреби кожної дитини відповідно до її інтересів, здібностей, життєвих намірів. З огляду на це необхідно розширити академічну свободу та автономність навчального закладу у формуванні власних освітніх програм, які повинні передбачати індивідуалізацію, диференціацію і варіативність здобуття освіти, враховувати індивідуальний стиль і траєкторію навчання кожного учня. Водночас, на нашу думку, мають існувати типові освітні програми як орієнтир для масового використання їх у шкільній практиці.

Таким чином, модернізація змісту загальної середньої освіти здійснюється відповідно до таких основних пріоритетів – особистісної та компетентнісної орієнтованості, спрямованості на гармонійний розвиток дитини, гуманітаризації та фундаменталізації змісту, його міжпредметної інтеграції, доступності, посилення діяльнісного і креативного складників змісту, його виховного потенціалу, зокрема в

напрямі громадянського і національно-патріотичного виховання учнів [6].

Цільові і ціннісні трансформації сучасної освіти вимагають запровадження адекватної структури української школи, що передбачено новим базовим законом «Про освіту». Зважаючи на те, що повна загальна середня освіта згідно з Міжнародною стандартною класифікацією освіти та Національною рамкою кваліфікацій охоплює три рівні освіти, у базовому Законі України «Про освіту» закладено таку структуру української школи:

початкова школа (1-4 кл.), яка забезпечує різнобічний розвиток дитини відповідно до її вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей, формування необхідних базових компетентностей, життєвих і соціальних навичок, які потрібні для продовження навчання на наступному рівні;

гімназія (5-9 кл.) є загальним типом закладу базової загальної середньої освіти, а не різновидом ЗНЗ з поглибленим вивченням окремих предметів, як це має місце зараз. Тут закладається той універсальний, спільний для всіх загальноосвітній фундамент, необхідний і достатній для розуміння сучасного світу і усвідомленого функціонування в ньому, реалізації кожним учнем у подальшому своїх особистих освітніх, професійних і загалом життєвих планів. Основною характеристикою освіти на цьому рівні є її цілісність, фундаментальність і відносна завершеність;

ліцей (10-12 кл.) є закладом середньої освіти, який забезпечує профільне навчання учнів відповідно до їхніх освітніх потреб, інтересів і здібностей. Залежно від профільного спрямування цей тип закладу освіти надає можливість здобувати повну загальну середню (академічні ліцеї) та/або професійну освіту (професійні ліцеї та коледжі). Таким чином, на третьому рівні освіти залежно від напряму профілізації вирізняють академічні ліцеї, які надають повну загальну середню освіту за певним спрямуванням профілізації відповідно до галузей знань або освітніх галузей, і професійні ліцеї та коледжі, які здійснюють професійну підготовку молоді з певної професії/кваліфікації, а також надають повну загальну середню освіту або обмежуються лише професійною підготовкою робітничих кадрів.

Така структура школи відповідає Міжнародній стандартній класифікації освіти в редакції 2011 року і знімає низку суперечностей, які нині існують в системі середньої освіти. У школі має утвердитися новий тип навчання – інноваційне навчання, яке на відміну від традиційного, націленого в основному на освоєння і підтримку наявних здобутків цивілізації, формує особистість, здатну вносити

інноваційні зміни в існуючу культуру й середовище, успішно розв'язувати проблемні ситуації, які постають як перед окремою людиною, так і перед суспільством. Таке навчання передбачає постійне залучення учнів до активної навчально-пізнавальної діяльності, що характеризується інтенсивною багатосторонньою комунікацією суб'єктів діяльності, обміном інформацією, результатами діяльності учнів між собою і вчителем. Воно спонукає їх до ініціативності, творчого підходу та активної позиції у всіх видах зазначеної діяльності, передбачає не отримання, а здобування знань і вмінь, конструювання власного образу світу, формування ключових компетентностей самим учнем, що значно підвищує результативність освітнього процесу.

Як свідчить зарубіжний і вітчизняний досвід, результати такого навчання полягають у значно глибшому й усвідомленому розумінні учнями сутності вивченого, сформованості умінь самостійно аналізувати і оцінювати інформацію, формувати висновки, аргументовано відстоювати свої погляди, поважати альтернативну думку, працювати в групі, будувати конструктивні стосунки з її членами і визначати своє місце в ній. Як правило, інформаційно-освітнє середовище такого навчання ґрунтується на широкому використанні інформаційно-комунікаційних технологій і “зануренні” школярів в атмосферу самостійного пошуку і творчості.

Питання для самоконтролю:

1. Проаналізувати зарубіжні моделі навчання.
2. Розкрити особливості «Школи майбутнього» у США.
3. Схарактеризувати провідні тенденції реформування шкільної системи у Франції.
4. Розглянути організацію освітнього процесу у Великій Британії.
5. Визначити основні тенденції розвитку зарубіжної системи середньої освіти.
6. Проаналізувати особливості реформування середньої освіти України.

Завдання для самостійної роботи:

1. Укласти інформаційний кейс «Середня освіта в зарубіжних країнах».
2. Підготувати презентацію «Середня освіта зарубіжної країни та України: порівняльний аспект» (зарубіжна країна за вибором).

Тема: Діяльність закладів вищої освіти в зарубіжних країнах та Україні: порівняльний аспект.

1. Вища освіта в розвинених країнах світу: огляд, характеристика. Європейський простір вищої освіти. Управління вищою освітою у зарубіжних країнах.
2. Тенденції розвитку системи вищої освіти США.
3. Тенденції розвитку системи вищої освіти Великобританії.
4. Тенденції розвитку системи вищої освіти Японії.
5. Тенденції розвитку системи вищої освіти Польщі.
6. Модель конкурентоспроможного фахівця ХХІ століття.
7. Основні парадигми підготовки вчителя.

Рекомендована література:

1. Будник О. Б. Порівняльна педагогіка : методичні рекомендації до вивчення курсу: [текст]. Педагогічний факультет; Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. Івано-Франківськ, 2016. 76 с.
2. Васюк О. В. Порівняльна педагогіка : підруч. Київ – Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2016. 408 с.
3. Воскресенская Н.М. Великобритания: стратегические направления образования. *Педагогика*. 1996. №4. С.91-98.
4. Вульфсон Б.Л. Стратегия развития образования на Западе, на пороге ХХІ века. М., 1999. 208 с.
5. Вульфсон Б.Л., Малькова З.А. Сравнительная педагогика. М.: Издательство «Институт практической психологии». 1996. 256 с.
6. Джуринський А. Н. Порівняльна педагогіка. Навчальний посібник. 2014. [Електронний ресурс]. Режим доступу:https://stud.com.ua/72549/pedagogika/porivnyalna_pedagogika
7. Електронні ресурси. Сбруєва А.А. Порівняльна педагогіка: навч. посіб. Суми: Редакційно-видавничий відділ СДПУ, 1999. 300 с. Режим доступу: <http://www.studfiles.ru/preview/2040660/>
8. Єгоров Г. Тенденції розвитку порівняльної педагогіки за кордоном. *Шлях освіти*. 1999. № 1. С. 17–21.
9. Закон України «Про освіту». № 1556-VII. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/110-zakon-ukrayiny-pro-osvitu>.
10. Закон «Про вищу освіту». [Електронний ресурс]. Режим доступу: [mon.gov.ua/content/Діяльність/.../14-zakonoproekt-pro-osvitu-\(2\).docx](http://mon.gov.ua/content/Діяльність/.../14-zakonoproekt-pro-osvitu-(2).docx)

11. Кнорр Н. Спільні і відмінні риси систем освіти України та США (порівняльний аспект). *Освіта і управління*. 2004. Т. 7. № 3–4. С. 161-165.
12. Корсак К. Світова вища освіта. Київ: МАУП-МКА, 1997. 209 с.
13. Лавриненко Н. Реформування освіти в європейських країнах за умов їх інтеграції. *Шлях освіти*. №2. 1997. С.20-24.
14. Лавриченко Н.М. Тенденції розвитку порівняльної педагогіки за кордоном. *Шлях освіти*. 1999. № 1. С. 35–38.
15. Левківський М., Микитюк О. Історія педагогіки. Тема 6. С. 78-92. Х. 2002.
16. Ліготський А. Теоретичні основи проектування сучасних освітніх систем. Київ, 1997. 80с.
17. Локшина О. Старша школа в Європі: сучасний контекст. *Шлях освіти*. №2. 2003. С.21-23.
18. Лысова Е. Проблемы содержания образования во французской педагогике. *Педагогика*. 2000. №3. С.101- 108.
19. Миронов В. Век образования. М. Педагогика, 1990. 176с.
20. Никитюк Т. Система освіти в США. *Инфосвіт*. 2002. № 6. С. 2–8.
21. Образование за рубежом: Справочник. 2002. М.: Линор, 2002. 240с.
22. Овчарук О. Тенденції та підходи до порівняльних досліджень. *Шлях освіти*. 1998. С. 19–20.
23. Романова С. Тенденції неперервної освіти в зарубіжних країнах. *Освіта і управління*. 1999. № 3. С. 13–18.
24. Педагогічна компаративістика – 2015: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст: матеріали наук.- практ семінару (Київ, 11 червня 2015 р.) / Ін-т педагогіки НАПН України / За заг. ред О.І. Локшиної. Київ: Педагогічна думка, 2015. 288 с.
25. Федотова В. Допрофесіональна підготовка молоді в Данії. *Педагогика*. 2000. №7. С. 93-96.
26. Форбек М. Європейський стандарт шкільної освіти. *Шлях освіти*. №1. 1993. С. 21-25.
27. Чепіль М.М. Порівняльна педагогіка. Режим доступу: <http://academiahttp://academia-pe.com.ua/product/373pc.com.ua/product/373>.

1. Вища освіта в розвинених країнах світу : огляд, характеристика.

1. У провідних країнах світу в останню чверть ХХ століття значно розширилась сітка вищої освіти: порівняно з 80-ми роками в 90-

і роки доля студентів серед кількості всіх тих, хто навчається, зросла з 11,5% до 14,7%. Суттєво змінились мета й завдання вищої школи: вона тепер формує не лише майбутню соціальну еліту, але й багаточисельні прошарки працівників розумової праці в різних сферах економіки, культури, управління.

Поряд із збереженням певної кількості елітарних вузів (Гарвард, Стенфорд, Колумбійський в США, Оксфорд та Кембридж в Англії, столичні „великі школи” у Франції, Токійський університет в Японії) розширюється сітка різноманітних післясередніх навчальних закладів, які виявляють тенденцію до масовості. Перетворенню післясередньої освіти на загальнодоступну у розвинених країнах світу сприяє ряд чинників: прийняття в останнє десятиліття законів, що сприяють залученню до ЗВО вихідців з малозабезпечених сімей; надання студентам дотацій на вигідних довгострокових умовах; відсутність лімітів вакансій на перших курсах; зарахування абітурієнтів без екзаменів до ЗВО – все це сприяє тому, що вступ до вищої школи має тенденцію до сприйняття як природного права молоді на вищу освіту. Звичайно, такий стан не означає, що зникли можливості для соціальної нерівності вищої освіти, оскільки висока платня в деяких елітарних приватних вузах, особливо в США (до 25.000\$ на рік) робить недоступною та непосильною вищу освіту навіть для сімей, що належать до середнього класу, внаслідок чого в найбільш престижних ЗВО непропорційно велика частина представників привілейованих верств населення у контингентах студентів.

У зв'язку з новими метою та завданнями вищої школи відбувається структурна перебудова системи вищої освіти з метою надання їй якостей гнучкості та варіативності. Вона передбачає розвиток різноманітних напрямів навчальних закладів та різноманітних напрямів підготовки майбутніх спеціалістів.

Парадигми і моделі університетської організації.

Термін «парадигма» визначають як систему теоретичних, методологічних і аксіологічних настанов, що приймаються за зразок вирішення проблеми всіма членами наукового співтовариства. Вітчизняні науковці пропонують таку класифікацію парадигм університетської освіти:

1. Культурноціннісна: спирається на освоєння універсальних елементів культури минулих поколінь. Вона орієнтує на різнобічне пізнання світу.
2. Академічна: характеризується пріоритетом в університетській освіті теоретичних знань і розвитком фундаментальних наук.

3. Професійна: виявляється в збагаченні й розширенні змісту університетської освіти через активізацію професійної компоненти.
4. Технократична: виходить на передній плану XIX-XXрр. Як своєрідний світогляд, істотними рисами якої є при маттехніки і технології над науковими і культурними цінностями.
5. Гуманістична: особистість людини з її здібностями та інтересами становить головну цінність. Нова гуманістична парадигма освіти спрямована на формування здатності отримувати роботу та успішно виконувати (employ ability). Така здатність включає:
 - інтелектуальні навички діагностування явищ і процесів, їх аналізу; здатність до інноваційної діяльності та самоосвіти;
 - навички спілкування, прийняття рішень, адаптації у колективі, колективної роботи, позитивної конструктивної поведінки;
 - професійні знання та навички фундаментального характеру, що можуть стати основою для забезпечення професійної мобільності;
 - підприємницькі навички.

До основних тенденцій розвитку сучасної західноєвропейської Університетської освіти в контексті впровадження гуманістичної парадигми належать:

- зменшення державного фінансування університетів, демократизація управління та розвиток університетського підприємництва;
- зміцнення міжнародної сфери діяльності західноєвропейських університетів;
- постійне реформування сектора університетської освіти;
- зростання сектора університетської освіти та його соціального значення.

Модель університетської освіти у таких формах:

- модель на основі факультетів (об'єднання викладачів за дисциплінами, а навчання зорієнтовано на підготовку фахівців);
- Оксфордська модель (колегіальний або тьюторський тип університетів, де навчання зорієнтовано на підготовку універсалів);
- модель “коледж-університет” (поєднання централізованого навчання з системою коледжів);
- модель “семінарія-університет” (навчання зорієнтовано на підготовку майбутніх філософів та теологів);

- модель “університет-фірма” (базується на короткострокових цілях вищої освіти);
- модель університет-суспільство (базується на довгострокових цілях вищої освіти).

У західних країнах та в *Японії* практично запроваджена триступенева модель організації вищої освіти, яка складається з трьох відносно самостійних, але разом з тим пов’язаних між собою циклів. В університетах та вищих школах університетського рівня перший цикл або перший ступінь вищої освіти передбачає закріплення загальноосвітніх шкільних знань з обраного профілю освіти. Студенти, які не виявили здібностей та наполегливості до вивчення складного теоретичного матеріалу, закінчують освіту на першому ступені.

До ЗВО першого ступеня прирівнюють автономні спеціалізовані навчальні заклади з 2-3- річним терміном навчання, які готують спеціалістів середньої ланки.

Другий ступінь (2-3 роки) дає закінчену вищу освіту з конкретної професії (інженер, юрист, агроном), а також ступінь бакалавра. Наступна сходинка для тих, хто бажає підвищити свою кваліфікацію, передбачає навчання до 2-х років, екзамени з ряду дисциплін підвищеного рівня, написання дисертації, яка є аналогічною рівню серйозної дипломної роботи у вітчизняному ЗВО. Така підготовка забезпечує одержання ступеню магістра.

Третій ступінь можуть отримати ті, хто здобув диплом магістра та виявив неабияку схильність до науково-дослідницької діяльності (успіхи у навчанні, самостійність мислення, здібність до засвоєння складного теоретичного матеріалу, схильність до дослідницької або конструкторської роботи). Такі можливості надаються як студентам, що закінчили другий цикл та одержали диплом магістра, так і магістрам-практикам зі стажем, котрі прагнуть підвищити свій соціальний та академічний статус. Навчання на цьому ступені передбачає складання ряду екзаменів, стажування за спеціальністю, подання дисертаційної роботи, яка відповідає рівневі кандидатської дисертації в умовах України. Успішне завершення цього етапу навчання дозволяє здобути науковий ступінь доктора наук, що, в свою чергу, дає можливість зайнятись науково-дослідницькою чи дослідно-конструкторською діяльністю та викладати у ЗВО.

Така *триступенева структура вищої освіти* за схемою „бакалавр-магістр-доктор” дає можливість для оперативної кореляції напрямків навчання студентів із врахуванням їх індивідуальних здібностей і разом з тим відповідає потребам народного господарства в спеціалістах різного рівня кваліфікації. Вона

також вносить до процесу навчання певний елемент змагання, що позитивно впливає на якість підготовки спеціалістів, оскільки дозволяє після завершення кожного циклу навчання відбирати кращих студентів для наступних циклів. У більшості розвинутих зарубіжних країн історично основним типом вищого навчального закладу є університет. З огляду на це, широке розповсюдження набуло переконання, що університет – вершина освітніх сходинок, і що саме він, а не галузеві ЗВО здатні формувати висококваліфікованих спеціалістів, які матимуть не лише високопрофесійну підготовку, але й ґрунтовні знання в галузі гуманітарних проблем. Тому головна маса студентів зосереджена в університетах: у західній Європі та Японії там навчається понад 80% студентів; в США – в університетах та приватних до них закладах – понад 60% студентської молоді. Зарубіжні університети ведуть підготовку спеціалістів за різноманітними профілями – від філолога до лікаря, від історика до інженера.

Формально в ряді країн у всіх університетах однакові права, але „негласний табель про ранги”, звичайно, існує, і кожному зрозуміло, що соціальний статус та престижність Оксфорду чи Кембриджу в Англії, Сорбонни у Франції, Гарварда чи Принстона в США значно вищий, ніж інших. Правда, в США ієрархія університетів має цілком офіційний характер: вони поділяються на дослідницькі та багатoproфільні. Якщо університет здатний забезпечити навчання за докторськими програмами, він може претендувати на статус дослідницького, а якщо він готує спеціалістів не вище магістра, то він вважається багатoproфільним. В той же час у ряді західних країн інтенсивно розвивається не університетський сектор вищої освіти – трьох – та чотирьохрічні вищі професійні школи. Їх порівняно недавня неprestижність змінилась за останні роки значною популярністю, вони в окремих випадках навіть конкурують з університетами.

Для вищих професійних шкіл характерна більш вузька загальноосвітня підготовка, ніж в університетах, і більш чітка професійна спрямованість, що дозволяє їх випускникам бути достатньо конкурентоздатними на сучасному виробництві. Між університетами та не університетськими закладами існує певний взаємозв'язок: спеціалізовані ЗВО з метою підняття свого академічного рівня переймають університетські методи роботи, запрошують для читання лекцій кращих університетських професорів, а університети, в свою чергу, вивчають досвід спеціалізованих ЗВО, запозичуючи в разі потреби ті елементи, які можуть сприяти більш ефективній підготовці

студентів до конкретної професійної діяльності (Франція, США, Японія).

Цікаве співвідношення університетської та не університетської освіти у **Франції**. Поряд з університетами, де навчається 90% всіх студентів, функціонують так звані „великі школи” – престижні спеціалізовані вищі навчальні заклади (Вища нормальна школа, Національна школа сучасних східних мов, Вища національна гірнична школа та інші). Вказані навчальні заклади вважаються більш престижними вищими закладами, ніж університети. Умови вступу до них більш жорсткі: атестат зрілості доповнюється особливим двохрічним підготовчим курсом, за яким ідуть складні конкурсні екзамени. Як правило, з цих випускників формуються керівні кадри центральної та регіональної адміністрації, дипломатичні відомства, керівники засобів інформації, тощо. Залежно від усвідомлення суспільством розвинутих країн світу ролі спеціаліста вищої ланки ставиться мета та вимоги до нього.

Наприклад, метою вищої школи **США** є підготовка спеціалістів, здатних систематично мислити, робити правильні оціночні судження, застосовувати творчу уяву. Основний акцент робиться не на обсяг, а на фундаментальність навчання, на знання спеціалістами концепцій розвитку певних галузей науки і техніки, на формування у них навичок подальшої самоосвіти.

До перспективних шляхів розвитку вищої школи **Великобританії** дослідники відносять встановлення безпосередніх зв'язків ЗВО з виробництвом, створення єдиних органів планування для всієї системи вищої освіти, перехід до міждисциплінарних курсів, подальшу інтенсифікацію застосування проблемного підходу у навчальному процесі. Концепція традиційного німецького університету своїм підґрунтям має неогуманістичну теорію В. Гумбольдта, згідно з якою університет є центром пропаганди знань, підготовки висококваліфікованих спеціалістів. Тому метою університету в Німеччині є сприяння гармонійному розвитку особистості та забезпечення на високому рівні загальнонаукової освіти. Головними формами організації навчального процесу у вищій школі розвинених країн світу є лекції, тьюторські заняття, диспути, дискусії, самостійна робота. Проте в різних країнах вибір занять визначається метою вищої школи. Наприклад, суттєве місце в англійській системі вищої освіти.

Наприклад, суттєве місце в англійській системі вищої освіти займають диспути, дискусії, оскільки такі заняття, як вважають спеціалісти в галузі вищої освіти Великобританії, сприяють

виробленню у студентів уміння висловлювати і аргументувати свою думку, слухати інших, виступати у ролі критика, розвивати навички спонтанної літературної мови, формують у студентів наукове мислення, стимулюють їх самостійність. Проте не менш популярним у вищій школі *Великобританії* є тьюторський метод, який передбачає регулярні заняття викладача-тьютора з 1-2 студентами (або 5-6-ма) протягом усього навчального курсу. Кожного студента офіційно прикріплюють до тьютора, який постійно слідкує за успішністю студента, формуванням його професійних навичок, світогляду. Велика увага в англійських університетах надається самостійній роботі студентів. Вона спеціально планується, контролюється, чимало рефератів та інших самостійних робіт виконується згідно плану саме на канікулах, які тут вважаються найбільш доцільними для самостійного опрацювання літератури. Традиційною особливістю організації навчального процесу в ЗВО Німеччини є академічна свобода: студент самостійно визначає для себе зміст освіти та тривалість навчання.

Сьогодні вища школа *Німеччини* прагне введення чітко визначених строків навчання для всіх спеціальностей, бо не кожен студент може доцільно розпорядитись академічною свободою, внаслідок чого інколи університетський курс замість 4-ох триває 7 років, є відсів студентів. В останні десятиліття з метою більш широкого охоплення вищою освітою у розвинутих країнах світу значно розширені межі вечірнього та заочного навчання.

Проте такі відділення охоплюють не більше, ніж 15-20% всіх студентів. З одного боку, ряд учених і громадських діячів розвинених країн світу вважають подальший розвиток заочної та вечірньої форми навчання реальним виявом демократизації вищої освіти. З іншого, – найбільш престижні 69 університети не поспішають розширювати ці відділення, оскільки вважають, що рівень підготовки цих спеціалістів нижчий, ніж на стаціонарних відділеннях. Як на заочному, так і на стаціонарному відділеннях широко використовуються засоби масових комунікацій, комп'ютерні послуги, мережа Інтернет та інші технічні інновації.

Цікавий у цьому плані досвід *Японії*, де з початку 80-их років функціонує „Університет в ефірі”, який знаходиться на державному бюджеті й під контролем Міністерства освіти. Університет має декілька факультетів гуманітарного та природничого профілю. Система роботи цього закладу передбачає: трансляцію у певні години (ранкові та вечірні) по радіо і телебаченню лекцій з різних предметів з урахуванням того, що студент-заочник повинен прослухати 45-

хвилинну лекцію з кожного запланованого предмета двічі на тиждень; організацію у кожній префектурі спеціальних навчальних центрів, де систематично проводяться консультації для студентів-заочників; визначення терміну навчання – 5 років; складання іспиту на диплом бакалавра.

У *США* розповсюдження одержала так звана напівочна освіта (part-time study), яка передбачає проведення частини занять у навчальному закладі, а частину курсів студенти вивчають самостійно. У контексті реформ вищої школи ведуться цілеспрямовані пошуки вдосконалення систем акредитації вищих навчальних закладів.

Як правило, в країнах з централізованими системами управління функції акредитації здійснюють відповідні державні відомства (в Україні Міністерство освіти) за встановленими державними стандартами. В *Україні*, наприклад, до державних стандартів вищої освіти, відповідність яким перевіряється при акредитації, відносять, зокрема, освітньо-професійну характеристику спеціаліста та освітньо-професійні програми навчання. За цими документами визначається мінімальний рівень знань та умінь, якими повинні оволодіти випускники вузів.

У *Франції* згідно Закону про вищу освіту (1984) започатковано Комітет для оцінювання державних наукових та культурних установ, головним завданням якого є оцінювання діяльності вищої школи. Комітет незалежний від будь-яких управлінських структур, підзвітний лише президенту Республіки, а результати перевірок та оцінок широко публікуються, що дає можливість для висновку про академічний рівень того чи іншого вищого навчального закладу. У країнах з децентралізованою системою управління освітою визначальну роль в акредитації відіграють позаурядові професійні асоціації медиків, юристів, інженерів та інших. З огляду на важливість підтримання високого престижу конкретної професії та компетенції її представників, асоціації суворо оцінюють результати діяльності вищих навчальних закладів та встановлюють їх місце в ієрархії вузів. Така акредитація сприяє підвищенню якісного рівня діяльності вищих навчальних закладів та стимулює проведення різних заходів щодо модернізації змісту навчальних курсів, активізації навчального процесу, широкому використанню нових технічних засобів навчання. Варто звернути увагу на те, що в останні роки змінились критерії оцінок діяльності вищих навчальних закладів. Якщо раніше рівень оцінки залежав від того, наскільки студенти засвоїли навчальний матеріал, то сьогодні посилилась тенденція цінувати не просто суму засвоєних знань, але, насамперед, здатність до успішного пошуку

необхідної наукової інформації, творчий підхід до вирішення поставлених завдань, уміння синтезувати матеріали різних навчальних курсів або розділів конкретного курсу, ступінь підготовленості студентів до участі в проведенні елементарного наукового дослідження тощо.

Загальним для розвинених країн світу є також тенденція безперервної освіти, яка виходить з того, що найкращий ЗВО не може забезпечити підготовку спеціаліста „на всі часи”. У американській літературі навіть існує особлива одиниця виміру „застарілості” знань спеціаліста – так званий період напіврозпаду компетентності. Він означає той термін часу після закінчення вищої школи, коли внаслідок „застарілості” одержаних у ЗВО знань згідно з новою інформацією у певній галузі науки компетентність спеціаліста знижується на 50%. На думку вчених, термін такого зниження після закінчення вищої школи коливається, залежно від спеціальності, між 3-6-ма роками. Внаслідок цього постійне оволодіння новими знаннями, самовдосконалення є для спеціаліста необхідною умовою збереження його кваліфікації.

З огляду на суттєвість вказаної проблеми, у розвинених країнах світу вагоме місце в рамках вищої школи займає післядипломна освіта. Її головним завданням є організація систематичного навчання дипломованих працівників з метою підвищення їхніх професійних знань, подолання суперечності між раніше одержаною професійною підготовкою та новими вимогами, продиктованими розвитком суспільно-економічної сфери, науки та культури. Для активізації устремлень працівників до післядипломної освіти у країнах світу існують цілі системи, які включають у себе економічні, адміністративні та моральні фактори. Вони наступні: встановлення законодавчо пільг для осіб, що поєднують роботу на виробництві з регулярним навчанням; часткова оплата адміністрацією навчання за умови, що працівник оволодіває спеціальністю, найбільш потрібною підприємству; дозвіл на відвідання навчальних занять у робочий час згідно гнучкого графіка; введення так званої концентрованої організації праці – 10-ти годинного робочого дня при 4-денному робочому тижню; стимулювання навчання дипломованих спеціалістів підвищенням заробітної плати; підвищення їх шансів на отримання більш високих посад тощо .

Активним чинником післядипломної освіти є систематична переатестація спеціалістів. У США, наприклад, адміністрація штатів регулярно проводить перевірку компетенції службовців, особливо тих спеціалістів, некомпетентна діяльність яких може

привести до небажаних наслідків. На основі вивчення цих матеріалів складається висновок щодо професійних якостей працівників і виробляються рекомендаційні програми підвищення кваліфікації спеціалістів різних категорій, які використовують у своїй роботі ЗВО, промислові фірми, адміністративні органи.

Така ж робота по переатестації ведеться у Великобританії, Німеччині, Японії та інших країнах. Післядипломна освіта в розвинених країнах світу здійснюється в різноманітних формах. Наприклад, при багатьох західноєвропейських університетах створені самостійні організаційні підрозділи, де здійснюється підготовка майбутніх докторів наук.

У Німеччині біля ста таких підрозділів під назвою аспірантські коледжі. Як правило, вони фінансуються Німецьким науково-дослідницьким товариством та урядами земель.

У Франції такі підрозділи називаються докторськими школами, їх кількість постійно розширюється.

У Японії за організацію післядипломної освіти університетських працівників відповідає кафедра. Керівник кафедри визначає тематику дисертаційних досліджень, має вирішальний голос при присудженні навчальних ступенів, тобто, наділений великими повноваженнями. Тому на кафедрі для дослідження обирають велику проблему, яку вивчають у різних напрямках: докторанти – більш значущі питання, магістри – більш вузькі завдання, пов'язані з темами докторантів, а студенти старшокурсники виконують конкретні завдання і беруть участь в експерименті. Згідно японській традиції всі члени кафедри підтримують стосунки протягом усього життя, кафедра зберігає стосунки з магістрами, яких підготувала, з докторами, які працюють у різних організаціях та фірмах. Цей зв'язок підтримується морально й стимулюється адміністраціями підприємств, оскільки дає можливість отримання кваліфікованих наукових консультацій.

Унікальною організацією післядипломної освіти є створення Європейського університету, який має загальноєвропейський статус. Це своєрідний навчально-дослідницький центр для європейців, який розташований у Флоренції. Вступ до університету проводиться на конкурсній основі: ті, хто пройшов конкурс у своїй країні, проходять у Флоренції співбесіду, яка є критерієм відбору слухачів Європейського університету. Зараховується лише 10% учасників конкурсу, що свідчить про досить жорсткі вимоги. Для успішного навчання обов'язкове володіння двома-трьома мовами. Слухачі Європейського університету мають ступінь магістра і готують дисертації на ступінь доктора філософії у галузі гуманітарних наук.

Підготовка дисертації іде на чотирьох факультетах: історичному, юридичному, економічному, політологічному. Основна проблематика – європейська інтеграція та пов'язані з нею проблеми. Робота ведеться згідно індивідуальних планів, основними формами навчальної праці є багаточисельні семінари, симпозиуми, "круглі столи", консультації професорів, а також малочисельні лекції.

Отже, провідними тенденціями розвитку системи вищої освіти в розвинених країнах світу є наступні:

- кількісне зростання студентських контингенту студентів;
- зміна мети вищої освіти: на сучасному етапі ЗВО готують не соціальну еліту, а широкі кола спеціалістів розумової праці;
- структурна перебудова системи вищої освіти, запровадження триступеневої системи вищої освіти, де кожен ступінь є відносно самостійним;
- розширення неуніверситетського сектору системи вищої освіти, що забезпечує її варіативність;
- удосконалення системи акредитації ЗВО;
- розвиток наукового потенціалу ЗВО, створення навчально-науково-промислових об'єднань, так званих "парків", "технополісів", які поєднують завдання підготовки спеціалістів, здійснення наукових досліджень і запровадження їх результатів у промислове виробництво;
- піднесення ролі в межах вищої школи післядипломної освіти, сутність якої – надання дипломованим спеціалістам другої вищої освіти або у підвищенні рівня першої;
- створення у провідних західноєвропейських університетах самостійних організаційних підрозділів для підготовки докторів наук: аспірантських коледжів (Німеччина), докторських шкіл (Франція) тощо;
- створення Європейського університету, якій має загальноєвропейський статус і свідчить про зростання інтеграційних процесів у сфері післядипломної освіти.

Європейський простір вищої освіти

Стратегічною метою Болонського процесу є створення Європейського простору вищої освіти, конкурентноспроможного та привабливого як для самих європейців, так і для студентів з усіх куточків світу. Європейський простір вищої освіти ґрунтується на міжнародному співробітництві; він має усунути перепони та забезпечити широкий доступ до якісної вищої освіти, що базується на принципах демократії й незалежності університетів, їхньої наукової і дослідницької самостійності; активізувати мобільність студентів і

науково-педагогічних кадрів; підготувати молодь до активного життя в демократичному суспільстві, закласти основи для їх професійної кар'єри й особистого розвитку. Назва Болонського процесу походить від Болонської декларації, яку 19 червня 1999 р. було підписано Міністрами освіти 29 європейських країн в італійському місті Болонья, де знаходиться найстаріший університет Європи. Сьогодні учасниками Болонського процесу є 46 держав європейського континенту, а також Європейська Комісія, Рада Європи, Європейський центр вищої освіти ЮНЕСКО, Асоціація європейських університетів, Європейська асоціація закладів вищої освіти, Європейська студентська спілка, Європейська асоціація забезпечення якості вищої освіти, Міжнародна освіта (Education International), та BUSINESSEUROPE - федерація промисловців і підприємців – та інші.

Основні реформи, передбачені Болонським процесом:

- Запровадження триступеневої системи вищої освіти (бакалавр, магістр, доктор філософії);
- Навчання впродовж життя, включаючи визнання попереднього навчання (формального і неформального), гнучкі графіки навчального процесу, які дозволяють поєднувати роботу і навчання, полегшення доступу до вищої освіти;
- Гарантія рівних можливостей в отриманні освіти і через освіту сприяння соціальному згуртуванню;
- Сприяння зайнятості (вища освіти задля отримання кращої роботи);
- Запровадження і визнання спільних навчальних програм, а також спільних дипломів, що надаються університетами у партнерстві, кожен з яких готовий визнавати та зараховувати курсі, що студент прослухав в інших партнерських закладах;
- Мобільність в межах ЄС та поза його межами;
- Визнання навчання і ступенів, отриманих в університетах інших країн та континентів;
- Забезпечення якості.

Типи закладів освіти України.

- В Україні заклади вищої освіти за формою власності поділяються на заклади *державної, комунальної та приватної* форм власності, які цілком рівноправні між собою та забезпечують ідентичну якість освіти. За типами українські ЗВО поділені на університети, академії, інститути, консерваторії (музичні академії), коледжі й технікуми (училища).

- **Університет** – багатопрофільний заклад вищої освіти IV рівня акредитації, який надає вищу освіту з широкого спектру гуманітарних,

економічних, природничих та інших наук та є провідним науково-методичним центром. Можуть створюватися класичні та профільні університети.

- *Класичний університет* діє за умови, якщо в ньому здійснюється підготовка кадрів не менш як за вісьмома галузями освіти та підготовка докторів філософії і докторів наук не менш як із дванадцяти наукових спеціальностей, у тому числі не менш як із двох гуманітарних, економічних, природничих або технічних спеціальностей.

- *Профільний університет* діє за умови, якщо у ньому здійснюється підготовка кадрів не менш як за чотирма галузями освіти та підготовка докторів філософії і докторів наук не менш як з восьми наукових спеціальностей, у тому числі не менш як з шести профільних спеціальностей (за винятком мистецьких та військових вищих навчальних закладів (закладів вищої освіти з особливими умовами навчання)).

- **Інститут** – заклад вищої освіти III або IV рівня акредитації або структурний підрозділ університету, що надає вищу освіту з певної галузі науки, освіти, культури або виробництва.

- **Академія** – заклад вищої освіти IV рівня акредитації, який провадить освітню діяльність, пов'язану зі здобуттям певної вищої освіти та кваліфікації у певній галузі науки, виробництва, освіти, культури і мистецтва, проводить фундаментальні та прикладні наукові дослідження, є провідним науково-методичним центром у сфері своєї діяльності та має відповідний рівень кадрового й матеріально-технічного забезпечення.

- Академія діє за умови, якщо в ній здійснюється підготовка кадрів за двома галузями освіти та підготовка докторів філософії і докторів наук не менш як із двох наукових спеціальностей (за винятком мистецьких та військових ЗВО (ЗВО з особливими умовами навчання)).

- **Консерваторія** – заклад вищої освіти III або IV рівня акредитації, що надає вищу освіту в галузі культури та мистецтва.

- **Коледж** – заклад вищої освіти II рівня акредитації або структурний підрозділ закладу освіти III або IV рівня акредитації, який надає вищу освіту зі споріднених напрямів підготовки або за кількома спорідненими спеціальностями. Професійний коледж створюється за умови, якщо в ньому за денною формою навчається не менш як п'ятсот осіб.

- **Технікум (училище)** – заклад вищої освіти I рівня акредитації або структурний підрозділ ЗВО III чи IV рівня акредитації, що надає вищу освіту за кількома спорідненими спеціальностями.

- Університети, академії, інститути, консерваторії можуть здійснювати навчання за всіма типами програм підготовки (молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр, кандидат наук), а також за програмами післядипломної освіти. За досягнення найвищих показників у науково-дослідницькій діяльності університету (академії) може бути надано статус національного.

Управління вищою освітою у зарубіжних країнах.

Управління вищою освітою: загальне. Розгляд загальних особливосте управління вищою освітою розпочнемо з країн, що входять до міжнародної Організації економічного співробітництва та розвитку (OECD).

Аналітичні огляди ОЕСР (Changing patterns, 2003) показують: щораз виразнішою домінантою є концепція нового державного управління вищою освітою (new public management) базується на визнанні цінності автономії як здатності і права освітніх інституцій визначати векторальні напрями діяльності без надмірного втручання держави. Поширення набувають також концепції "стратегічного менеджменту", "дерегуляції" і "підзвітності університетів". На практиці це означає ринкове регулювання через встановлення стандартів і моніторингу результатів у системах вищої освіти, посилення уваги урядів на реформаторських аспектах управління (тобто визначення стратегії і пріоритетів), упровадження різних форм контролю за якістю освіти і механізмів конкурсного (грантового) фінансування як інституцій вищої освіти, так і окремих видів діяльності (передусім, науково-дослідної).

У цілому, університети в країнах-членах ОЕСР відрізняються значною свободою у визначенні власної політики і пріоритетів. У більшості країн - членів ОЕСР ЗВО відповідальні за створення академічних структур і зміст навчальних курсів, а також за роботу персоналу (Changing patterns, 2003).

Університети в Австралії та Великобританії, а також в Нідерландах, Польщі та Мексиці володіють високим ступенем автономії майже у всіх сферах своєї діяльності. В Австрії та північних країнах - Данії, Фінляндії, Норвегії та Швеції - наявні обмеження автономії університетів і самостійності, особливо у фінансовій діяльності (наприклад, запозичення коштів та встановлення платні за навчання). Найменший ступінь автономії у національних (державних) університетах Кореї, Японії, Туреччини.

Варто зауважити, що ступінь університетської автономії не впливають на загальноосвітню стратегію державного контролю за якістю вищої освіти. Уряди зазвичай вимагали від університетів прийняття деякої форми внутрішньої оцінки якості як найважливішої умови для зменшення прямого контролю держави (Brennan and Shah, 2000).

У формуванні нової культури якості вищої освіти, що має і зовнішні виміри, беруть участь національні служби з оцінювання якості були створені урядами (наприклад, Інститут з оцінювання у Данії, EVA; Центр з акредитації та забезпечення якості в університетах Швейцарії, OAO; Служба з оцінювання якості освіти в Норвегії, NOKUT, Національний інститут академічних ступенів, NIAD в Японії); або незалежні організації (наприклад, Національний оціночний комітет, CNE, у Франції або Служба по забезпеченню якості у Великобританії) (INQAANE, 2010).

У світовій практиці застосовуються такі основні підходи до оцінювання якості освіти: репутаційний (на основі експертних оцінок), результативний (за об'єктивними показниками), загальний, традиційний (престижність ЗВО), науковий (відповідність стандартам), менеджерський (задоволення клієнта), споживчий (сам споживач визначає якість), демократичний (користь вищого закладу для суспільства) (Соколова І., 2012).

Процеси, критерії та процедури, котрі застосовуються національними агенціями, також різняться. Вони можуть приділяти більше уваги інститутам (наприклад, в Австралії), програмам або факультетам (наприклад, в Нідерландах), або їх комбінації (як у більшості країн). На кожному з цих рівнів вони можуть оцінювати якість викладання, дослідження або менеджменту (INQAANE, 2010).

У період 2000-2009 років у 27 країнах - членах Європейського Союзу контингент студентів у системі вищої освіти збільшилася приблизно на 22% (2,7% середньорічний темп зростання). За статистичними даними Eurodice у 2011 році у близько 4000 установах вищої освіти навчалася трохи менше 20 мільйонів студентів і аспірантів, здобувачів магістерських і докторських ступенів (Tertiary education statistics - 2011). По 2 млн. студентів (найвищий показник) навчається у Німеччині, Великобританії, Франції і Польщі (Key Data on Education in Europe 2012, P.67).

Фактично в усіх країнах нормою є центральне управління університетами з боку держави (в особі міністерства освіти). У 10% країн регіональні влади поділяють відповідальність із центральним урядом (федеральними органами управління). Майже у 25% країн

засновано незалежний орган для фінансування вищих навчальних закладів. У більшості країн створені національні агенції із забезпечення якості, хоча 40% країн не вважають їх незалежними (Меняя правила, 2010, С.23-24). У більш, ніж однієї третини країн міністерства створили національні консультативні органи з питань освіти; у більшості країн існують національні конференції ректорів як дорадчі органи.

Управління вищою освітою: специфічне. Широка палітра країн Європейського Союзу (Німеччина, Франція, Литва), Америки (США, Канада), Азії (Китай, Туреччина, Японія), обраних для аналізу, на наш погляд, забезпечує цілісність сприйняття специфічних змін у управлінні вищою освітою й їх адекватне сприйняття у форматі континентальної, атлантичної, східно-азійської моделей вищої освіти.

В основу континентальної моделі управління у вищій освіті покладені французька та німецька системи, які ґрунтуються на державному впливі на вищу освіту.

Для кращого розуміння сфери дії Федерального уряду Німеччини і взаємодії з федеральними землями звернемося до регламенту його роботи (Дітер Шиманке, 2008, с.9). До завдань Федеральних міністерств належить стратегічна організація та координація діяльності у сфері державної політики, реалізація основних напрямків діяльності та програм, міжнародне співробітництво, участь у законодавчому процесі, а також здійснення функцій керування та контролю у відносинах з підвідомчими установами. Федеральні міністерства мають брати на себе виконавчі функції лише у винятковому порядку в питаннях особливої політичної ваги.

На верхніх щаблях управління вищою освітою знаходиться Федеральне Міністерство освіти, науки і технології, Комітет з питань освіти, досліджень та оцінки наслідків технологічного прогресу у Бундестазі та Конференція ректорів і президентів вищих навчальних закладів. Головне завдання центрального органу управління освітою полягає у регулюванні фінансової підтримки студентів, сприянні науковим та педагогічним дослідженням, правовому захисті учасників, встановленні законодавства щодо вищої освіти (Дідківська Л., 2006, с.109).

Найвищою інстанцією на рівні земель є міністерства культів і освіти земель на чолі з міністрами або сенаторами та місцеві Конференції ректорів і президентів вищих навчальних закладів.

ЗВО у Німеччині є юридично незалежними установами з правом на самоуправління і визначення власної структури, методів і змісту

навчання, організації наукових досліджень. Університети фінансуються землями на 94%, центром - на 6%. Доля приватного сектора економіки у фінансуванні університетської науки складає близько 7,8%.

У 90-х роках ХХ ст. у Міністерстві освіти Франції було створено нову структуру - Спеціалізоване управління планування і розвитку університетів з метою координації діяльності державної влади й університетів. Закони "Про орієнтацію вищої освіти", "Про вищу школу" послідовно збільшують ступінь автономії французьких університетів, роблять систему управління гнучкішою та менш централізованою, хоча все одно важелі стратегічного управління вищої освіти залишаються за Міністерством освіти. Система освіти централізована щодо розробки стандартів вищої освіти, навчального плану, змісту освіти, документів про освіту, педагогічного персоналу (відбір за конкурсом професорсько-викладацького складу), але децентралізована щодо деяких аспектів управління, насамперед матеріально-фінансового забезпечення діяльності закладів вищої освіти.

Характерною рисою управління вищою освітою у Франції є діяльність впливових суспільних органів і асоціацій консультативного характеру. Головними з них є Національна рада і Районні ради з вищої освіти і досліджень (CNESER), а також Конференція президентів університетів, які активно співпрацюють з Міністерством освіти.

Литовська Республіка має давні традиції у сфері адміністративного управління, культури та освіти. Варто сказати, що у 1773 році в країні була створена освітня інституція Литовсько-Польської держави - Едукаційна комісія - перше міністерство освіти в Європі (Шеломовська О., 2012).

У Литві державну політику в сфері науки та освіти формує Сейм. Управління вищою освітою і наукою у межах своїх компетенцій відповідно до Закону Литовської республіки "Про науку і вищу освіту" (2009 р.) здійснює Уряд, Міністерство освіти і науки та інші міністерства, Наукова рада Литви, Державний фонд освіти, Центр оцінки якості освіти, а також інші інституції. Консультативно-дорадчим органом Міністерства освіти і науки із стратегічних питань розвитку вищої освіти є Рада з вищої освіти, яка формується Урядом.

Основними функціями Ради з наукових досліджень Литви як державної бюджетної установи є дорадча (Сейму і Уряду) з питань науки і підготовки вчених; організаційна (конкурсне фінансування наукових досліджень); аналітична (оцінювання результативності наукової діяльності). Державний фонд освіти здійснює

адміністрування державних позик і надає спонсорську підтримку позикам студентам. Основними задачами Центру оцінки якості освіти, яка є державною установою у підпорядкуванні Міністерства освіти і науки, є: заохочення якості діяльності ЗВО за допомогою зовнішньої оцінки, а також акредитації установ і освітніх програм; створення сприятливих умов для вільного переміщення осіб шляхом організації і проведення оцінки і (або) визнання в Литві кваліфікацій, пов'язаних з вищою освітою, одержаних в іноземних установах вищої освіти тощо.

Найвищим органом академічного самоврядування державного університету є сенат, до складу якого входять учені, відомі діячі культури і мистецтва, а також представники студентства. Органом громадського нагляду і опіки державних університетів є рада університету.

Отже специфічними особливостями "континентальної моделі" управління вищою освітою (Німеччина, Франція, Литва) вважаємо такі: централізацію управління (тобто концентрацію більшості функцій, відповідних прав і повноважень у центральних владних структурах, наявність переважно вертикальних зв'язків, підпорядкованість або субординацію суб'єктів управління); відсутність безпосередніх зв'язків "університет - бізнес"; патерналізм держави по відношенню до університетів, що виявляється у жорстко стратифікованій системі фінансування університетів і водночас у підтримці академічної свободи університетів.

Атлантична модель вищої освіти: специфічні особливості управління. Управління вищою освітою у США базується на принципах: демократії, соціальної детермінації, гуманізації, правової пріоритетності, науковості та компетентності, інформаційної достатності та зворотного зв'язку. Однією з основних рис вищої освіти у США є децентралізація управління, за якої керівництво вищою освітою законодавчо й фактично здійснюється на рівні штатів (Вахштейн В., 2005). Структура управління державною вищою освітою в США є пірамідальною, тобто включає горизонтальний і вертикальний поділи. Горизонтальний поділ пов'язаний з участю в управлінні державних, громадських органів та органів самоврядування. Управління державним сектором вищої освіти здійснюється на чотирьох адміністративних рівнях: федеральному (Департамент освіти США, Американська рада з освіти); штатному (рада регентів, регулюючо-координаційна рада, консультативно-координуюча рада, департамент з вищої освіти або підрозділ з вищої освіти департаменту освіти штату); колегіального округу (рада округу, виконавчий апарат ради округу);

навчального закладу (рада опікунів, адміністрація закладу) (Лунячек В., 2011).

Основна місія Департаменту освіти США полягає у загальностратегічному плануванні розвитку вищої освіти. До основних засобів, що використовуються Департаментом і його підрозділом - Службою з післясередньої освіти, належать: участь у формуванні національної освітньої політики та визначенні її законодавчих засад, розподіл федеральних фондів, контроль за діяльністю акредитаційних агенцій.

Тип внутрішнього управління державними ЗВО залежить від того, яким є управління на рівні штату централізованим чи децентралізованим. У першому випадку ЗВО управляються безпосередньо штатною радою регентів, у другому мають власний орган управління - раду опікунів. Структура внутрішнього управління, починаючи з рівня президента, є подібною для обох випадків і включає виконавчі органи (адміністративна рада), органи самоврядування (академічний сенат, рада професорсько-викладацького складу) та консультативні ради.

Характер управління державою вищою освітою в США в цілому та на кожному з рівнів безпосередньо визначається як громадсько-державний, оскільки управління здійснюється громадськими організаціями, вплив яких на розвиток вищої освіти є значним. Так, Американська рада державних коледжів і університетів (AASCU), що представляє інтереси 400 державних коледжів і університетів з усіх частин США, опікується проблемами розширення доступу до вищої освіти. Американська рада з питань освіти (American Council on Education) впливає на державну політику щодо розвитку вищої освіти, зокрема фінансування наукових досліджень.

Громадсько-державний характер управління вищою освітою у США детермінується також механізмом забезпечення якості вищої освіти в США - акредитаційного процесу, який є громадсько-державним щодо форми здійснення та державно-громадським щодо форми контролю над ним. Процедура акредитація здійснюється невеликою кількістю недержавних організацій, зокрема радою з акредитації, безперервної освіти і підготовки кадрів (ACCET), яка офіційно визнана урядом і 1978 року і є сертифікованою як система управління якістю ISO 91001: 2000 відповідно до міжнародних норм (Дзвінчук Д., 2006, с.104-111).

Варто також зазначити основні тенденції щодо управління освітою в США: використання для керівництва спеціалістів з управління освітою, а не фахівців з наукових сфер; розвиток системи

підготовки адміністраторів освітньої галузі; в управлінні освітніми закладами все ширше використовують стратегії бізнесу.

Управління вищою освітою в Канаді є децентралізованим і підлягає, згідно з Конституцією, сфері виняткової юрисдикції провінцій. Загальнонаціональних стандартів освіти не існує, немає федерального міністерства освіти. Кожна провінція самостійно визначає політику у цій сфері і виділяє бюджет на освітні потреби.

Федеральний уряд надає адміністраціям провінцій кошти на розвиток освіти, у складі яких є Міністерства або департаменти. Координуючим й узгоджувальним органом виступають канадські об'єднання та асоціації. Усі університети входять до однієї із найстаріших недержавних організацій країни - Асоціації університетів і коледжів Канади (АиСС), що виступає з'єднувальною ланкою між університетами і урядом, розвиває міжнародні зв'язки і реалізує спільні освітні проекти.

Європейські стандарти і рекомендації забезпечення якості освіти

Європейська система забезпечення якості освіти базується на Європейських стандартах і рекомендаціях (ESG), які у свою чергу ґрунтуються на наступних основних принципах: зацікавленість студентів і роботодавців, а також суспільства в цілому у високій якості вищої освіти; ключова важливість автономії закладів і установ, збалансована усвідомленням того, що автономія несе із собою дуже серйозну відповідальність; система зовнішнього забезпечення якості повинна відповідати своїй меті і не ускладнювати роботу навчальних закладів більше, ніж це необхідно для виконання цією системою своїх завдань.

Особливості сучасних критеріїв оцінювання якості освіти полягають в тому, що вони припускають: свободу для університетів у формуванні учбових планів; особливу увагу до якості підготовки фахівців; необхідність постійного вдосконалення освітніх програм з метою підвищення їх якості; стимулювання інновацій в освітніх стандартах.

Завдання забезпечення якості вищої освіти є багатоплановим і включає:

- наявність необхідних ресурсів (кадрових, фінансових, матеріальних, інформаційних, наукових, навчально-методичних тощо);
- організацію освітнього процесу, яка найбільш адекватно відповідає сучасним тенденціям розвитку національної та світової економіки та освіти;

- контроль освітньої діяльності ЗВО та якості підготовки фахівців на всіх етапах навчання та на всіх рівнях: рівні ЗВО, державному та міжнародному (європейському) рівнях.

ESG складаються з трьох частин: внутрішнього забезпечення якості у ЗВО; зовнішнього забезпечення якості вищої освіти; забезпечення якості у діяльності агенцій із зовнішнього забезпечення якості.

Європейські стандарти щодо внутрішнього забезпечення якості у ЗВО:

1. Політика закладу і процедури забезпечення якості.

Заклади освіти повинні визначити політику і пов'язані з нею процедури, які б забезпечували якість і стандарти їхніх навчальних програм та дипломів. Вони також мають відкрито заявити про свої наміри створити таку атмосферу і практику, які б визнавали важливість якості та її забезпечення. Задля досягнення такої мети, навчальні заклади мають розробити і втілювати стратегію постійного підвищення якості. Стратегія, політика і процедури повинні мати офіційний статус і бути доступними для широкого загалу. Вони також повинні передбачити участь студентів і інших зацікавлених сторін у процесі забезпечення якості.

2. Затвердження, моніторинг і періодичний перегляд програм і дипломів.

Заклади освіти повинні мати офіційний механізм затвердження, періодичного перегляду та моніторингу своїх навчальних програм і дипломів.

3. Оцінювання студентів. Оцінювання студентів передбачає послідовне використання оприлюднених критеріїв, правил і процедур.

4. Забезпечення якості викладацького складу.

Заклади освіти повинні мати у своєму розпорядженні певні процедури і критерії, які б засвідчували, що викладачі, які працюють із студентами, мають відповідну кваліфікацію і високий фаховий рівень для здійснення своїх службових обов'язків. Ті, хто здійснюють зовнішню перевірку навчального закладу, мають про них знати і оцінити їх у кінцевому звіті про перевірку.

5. Навчальні ресурси та підтримка студентів. Заклади освіти повинні гарантувати, що наявні ресурси, які забезпечують освітній процес, є достатніми і відповідають змісту тих програм, які пропонує заклад.

6. Інформаційні системи. Заклади освіти повинні гарантувати, що вони збирають, аналізують і використовують відповідну

інформацію для ефективного управління своїми навчальними програмами та іншою діяльністю.

7. Публічність інформації. Заклади освіти повинні регулярно публікувати найсвіжішу, неупереджену і об'єктивну інформацію – як кількісну, так і якісну – про навчальні програми і кваліфікації, котрі вони пропонують.

Європейські стандарти зовнішнього забезпечення якості

1. Використання процедур внутрішнього забезпечення якості. Процедури зовнішнього забезпечення якості повинні враховувати ефективність процесів внутрішнього забезпечення якості.
2. Розробка процесів зовнішнього забезпечення якості. Цілі та завдання процесів забезпечення якості визначаються всіма відповідальними сторонами (включаючи ЗВО) ще до того, як будуть розроблені самі процеси; цілі і завдання мають бути опубліковані разом з процедурами, які будуть застосовуватись.
3. Критерії для прийняття рішень. Будь-які офіційні рішення, прийняті в результаті діяльності із зовнішнього забезпечення якості, мають базуватись на чітко сформульованих оприлюднених критеріях, які послідовно застосовуються.
4. Процеси, що відповідають своєму призначенню. Усі процеси зовнішнього забезпечення якості повинні розроблятись таким чином, щоб вони забезпечували досягнення саме тих цілей, які визначені для таких процесів.
5. Звітування. Звіти повинні публікуватися. Вони мають бути написані у такому стилі, який є зрозумілий і доступний для цільової аудиторії. Текст звіту має бути організований таким чином, щоб читачеві було легко знайти будь-які рішення, схвальні зауваження чи рекомендації.
6. Подальші процедури. Процеси забезпечення якості, які містять рекомендації щодо дій, або які вимагають подальшого плану дій, повинні мати наперед визначену для цього процедуру, яка послідовно здійснюється.
7. Періодичні перевірки. Зовнішнє забезпечення якості закладів освіти та/ або навчальних програм повинно здійснюватись на циклічній основі. Тривалість циклу і процедур перевірки повинні бути чітко визначені й опубліковані заздалегідь.
8. Загальний аналіз системи. Агенції із забезпечення якості мають періодично готувати підсумкові звіти з описом та аналізом узагальнених результатів, оцінок і т.д. здійснених ними перевірок.

2. Тенденції розвитку системи вищої освіти США.

Жодна інша країна не може похвалитися такою кількістю й розмаїтістю закладів вищої освіти, як США – одних університетів там більше 150, а кількість коледжів із чотирирічними, вузівськими програмами навчання перевищує 1900. Другою її ознакою є переважаюча кількість вищих приватних закладів, порівняно з державними. Дві третини університетів США є приватними.

Американські ЗВО поділяють на *приватні* й *державні*. І ті, й інші можуть бути різного рівня, причому від їх престижності залежить, зокрема, процедура відбору та прийому абітурієнтів, а також вартість навчання. І в чотирирічному коледжі, і в університеті можна одержати ступінь бакалавра. *За 4 роки студент повинен освоїти близько 30 дисциплін.* Перший і другий курси спрямовані на отримання студентами базових знань, третій і четвертий – вивчення спеціальних дисциплін. Навчальні плани американських ЗВО вирізняє можливість максимально широко комбінувати предмети на вибір студента.

Другий щабель вищої освіти (Graduate Level) – це магістерські програми, розраховані в середньому на два роки. Серед їх слухачів близько 52% іноземців, що навчаються в США. Вищий науковий ступінь – доктор філософії (Ph) – можна одержати після трьох років навчання та захисту дисертації. Як правило, на цей ступінь можуть претендувати магістри, але в окремих випадках у докторантуру приймають і бакалаврів.

У курсі навчання у коледжі студенти США звичайно вивчають широкий спектр дисциплін. Більшість студентів не вивчають тільки одну спеціальність аж до магістратури. Перші два роки коледжу називають роками «новачка» та «другокурсника». У деяких школах від новачків і другокурсників вимагають брати курси в різних галузях навчання: література, наука, соціальні науки, мистецтво, історія тощо. Новачки та другокурсники відомі як «under – classmen». «Джуніор» та «старший», або третій і четвертий роки навчання, є «старшими курсами». Такі студенти називаються «upperclassmen». Коли вони вступають на третій курс, вони повинні вибрати свою спеціальність. Студенти мають засвоїти певну кількість курсів з цього напрямку. У деяких школах, студенти також обирають «minor» (друга спеціальність). Зазвичай водночас студенти вибирають декілька додаткових, «екстра» курсів в інших галузях.

У кожного студента є *«радник з викладацького складу»*, що веде курс за фахом студента. Цей радник допомагає студентові вибрати програму навчання. У міжнародного студента також буде «Радник

міжнародного студента». Ця людина допомагає зарубіжним студентам звикнути до життя в США, регулює візові та інші проблеми, а також організовує позанавчальну (довзвілльєву) програму.

3. Тенденції розвитку системи вищої освіти Великої Британії.

Система вищої освіти Великої Британії пройшла перевірку часом і вважається взірцевою. Вона надає значні переваги та розкриває великі можливості для випускників, особливо нині, коли англійська мова є мовою міжнародного спілкування.

У Великій Британії більше сорока університетів. Оксфорд і Кембридж є провідними й найстарішими закладами освіти, заснованими відповідно у XII і XIII ст. Найбільший на сьогодні Лондонський університет. Привабливими є також університети Единбургу, Лідса, Глазго, Бірмінгема, Ліверпуля та Брістоля.

Система вищої освіти Сполученого Королівства складається з *трьох основних видів освітніх установ*: університети, коледжі та вищі школи, а також художні та музичні коледжі. Раніше було усунуто межу, що розділяла університети та політехнічні інститути, останні також отримали статус і титул університетів. Вища освіта Великої Британії чотириступенева: бакалаврат, магістратура, докторантура та наукові дослідження.

Ступінь бакалавра – базовий курс вищої освіти. Триває 3–4 роки, після закінчення курсу студенти отримують ступінь бакалавра гуманітарних наук, бакалавра природничих наук або інших областей спеціалізації. У деяких університетах і коледжах вищої освіти після закінчення дворічного курсу навчання можна отримати диплом про вищу освіту. У низці вишів студенти зобов'язані пройти вступний курс перед початком навчання на бакалавра. При навчанні за програмою, в якій чергується теорія і практика, потрібен додатковий рік для проходження практики на виробництві. В деяких університетах є інтенсивні дворічні курси навчання, студенти яких займаються і протягом канікул.

Ступінь магістра. Надається в результаті 1–2 років навчання після закінчення бакалаврату. Програма передбачає навчання в галузі спеціалізації. У деяких випадках ступінь присуджується за результатами письмових іспитів, але кандидатам зазвичай необхідно представити та захистити дисертацію. Іноді магістерський ступінь (наприклад, в Імперіал-коледжі в Лондоні) надається вже на першому ступені вищої освіти після 4 або 5 років навчання.

Ступінь магістра філософії, доктора філософії. Третій ступінь вищої освіти присвячено виключно дослідницькій діяльності. Після 2 додаткових років навчання в університеті та успішного захисту дисертації присвоюється ступінь магістра філософії. Через 3 роки подальшого навчання після завершення магістерської програми кандидат може представити дисертацію на здобуття ступеня доктора філософії.

Ступінь наукового дослідження. Підвищений рівень докторського ступеню можуть здобути фахівці в області юриспруденції, гуманітарних та природничих наук, медицини, музики і теології після того, як здійснять певний обсяг дослідницької роботи.

4. Тенденції розвитку системи вищої освіти Японії.

Інтенсивний розвиток системи вищої освіти Японії відбувся після її поразки у Другій світовій війні, коли всі зусилля нації були спрямовані на розбудову країни. В основу було покладено американську модель освіти, яку японці модифікували на основі власних досягнень і традицій. Стрімкі економічні та технологічні зміни висунули настільки високі вимоги до системи освіти, що японці були змушені постійно її змінювати, відкриваючи нові типи навчальних закладів та вдосконалюючи навчальні програми і методи навчання.

До університетської системи зараховують школи, коледжі та інститути (нерідко з 1–2 факультетами), які за програмами високого рівня готують фахівців необхідних для країни профільів. До складу університетів у Японії входять заклади всіх рівнів освіти (від дитячого садка до технологічних коледжів), випускники яких мають суттєві переваги під час вступу до університетів. Отримані у молодших і технологічних коледжах упродовж 2–3річної програми кредити зараховуються в закладах університетського рівня.

Вища освіта в Японії охоплює *чотири типи закладів освіти.*

1. **Університети повного циклу.** У них навчання триває 4 роки, на факультеті медицини – 6. Після закінчення основного курсу можна вступити до магістратури, а потім – докторантури. Магістратура передбачає дворічне навчання, докторантура – п'ятирічне. Японські ЗВО пропонують унікальний інститут "студента-дослідника" – кенкюсей. Студент, який поставив перед собою завдання здобути науковий ступінь, може займатися дослідницькою роботою в конкретному ЗВО від 6 місяців до одного академічного року. Є два види студентів-дослідників:

- студент, який продовжує вчитися в основному ЗВО і паралельно займається дослідницькою діяльністю;
 - студент-іноземець, присутній на підготовчих заняттях для вступу до ЗВО, але тільки строком до двох років. Після цього він повинен повернутися додому, одержати нову в'їзну візу, а потім приїхати назад.
2. **Університети прискореного циклу.** Вони привабливі здебільшого для дівчат, тому що тут дворічне навчання, підготовка ведеться з таких напрямів, як іноземні мови, література, педагогіка, соціальний захист та ін.
 3. **Професійні коледжі** – привабливі для тих, хто хоче отримати вузькотехнічну спеціальність. Навчання в них триває приблизно три роки.
 4. **Технічні інститути** – дають широку технічну підготовку, навчання триває 5 років. Випускники влаштовуються працювати в престижні фірми і дослідницькі центри, що займаються розробленням нових передових технологій.

Останнім часом Міністерство освіти Японії приділяє особливу увагу короткостроковим формам отримання спеціальної освіти іноземцями. Терміни перебування в країні можуть варіювати від одного семестру до академічного року. Більшість приватних університетів надає таку можливість, їх кількість зростає. До цього процесу частково долучилися і державні ЗВО. При цьому і ті, й інші надають стипендії і різні види матеріальної допомоги на рівних умовах з рештою студентів.

5. Тенденції розвитку системи вищої освіти Польщі.

У закладах вищої освіти Польщі *триступенева система*, що включає ступені Бакалавра (Licencjat, Inzynier), Магістра (Magister) та Доктора наук (Doktor). Ця система є обов'язковою від 2007/2008 навчального року.

Згідно з постановою «Про Вищу освіту» від 2005 року, програми усіх напрямків навчання крім правознавства, фармацевтики, психології, медицини, ветеринарної медицини, стоматології мають два етапи.

Випускники університетів і коледжів Польщі можуть отримати такі *ступені*:

- **бакалавр** (BA, licencjat) – надається після закінчення 3-3,5 років навчання в університетах і коледжах;

- **бакалавр** (BSc, inżynier) – надається після закінчення 3,5-4 років навчання в університетах і коледжах на напрямках технічних, економічних чи сільськогосподарських;

- **магістр** (MA, MSc, magister) чи ідентичний ступінь: магістр мистецтв, магістр інженерної справи, магістр архітектури, лікар, зубний хірург, ветеринар, надається після 5-6 років навчання в університеті. Ступінь MSc можна отримати також після 2-2,5 років додаткового навчання на магістра, яке можуть здійснювати випускники коледжу чи університету, що мають ступінь бакалавра.

- **доктор наук** (PhD, doktor) – надається тим, хто здав іспит на ступінь доктора наук і успішно захистив дисертацію. Щоб почати навчання на отримання докторського ступеня, необхідно мати ступінь магістра або ідентичний ступінь.

Для вступу в польський ЗВО потрібно мати оригінал атестата про повну загальну середню освіту для вступу на програму бакалавра, або диплом бакалавра для вступу до магістратури. Атестат чи диплом бакалавра, виданий українським закладом освіти, визнається автоматично на підставі підписаної міжнародної угоди і не потребує нострифікації (Угода між Кабінетом Міністрів України та Урядом Республіки Польща про академічне взаємовизнання документів про освіту та рівноцінність ступенів № 769 від 31.05.2006). Всі документи мусять бути перекладені польською мовою. Якщо переклад був зроблений не в Польщі, тоді його треба нотаріально завіреним чи засвідчити переклад в Консульстві Республіки Польща. Також треба мати медичну довідку, що підтверджує здатність навчатися за вибраною спеціальністю за кордоном.

Окремі ЗВО можуть вимагати *Апостиль на атестаті* (дипломі бакалавра) – це спеціальний штамп, який проставляється на офіційних документах країн - учасниць Гаазької конвенції і не вимагає подальшого завірення. Цей штамп проставляється Міністерством освіти і науки України і засвідчує справжність документа про освіту. Детальнішу інформацію про додаткові документи та строках їх подачі можна знайти на сайтах окремих ЗВО.

Система вищої освіти в Польщі перебуває в Європейській зоні вищої освіти. Разом з 29 іншими країнами, Польща підписала Болонську Декларацію, метою якої є створення європейського простору вищої освіти.

Вищі навчальні заклади Польщі використовують ECTS (Європейська кредитна система), яка впроваджена з метою полегшення процедури порівняння рівня освіти студентів відповідно до

навчальних напрямів. Польські заклади вищої освіти беруть участь в програмах міжнародного обміну студентами SOCRATES / Erasmus. Додаток до диплому, що видається після закінчення навчання, полегшує визнання освіти за кордоном.

Оплата за навчання. Для польських громадян навчання в державних ЗВО є безкоштовним. Всі іноземні студенти оплачують навчання (безкоштовно навчаються учасники програм обміну або ті, хто вступав до вузу на тих самих засадах, як і польські громадяни). В державних і приватних ЗВО існує можливість написати заяву до Ректора, в якій можна попросити знижку чи про можливість звільнення від оплати за навчання. Деякі польські ЗВО мають безплатні місця для громадян з країн, які не членами Європейського Союзу.

Навчальний рік. Навчальний рік поділений на два семестри: осінній і весняний. Осінній семестр розпочинається на початку жовтня і включає зимову екзаменаційну сесію. Весняний семестр проходить з середини лютого до середини червня, включаючи літню екзаменаційну сесію. Навчання проводиться у формі лекцій, семінарів, лабораторних робіт і дискусій.

Іспити. Для того, щоб успішно закінчити семестр, студентові необхідно отримати прохідні бали на всіх іспитах. Найпоширеніша система оцінювання: відмінно (5); добре з плюсом (4,5); добре (4); задовільно з плюсом (3,5); задовільно (3); незадовільно (2).

Відповідно до Європейської кредитної системи (ECTS), повна кількість кредитів надається за кожну навчальну дисципліну, незалежно від оцінок, отриманих на іспиті.

6. Модель конкурентоспроможного фахівця XXI століття

В умовах модернізації системи освіти одним з головних завдань вищої школи є підготовка фахівців нового типу, компетентного, активного, творчого, готового до постійного професійного розвитку. Сучасний працівник має володіти високим рівнем професійної компетентності, щоб витримувати конкурентну боротьбу на ринку праці. Ефективність розвитку особистості майбутнього провізора значною мірою залежить від сформованості такої ознаки фахової компетентності, як конкурентоспроможність.

Компоненти конкурентоспроможності фахівця

Компоненти

Складові

Професійний

- Рівень професійної підготовки
- Кваліфікація
- Професійні знання, вміння та навички
- Наявність дипломів, сертифікатів, відзнак
- Рівень знань іноземних мов
- Базові та професійні компетенції
- Наявність професійного досвіду.

Особистісний

- Професійні цілі та ціннісні орієнтації
- Відповідальність
- Адаптивність
- Комунікабельність
- Стресостійкість
- Активність
- Інноваційність
- Рівень духовної та фізичної культури
- Здатність до професійного саморозвитку

Конкурентоспроможність по своїй суті є феноменом, спрямованим на досягнення найвищої якості. Якість професійної підготовки майбутніх фахівців включає в себе професійні знання, вміння та навички, базові та професійні компетенції, рівень знань іноземних мов, наявність професійного досвіду. На думку роботодавців, професійний досвід є основною конкурентною перевагою фахівця. Вважається, що наявність досвіду роботи передбачає високий рівень професійних знань, вмінь та навичок, професійної компетентності. Досвід є запорукою ефективного використання трудового потенціалу лише при умові якісної відповідності рівня знань і вмінь потребам роботодавців і постійного їх розвитку.

Особистісні характеристики фахівця, що впливають на конкурентоспроможність, виражаються в рисах характеру, професійному потенціалі, особливостях поведінки особи в суспільстві. До цієї групи можна віднести такі риси особистості як адаптивність, відповідальність, комунікабельність, стресостійкість, активність, критичне мислення, здатність до самопізнання, інноваційність, здатність до професійного саморозвитку тощо.

Конкурентоспроможність особистості — це вміння вистояти й перемогти в конкурентній боротьбі (Andriiako, 2010). Конкурентоспроможна особистість визначається здатністю адаптуватися до постійних змін суспільних умов, нових видів діяльності та форм спілкування за умови збереження позитивного внутрішнього потенціалу, самореалізації та самоствердження на ринку праці.

Таким чином, узагальнюючи можна зробити висновок, що конкурентоспроможність фахівця є багатогранною категорією, яка включає в себе широке коло складових та формується під впливом як особистісних, так і соціальних чинників. Основні конкурентні переваги фахівця закладаються саме в системі освіти та формуються під її впливом протягом всього життя.

7. Основні парадигми підготовки вчителя.

Пріоритетною проблемою закладів вищої освіти педагогічного спрямування на етапі інтеграції України до європейського освітнього простору є підготовка вчителя нової генерації: сучасній школі потрібні вчителі, здатні забезпечити реалізацію творчого потенціалу учня. В сучасному суспільстві ХХІ століття беззаперечними цінностями визнано саморозвиток, самоосвіта, самопроєктування, самореалізація та самоактуалізація особистості, які стали підґрунтям нової парадигми в педагогіці особистісно-орієнтованої освіти, тому традиційна система професійної підготовки вчителів, незважаючи на всі її позитивні надбання, не є достатньою для задоволення запитів сучасної педагогічної практики. В нових соціально-педагогічних умовах наявна потреба у вчителях з яскраво вираженою творчою індивідуальністю, які орієнтовані на розвиток особистості кожного учня.

Процес підготовки майбутнього вчителя на сучасному етапі можна умовно поділити на такі основні компоненти:

- загальна підготовка (методологічно-розвиваюча);
- спеціально-професійна (психолого-педагогічна, методична);
- особистісна підготовка (самовиховання особистості майбутнього педагога, його самовизначення).

Сучасний навчальний план, який відображає зміст професійної підготовки майбутнього спеціаліста, передбачає, що важливе місце в системі професійної підготовки вчителів належить дисциплінам психолого-педагогічного циклу. Виділимо окремо загальну педагогічну підготовку як елемент базової, спеціально-професійної та особистісної підготовки майбутнього вчителя. Результатом такої підготовки є оволодіння студентами певним рівнем змістовно-

процесуальних та наукових основ педагогічної діяльності, формування у них цілісного комплексу загально педагогічних знань, умінь, навичок [2, 26].

Структурно-змістова модель особистісно орієнтованого процесу підготовки майбутнього вчителя має такі складові: мета професійної підготовки, завдання, теоретико-методологічна основа, форми і методи, суб'єкти педагогічної взаємодії та виховного впливу, критерії професійної підготовленості.

У своїй професійній діяльності сучасний учитель зіштовхується з необхідністю не лише сформувати знання, але й навчити способів одержання цих знань, формувати навчальну діяльність школярів, будувати освіту як систему, що створює умови для самопроєктування і формування багатомірної свідомості, здатності самовизначатися, розуміти, мислити, діяти.

Гуманізація системи освіти, якій відповідає особистісно орієнтована парадигма, висуває високі вимоги до загальної та професійної підготовки педагогічних кадрів, прояву їх творчої індивідуальності. Метою особистісно орієнтованої професійної педагогічної освіти є підготовка вчителя-професіонала, здатного до самонавчання, самовдосконалення й саморозвитку упродовж життя, який є творчою особистістю, дослідником пошукувачем, що аналізує, апробує найраціональніші шляхи, умови, методи, засоби, форми високоєфективного вирішення конкретних завдань виховання, освіти і навчання, має повагу до особистості учня, розуміє його потреби.

Особистісно орієнтоване навчання в педагогічному просторі школи О. Савченко визначає як навчання організоване на засадах всебічного врахування індивідуальних потреб і можливостей вихованця, глибокої поваги до його особистості, ставлення до нього як до свідомого і відповідального суб'єкта навчально-виховної взаємодії з викладачем і ровесниками .

Як зазначає Т. Тихонова, однією з форм реалізації особистісно орієнтованого підходу в професійній підготовці майбутнього вчителя є заняття, на яких питання і завдання мають бути проблемними, творчими, носити особистісно професійну орієнтацію.

Саме тому, окрім глибоких професійних знань на рівні аналізу і узагальнення, викладач має володіти комунікативними і ораторськими вміннями, особистісно орієнтованими технологіями навчання, мати педагогічну спрямованість на особистісно-професійний розвиток студентів і професійний саморозвиток. У сучасному вимогливому та швидкозмінному соціально-економічному середовищі рівень освіти, ефективність діяльності ЗВО з фахової підготовки

висококваліфікованих конкурентоспроможних фахівців значною мірою буде залежати від результативності впровадження технологій навчання, що ґрунтуються на нових методологічних засадах, сучасних дидактичних принципах та психолого-педагогічних теоріях, що розвивають діяльнісний підхід до навчання, якому останнім часом приділяється значна увага.

Ефективність реалізації особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів залежить від: усвідомлення вчителем підвалин та витоків особистісно орієнтованої освіти (індивідуальний та диференційований підходи); ефективності системного проектування процесу особистісно орієнтованої професійної підготовки, що розглядає проектувальну діяльність як засіб становлення особистісно орієнтованої позиції учасників освітнього процесу, та відображає проектування: технологічного комплексу особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів; залучення студентів до індивідуальної проектної діяльності;

Серед навчальних форм у процесі підготовки педагога неабияку роль відіграє педагогічна практика, яка у системі підготовки майбутнього вчителя та становлення його світогляду виконує різні функції та відповідає певним педагогічним принципам. Частіше за все виокремлюють навчальний, виховний, комплексний та творчий характер педагогічної практики. Педагогічна практика – це перша серйозна перевірка готовності майбутнього вчителя до співпраці з учнями. Лише за умов максимального наближення до педагогічної діяльності, можна по-справжньому перевірити наявність педагогічного покликання. Саме під час практики затверджується педагогічно-професійна спрямованість особистості майбутнього вчителя, яка складається з інтересу до професії, до педагогічного покликання.

У контексті особистісної парадигми педагогу надається пріоритетне значення щодо забезпечення ефективності педагогічної діяльності як самостійній цінності педагогічної взаємодії. Зокрема, цінність особистості вчителя розглядається як сукупність його індивідуальних та особистісних властивостей і якостей, в яких відбиваються закони та закономірності педагогічної науки і в повному обсязі за допомогою яких реалізуються в практиці виховання та навчання.

Саме вчитель як суб'єкт педагогічної взаємодії, здійснюючи навчання, виховання і розвиток учнів, покликаний створювати такі умови, за яких розкриваються індивідуальні якості та властивості кожної особистості. Врахування індивідуальних потреб і відмінностей учнів потребує від педагога володіння основними прийомами

професійної майстерності: високого рівня розвитку психолого-педагогічних і дидактичних здібностей, навичок організації навчального процесу, здатності критично й творчо підходити до виконання основних професійних функцій. Учитель має створити для учнів безпечно, творче середовище, сприятливий психологічний клімат, в якому вони самостійно розвиваються, підвищують свій рівень відповідальності [6, 98]. Адже учитель у контексті особистісно орієнтованого підходу виступає не як пасивний виконавець чужих методичних чи педагогічних рецептів, а як яскрава творча індивідуальність, що реалізує в діалозі з учнем свій світогляд і світорозуміння, здатна розробити власну педагогічну концепцію, програму чи технологію.

У процесі становлення та організації суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії у професійній підготовці здійснюється вплив освітнього і професійного середовища на становлення особистісно орієнтованої позиції майбутнього учителя. Критеріями професійної підготовленості майбутнього вчителя є науково-теоретичні (педагогічні, психологічні, професійні), методичні, технологічні знання (використання педагогічних технологій, конструювання уроків, здатність акумулювати і використовувати позитивний педагогічний досвід тощо), прогнозування результатів власної діяльності, її корекція та рефлексія, естетична, етична, дослідно-творча компетентність, культура праці, комунікативні, організаційні уміння і навички.

Питання для самоконтролю:

1. Чим відрізняється система вищої освіти США від Великобританії?
2. Яка відмінність системи вищої освіти Японії та Польщі?
3. Проаналізувати триступеневу модель організації вищої освіти.
4. Схарактеризувати особливості вечірньої та заочної форм навчання у вищій школі на сучасному етапі.
5. Назвати провідні тенденції розвитку вищої школи у розвинених країнах світу.
6. Схарактеризувати чинники, які сприяють загальнодоступній вищій освіті у сучасному світі.
7. Проаналізувати типи ЗВО.
8. Схарактеризувати головні форми організації навчальної праці у вищій школі.
9. Дати характеристику різним системам акредитації ЗВО.
10. Проаналізувати форми післядипломної освіти.

Завдання для самостійної роботи:

1. Схарактеризувати чинники, які сприяють загальнодоступній вищій освіті у сучасному світі.
2. Дати характеристику триступеневої моделі організації вищої школи.
3. Проаналізувати типи ЗВО.
4. Схарактеризувати головні форми організації навчальної діяльності у вищій школі.
5. Дати характеристику різним системам акредитації ЗВО.
6. Проаналізувати форми післядипломної освіти.
7. Укласти інформаційний кейс «Система вищої освіти в зарубіжних країнах».
8. Розробити пропозиції щодо векторів розвитку вітчизняної системи вищої освіти.
9. Змоделювати особистість фахівця – випускника ЗВО у XXI ст.

Рекомендована тематика рефератів:

1. «Порівняльна характеристика структури вищої освіти в західноєвропейських країнах світу».
2. «Триступенева модель вищої освіти у розвинених країнах світу».
3. «Порівняльний аналіз систем акредитації вищих навчальних закладів у країнах з централізованим та децентралізованим типом управління освітою».
4. «Форми післядипломної освіти у сучасному світі (за вибором)».
5. «Характеристика вищої освіти США/ Японії/ Німеччини/ Франції/ Великобританії (за вибором)».

Тема: Напрями розвитку професійної освіти в зарубіжних країнах.

1. Мета, завдання і принципи професійної освіти.
2. Професійна освіта і навчання в країнах Західної Європи.
3. Базова та неперервна професійна освіта у країнах Заходу.
4. Дуальна модель професійної освіти Німеччини.

Рекомендована література:

1. Будник О. Б. Порівняльна педагогіка : методичні рекомендації до вивчення курсу: [текст]. Педагогічний факультет; Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. Івано-Франківськ, 2016. 76 с.

2. Василюк А., Корсак К., Яковець Н. Нариси з порівняльної педагогіки. Ніжин, 2003.
3. Вища освіта у Великобританії. *Шлях освіти*. 1998. № 2.
4. Васюк О. В. Порівняльна педагогіка : підруч. Київ – Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2016. 408 с.
5. Джуринський А. Н. Порівняльна педагогіка. Навчальний посібник. 2014. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://stud.com.ua/72549/pedagogika/porivnyalna_pedagogika
6. Гаргай В. Б. Повышение квалификации учителей на Западе. *Педагогика*. 2003. № 2.
7. Закон України «Про освіту». № 1556-VII. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/110-zakon-ukrayiny-pro-osvitu>.
8. Закон «Про вищу освіту». [Електронний ресурс]. Режим доступу: [mon.gov.ua/content/Діяльність/.../14-zakonoproekt-pro-osvitu-\(2\).docx](mon.gov.ua/content/Діяльність/.../14-zakonoproekt-pro-osvitu-(2).docx)
9. Лисова Е. Б. Нові тенденції в підготовці вчителів на заході. *Педагогіка*. 1994. № 3.
10. Педагогічна компаративістика – 2015: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст: матеріали наук.- практ семінару (Київ, 11 червня 2015 р.) / Ін-т педагогіки НАПН України / За заг. ред О.І. Локшиної. Київ: Педагогічна думка, 2015. 288 с.
11. Пуховська Л.В. Сучасні підходи до професіоналізму вчителя в різних освітніх системах. *Шлях освіти*. 2001. № 1.
12. Чепіль М.М. Порівняльна педагогіка. Режим доступу: <http://academiahttp://academia-prc.com.ua/product/373>

1. Мета, завдання і принципи професійної освіти

1. *Метою професійної освіти є* формування кваліфікованого кадрового потенціалу для задоволення потреб суспільства, ринку праці і держави шляхом створення умов для набуття знань, умінь, навичок і компетентностей у сфері професійної діяльності особистості упродовж життя відповідно до її покликання, інтересів і здібностей.

2. *Професійна освіта реалізується на принципах:*

- автономності;
- взаємозв'язку теорії та практики;
- відкритості;
- гуманності;

- демократичності;
 - доброчесності;
 - довіри;
 - доступності;
 - єдності і наступності системи освіти;
 - єдності навчання, виховання та розвитку;
 - інтеграції з наукою і виробництвом;
 - індивідуального та творчого розвитку особистості;
 - поваги до особистості;
 - рівноправності;
 - самоврядування;
 - справедливості;
3. *Завданнями професійної освіти є:*
- забезпечення реалізації конституційного права осіб на професійну освіту, здобуття професії (групи професій), спеціальності відповідно до власних інтересів, здібностей та можливостей;
 - задоволення потреб (вимог) ринку праці національної економіки у кваліфікованих кадрах;
 - формування та розвиток в осіб знань, умінь, навичок, професійних та загальних компетентностей, необхідних для трудової діяльності за певною професією (групою професій), спеціальністю;
 - забезпечення конкурентоздатності та мобільності осіб на ринку праці;
 - створення умов для професійного розвитку особистості упродовж життя з метою отримання та/або визнання професійних кваліфікацій;
 - інтеграція у світовий і європейський освітній простір;
 - розвиток кадрового потенціалу української промисловості;
 - підвищення престижу професійно-технічної освіти в українському суспільстві.

2. Професійна освіта і навчання в країнах Західної Європи

Системи професійної освіти і навчання країн *Західної Європи* – *Австрії, Бельгії, Люксембургу, Нідерландів, Німеччини та Франції*, – різняться за інституційними та організаційними ознаками та підходами до реалізації навчальних програм, однак спільним можна вважати практичну орієнтованість ПОН, що реалізується через програми навчання на засадах продуктивної діяльності. Серед таких програм найбільш популярними та поширеними є дуальне навчання та

учнівство, хоча й спостерігається інтегрування курсу професійної підготовки в навчальну програму загальноосвітнього навчального закладу.

Одні країни обирають той чи інший вид професійної підготовки й прямують «вузькою стежкою» освітньої траєкторії, а інші – активно комбінують різні види практичної підготовки для забезпечення як індивідуальних потреб та здібностей кожної окремої особистості, так і інтересів роботодавців, з урахуванням вимог ринку праці до рівня та якості підготовки кваліфікованих робітників.

Наприклад, дуальна система в країні може функціонувати паралельно з широким спектром шкільних програм (3-4 рівні МСКО). Вони зазвичай різняться за вимогами вступу, змістом, типами та рівнями кваліфікацій. Це й підготовчі програми професійних шкіл, і програми загальної середньої освіти вищого рівня та професійно-орієнтованої освіти, і спеціалізовані програми початкової ПОН. Всі вони, як правило, тривають від 1 до 3 років, а програми дуальної освіти 3-3,5 роки навчання. Як правило, випускники програм дуальної освіти користуються більшою популярністю та довірою серед роботодавців, так як вона передбачає не лише навчання ремеслу/професії, а й виховання відповідної професійної поведінки. Звісно, країни мають відмінності у кількості молоді, залученої до програм професійної освіти і навчання.

Тут лідируючі позиції займає *Австрія* – 75% від загальної кількості студентів. Аналіз вікових показників для початку навчання за програмами ПОН свідчить, що учні мають право обирати траєкторію професійно-спрямованого навчання вже у віці 14-15 років. Зазвичай, вона реалізується через підготовчі (pre-vocational) програми чи програми початкової ПОН (initial VET).

Ще однією важливою особливістю систем ПОН країн Західної Європи є їх проникність, що дає змогу гнучко планувати шляхи розвитку кар'єри та траєкторії навчання чи навпаки .

Управління У більшості цих країн управління системами ПОН здійснюється Міністерствами освіти, які відповідають за формування належної законодавчої бази, її вдосконалення в питаннях адміністрування та співпраці з соціальними партнерами, які беруть активну участь у роботі різних форм керівних органів, таких, як ради, комітети, палати для забезпечення рівного представництва роботодавців, працівників центральних органів управління та інших зацікавлених сторін. Такі структури функціонують на національному, регіональному рівнях та рівні закладів професійної освіти.

В Австрії управління системою освіти і навчання централізоване, тобто здійснюється Федеральним Міністерством освіти (Bundesministerium für Bildung, BMB) – у сфері початкової та середньої освіти. Федеральне Міністерство науки, досліджень та економіки (Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft, BMWFW) несе загальну відповідальність за державні та приватні університети, університети прикладних наук, а також підготовку фахівців в умовах підприємств. Хоча більшість навчальних закладів належать до сфери відповідальності Міністерства освіти, управління системою учнівства знаходиться у зоні відповідальності двох міністерств – економіки та освіти, – соціальних партнерів та земель.

Державна служба зайнятості Австрії (Public Employment Service) та Федеральна економічна палата Австрії (Austrian Federal Economic Chamber) надають кандидатам підтримку для навчання за програмами учнівства, а саме: допомагають учням знайти роботодавців/підприємства, надають консультації кандидатам та підприємствам, організують проведення підсумкових іспитів, контролюють якість та рівень компаній, що бажають працювати за програмами учнівства (наприклад, кваліфікація теренерів), працевлаштовують кандидатів на посади учнівства .

Незважаючи на те, що **Бельгія** – це федеративна держава, що складається з трьох регіонів (Фландрія, Валлонія та Брюссель) і трьох громад (фламандська громада (BEFL), французька громада (BEFR) та німецькомовна спільнота (BEDG)), і, відповідно, кожен регіон має свої особливості, відмінності та порядки, в державі все ж існує політичний консенсус. Програма національних реформ (2014 р.) визначає основні положення такого спільного підходу для зменшення кількості учнів, що передчасно лишають школу, залучення більшої кількості молоді та дорослого населення до навчання впродовж життя, розширення доступу та підвищення цінності кваліфікацій, зменшення невідповідності попиту і пропозиції у кваліфікованих працівниках в кожному регіоні тощо. Наприклад, у французькій громаді управління системою освіти організовується Наглядним комітетом (Steering Committee), до складу якого входять усі зацікавлені сторони, і який координує та контролює узгодженість системи та підтримує здійснення реформ.

Система ПОН охоплює сфери обов'язкової та вищої освіти, програми навчання для дорослих, програми альтернативної роботи та навчання, а також професійну підготовку, організовану державними службами для безробітних, працівників та підприємців. На всіх рівнях

ПОН проводяться активні заходи залучення партнерів до соціального діалогу .

У *Люксембурзі* управління системою освіти централізоване та здійснюється через Міністерство національної освіти, дітей та молоді (Ministry of national Education, Children and Youth). Міністерство несе відповідальність за всі види освіти, включаючи безперервну ПОН, а основна та вища освіта знаходиться у сфері відповідальності Міністерства вищої освіти та досліджень (Ministry of Higher Education and Research). Держава підтримує компанії та окремих осіб для заохочення їх до участі у програмах початкової ПОН (фінансова підтримка учнівства, вищої освіти) та підвищення кваліфікації (оплачувані відпустки, гнучкі умови роботи, механізми спільного фінансування). Агентство з розвитку зайнятості (Agency for the development of Employment) тобто Державна служба зайнятості Люксембургу, спільно з Міністерством національної освіти, дітей та молоді організовує професійне навчання для безробітних .

Професійна освіта в *Нідерландах*, згідно з Конституцією, є предметом постійної турботи Уряду країни. Зокрема, в статті 23 Конституції наголошується, що кожен має право на освітню діяльність, без попереднього дозволу органів влади чи нагляду за такою діяльністю для форм освіти, визначених Законом. Органи влади мають право контролювати рівень компетентності педагогів та їхню моральну добросовісність, у порядку, встановленому Законом.

Розвиток професійної освіти Нідерландів регулюється положеннями Закону «Про професійну освіту та освіту дорослих» (Vocational Adult education Act, 1996). Упродовж 20 років до Закону вносились зміни щодо: об'єднання двох освітніх підсистем – професійної освіти та освіти дорослих; об'єднання систем навчання на базі закладів професійної освіти та учнівства; створення регіональних навчальних центрів; фінансування професійної освіти у формі одноразової виплати; запровадження вибіркового перевірок з боку освітньої інспекції.

Система професійної освіти Нідерландів характеризується поєднанням централізованої освітньої політики та децентралізацією управління закладами професійної освіти. Йдеться про те, що на державному рівні визначаються: структура кваліфікацій, екзаменаційні вимоги, а на рівні навчальних закладів розробляються навчальні плани, навчально–методичні комплекси, обираються дидактичні підходи, технології навчання.

Управління професійною освітою здійснюється на національному та регіональному рівнях із залученням спеціальних

партнерів. На національному рівні Уряд Нідерландів створює законодавчі та нормативні акти, розробляє загальну структуру освіти. На регіональному рівні провайдери професійної освіти та соціальні партнери об'єднуються в Організацію співпраці з бізнесом.

Їхня діяльність спрямовується на розроблення кваліфікацій, здійснення акредитації підприємств, що надають послуги з професійного навчання на виробництві.

Заклади професійної освіти в *Нідерландах* об'єднуються в Асоціацію професійних коледжів і мають значну автономію у прийнятті рішень. В управлінні професійною освітою активну участь бере Асоціація MBO Raad, яка об'єднує і представляє всі заклади професійної освіти та освіти дорослих Нідерландів, що фінансуються Урядом країни. Її очолюють Голова та Рада президентів навчальних закладів. Асоціація має виконавчого директора та апарат менеджерів і радників. До її завдань відносять: підтримку спільних інтересів організації сектора та узгодження позицій роботодавців і закладів професійної освіти; посередництво між навчальними закладами та Урядом, професійними організаціями, представниками від галузей економіки; надання допомоги навчальним закладам у менеджменті, консультативному супроводі реалізації освітніх.

Особливість управління системою ПОН *Німеччини* полягає, з одного боку, у випереджувальному врахуванні потреб виробництва і бізнесу у кваліфікованих фахівцях, а з іншого, у належній фінансовій підтримці з боку держави і роботодавців, їхньої підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації. У зв'язку з цим і заклади професійної освіти, і підприємства, і профспілки, і інші соціальні партнери розглядають розвиток професійної освіти в Німеччині як інвестицію у її майбутнє економічне зростання.

На суб'єктів навчання в дуальній системі одночасно розповсюджується Федеральний Закон про професійну освіту і навчання, а також Земельний Закон про школу, згідно з яким учнівська молодь, віком до 18 років, зобов'язана відвідувати професійну школу до її завершення. Не менш значущими для розвитку системи професійної освіти і навчання майбутніх фахівців у Німеччині є:

- *Закон про сприяння професійній освіті* – регулює розвиток і статистику професійної освіти, а також роботу Федерального інституту професійної освіти;
- *Конституційний Закон про підприємства* – дає право їхнім представникам брати участь в управлінні професійним навчанням;

- *Постанова про охорону праці неповнолітні* – визначає положення щодо захисту учнів і молодих працівників. У підготовці фахівців з ремісничих професій поряд із *Федеральним Законом про професійну освіту і навчання* важливим є *Положення про ремесла*, згідно з яким визначаються умови навчання професії. Для цього застосовуються *Договори про професійне навчання*.

У **Франції** центральний уряд ухвалює закони у сфері професійної освіти, а регіональні уряди, починаючи з 2003 року, несуть відповідальність за впровадження професійного навчання. Регіональні уряди розробляють власну політику професійного навчання, особливо це стосується безперервного навчання. Таке професійне навчання створено для людей, які вступають або вже є частиною активної робочої сили для:

- допомоги їм в адаптації до технологічних досягнень або нових умов діяльності;
- удосконалення рівня їхньої професійної кваліфікації;
- підвищення їхніх шанси на соціальне та професійне зростання. Безперервне професійне навчання фінансується центральним та регіональними урядами, компаніями. Зобов'язання держави та регіонів щодо фінансування визначені законом:
- регіональні уряди мають загальні зобов'язання у безперервному професійному навчанні молодих людей (віком від 16 до 25 років) та дорослих.
- центральний уряд бере участь у навчанні вразливих верств населення та надає фінансову підтримку професійним органам, компаніям.

Хоча центральний, регіональні уряди та компанії беруть участь окремо на своїй території у фінансуванні безперервного професійного навчання, спів- фінансування заохочується.

Центральний уряд виділяє окремі бюджети для:

- навчання осіб, які шукають роботу – покриває всі або частину навчальних витрат, а також здійснює оплату праці стажерів;
- навчання окремих груп населення (люди з особливим потребами, імігранти, неписьменні, позбавлені волі та ін.);
- навчання в окремих сферах (наприклад, нові інженерні програми тощо).

4. Дуальна модель професійної освіти Німеччини.

Дуальну модель професійної освіти і навчання за істотними характеристиками можна назвати ринковою системою з підтримкою

держави. У класичному вигляді така модель існує лише в німецькомовних країнах, тобто в Німеччині, Австрії та Швейцарії.

Шляхи отримання професії в Німеччині різні: шкільна, виробнича або комбінована професійна освіта.

Особливість середньої професійної освіти в Німеччині полягає у тому, що професію можна отримати не у всіх типах закладів професійної освіти, а лише в професійних професійно-технічних і прирівняних до них школах середнього медичного персоналу, а також в коледжах. Справа в тому, що після закінчення початкової школи упродовж 2-х років навчання німецькою системою передбачена так звана «орієнтаційна фаза» без розподілу учнів на профільні класи. Під час цього періоду діти та їх батьки мають можливість визначитися з типом загальноосвітньої середньої школи відповідно до бажань і здібностей дітей. Їм пропонуються такі навчальні заклади:

- *гімназія* (передбачає подальше навчання у вищому навчальному закладі);
- *реальна школа* (надає можливість навчання як в професійній академії, так і у вузі, за умови успішного закінчення програми навчання в закладах професійної освіти);
- *об'єднана школа* (поєднує особливості реальної школи і гімназії; дає можливість тримання одночасно декількох освіт);
- *основна школа* (надає можливість отримання подальшої професійно-технічної освіти).

Поглиблена спеціалізація розпочинається після успішного завершення 10 класу. Таким чином, німецька молодь 16-19 років може отримувати:

- а) загальну освіту,
- б) професійну освіту і підготовку,
- в) загальноосвітню і професійну освіту.

Професійно-технічна освіта для молоді цієї вікової категорії надається такими типами навчальних закладів:

- вищий рівень гімназії з технічним ухилом (Berufliches Gymnasium);
- технічна середня школа (Fachoberschule);
- технічні школи (Fachshule);
- професійні школи (Berufsfachschule)

Жодна з цих гілок системи не є тупиковою – незвичайна комбінація типів, форм і термінів навчання, наявність спеціальних екзаменів, які дозволяють отримувати більш високий рівень при переході від одного навчального закладу до іншого і таким чином

продовжувати освіту та підвищувати кваліфікацію, створення спеціальних умов для продовження освіти тощо роблять її привабливою для молодих людей. За різними даними крізь систему професійної освіти в цілому проходить від половини до 2/3 молодих людей віком від 16 до 19 років. Такий різноманітний організаційний ландшафт професійної освіти і навчання впорядковується за допомогою чітко визначеного державного освітнього стандарту для кожного рівня освіти і типу закладу. Не зважаючи на те, що в кожному регіоні можуть бути свої особливості професійного навчання, єдиним залишається стандарт середньої професійної освіти з конкретної професії.

Особливості управління. Згідно із законодавством Німеччини законотворчість і фінансування освіти, в тому числі і професійної, знаходяться у відомстві федерального уряду, а контроль і управління в системі освіти – в основному в компетенції земельних урядів, які визначають мету освіти і виховання, організацію навчального процесу тощо. Така структура управління робить неоднорідною систему освіти різних земель, але визначає конкретні цілі професійної освіти і дозволяє землям регулювати ринок освіти, напрями підготовки згідно зі специфікою розвитку конкретної землі, створювати умови для взаємодії закладів професійної освіти з роботодавцями і, в кінцевому рахунку, забезпечувати підприємствам таку кількість робочої сили, яку вони потребують. Підприємства в свою чергу забезпечують робочими місцями учнів на час виробничих практик, що є основою дуальної системи професійної освіти Німеччини. Узагальнюючи, виокремимо механізми, які лежать в основі дуальної системи професійної освіти і підготовки: Взаємозв'язок запиту і пропозиції на професійну підготовку в кількісному плані зазвичай визначається ринком. Проте, проводячи підготовку, компанії використовують державні кваліфікаційні стандарти.

1. Професійні кваліфікації (якісний аспект) орієнтуються переважно на поточну професійну ситуацію. Проте на їх визначення впливає не лише держава, а й інші зацікавлені сторони (робітничі організації, профспілки, професійні асоціації тощо).
2. Компанії є провайдером професійної підготовки. При цьому процес підготовки має бути організований згідно з державними стандартами і виступає об'єктом прямого і непрямого державного контролю.

3. Вартість підготовки встановлюється компаніями за участю держави. Так, у Федеративній Республіці Німеччині держава субсидує професійні школи.
4. Ступінь впливу педагогічних принципів на професійну підготовку контролюється згідно зі встановленими вимогами. Найвищий рівень такого контролю забезпечується механізмом фінансування.

Запорукою успіху дуальної системи необхідно визнати: об'єднання зусиль державного апарату, робітничих профспілок і роботодавців, зацікавлених у підготовці висококваліфікованих кадрів; зв'язок із принципами громадянського виховання (виховання особистості, яка максимально ефективно виконує завдання держави); опора на теорію безперервної освіти; утвердження тотожності інтеграції в суспільство та отримання робочих навиків; розподіл відповідальності за професійну освіту між державою і реальним сектором економіки тощо.

Питання для самоконтролю:

1. Розкрити мету, завдання і принципи професійної освіти.
2. Проаналізувати особливості професійної освіти і навчання в країнах Західної Європи.
3. Схарактеризувати базову та неперервну професійну освіту у країнах Заходу.
4. Визначити прикметні характеристики дуальної моделі професійної освіти Німеччини.

Завдання для самостійної роботи:

1. Написати есе за обраною темою «Дуальна модель освіти: стан і перспективи».
2. Укласти інфо-кейс «Професійна освіта країнах в зарубіжних».
3. Підготовка доповіді на дискусійній панелі зі здобувачами ступеня вищої освіти «магістр»: «Система освіти в Україні та розвинених країнах світу».

Тема: Інноваційні освітні системи.

1. Поняття «інновація». Інновація і реформи в системі освіти.
2. Типи інновацій у школі та вищому закладі освіти.
3. Фактори творчого саморозвитку і самореалізації вчителя в умовах інноваційної школи.
4. Причини виникнення та функції альтернативних закладів освіти.
5. Альтернативні заклади освіти на Заході.
6. Найбільш відомі у світі “Нові школи” ХХ ст. “Вільні шкільні громади” (Німеччина), “Трудова школа” (Німеччина, Швейцарія, Австрія, Росія, Франція).
7. Типи педагогічної інновації в системі сучасної вищої освіти. Критерії оцінки нововведень.

Рекомендована література:

1. Ангеловски К. Учителя и инновации. М. : Просвещение, 1991. 159 с.
2. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Педагогика, 1997. № 4. С. 11-16.
3. Волкова П. Педагогіка : посіб. К. : «Академія», 2001. С. 403.
4. Даниленко Л. І. Модернізація змісту, форм та методів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи : монографія. К. : Логос, 1998. 140с.
5. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. Навч. посіб. К.: Академвидав, 2004. 352 с
6. Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. С. 338–340.
7. Захарова І. Г. Інформаційні технології в освіті : навч. посібник для студ. вищ. пед. навч. закладів. М. : Видав. центр «Академія», 2003. 192 с.
8. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи: монографія / за ред. П. Ю. Сауха. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. 444 с.
9. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. М., 1989. С. 55.
10. Козлова О.Г. Підготовка вчителя до інноваційної діяльності в системі післядипломної освіти. Автореф. канд.. дис. К. 1999. 20 с.
11. Національна доктрина розвитку освіти. Затверджена Указом Президента України від 17 квітня 2002 року N 347/2002 Режим доступу : <http://www.president.gov.ua/documents/151.html>.

12. Про інноваційну діяльність : Закон України від 04.07.2002 № 40-IV (зі змінами і доповненнями) [Електронний ресурс] Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/40-15>.
13. Сиротинко Г. О. Інноваційний розвиток освіти: проблеми переходу від теорії до практики. Управління школою. 2005. № 1. С. 15–18.
14. Феномен інновацій : освіта, суспільство, культура : монографія / за ред. В. Г. Кременя. К. : Педагогічна думка. 2009. С. 46.
15. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика : науч. изд. М. : УНЦ ДО, 2005. 222 с.

1. Поняття “інновація”. Інновація і реформи в системі освіти.

Інновації в освіті пов’язані із загальними процесами у суспільстві, глобалізаційними та інтеграційними процесами. Інноваційна діяльність в Україні передбачена Законом України «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні», Державною програмою прогнозування Науково - технологічного та інноваційного розвитку. Інновації в освіті є закономірним явищем, динамічним за характером і розвивальним за результатами, їх запровадження дозволяє вирішити суперечності між традиційною системою і потребами в якісно новій освіті. Сутнісною ознакою інновації є її здатність впливати на загальний рівень професійної діяльності педагога, розширювати інноваційне поле освітнього середовища у навчальному закладі, регіоні. Як системне утворення інновація характеризується інтегральними якістьми: інноваційний процес, інноваційна діяльність, інноваційний потенціал, інноваційне середовище. Джерелом інновації є цілеспрямований пошук ідеї з метою розв’язання суперечностей, її освоєння відбувається шляхом апробації в формі педагогічного експерименту або пілотного впровадження.

Головною метою запровадження інновацій в освіті кінця ХХІ ст. стає необхідність відповідати виклику глобалізаційних трансформацій, екологічних проблем, полікультурних тенденцій у світі. Нові ідеї зосереджено навколо проблем оцінювання якості освіти, формування у науково-педагогічних працівників індивідуальної відповідальності за позитивні зміни в освіті, активізації соціально-педагогічних процесів для підвищення якості освіти. Нині утверджується пріоритет інноваційного розвитку освіти на основі модернізації всіх складових системи (змісту, педагогічних технологій, оцінювання навчальних досягнень студентів, кадрового забезпечення, управління, фінансування тощо); нормативного забезпечення інноваційної

політики галузі; формування інфраструктур, які підтримують та координують інноваційні процеси.

Формування європейського освітнього простору підпорядковано наступним завданням: збільшити здатність випускників до працевлаштування; підвищити мобільність громадян; збільшити потенціал конкурентоспроможності освіти.

Головним завданням освіти в XXI столітті є застосування нових інформаційних технологій у поширенні знань. Ці технології дозволяють розповсюдження знань за допомогою технології дистанційної освіти, завдяки якій якісну освіту стає доступним для кожного мешканця Землі, незалежно від місця його проживання. У зв'язку з цим багато країн звертаються до ідеї безперервного дистанційного навчання, в рамках якої базова освіта розглядається лише як підготовка до професійної кар'єри, яку людина робить все життя. В умовах інтенсифікації наукового знання, що становить основу глобальної економіки, навчання протягом усього життя має стати пріоритетним.

Отже, в першу чергу, необхідно визначитися з трактуванням самого поняття «освітня інновація». Незважаючи на численні дослідження, трактування цього поняття в педагогічній літературі та в інноваційному менеджменті, що може бути використано в практичній інноваційній діяльності суб'єктів освітньої сфери, недостатньо розроблене.

Існує декілька підходів щодо визначення поняття «педагогічна інновація». Так, Г. Сиротинко характеризує її як новий педагогічний продукт - результат процесу створення нового, що відповідно оновлює педагогічну теорію і практику, оптимізуючи досягнення поставленої перед суспільством освітньої мети. На думку Р. Юсуфбекова, «педагогічна інновація» визначається як зміст можливих змін педагогічної діяльності, що ведуть до раніше невідомого, розвивають теорію та практику навчання, тобто як процес створення, освоєння, використання та поширення нового. В. Загвязинський трактує це поняття, як ідеї, підходи, методи та технології, що раніше не використовувалися, та їх комплекс, що несе на собі прогресивний початок, який дозволяє в умовах, що змінюються, досить ефективно вирішувати завдання освіти.

На нашу думку, поняття **«виховна або навчально-виховна система», «система освіти» та «педагогічна система»** не є тотожними і становлять собою різні рівні та структури одного поняття - «сфери освіти». З цієї точки зору «сфера освіти» охоплює аспекти діяльності всіх суб'єктів процесу освіти: тих, хто навчається, здобуває

знання з певного напрямку (діти дошкільного віку, вихованці, учні, студенти, курсанти, слухачі, стажисти, клінічні ординатори, аспіранти, докторанти); тих, хто навчає (заклади освіти; наукові, методичні, науково-методичні установи; науково-виробничі підприємства); тих, хто обслуговує навчальний процес (державні і місцеві органи управління освітою та самоврядування в галузі освіти, державні податкові органи, інвестори, роботодавці, банківські установи, що кредитують навчання, тощо).

У дослідженнях освітні інновації розглядаються у соціально-економічному, психолого-педагогічному, організаційно-управлінському або науково-виробничому аспектах. Отже, інновації можуть бути впроваджені в самий педагогічний процес з надання знань (у засоби, підходи навчання); в структури, що його забезпечують (у зміст та форми організації управління освітньою сферою, організаційну структуру закладів освіти тощо); а також у механізми засвоєння отриманої інформації.

Тобто, поняття «педагогічна інновація» та «освітня інновація» не є синонімами через те, що «система освіти» та «педагогічна система» мають певні особливості щодо цілей, суб'єктів, змісту діяльності, методів і засобів, організаційних форм та результатів. Зокрема, на нашу думку, «педагогічна система» забезпечує здобуття певних знань, формування конкретних умінь та навичок, а «система освіти» - набуття (засвоєння) знань, умінь, навичок як системи. «Освітні інновації» стосуються системи освіти в цілому, її структур та процесів, які в ній відбуваються; «педагогічні інновації» охоплюють сферу педагогічного процесу (оригінальні методики розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, соціально-адаптаційних можливостей особистості тощо). Тобто, «педагогічна інновація» є одним із різновидів «освітньої інновації». Отже, доцільно використовувати поняття «інновації у сфері освіти» або «освітня інновація».

Спираючись на визначення «інновацій» згідно із Законом України «Про інноваційну діяльність», «інновації у сфері освіти або освітні інновації» можна трактувати як новостворені (застосовані) і (або) вдосконалені конкурентоспроможні технології, продукція або послуги, а також організаційно-технічні рішення виробничого, адміністративного, комерційного або іншого характеру, що істотно підвищують якість, ефективність та результативність навчально-виховного процесу.

При цьому, основними елементами «освітньої інновації» є її носій (творча особистість), який має певну інноваційну ідею (ядро

інновації) та проводить інноваційний експеримент (джерело інновації); споживач інновації – учень або група студентів, слухачів (які здобувають знання з певного напрямку); а також інституції, що забезпечують упровадження інновацій у навчальний процес (заклади освіти; наукові, методичні, науково-методичні установи; науково-виробничі підприємства; державні і місцеві органи управління освітою та самоврядування в галузі освіти).

Основними характерними рисами, що відображають її як специфічну категорію, є:

- цілеспрямовані зміни, які вносять у сферу освіти нові стабільні елементи (нововведення), що викликають її перехід з одного якісного стану до іншого; тобто не будь-які зміни в освіті є інновації, а лише ті, що провакують зміни цілей і результатів освіти (через її зміст) та зміну способів їх досягнення (через форми, характер та організацію навчального процесу);

- наявність специфічних особливостей, що пов'язані із соціально-психологічними та іншими аспектами педагогічної діяльності;

- інноваційні зміни можуть ініціюватися на будь-якому з рівнів освітньої системи (вчителем, учнем, керівництвом окремої освітньої установи, державними і місцевими органами управління освітою та самоврядування в галузі освіти);

- інноваційні зміни повинні здійснюватися в діяльності та мисленні всіх учасників освітньою процесу;

- інноваційні процеси у сфері освіти повинні бути безперервними та спрямованими на постійне покращання існуючої системи;

- задля забезпечення процесу постійного інноваційного оновлення освітньої сфери необхідно впроваджувати відповідні механізми управління якістю освіти;

- ефективність впровадження певної інновації значною мірою залежить від рівня сприйнятливості до інноваційних змін системи (яка впроваджує інновацію) та наявності в неї реальних можливостей здійснення (впровадження) інновації (тобто, реалізованості).

Інновація є результатом інноваційного процесу, який визначається як процес використання нововведення, що пов'язаний з його одержанням, відтворенням і реалізацією. Хоча частина дослідників не відносить до «інноваційних» процеси освоєння, використання та поширення освітніх інновацій, обмежуючись визначенням лише діяльності зі створення нового, з практичної точки зору, поняття «освітня інновація» необхідно розглядати як системне.

При цьому, на нашу думку, «інноваційними процесами у сфері освіти» будуть процеси пошуку інноваційних ідей; створення (розробки) інноваційних продуктів у педагогічній науці та в системі освіти; їх сприйняття соціально-педагогічним співтовариством та системою освіти в цілому (завдяки теоретичній, методичній, психологічній підготовці учасників); освоєння - засвоєння і застосування (впровадження в практику завдяки розробленню відповідних рекомендацій); поточне використання; оцінювання продуктивності й ефективності та подальше поширення (розповсюдження).

Будь-яка інновація передбачає наявність певного плану реалізації, а також оцінку результатів її здійснення у певних умовах. Таким чином, впровадження інновацій в освітній сфері передбачає розробку «інноваційного проекту» - комплекту документів, що визначає процедуру і комплекс усіх необхідних заходів (у тому числі інвестиційних) щодо створення і реалізації інноваційного продукту і (або) інноваційної (у нашому випадку освітньої) продукції. «Інноваційним продуктом» у сфері освіти при цьому можуть бути - концепції, теорії, системи, моделі, методики, технології, методи, прийоми, форми та інше, як у навчальній діяльності, так і в забезпеченні навчального процесу.

2. Типи інновацій у школі та вищому закладі освіти.

Дослідження та ранжування освітніх інновацій пов'язане з певними труднощами внаслідок великої кількості їх видів, тому при дослідженні особливостей і характеристик цієї категорії інновацій вкрай необхідна системна класифікація. Зарубіжні та вітчизняні вчені розробили багато підходів до побудови класифікацій інновацій, які здебільшого визначаються їх ознаками, середовищем застосування та спрямованістю. Більшість класифікацій є досить загальними через прагнення їх авторів врахувати максимальну кількість можливих ознак інновацій.

На основі аналізу класифікацій, представлених у наукових дослідженнях, розроблено класифікацію освітніх інновацій, що побудована на принципах комплексності та системності (табл. 1). Так, для практичного використання класифікації при аналізі, на нашу думку, її необхідно представити у вигляді ієрархічної системи, що передбачає поділ факторів за етапами здійснення інновацій (виникнення, впровадження, вплив, наслідки). Відповідно з цим розподілом виявляється певне групування інновацій в освітній сфері. Такий підхід ураховує специфіку сфери освіти та особливості її розвитку в сучасних умовах з позицій практичного застосування.

Певні види інновацій мають свої специфічні особливості, наприклад, системні інновації, що стосуються радикальних змін в освіті, потребують та породжують інші види інновацій: організаційні, управлінські, економічні, педагогічні, соціальні тощо. Якщо ж рівень новизни частковий, то зміни відбуваються лише в певній функціональній сфері.

3. Фактори творчого саморозвитку і самореалізації вчителя в умовах інноваційної школи.

Становлення оновленої освіти передбачає природні процеси розвитку педагогічної практики, цілеспрямований управлінський вплив на систему підготовки, перепідготовку педагогічних кадрів, суттєві корективи змісту, стилю діяльності педагогічних установ, педагогів (вихователя, учителя, викладача), тобто перехід освітньої системи до функціонування на нових організаційних та психолого-педагогічних засадах. Незадоволеність якістю освіти в реальній практиці, усвідомлення необхідності реформування роботи навчально-виховних закладів зумовлюють потребу в оновленні професійної підготовки, стилю професійної діяльності педагога. Особливо значущим є формування його компетентності, особистісно-професійних якостей,

здатності жити і працювати в інноваційному режимі: прийняти і зрозуміти нове, оволодіти інноваційною ситуацією.

Професіоналізація педагога і входження його в інноваційний режим роботи неможливі без творчого самовизначення, в якому провідну роль відіграє його налаштованість на самовдосконалення, самоосвіту, саморозвиток, без чого неможливе забезпечення нової якості освіти.

Якість освіти – рівень знань і вмінь, розумового, морального і фізичного розвитку тих, хто навчається, на певному етапі відповідно до поставлених цілей; рівень забезпечення навчальної діяльності і надання освітніх послуг учасникам освітнього процесу навчально-виховним закладом.

Про якість освіти свідчить насамперед її відповідність освітньому стандарту, проте одні педагоги вбачають показники «якості освіти» у кількості виставлених учням позитивних оцінок, інші – у розвитку особистості дитини. З точки зору інноваційної педагогіки новою якістю освіти є належна якість не лише навчання, а й виховання, ступінь розвиненості особистості людини, яка навчається, її підготовленості до продовження навчання, самостійного життя.

Динаміка сучасного розвитку цивілізації, прогнозування його перспектив приводять до висновків, що освітня система, навчальний заклад, педагогічний колектив, педагог, які ігнорують у своїй діяльності інноваційний чинник, не лише відставатимуть від суспільних процесів, тенденцій, а й спричинятимуть формування особистості, покоління, заздалегідь запрограмованих на аутсайдерські (останні) інтелектуальні, духовні, соціальні позиції. Педагог із застарілими знаннями, байдужий до пізнання й використання у своїй діяльності нового, формуватиме подібні комплекси й у своїх вихованців, з яких мало хто зможе стати успішною особистістю. З розвитком цивілізації, тобто продукуванням нових знань, створенням нових технологій, систем комунікацій, ускладненням соціальних зв'язків, постійно оновлюються вимоги до якості освіти, одним із найважливіших засобів забезпечення якої є інноваційність освітнього пошуку.

Інноваційність необхідно розглядати не тільки як налаштованість на сприйняття, продукування і застосування нового, а насамперед як відкритість та демократичність освітньої системи. Стосовно особистісного чинника педагогічної діяльності це означає:

- відкритість вихователя до діалогічної взаємодії з вихованцями, яка передбачає рівність психологічних позицій обох сторін;

- відкритість культури й суспільству, яка виявляється у прагненні педагога змінити дійсність, дослідити проблеми та обрати оптимальні способи їх розв'язання;
- відкритість свого «Я», власного внутрішнього світу, тобто організація такого педагогічного середовища, яке сприяло б формуванню і розвитку образу «Я».

Інноваційність як принцип педагогіки забезпечує умови розвитку особистості, здійснення її права на індивідуальний творчий внесок, на особистісну ініціативу, на свободу саморозвитку та досягнення власної і суспільної мети.

Інноваційний розвиток посилює зв'язок педагогічної науки та освітньої практики, завдяки чому результат «чистої науки», отриманий вченими у вільному, нічим не обмеженому творчому пошуку, знаходить своє практичне застосування. У зв'язку з цим, особливу увагу привертає новий підхід, що відстоює багатомірність і багатоваріантність історичного розвитку, його альтернативність, з однієї сторони, і незворотність еволюційного руху – з іншої. В руслі цього підходу розробляються концепції нових наук – кібернетики, синергетики та інших, що досліджують загальні закономірності різномірних системних утворень, – передусім динаміки соціальних систем. Саме синергетика визначила положення про природні шляхи розвитку складних соціальних систем, які стали одним з базових принципів системних досліджень педагогічного процесу. Інноваційність передбачає утвердження відповідального способу життя людини в суспільстві та відповідального відношення суспільства до кожної особистості зокрема.

Слід зазначити, що в сучасній школі та в реальній практичній освітній діяльності часто панує спрощене, прагматичне розуміння сутності інноваційних процесів. Разом з тим, сучасне сьогодні підтверджує, що інноваційний етап розвитку світового суспільства не тотожний процесам модернізації функціонуючих систем, а інновації не можна сприймати лише як засіб їх вдосконалення.

4. Причини виникнення та функції альтернативних закладів освіти

Серед провідних причин, які зумовили виникнення закладів альтернативного навчання необхідно виділити такі:

1. Існування певних контингентів дітей і підлітків, які потребують створення особливих умов для навчання та індивідуального розвитку. Мова йде, по-перше, про дітей, які навчаються з великими труднощами у зв'язку з жорсткою регламентацією

шкільного життя, напруженістю шкільного режиму, конкуренцією серед учнів, стресами, тобто всім тим, що викликає у них скулофобію (страх перед школою); по-друге, мова йде про обдарованих дітей, які потребують особливої атмосфери для розвитку і спеціальної програми для навчання. Ця категорія учнів є об'єктом особливої зацікавленості педагогів, ряду приватних фондів і організацій, що надають соціальну і фінансову підтримку державі у розпитку таких дітей.

2. Зниження рівня загальноосвітньої підготовки в офіційних школах.
3. Необхідність експериментальної розробки, обґрунтування, перевірки педагогічних інновацій, альтернативних традиційній шкільній практиці. Навчальні заклади, що створюються з такою метою, також називають експериментальними.

Альтернативні школи почали створюватися дуже давно і поступово перетворювались у частину традиційного досвіду освіти і виховання. Однією із перших таких шкіл можна вважати навчальний заклад у місті Мантуя, створений у 1428 році італійським педагогом-гуманістом Вітторіно да Фельтре. В його школі, що мала назву "Будинок Радості", запроваджувались педагогічні ідеали епохи раннього Відродження: поєднання лицарського виховання з літературною освітою.

5. Альтернативні заклади освіти на Заході.

До провідних чинників, що зумовили виникнення закладів альтернативного та експериментального навчання, науковці відносять:

- існування певних категорій дітей і підлітків, для яких необхідне створення особливих умов для навчання та індивідуального розвитку (дітей, що навчаються з великими труднощами у зв'язку з жорсткою регламентацією шкільного життя, напруженістю шкільного режиму, конкуренцією серед учнів, стресами; обдарованих дітей, які потребують особливої атмосфери для розвитку і спеціальної програми для навчання);
- зниження рівня загальноосвітньої підготовки в офіційних школах;
- необхідність експериментальної розробки, обґрунтування, перевірки педагогічних іновацій, альтернативних традиційній шкільній практиці. Навчальні заклади, що створюються з такою метою, також називають експериментальними.

Експериментальні школи — це навчально-виховні заклади, призначені для перевірки, вироблення або обґрунтування нових для

свого часу педагогічних ідей, а також практичного досвіду вчителів і педагогів. Перші такі школи почали виникати в країнах Західної Європи ще в XVII—XVIII ст.

Критерій інноваційності навчальних закладів. І. П. Підласий формулює такі критерії інноваційності навчального закладу:

- освітньо-виховний процес, що ґрунтується на принципі природодоцільності і підпорядкованих йому принципах класичної педагогіки;
- педагогічна система, що еволюціонує в гуманістичному напрямі;
- організація навчально-виховного процесу, що не допускає перевантажень школярів і педагогів;
- підвищення результатів навчально-виховного процесу (досягається не внаслідок селекції учнів або педагогів, а завдяки використанню нерозкритих і незадіяних можливостей системи);
- продуктивність освітньо-виховного процесу — не є прямим наслідком запровадження дорогих засобів і медіа систем.

Такі типи шкіл виникли наприкінці 60-х років XX ст. у розвинених країнах у межах антиавторитарних педагогічних рухів. Найбільшого поширення вони набули в США.

Завдання альтернативної школи — забезпечення індивідуалізації і диференціації викладання великої кількості елективних предметів і курсів навчання за допомогою спеціалізованої навчальної бази і методів. Ці школи представлені різними видами, а саме:

- «відкриті школи» — діють без поділу на традиційні класи; з фіксованим складом учнів;
- «школи без стін» — орієнтуються на широке використання виховних можливостей місцевої громади, що, у свою чергу, є об'єктом навчально-виховної роботи;
- «навчальні центри» — спеціалізовані, навчально-виробничі комбінати, відкриті для всіх школярів певної місцевості з відвідуванням занять за власним вибором протягом однієї навчальної чверті або один раз на тиждень протягом навчального року;
- «магнітні школи» — навчальні центри, до яких приймають учнів для поглибленого вивчення конкретної галузі знання (навчального предмета, практичного курсу). Оскільки такі школи є позапрограмними навчальними закладами, то вони організовуються при місцевих університетах, фабриках, лікарнях;

- «навчальні парки» — найбільші з альтернативних позапрограмних навчальних закладів, що організують численні додаткові курси для старшокласників із різних предметів (від грецької мови до собаківництва і літаководіння);
- «вуличні академії», на відміну від попередніх альтернативних шкіл, не доповнюють звичайну освіту, а забезпечують середню освіту молоді, яка з різних причин, зазвичай соціальних, її не здобула.

Як показує світовий досвід, експериментальні школи дають якіснішу підготовку, ніж звичайні навчальні заклади; вони є рушієм розвитку шкільного навчання й виховання і слугують для втілення нових ідей, після випробування яких школа або приймає, або відкидає нетрадиційні рішення.

Управління експериментальною роботою. Одним із важливих напрямів державної політики є організація експериментальних навчально-виховних установ. Офіційні органи різних країн розробляють механізми ініціації та управління експериментальною роботою. Наприклад:

- у США діє федеральне бюро експериментальних шкіл, яке тільки за період з 1971 по 1972 р. розглянуло близько 500 відповідних проєктів. Організатори експериментальних шкіл могли розраховувати на державну підтримку у разі дотримання певних умов: відповідна масовість (від 2 до 5 тис. учнів), здійснення оригінальних ідей, перепідготовка викладачів, участь громадськості і батьків учнів;
- у Франції координатором діяльності експериментальних шкіл у державній освіті є Національний педагогічний інститут, співробітники якого зазвичай керують експериментом;
- у Японії створення і діяльність експериментальних шкіл є предметом особливої уваги держави. Усі великі реформи останніх років у галузі освіти неодмінно передбачали апробацію в школах-пілотах. Міністерство освіти заохочує різні дослідницькі проєкти на базі шкіл. Тільки в 1988/89 навчальному році статус експериментальних «шкіл співробітництва» здобули понад 40 молодших середніх навчальних закладів. Як експериментальні часто використовуються базові загальноосвітні школи при державних університетах;
- в Україні організацію експериментальних шкіл на початку 90-х років було визнано одним із пріоритетів шкільної політики. Теоретичні і практичні проблеми експериментальних навчально-

виховних установ розглядає Академія педагогічних наук (Україна), наукові установи шкільного відомства. Проводяться конкурси інноваційних навчально-виховних установ.

6. Найбільш відомі у світі “Нові школи” ХХ ст.: “Вільні шкільні громади” (Німеччина), “Трудова школа” (Німеччина, Швейцарія, Австрія, Росія, Франція).

Вільні шкільні громади виникли у німецькомовних країнах ще на початку ХХ століття як один з типів нової школи. Засновниками виховної концепції вільних шкільних громад були німецькі педагоги Г.Літц та П.Гекеб.

Завданням школи засновники педагогіки особистості вважали вільний духовний розвиток дитини, формування у неї радісного світосприйняття. У зв'язку з цим особливо великого значення надавалося самостійним творчим роботам учнів.

Ще однією ідеєю, що продовжувала перебувати в центрі уваги у колах педагогів-реформаторів у англійських країнах у 20-30-х рр. ХХст., став педоцентризм. Англійський вчений Д.Адамс, американські - Х.Рагг та А.Шумахер головними принципами шкільного навчання вважали свободу на протигагу авторитарному контролю, дитячу ініціативу на протигагу ініціативі учителя, інтерес дитини як головний критерій при створенні шкільних програм.

Керуючись ідеями педоцентризму, англійські педагоги А.Нейл і Б.Рассел розробили програму перетворення школи у вільний демократичний навчально-виховний заклад. Ця програма втілювалась А.Нейлом у школі, створеній ним у Саммерхілі у 1924 р.

Провідною ідеєю цієї школи стала ідея "абсолютної свободи" учнів. Відвідування занять із загальноосвітніх дисциплін не було обов'язковим, учням дозволялось обирати факультативи за інтересами: курс для підготовки до коледжу, спорт, мистецтво, трудове навчання. Проте дуже швидко "абсолютна свобода" прийшла у невідповідність з реальними вимогами часу: необхідністю набуття системи наукових знань для підготовки до життя.

Самі учні стали вимагати введення обов'язкового відвідування занять, оскільки "свобода" у цьому питанні заважала всім, навіть тим, хто нею безпосередньо не користувався, просуватися уперед в оволодінні навчальним матеріалом в оптимальному темпі. Основна мета діяльності школи Саммерхіл була сформульована як формування соціально активної особистості. Особлива увага приділялась і шкільному самоврядуванню, оскільки без нього, як вважав А.Нейл, школа не може вважатися прогресивною.

Таким чином, з кінця XIX ст. до другої світової війни у зарубіжній педагогіці сформувались педагогічні течії, концепції, які стали основою суттєвого реформування шкільної освіти і виховання на засадах гуманізму, обов'язкового трудового навчання, урахування інтересів дитини як основи побудови навчальних програм та методики навчання, заохочення самостійності, творчості, ініціативи особистості в навчальному процесі.

Трудова школа – напрям в педагогічній теорії і практиці педагогіки кінця 19 ст. - 1-й половини 20 ст. У працях педагогів 17-18 ст. (Я.А. Коменський, Дж. Локк, Ж.Ж. Руссо) містилися численні аргументи на користь включення в учбовий процес трудової діяльності відповідно до фізичних і інтелектуальних можливостей дітей. І.Г. Песталоцци уперше зв'язав мотивацію праці з природою дитини, а саму працю розглядав як найважливіший елемент повчального виховання і педагогічно організованої середовища. До аналогічних висновків прийшов і Ф. Фребель. Досвід використання фізичної праці накопичили в кінці 18 ст. - початку 19 ст. представники філантропізму. У середині 19 ст. розвернувся рух за впровадження учбового труда в загальноосвітню школу - активизм. Прихильники мануалізму (введення ручної праці) У. Сигнеус (Фінляндія), Р. Зейдель (Швейцарія) і інші добилися введення в народних школах ручної праці. Широке поширення отримали французька (Ж. Фонтень) і шведська (О. Саломон) системи навчання ручній праці. Психолого-педагогічне пояснення мануалізму дав Х. Шерер (Німеччина).

Іншою помітною течією трудової школи був професіоналізм, що розвивався значною мірою під впливом ідей Г. Кершенштейнера, який виступав за організацію практичної праці та вироблення в учнів "доцільно направлених" навиків. Однак ідея професіоналізму суперечила основним задачам загальноосвітньої школи і не набула поширення.

На рубежі 19-20 ст. ідеї активізму отримали психолого-педагогічне обґрунтування в експериментальній педагогіці (Е. Мейман). Інший представник цієї течії, В.А. Лай, сформулював принципи "школи дії" (педагогіка дії). Європейські педагогіко-експерименталісти обґрунтували найважливіші ідеї трудової школи:

- про зв'язок думки дитини з його руховою активністю,
- про роль представлень і сприйняття в процесі навчання;
- про співвідношення практичних робіт з теоретичним навчанням.

Д. Дьюї розробив модель трудової школи, що представляла оригінальний варіант активізму і прагматичної педагогіки. Практичну

реалізацію ці ідеї отримали в методі проєктів, Дальтон-плані і інших системах навчання.

У Росії проблемою взаємозв'язку праці і виховання почав займатися К.Д. Ушинський. До 1884 був розроблений "Проєкт загального нормального плану промислової освіти в Росії". З ініціативи одного з його авторів І.А. Вишнеградського ручна праця стала учбовим предметом в народних училищах. Надалі на з'їздах за технічною і професійною освітою затверджувалося, що основою задачею ручної праці є не навчання ремеслу, а досягнення справжніх освітніх цілей.

За основу системи навчання ручній праці був прийнятий так званий шведський "слойд", але вітчизняні педагоги-мануалісти К.Ю. Цируль, Н.В. Касаткин, Н.П. Столпянський розробили свою оригінальну систему навчання, засновану на виготовленні учнями предметів не по готових "моделях", а по самостійно виконаних ескізах і кресленнях. На початку 20 ст. ручна праця була введена в більш ніж 900 учбових закладах Росії; до його викладання допускалися викладачі зі спеціальною і педагогічною підготовкою. Паралельно робилися спроби професіоналізації народної школи, початі ще в 60-і рр. 19 ст., але організація початкової ремісничої підготовки в початкових училищах принципово відрізнялася від ідеї ручної праці.

На початку 20 ст. ідеї рудової школи пропагували прихильники вільного виховання, а також С.Т. Шацький, П.І. Хрестіанович. Ідеї трудової школи містилися в проєкті реформи під керівництвом міністра освіти П.Н. Ігнат'єва (1915).

Радянська загальноосвітня школа отримала назву єдиної трудової школи (ЕТШ), а "Положення про єдину трудову школу РСФСР" і "Основні принципи єдиної трудової школи" (1918) оголошували працю основою шкільного життя.

П. Блонський був прихильником активних методів навчання, що ґрунтуються на інтересі дитини й на організації її самостійної діяльності. Провідним вважав дослідницький метод, який охоплює дитячий експеримент, систематичні спостереження, екскурсії. Намагався запровадити в школі генетичний метод, згідно з яким дитина ніби повторює історію, генезис науки. Історія розвитку розуму дитини — копія розвитку розуму людства, але копія нечітка, з масою проґалин, вставок із сучасної свідомості. Дитина серцем і думкою пов'язана з історією рідної культури, з народом. Такий метод дає опору освіченій людині, робить для неї батьківщину батьківщиною і виховує в неї повагу до свого народу.

Учений розширив традиційне розуміння мети трудової школи, яка передбачала передусім ручну працю учнів. Він увів ширше поняття

— соціальна праця. Великого значення надавав політехнічній підготовці школярів. Цінним внеском П. Блонського у педагогіку є розробка ним питань статевого розвитку і статевого виховання дітей та підлітків. Набули наукової інтерпретації такі питання, як сексуальні переживання хлопців і дівчат різного віку, їх вплив на статеve життя в зрілому віці, психологія кохання, перше кохання та ін.

Багато цікавих думок П. Блонський висунув і щодо підготовки вчителя, який повинен бути вихованою й освіченою людиною, знавцем своєї науки та її викладання.

7. Типи педагогічної інновації в системі сучасної вищої освіти. Критерії оцінки нововведень.

Інноваційні трансформації сучасної освіти (кінець ХХ – початок ХХІ століття) окреслені провідними концепціями: традиційною (оволодіння базовими знаннями, вміннями і навичками; вивчення і засвоєння академічних знань), раціоналістичною (опора на знання як упорядковану сукупність об'єктивних фактів на основі створення ефективної та всебічно розробленої технології) та гуманістичною (необхідна умова для особистісного самовираження, самоствердження людини, можливість найбільш повно й адекватно відповідати природі людського "Я").

Активізація сучасного інноваційного руху в Україні сприяє становленню авторських шкіл інноваційного типу (М. Гузика, О.А. Захаренка, А.І. Сологуба, М. Чумарної та ін.), діяльність яких спрямована на формування якісно нових, альтернативних концепцій і педагогічних систем.

Інновації у вищій школі передбачають: а) створення електронної бази даних про інновації у вищій освіті, організація науково-дослідницьких (фундаментальних і прикладних) та навчально-методичних робіт з проблем професійної освіти; б) вивчення, узагальнення та поширення кращого вітчизняного, європейського та світового досвіду в цій сфері; в) організація і проведення конференцій, семінарів і тренінгових курсів з інноваційних методик викладання гуманітарних та природничо-математичних дисциплін для професійного загалу.

Сьогодні у ЗВО України широко використовується рейтингова система контролю організації Освітнього процесу й оцінки знань студентів. Головна мета впровадження рейтингової системи оцінювання знань студентів – поліпшення якості навчання шляхом активізації навчальної діяльності, стимулювання активної самостійної роботи студентів, підвищення об'єктивності оцінки знань, виявлення

індивідуальних здібностей студентів, а також створення умов для здорової конкуренції, націленої на здобуття більш високого місця у рейтинговому списку групи, спеціальності, факультету. Ця система надає можливість розпочати впровадження кредитно-модульної системи, як того вимагає Болонський процес.

Здійснюється розробка авторських курсів нового покоління, які на етапі формування можуть бути застосовані для індивідуального навчання обдарованих студентів, а у подальшому, за умов наявності матеріальної бази, для широкого використання у навчальному процесі.

Інтеграція вищої школи України до загальноєвропейського освітнього простору пов'язана з проблемами, розв'язання яких бачиться у реформуванні системи підготовки кадрів згідно з міжнародними вимогами. В умовах зростання обсягів інформації з багатьох галузей науки, техніки та технології, кардинальних змін у соціальній сфері, висування високих професійних вимог до майбутніх педагогів необхідно інтенсифікувати процес навчання, створити умови для підготовки висококваліфікованих учительських кадрів, використовуючи новітні технології і методики навчання.

У багатьох зарубіжних навчальних закладах останнім часом з'явилися так звані гібридні курси (hybrid courses). Це специфічна форма поєднання очного і дистанційного навчання, за якої окремі курси студент самостійно вивчає в електронному форматі, що не виключає його безпосередніх контактів з викладачем. Інтегрування дистанційного навчання в очне спирається на нове трактування змісту поняття "дистанціювання студента від викладача", в якому підкреслюється не фізичний, а педагогічний аспект феномена дистанціювання. Останнє тлумачиться як можливість забезпечення з допомогою дистанціювання студента від викладача його більшої автономності, що дозволяє суттєво покращити організацію самостійної роботи.

Інформаційно-аналітична система дистанційної освіти являє собою навчальний комплекс, в якому об'єднано переваги практично всіх форм викладання навчального матеріалу – підручника; навчального посібника для самостійного вивчення матеріалу; конспекту лекцій; методів, посібників до практичних занять, лабораторних робіт та курсового проектування; довідкової літератури. Це – дві підсистеми: 1) мультимедійний комплекс теоретичного матеріалу, практичних занять, лабораторних робіт і вирішення проблем у прикладному програмуванні та 2) інформаційна система аналізу процесу навчання і ступеня засвоєння матеріалу. Такий навчальний комплекс містить систему контролю й аналізу процесу навчання з

оцінкою рівня засвоєння матеріалу і підготовкою методичних рекомендацій щодо організації навчання за умов попереднього недостатньо глибокого засвоєння матеріалу. У ньому передбачено багаторівневе тестування з усіх видів навчання

До складу цілісного курсу дистанційного навчання може входити набір модульних блоків з окремих розділів, що мають свій рейтинг і впливають на підсумкову оцінку знань студентів. Кожна дидактична одиниця може вміщувати: інформаційний блок, тобто теоретичну складову, розроблену на основі гіпертекстових технологій, статичного та динамічного графічного матеріалу; задачі для самостійного розв'язання; контрольні запитання; тестові завдання. Разом з тим підкреслимо, що головним інноваційним потенціалом будь-якої країни та її регіонів є спеціалісти у галузі освіти і передусім педагоги. Саме вчителі, на думку Н. В. Кузьміної, знаходять в основі всіх професій, працюють з учнями на всіх освітніх маршрутах, забезпечуючи неперервність освіти впродовж усієї життєвої траєкторії і створюють умови для функціонування "соціального ліфту". Світова тенденція підвищення потенціалу спеціалістів освіти пояснюється переміщенням конкуренції держав у сучасному світі в сферу освіти. Конкурентноздатними стають країни, спеціалісти управління яких усвідомлюють потреби своїх держав. Спеціалісти освіти є одною із ланок спеціалістів управління державою, оскільки управляють процесами формування людського потенціалу, використовуючи при цьому переваги національних систем освіти.

Болонський процес розвивається, насамперед, у межах вищої професійної освіти, оскільки є проявом європейської ідеології, що ґрунтується на прагматичному базисі. Цінність Болонського процесу полягає: в ідеї узгодженості якості освіти з потребами суспільства і можливостями науково-технічного прогресу; у створенні Європейської Асоціації Гарантії Якості у вищій освіти, "Стандартах і рекомендаціях якості вищої освіти в Європейському просторі, що передбачає обґрунтування і доведення переваг національних систем освіти.

Питання для самоконтролю:

1. Розкрити сутність поняття «інновація». Розглянути інновації та особливості реформування в системі освіти.
2. Визначити типи інновацій у школі та вищому закладі освіти.
3. Схарактеризувати фактори творчого саморозвитку і самореалізації вчителя в умовах інноваційної школи.
4. З'ясувати причини виникнення та функції альтернативних закладів освіти.

5. Схарактеризувати особливості альтернативних закладів освіти на Заході.
6. Розглянути найбільш відомі у світі “Нові школи” ХХ ст. “Вільні шкільні громади” (Німеччина), “Трудова школа” (Німеччина, Швейцарія, Австрія, Росія, Франція), “Школа вільного виховання” (Лейпциг, Росія), американські школи.
7. Розкрити типи педагогічної інновації в системі сучасної вищої освіти. Дати характеристику критеріїв оцінки нововведень.

Завдання для самостійної роботи:

1. Укласти конспект основних положень.
2. Проаналізувати нормативну базу інноваційної діяльності:
 - Положення про експериментальний загальноосвітній заклад. *Освіта України*. 2002. 28 травня. С. 4-5.
 - Положення «Про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності» (наказ МОН України № 522 від 17.11.2000). *Освіта України*. 2001. № 6. С. 1-4.

ЗМІСТ

1. Компаративна педагогіка як наука	4
1.1. Мета, завдання, об'єкт, предмет та функції компаративної педагогіки, її місце в структурі педагогічної науки	5
1.2. Виникнення компаративної педагогіки	9
1.3. Стан компаративної педагогіки у радянський період	13
1.4. Внутрішньопедагогічні та міжгалузеві зв'язки порівняльної педагогіки	14
1.5. Методи порівняльно-педагогічних досліджень	15
2. Розвиток освіти: історія і сучасність	19
2.1. Історичні етапи розвитку порівняльної педагогіки	19
2.2. Соціально-економічні та політичні фактори розвитку освіти зарубіжних країн. Соціально-економічний статус країни як умова розвитку освіти	25
2.3. Показники інформаційного прогресу країни як основа забезпечення її освітнього прогресу	29
2.4. Інтеграція в галузі сучасної освіти. Загальна характеристика процесу інтеграції	31
2.5. Орієнтація на неперервну освіту	32
2.6. Особливості шкільної освіти в полікультурному суспільстві. Причини актуальності полікультурної освіти	35
2.7. Виховання громадянина держави як пріоритетний напрям діяльності держави: зарубіжний та вітчизняний досвід	39
3. Основні тенденції освіти XXI ст. Стандартизація та диференціація освіти	47
3.1. Освіта у XXI столітті: потреби ринку праці	48
3.2. Сучасні парадигми, концепції, теорії та моделі зарубіжної освіти	56
3.3. Транснаціональна, дистанційна, медіа освіта	69
3.4. Розвиток освіти у європейському освітньому просторі: компаративний аналіз	77
4. Типи управління освітніми системами: зарубіжний досвід	83
4.1. Актуальність проблеми управління освітою	84
4.2. Загальна характеристика типів управління освітою: зарубіжний досвід	86
4.3. Особливості управління централізованою та децентралізованою зарубіжними системами освіти	89

5. Стандартизація та диференціація освіти: міжнародний досвід	94
5.1. Теоретичні передумови розвитку руху стандартизації в освіті	95
5.2. Сутність поняття «диференціація освіти»	98
5.3. Основні форми компенсуючого навчання	103
5.4. Особливості навчання дітей з особливими освітніми потребами: міжнародний досвід	107
6. Система освіти за кордоном: особливості та пріоритети. Організація дошкільної освіти в країнах зарубіжжя	111
6.1. Дошкільні заклади та міжнародні організації дошкільної освіти. Розвиток мережі дошкільних закладів	113
6.2. Особливості дошкільної освіти у США, Великобританії, Японії та Польщі	115
6.3. Системи дошкільної освіти в інших країнах (Болгарія, Туреччина, Фінляндія, Данія, Ізраїль та ін.)	123
6.4. Пріоритети дошкільної освіти в Україні	129
7. Розвиток початкової освіти в зарубіжних країнах та Україні	131
7.1. Особливості і пріоритети початкової освіти у США, Великобританії, Японії та Китаї	133
7.2. Початкова освіта в Західній Європі (Польща, Франція, Німеччина)	140
7.3. Розвиток початкової освіти в Україні	142
7.4. Вимоги до сучасного європейського вчителя	152
8. Середня освіта у провідних країнах світу	156
8.1. Нові моделі навчання	157
8.2. «Школи майбутнього» у США	160
8.3. Реформування шкільної системи у Франції	162
8.4. Організація освітнього процесу у Великій Британії	164
8.5. Основні тенденції розвитку зарубіжної системи середньої освіти	166
8.6. Реформування середньої освіти України у контексті загальноосвітніх змін	170

9. Діяльність закладів вищої освіти в зарубіжних країнах та Україні: порівняльний аспект	177
9.1. Вища освіта в розвинених країнах світу: огляд, характеристика	178
9.2. Тенденції розвитку системи вищої освіти США	200
9.3. Особливості системи вищої освіти Великобританії	201
9.4. Розвиток системи вищої освіти Японії	202
9.5. Система вищої освіти Польщі	203
9.6. Модель конкурентоспроможного фахівця ХХІ ст.	205
9.7. Основні парадигми підготовки вчителя	207
10. Напрями розвитку професійної освіти в зарубіжних країнах	211
10.1. Мета, завдання і принципи професійної освіти	212
10.2. Професійна освіта і навчання в країнах Західної Європи	213
10.3. Базова та неперервна професійна освіта у країнах Заходу	217
10.4. Дуальна модель професійної освіти Німеччини	219
11. Інноваційні освітні системи	222
11.1. Поняття «інновація». Інновація і реформи в системі освіти	223
11.2. Типи інновацій у школі та вищому закладі освіти	227
11.3. Фактори творчого саморозвитку і самореалізації вчителя в умовах інноваційної школи	228
11.4. Причини виникнення та функції альтернативних закладів освіти	230
11.5. Альтернативні заклади освіти на Заході	231
11.6. Найбільш відомі у світі “Нові школи” ХХ ст. “Вільні шкільні громади” (Німеччина), “Трудова школа” (Німеччина, Швейцарія, Австрія, Росія, Франція)	234
11.7. Типи педагогічної інновації в системі сучасної вищої освіти. Критерії оцінки нововведень	237

Навчально-методичне видання

Сойчук Р.Л., Колупаєва Т.Є., Міщеня О.М.

Педагогічна компаративістика

і міжнародна освіта:

**навчально-методичний посібник
для здобувачів вищої освіти
за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки»
та 013 «Початкова освіта»**

Підписано до друку 16.10.2020.

Формат 60x84/16

Умов. др. арк. 13,6. Обл.-вид. арк. 1,5

Тираж 100 прим. Зам. № 624/2

Рівненський державний гуманітарний університет
33028, м. Рівне, вул. С. Бандери, 12