

Інститут педагогіки НАПН України

ISSN 2411-1317

УКРАЇНСЬКИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ
ЖУРНАЛ

№ 4

2015



UKRAINIAN
EDUCATIONAL
JOURNAL

*Фахове періодичне видання
Інституту педагогіки
НАПН України*



Київ – 2015

**УКРАЇНСЬКИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ
ЖУРНАЛ
UKRAINIAN
EDUCATIONAL
JOURNAL**



З М І С Т

ВСТУПНЕ СЛОВО ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА 5

**МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ
ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ**

Локшина О. І.
COMPARATIVE EDUCATION IN UKRAINE:
TRAJECTORY OF DEVELOPMENT 7

Patricia K. Kubow, Paul R. Fossum
COMPARATIVE EDUCATION IN THE USA 19

Марія Мензон
ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА:
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНЕ ПОЛЕ У МІКРОСВІТІ 30

Сокол М. О.
КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ЕКСПЛІКАЦІЇ
ПЕДАГОГІЧНИХ ПОНЯТЬ: ЛЮДИНА –
ІНДИВІД – ОСОБИСТІТЬ 51

Хриков Є. М.
АНАЛІЗ СТАНУ ДОСЛІДЖЕНОСТІ НАУКОВОЇ
ПРОБЛЕМИ У ГАЛУЗІ ПОРІВНЯЛЬНОЇ
ПЕДАГОГІКИ 57

Цюра С. Б.
МЕТОДОЛОГІЯ ПОРІВНЯЛЬНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ
ДОСЛІДЖЕНЬ: ПРИНЦИПИ, ОСОБЛИВОСТІ 65

Штомпель Г. О.
ПІСЛЯДИПЛОМНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА:
ВИКЛИКИ КОМПАРАТИВІЗМУ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ 73

Шарл Волгутер
ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА МІЖНАРОДНА
ОСВІТА: МИНУЛЕ, СЬОГОДЕННЯ, МАЙБУТНІЙ
РОЗВИТОК І ЗНАЧЕННЯ ЦЬОЇ ГАЛУЗІ НАУКИ 82

**ТЕОРЕТИЧНИЙ ВИМІР ПОРІВНЯЛЬНО-
ПЕДАГОГІЧНИХ РОЗВІДОК**

Бессєдіна А. А.
ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ВИМІР
ЗДОРОВ'Я СПРЯМОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 96

Волинець Л. Л.
ІДЕЇ ГУМАНІЗАЦІЇ ОСВІТИ У ФІЛОСОФІЇ ЕДГАРА
МОРЕНА 104

Гоштанар І. В.
ПОНЯТТЯ «ЕСТЕТИЧНОЇ НЕОБХІДНОСТІ» В
ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ Й. Ф. ГЕРБАРТА 114

Маріуц І. О.
ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ГУМАНІЗАЦІЇ ШКІЛЬНОЇ
ОСВІТИ: ПОГЛЯДИ УЧЕНИХ ЗАРУБІЗЖЯ 120



ISSN 2411-1317

**УКРАЇНСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
ЖУРНАЛ
ЗАСНОВНИК - ІНСТИТУТ
ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ**

Науковий журнал
№ 4, 2015

Свідоцтво про державну реєстрацію
Серія КВ № 20737-10537Р від 30.04.14

Передплатний індекс 86291

Видається з січня 2015 року

Наукова рада

КРЕМЕНЬ В. Г., дійсний член НАН України,
д. філос. н., проф., голова наукової ради журналу
ГРИНЕВИЧ Л. М., к. пед. н., Голова Комітету
з питань науки і освіти ВР України, народний
депутат України

ГУРЖІЙ А. М., дійсний член НАПН
України, д. техн. н., проф.

ЛУГОВИЙ В. І., дійсний член НАПН
України, д. пед. н., проф.

ЛЯШЕНКО О. І., дійсний член НАПН
України, д. пед. н., проф.

ОЛІЙНИК В. В., дійсний член НАПН
України, д. пед. н., проф.

ПАЛЬЧЕВСЬКИЙ Б. В., дійсний член
Бел. АО, д. пед. н., проф.

САВЧЕНКО О. Я., дійсний член НАПН
України, д. пед. н., проф.

СУХОМЛИНСЬКА О. В., дійсний член
НАПН України, д. пед. н., проф.

СЯО СУ, д. пед. н., професор Інституту
порівняльної педагогіки Пекінського
педагогічного університету (Китай)

Редакційна колегія

ТОПУЗОВ О. М., д. пед. н., проф.,
головний редактор

ГОЛОВКО М. В., к. пед. н., доц., с. н. с.,
заступник головного редактора

ЗАСЄКІНА Т. М., к. пед. н., с. н. с.,
заступник головного редактора

АКІРІ І. К., д. фіз.-мат. н., конференціар
(доцент) (Республіка Молдова)

БЕРЕЗІВСЬКА Л. Д., д. пед. н., проф.

БІБІК Н. М., дійсний член НАПН України,
д. пед. н., проф.

БУРДА М. І., дійсний член НАПН України,
д. пед. н., проф.

БУРИНСЬКА Н. М., д. пед. н., проф.
ВАСЬКІВСЬКА Г. О., д. пед. н., с. н. с.

Равчина Т. В.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ
ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ
В КОНТЕКСТІ ТЕОРІЇ КОНСТРУКТИВІЗМУ 129

Царик О. М.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ
(ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД) 137

Чистякова І. А.

ФЕНОМЕН ДИСТРИБУТИВНОГО ЛІДЕРСТВА В
УМОВАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ 145

Шпарик О. М.

ПРОБЛЕМА ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ В
ДОСЛІДЖЕННЯХ УКРАЇНСЬКИХ УЧЕНИХ ТА
НАУКОВЦІВ БЛИЗЬКОГО ЗАРУБІЖЖЯ 152

**ОСВІТНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ
У ГЛОБАЛІЗОВАНОМУ СВІТІ**

Гаджієв Асіф Хатабала оглу,

Ганділов Рафік Таги огли

О ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ
ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКАХ 165

Джурило А. П.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНИМИ
СИСТЕМАМИ У ЗАРУБІЖЖІ: ЦЕНТРАЛІЗАЦІЯ І
ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЯ 170

Заячук Ю. Д.

СТРУКТУРНІ РЕФОРМИ ТА РЕФОРМИ ОСВІТНЬОГО
МЕНЕДЖМЕНТУ В РАМКАХ СУЧАСНОГО
ЄВРОПЕЙСЬКОГО ПРОСТОРУ ВИЩОЇ ОСВІТИ .. 179

Гриненко Д. В.

НАВЧАННЯ ВПРОДОВЖ УСЬОГО ЖИТТЯ
В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ
ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ 187

Овчарук О. В.

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО РОЗРОБКИ ТА
ВПРОВАДЖЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ КУРСІВ З ПИТАНЬ
ДЕМОКРАТИЧНОГО ГРОМАДЯНСТВА 193

Поголиша Л. В.

РАЗВИТИЕ КУРРИКУЛУМА – ОСНОВА
МОДЕРНИЗАЦИИ ШКОЛЬНОГО УЧЕБНИКА 205

Регейло І. Ю., Базелюк Н. В.

ОСВІТНЯ СКЛАДОВА ОСВІТНЬО-НАУКОВИХ
ПРОГРАМ ДОКТОРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ В
УНІВЕРСИТЕТАХ ФІНЛЯНДІЇ 214

Сбруєва А. А.

РОЗВИТОК ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ
В УМОВАХ ГЛОБАЛЬНОЇ ФІНАНСОВО-
ЕКОНОМІЧНОЇ КРИЗИ 228



ВАНУШЕНКО М. С., дійсний член НАПН України, д. пед. н., проф.
ВЕЛИЧКО Л. П., д. пед. н., проф.
ГЛОБІН О. І., к. пед. н., с. н. с.
ГОЛУБ Н. Б., д. пед. н., проф.
ДІЧЕК Н. П., д. пед. н., проф.
ЖУК Ю. О., к. пед. н., доц.
ІМАШЕВ Г. І., д. пед. н., проф. (Республіка Казахстан)
ІЛЬЧЕНКО В. Р., дійсний член НАПН України, д. пед. н., проф.
КАЛІНІНА Л. М., д. пед. н., проф.
КИЗЕНКО В. І., к. пед. н., с. н. с.
КРИЛОВЕЦЬ М. Г., д. пед. н.
КРИШМАРЕЛ В. Ю., к. філос. н., с. н. с., відповідальний секретар
КУРАЧ Л. І., к. пед. н., с. н. с.
ЛАПІНСЬКИЙ В. В., к. фіз.-мат. н., доц.
ЛОЗА Л. М.
ЛОКШИНА О. І., д. пед. н., проф.
МОРОЗ П. В., к. пед. н., с. н. с., відповідальний редактор
МАЛЬОВАННИЙ Ю. І., член-кореспондент НАПН України, к. пед. н., с. н. с.
МЕЛЕШКО В. В., к. пед. н., с. н. с.
НАДТОКА О. Ф., к. пед. н., с. н. с.
ПІДДЯЧИЙ М. І., д. пед. н., проф.
ПОМЕТУН О. І., член-кореспондент НАПН України, д. пед. н., проф.
ПУЗІКОВ Д. О., к. пед. н.
РЕДЬКО В. Г., к. пед. н., доц.
СМОЛІНЧУК Л. С., к. пед. н., с. н. с.
ТРАН ДУК ТУАН, асоційований проф. (доцент) (В'єтнам)
ЦИМБАЛАРУ А. Д., д. пед. н., с. н. с.
ЯНОВИЦЬКА Н. І., к. пед. н.
СЕВАСТЬЯНОВА Д. О., технічний секретар
ГРИНЕНКО Д. В., перекладач

Редактор – **БАРТОШ С. В.**

Верстка, дизайн – **ЛУК'ЯНЕНКО Л. В.**

Журнал є науковим фаховим виданням у галузі педагогіки. Наказ МОН України № 1021 від 07.10.2015 року.

Затверджено вченою радою Інституту педагогіки НАПН України
Протокол № 11 від 26 листопада 2015 року.

Адреса редакції:
Україна, 04053, м. Київ,
вул. Артема 52-д, кабінет 213

Контактний телефон (044) 481-37-72
Електронна пошта
nauk_org_undip@ukr.net

Чернякова Ж. Ю.

ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА МОДЕЛЕЙ
ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО
ПРОСТОРУ 242

Шевлякова-Борзенко И. Л.

ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНИК-НАВИГАТОР ДЛЯ
УЧРЕЖДЕНИЙ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ:
МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
ИСПОЛЬЗОВАНИЯ 251

РЕЦЕНЗІЇ, ОГЛЯДИ, АНОНСИ

Пуховська Л. П.

РЕЦЕНЗІЯ НА КОЛЕКТИВНУ МОНОГРАФІЮ
«СВІТОГЛЯДНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ШКІЛЬНОЇ
ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄС ТА США» ... 261

Березівська Л. Д.

РЕЦЕНЗІЯ НА ХРЕСТОМАТІЮ «ПОРІВНЯЛЬНА
ПЕДАГОГІКА: МЕТОДОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ
УКРАЇНСЬКИХ КОМПАРАТИВІСТІВ» 263

УКРАЇНСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ЖУРНАЛ UKRAINIAN EDUCATIONAL JOURNAL

*Редакція може не поділяти думку авторів.
Автори несуть відповідальність
за достовірність інформації у статтях,
точність назв, прізвищ та цитат.*

Офіційний сайт «Українського педагогічного журналу»
<http://uej.undip.org.ua/index.php/euj>

*Веб-сторінка часопису на сайті Інституту педагогіки
НАПН України*
http://www.undip.org.ua/news/ukrainian_educational_journal.php

Сторінка видання на Facebook:
<https://www.facebook.com/ukr.edu.journal>

Вступне слово головного редактора



Мановні читачі Українського педагогічного журналу!

Інститут педагогіки НАПН України – одна з провідних науково-дослідних установ, яка виконує соціальне замовлення суспільства щодо забезпечення науково-методичного підґрунтя розвитку педагогічної науки та супроводу функціонування української освіти. Першочерговим завданням наукових підрозділів інституту є виконання суспільно значущих замовлень щодо прогнозування розвитку освітньої галузі, оновлення змісту загальної середньої освіти відповідно до тенденцій розвитку єдиного європейського освітнього простору.

Вперше порівняльно-педагогічні розвідки почали здійснюватися в Інституті педагогіки ще у 1970 році. На сучасному етапі, в умовах відкритості України світу, компаративні дослідження набувають особливої значущості для модернізації національної освіти. Наші вчені паралельно з традиційними та важливими для України темами (організація та зміст освіти, форми та методи навчання) виходять на найактуальніші проблеми зарубіжної освіти – реформи та інновації, демократичні моделі управління. Все більше вітчизняні науковці працюють над тематикою наднаціонального характеру (наприклад, Європейська стратегія Східного партнерства, Болонський процес; міжнародні порівняльні дослідження якості знань учнів; європейський простір вищої освіти, міжнародні інформаційні освітні мережі; академічна мобільність тощо). Глобальний характер проблем зумовлює потребу в порівняльних дослідженнях у напрямі інтеграції світових освітніх досягнень в український освітній простір, і при цьому – формулювання практичних рекомендацій для української освіти.

У зв'язку з цим відділ порівняльної педагогіки Інституту педагогіки ініціює широке обговорення напрацьованих серед педагогічної громадськості в Україні, донесення отриманих результатів до зарубіжних учених, вивчення кращих освітянських практик з метою співвіднесення траєкторії розвитку національної освіти із освітою зарубіжжя.

Інформаційним майданчиком для поширення результатів порівняльно-педагогічних розвідок є цей випуск Українського педагогічного журналу. Ми раді, що до українських компаративістів – авторів журналу – долучились і зарубіжні вчені. Зокрема, на шпальтах журналу представляють свої думки учені з Азербайджану, Білорусі, Молдови, США, Південно-Африканської Республіки та Сінгапуру.

Переконаний, що залучення позитивного зарубіжного досвіду в педагогічну теорію та освітню практику України сприяє наближенню вітчизняної освіти до кращих світових взірців та, що не менш важливо, становленню національної порівняльної педагогіки як перспективної галузі наукових знань.

Олег Топузов,
доктор педагогічних наук, професор,
директор Інституту педагогіки НАПН України

«ПЕДАГОГІЧНА КОМПАРАТИВІСТИКА» – масштабність та багатовимірність

Семінар «Педагогічна компаративістика», ідеологом та організатором якого є відділ порівняльної педагогіки Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України, було задумано у 2010 році як камерне зібрання компаративістів-науковців установ Національної академії педагогічних наук України (м. Київ) з метою обміну інформацією щодо напрямів, здобутків і проблем планових досліджень, які здійснювались у полі порівняльної педагогіки.

Втім, затребуваність інноваційного зарубіжного досвіду в Україні у контексті трансформацій національної освіти і як наслідок всезростаюча кількість порівняльно-педагогічних досліджень сприяли підвищенню інтересу до семінару представників університетів та інших інституцій з багатьох регіонів країни.

Його зростаючу популярність також можна пояснити вдалим організаційним форматом – семінар не є вузькоспеціалізованим (обмежуючись окремими темами з порівняльної педагогіки), від самого початку він пропонує широкий спектр напрямів для обговорення.

Шість років проведення семінару – 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015 – свідчать про успіх ідеї створення платформи для спілкування українських компаративістів. Нині семінар:

- є всеукраїнським заходом національного масштабу, що є добре відомим серед українських компаративістів, і який збирає понад 100 учасників зі Сходу, Заходу, Півночі, Півдня і Центру України;

- об'єднує різновекторні дослідження завдяки всеохоплюючим тематичним напрямкам роботи – «Методологічні проблеми порівняльної педагогіки», «Педагогічні реалії у порівняльно-історичній ретроспективі», «Освітні реформи та інновації у глобалізованому світі», «Виховний потенціал освіти в умовах полікультурності», «Перспективність зарубіжного освітнього досвіду в Україні»;

- використовує не лише традиційні організаційні форми – пленарні та секційні засідання. Постійно апробуються нові форми для спілкування – «кафе знань», «експертна рада», презентація нових видань з порівняльної педагогіки в Україні, виступи представників бібліотек про наявні у них ресурси для проведення порівняльних досліджень та можливості Інтернет-доступу до світових електронних баз даних – Ebrary, Questia та ін.;

- пропонує гнучкий підхід до публікації результатів обговорень, окрім збірника тез доповідей семінару «Педагогічна компаративістика» учасникам надається можливість публікації повнометражних статей у фахових виданнях «Порівняльно-педагогічні студії» (<http://journals.urau.com/index.php/2306-5532>) та «Український педагогічний журнал» (<http://uej.undip.org.ua/index.php/euj>), які входять до наукометричних баз.

І останнє, хоча і не менш важливе – семінар виконує відповідальну функцію розвитку методології порівняльної педагогіки в аспекті методів дослідження, формату порівняння, підходів до формулювання рекомендацій українським освітянам. Внеском у цю справу, окрім обговорень, є щорічна публікація у збірнику тез доповідей семінару «Педагогічна компаративістика» *Рекомендацій до виконання дисертаційних робіт з порівняльної педагогіки*, які були розроблені провідними науковцями і схвалені спільнотою українських компаративістів у 2010 році.

Тож запрошуємо всіх зацікавлених долучитися до спільних дискусій на платформі щорічного науково-практичного семінару «Педагогічна компаративістика».

Олена Локшина,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач відділу порівняльної педагогіки
Інституту педагогіки НАПН України



Локишина Олена Ігорівна —

доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України. Автор, співавтор і головний редактор понад 170 наукових праць з широкого кола проблем порівняльної педагогіки – методології порівняльно-педагогічних досліджень, вектору реформ шкільної освіти у зарубіжжі, моделей забезпечення якості освіти, трансформації змісту освіти на компетентнісних засадах. Стажувалася у навчально-дослідницьких інституціях країн ЄС; стипендіат програм Державного департаменту США; національний експерт проектів Програми розвитку ООН в Україні та Європейського фонду освіти.

УДК 37.013.74(477+1-87)

COMPARATIVE EDUCATION IN UKRAINE: TRAJECTORY OF DEVELOPMENT

In the article the author retraces the comparative education development in Ukraine under the influence of social and political landmarks with an attempt to prove its correlation with global comparative education direction in modern times. The dialectics-based analysis of comparative education allowed the author to talk about the existence of a certain way of this movement that conventionally was considered as a trajectory. An approach to consider the comparative education development through the lens of a conventional trajectory format made it possible to consider its movement as a line with plurality of points where an object resided from time to time in its movement; and to study the comparative education development as a movement in space and time under the influence of which this development took place. The comparative education development trajectory in Ukraine was analyzed during of Tsarist Russia, of the USSR and of independent Ukraine. The author makes conclusions that the comparative education development trajectory in independent Ukraine gradually approaching comparative education trajectory abroad owing to the openness of Ukraine to the world, its orientation to the Western vector of development. The author highlights the peculiarity of the Ukrainian comparative education today, i.e. dynamism that is explained by the relevance of this field of pedagogical science. Modernization of the national education, its progression towards the European and world educational space generates a demand for comparative education studies, actualizes its mission in Ukraine, intensifies the dynamic development of its methodological bases and infrastructure. The authors pays attention to the following methodological issues that remain polemical for comparative educators in Ukraine, i.e. selection of methods for research; comparative education delivery in relation to the national education demands in terms of the national education progression correlation with the world education trends/patterns of development; forecast for educational policy makers in Ukraine.

Keywords: comparative education in Ukraine; methodology of comparative education; stages of development of comparative education.

Introduction

The dialectics-based analysis of comparative education (CE) as an object that is in constant movement and changes its properties allows talking about the existence of a certain way of this movement, which conventionally can be considered as a trajectory. The latter is regarded, in particular, as a line of progression of an object in space. An approach to consider the CE development through the lens of the conventional trajectory format makes it possible, firstly, to consider its movement as a line with plurality of points where an object resides from time to time in its movement; and secondly, to study the CE development as a movement in space and time under the influence of which this development takes place.

It should be noted that the history of CE in the global, regional (for instance, European or North American) and national dimensions has been and remains the subject of attention of many comparative educationists, i.e. G.Z.F Bereday, M. Bray, A. Kazamias, A. Novoa, M. Manzon, D. Mattheou, W. Mitter, N. Popov, C. Wolhuter and many others.

Among the Ukrainian scholars the CE development has been studied by M. Chepil, G. Egorov, K. Korsak, H. Liskovatska, N. Lavrychenko, A. Sbruyeva, S. Sysoyeva, A. Vasilyuk, O. Zabolotna and others. They proposed the classifications of CE development on a world/country scale, presented the legacy of the famous comparative educationists who significantly influenced the CE field development. The aim of this article is to retrace the trajectory of CE in Ukraine development under the influence of social and political landmarks with an attempt to prove its correlation with CE trajectory in the world in modern times.

CE development in Ukraine within the borders of Tsarist Russia

CE development in Ukraine (within the borders of Tsarist Russia, the USSR and independent Ukraine) is thoroughly represented in the works by A. Sbruyeva, in particular, in the manual *Comparative Education* (1999, 2005) [17] and in the anthology *Comparative Education: Methodological Guidelines of Ukrainian Comparative Educationists* (2015) [15]. The peculiarity of the methodological approach used by the author is projecting the CE development in Ukraine on a global progress of comparative studies.

The author finds out the origin of «comparative» ideas in Ukraine in the XIX-th century in the light of such world-famous pedagogues as K. Ushynskiy as well as M. Pyrohov, D. Semenov, M. Pomerantsev, M. Wessel, P. Mezhuiev, P. Kapnist, O. Muzychenko, S. Anan'yin.

Representing the impulses for the «comparative» ideas origin and the nature of their development, A. Sbruyeva writes about the need of authorities in the knowledge about making a national education system effective in the era of the major social reforms [15, p. 6–29]. Referring to the work by W. Mitter *Comparative Education in Europe* published in the *International Handbook of Comparative Education* (ed. by R. Cowen and A. M. Kazamias (2009) she noted that many political and public figures as well as pedagogues both abroad and in the Tsarist Russia, «used to make a journey in order to find new ideas and the best school practices in other countries and to implement them in the national education. At that time the official government not only was well aware but also was led by understanding the importance of an effective educational system foundation for the sustainable development of the country. To that end educational reforms in the majority of the European countries were implemented with the use of international experience elements» [15, p. 9]. As A. Dzhurynsky notified «the ideas of enlightenment and development of the national

education system based on the universal values became powerful in the second half of the XIX century after the abolition of fortress in Tsarist Russia» [4, p. 130].

Synchronization of the «comparative» ideas in Ukraine (within the borders of Tsarist Russia) and in Europe was experienced at the beginning of the XX-th century as well. Ya. Chepiha, S. Rusova and other Ukrainian pedagogues raised an issue of education of each member of society on the basis of humanism under the influence of the ideas of progressive education of J. Dewey, M. Montessori, O. Neil, C. Freinet, R. Steiner and other Western pedagogues.

As A. Sbruyeva writes referring to O. Sukhomlynska's work *Foreign Education Experience in Ukraine in the 1920-s*, promoting foreign educational innovations was one of the objectives of the educational journal *The Way of Education* founded in Ukraine in Kharkiv in 1922. «At the end of 1927 the journal had 113 foreign correspondents, both individuals and educational organizations (among them there was C. Freinet, the outstanding French pedagogue); the journal highlighted education developments in 33 countries, it published 458 materials from 22 countries as well as the newsletter *La Voyo de Klerigo* in Esperanto; its circulation was 1,200 copies» [15, p. 17].

CE development in the USSR

The abovementioned synchronization still was observed during the first years of the Soviet state development. Gradually, under the influence of the new political order in the USSR, the divergence in the trajectories of CE appears. Abroad a period of the CE methodology development under the influence of M. Sadler's and later I. Kandel's, P. Monroe's, F. Schneider's, P. Rosselló's, N. Hans's ideas and of the CE institutionalization starts whereas a gradual decline of this field of science is evident in the USSR.

This point of view can be confirmed by the periodization of the CE development in Ukraine proposed by the Ukrainian scholar Kh. Liskovatska. She writes about the Stalinist-totalitarian education reform in the 30s of the XX century aimed at the ideologization and unification of the education system in the USSR, which negatively affected the CE field. After the adoption of the Resolutions of the Central Committee of the All-Russian Communist Party (the Bolsheviks) and Council of People's Commissars of the USSR *On the Termination of the Creative Search among Scientists* (1931), *On the Pedological Distortions in the System of People's Commissions* (1936) there was a transformation in the methodology of CE, i.e. an objective study of foreign experience was replaced by its crushing criticism, «the concept of educational comparativistics, the basic scientific ideas of the beginning of the XX-th century were regarded as false, ideologically and socially hostile, and the well-known figures of this period were subjected to repression» [6, p. 45].

To this end M. Manzon in *Comparative Education: The Construction of a Field* (2011) wrote about the dialectic of «power-knowledge», which assured the format of the «Soviet Socialist Bloc» for the development of CE [24, p. 219].

And only after the World War II, in times of the so called «Khrushchev Thaw» easing of ideological pressing and revitalization of interest both to the foreign experience and to CE as an academic field were in evidence in the USSR, i.e. a Modern School and Pedagogy Abroad subdivision was opened in the Institute of Theory and History of Pedagogy of the Academy of Pedagogical Sciences of USSR (Moscow) in 1957; Comparative Education laboratory was opened in Moscow State Pedagogical Institute in 1966; the textbook for students of pedagogical institutes *Comparative Education* of the authorship of

M. Sokolova, E. Kuz'mina, M. Rodionov was published in 1978 [19]; a scientific school of the Soviet comparative educationists (B. Vool'fson, V. Lapchynskaya, Z. Malkova, K. Salimova, T. Yarkina and others) started developing.

It is evident that the publication of the *Comparative Education* textbook (1978) – the first and the singular comparative education textbook in the USSR – is a great achievement of the time. For the first time in the USSR the authors submitted the holistic methodology of CE presenting its aim, tasks, methods of research, key stages of its development through lens of input of the world-famous comparative educationists – M. A.J. de Paris, I. Kandel, P. Monroe, F. Schneider, P. Rosselló, N. Hans. In spite of constant contraposition of pedagogy and education in the socialist and capitalist countries knowledge on education reforms abroad, organization of education systems and curricula structuring was conveyed to the future Soviet pedagogues [19].

It should be mentioned that the intensity of the foreign education criticism decreased with time, especially during Mikhail Gorbachev's perestroika time (80-s of the XX century). G. Steiner-Khamsi wrote about it in the *The Development Turn in Comparative Education* article (2006) underlying that in the mid-1980s the negative perceptions finally gave way to a genuine interest in understanding education in capitalist countries, including in the United States (25, p. 21). However, such criticism tho remained a key method of CE research by the end of the Soviet Union.

Unfortunately, the political order in the USSR stood in the way of the national CE full-fledged development while the dawn of this academic field was observed abroad. As noted by the Ukrainian comparative educationist N. Lavrychenko referring to the work of the Portuguese comparative educationists A. Novoa and T.Y. Marshal *Le comparatisme en education: mode de gouvernance ou enquete historique?* (2003) the CE in this period was developing «in practical and applied direction, contributing to the development of national educational systems in the postwar period; its theoretical and methodological base was strengthening owing to creative use of scientific attainments of the related sciences» [15, p. 83]. Those were days of fruitful work of various CE schools. Among them are the representatives of the scientific paradigm school H. Hoah, M. Eckstein, and A. Kazamias; G. Bereday with his interdisciplinary approach, B. Holmes with problematic approach, N. Hans with historical-humanistic approach and others. Thanks to them and many other comparative educationists methodological platform of CE was chiseled remaining valid till today. It is referred to an education phenomenon research in historical/socio-economic/cultural context; to formulation of trends/patterns/laws of this phenomenon development by identifying similarities/differences; to importance of practice-oriented CE research by providing recommendations to education policy makers [7, p. 43].

In the Soviet Ukraine a similar analytical unit (first sector, then laboratory) was opened in 1971 at the Ukrainian Research Institute of Education (later – Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences (NAPS) of Ukraine). The name of the laboratory – Scientific and Education Information (SEI) lab – met its goal, i.e. to inform educators about education in foreign countries through the prism of «bourgeois» pedagogy criticism.

It should be noted that even under the ideological pressure the existence of such a unit was a significant positive for the Ukrainian pedagogical theory and education. That period scholars' names should be called – N. Abashkina, E. Berezhna, L. Bulai, G. Egorov, B. Melnychenko (who was the unchanged head of the SEI lab until its transformation into a Comparative Education (CE) lab in 1991), G. Stepenko,

I. Taranenko, T. Todorov – whose studies on the education abroad were in great demand among the pedagogical community.

Among numerous publications issued at that time special mention should go to a series of *Foreign Education Chronicle* (in the form of digest on topical information about foreign countries education reforms and best practices), a series *Worldwide Outstanding Educators* (the Ukrainian readers were made aware of P. Freire's, C. Freinet's, M. Montessori's, R. Steiner's, other educators' pedagogical views that were little-known or unknown in the USSR and well-known abroad), *Short Encyclopedic Dictionary of Foreign Education Terms*.

The book *System of Public Education in Foreign Countries at Present: the socialist, capitalist and developing countries* (1990) became a «bestseller» because at that time under conditions of the absence of Internet and few contacts with foreign colleagues information about education in foreign countries was very difficult to get for the Soviet scholars [18]. Besides, few of them spoke English and other foreign languages.

CE development in the independent Ukraine

No doubt that a significant positive of the SEI lab functioning was laying the basis for the future CE school development in Ukraine – the SEI lab was renamed into the of CE lab in the year of Ukraine's independence proclamation (1991). I. Taranenko became the first head and strategist of the laboratory. The CE lab formation launched the development of the national CE, which at that time desperately needed a new methodology with rethought definition of goals, tasks, and methods.

At that time 2 methodological works – CE concepts of the authorship of I. Taranenko and G. Stepenko and of M. Krasovytskyi – were written. Unfortunately they were published in the integral form much later, only in 2015, in the anthology *Comparative Education: Methodological Guidelines of the Ukrainian Comparative Educationists* [15] due to the efforts of the Comparative Education Department of the Institute of Education of the NAPS of Ukraine. In the concepts the authors proposed CE methodology based on worldwide comparative educationists' postulates. In fact these works were the first methodological guides outlining the CE vector in independent Ukraine. The authors have proposed integral methodological systems embracing the vision of the object of CE as a field of pedagogical knowledge, its objectives, functions, tasks, approaches to the selection of objects for comparison, comparison algorithm, methods and so on.

These works actually re-directed the national CE trajectory towards its synchronization with the CE abroad. The external factors with such key one as the need of the young Ukrainian state in the national education based on universal values, openness to the world, etc. determined this synchronization. This development takes place in the context of globalization, which shapes the common trends of economic development, labor markets, and education systems. ICT revolution that erases the boundaries and makes the research results accessible for the whole world also promotes the synchronization.

Professionalization (by E.H. Epstein) [23] or institutionalization (by M. Manzon) [24] of CE in the independent Ukraine – its transformation into a fully-fledged field of a pedagogical science based on the developed infrastructure – is taking place under typical scenario with national feature, i.e. dynamism. In fact, the CE in the independent Ukraine worked the way up that comprised many decades in other countries [8]. The intensive development of CE in Ukraine is caused by the demand of the state in the national education

integration into the European and world educational space. This intension is reflected in all strategic documents outlining the education development in Ukraine during its independence period – the *State National Programme «Education» («Ukraine XXI century»)* (1993); [5], *National Doctrine of Education Development* (2002) [21], *National Strategy of Education Development in Ukraine for the period till 2021* (2013) [22].

The topicality of the European vector of the Ukrainian education development increased after the signing of the Association Agreement between the EU and Ukraine on June 27, 2014. The above forms the western-oriented framework of the new Ukrainian legislation on education, i.e. a new Law of Ukraine *On Higher Education* (2014), the draft laws *On Education, On Professional Education, On General Secondary Education*, the adoption of which raises an issue of other strategic/normative documents development, which in turn further actualizes the mission of CE in Ukraine.

Continuing the idea of CE professionalization in the independent Ukraine we note that educational centers of comparative studies in many regions of Ukraine have appeared both as units at research institutions and departments and centers at universities. Thus, under the NAPS of Ukraine beside the first in Ukraine Department of CE at the Institute of Education there are similar units in other research institutions today. These are: the Department of Teachers' Foreign Training and Adult Education at the Institute of Teachers' Training and Adult Education of the NAPS of Ukraine, the Department of Informational and Educational Innovations Comparative Studies at the Institute of Training Informational Technologies and Resources of the NAPS of Ukraine, the Giftedness Support and International Cooperation Department at the Institute for the Gifted Child of the NAPS of Ukraine and the newly established Laboratory for Foreign VET Systems at the Institute of Vocational Education and Training of the NAPS of Ukraine.

The number of departments / centers at universities whose name includes the term *comparative education* is small. These include the Department for History of Education and Comparative Education at the Hryhoriy Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University as well as such centers as *The Educational Comparative Studies Laboratory* at the Pavlo Tychyna Uman' State Pedagogical University, *The Center for Comparative Professional Education* at the Khmelnytskyi National University, *The Center of Comparative Educational Research* at the Mykola Hogoł Nizhyn State University.

However, the teachers' training programme of almost every university incorporates the *Comparative Education* course for bachelors/masters that relates to the category of optional ones. Under the curricula variability the common characteristics of all these are *Comparative Education as a Field of Educational Science and an Educational Discipline* and *History of Comparative Education*. The vast majority of curricula include (depending on the area of training of future specialists) topics on the reforming/development trends of pre-school, school and higher education in foreign countries, the analysis of educational systems of leading foreign countries, the socialization of an individual in the context of globalization, the alternative pedagogy and training, etc.

The teaching of the *Comparative Education* course forms the demand for training aids. These are, for instance, the already mentioned *Comparative Education* manual by A. Sbruyeva (1999, 2005) and *Comparative Education* manuals by I. Bogdanova, N. Didus, Z. Kurlyand, M. Lomonova, A. Tsokur, N. Shevchenko, A. Yatsiy (2000) [14]; by O. Halus and L. Shaposhnikova (2004) [3]; by A. Vasyuk, (2008) [2]; by M. Chepil (2014) [20]; as well as the *Essays in Comparative Education* manual (by A. Vasilyuk, K. Korsak, N. Yakovets, 2002) [1].

An effective tool for the Ukrainian comparative educationalists network development is the organization of large-scale specialized events, in particular, of the All-Ukrainian *Comparative Education Studies* workshop (at the CE Department of the Institute of Pedagogy of the NAPS of Ukraine) held since 2010 and of the International scientific and methodological seminar *The Development of Comparative Professional Education in the Context of Globalization and Integration Processes* (at the Center of Comparative Professional Education of the Khmelnytskyi National University in cooperation with the Institute for Teachers' Training and Adult Education of the NAPS of Ukraine) held since 2012. All of them are the scenes to talk «face2face», to exchange ideas, to discuss problem and most importantly is to form the community of practices of the comparative educationists.

The specialized periodicals *Порівняльно-педагогічні студії (Comparative Educational Studies)* (<http://journals.urau.ua/index.php/2306-5532>) and *Порівняльна професійна педагогіка (Comparative Professional Education)* (<http://khnu.km.ua/angl/j/default.htm>) also contribute to that serving as a presentation platform for the Ukrainian education comparativists' outputs and a tool for communicating with foreign colleagues.

In view of the demand for educational comparative research we can note the rapid growth of the comparative educationalists network in Ukraine. The analysis of defended theses in CE, in particular, testifies to that. In the absence (which has developed historically) of the particular research specialty *Comparative Education* in Ukraine theses in this field of educational science are defended within the broader specialty *The Theory and History of Education* (13.00.01) that identifies the following areas of comparative research: *The Globalization Processes in the World, Their Impact on the Educational System; Global Trends in the Development of Education and Educational Science – a Comparative Analysis; Comparative Education as a Field of Educational Science; Formation of Pedagogical Processes and Educational Systems; Development of the History of Foreign Pedagogy as a System.*

In fact 13.00.01 specialty is the base for the dissertations on CE, although many theses are defended as well in the specialty *Theory and Methods of Professional Training* (13.00.04) comprising an area *Comparative Professional Education*. However, it should be noted that almost all other specialties within the pedagogical science offer areas for the CE research. This is *Social Pedagogy* (13.00.05) with the area *Theory and History of Social Pedagogy and Social Work in Ukraine and Abroad*; specialty *Theory and Methods of Education Management* (13.00.06) with the area *Development of Management Theory and Technology of Educational Institutions Management in Ukraine and Abroad*; specialty *Theory and Methods of Upbringing* (13.00.07) with the area for research *Comparative Analysis of Home and Foreign Upbringing Systems*; *Preschool Education* specialty (13.00.08) with area *Comparison of Theoretical and Methodological Principles and Practice of Education and upbringing of Preschool Children in Ukraine and Other Countries*; *Theory of Learning* specialty (13.00.09) with *Comparative Didactics*; *Information and Communication Technologies in Education* (13.00.10) with aspects of a common information educational space, global information networks, etc.

Considering the nature of the CE methodological transformations in Ukraine it is worth noting the movement from linear studies explorations in the early 1990's towards multidimensionality. The analysis of the defended dissertations on specialty *Theory and History of Education* (13.00.01) since 2000s and analysis of the published abstracts of the reports of the scientific seminar *Comparative Education* (held in 2010, 2011, 2012, 2013, 2014 and 2015 years) [16; 9; 10; 11; 12; 13] allow making the following conclusions:

– the range of countries chosen for analysis by the Ukrainian comparative educationists is expanding. If up until 2000s the UK and the U.S.A. dominated, sometimes – Germany and France, at present national scholars actively research the region of the Eastern Europe (Bulgaria, Czech Republic, Hungary, Poland, Romania, Slovenia,), the countries-former members of the Soviet Union, namely, Georgia, Armenia, Estonia, Lithuania. The educational achievements of Australia, China, Cyprus, Finland, Italy, Korea, Mexico, the Netherlands, Norway are of special interest as well;

– the interstate / regional comparison at the level of the European Union, Scandinavian countries, Western Europe, Eastern Europe, Black Sea region, English-speaking countries, German-speaking countries, etc. is conducted;

– the subject of a supranational character appears, namely, the European Strategy for the Eastern Partnership; Bologna process; international comparative studies (PISA, TIMSS); the European space of higher education, international educational information network; academic mobility, etc.;

– a wide range of educational phenomena that are topical for education community abroad such as education reforms, education quality monitoring, competence-based education, modern languages education, multicultural, religious, citizenship education, teacher training models, ICT education is studied;

– an appeal to the professional legacy of the prominent foreign educators that had been actually unknown in Ukraine before. In addition to well-known ideas of J. Dewey, F. Froebel, H.F. Herbart, M. Montessori the works of F. Gagné, T. Gordon, J. Holt, M. Knowles and others are analyzed.

The involvement of the time comparison element (historical traces of the problem for study) to enhance the place/geographic format is to be considered as the CE in Ukraine achievement. It is referred to the ideas of the world famous comparative educationists. For instance, A. Sweeting has noted in *Doing Comparative Historical Education Research: problems and issues from and about Hong Kong* (2001) that the attempts to limit the comparative studies to a comparison across places «with little or no attention paid to time, are likely to create a thin, flat, quire possible superficial outcome. Efforts to enable comparison to encompass time, as well as place, however, are likely to enhance the profundity of the study» [26, p. 226].

The analysis of the Ukrainian comparative educationists' approaches to conducting the CE gives reason to notify the use of the gradual comparison with the tendency to ensure simultaneity, albeit on a smaller scale.

Obviously, the CE development is challenging, and we find the misregulating in the following aspects:

– the system of the CE methods is based on the use of theoretical ones only. It can be explained by the approaches used in Ukraine to classify the CE as a theoretical field of science. Meanwhile, the foreign scholars use a wide range of research methods including empirical ones;

– the format of the comparison is still underdeveloped, namely an issue of the foreign experience comparison with Ukrainian one. What format is more efficient to be practically applied, i.e. either sequential comparison (foreign education phenomenon analysis, after it – the analysis of the analogous education phenomenon in Ukraine) or parallel comparison of the same education phenomena abroad and in Ukraine?

– What should be the results of the CE studies to bring a real benefit for the national education? What is the best format of these results to be used by the police developers?

These and other questions form the wide scope for the further research.

Conclusions

Obviously, the trajectory of CE development depends upon the socio-political context in which it develops. One may state that the CE development trajectory in independent Ukraine gradually approaching CE trajectory abroad owing to the openness of Ukraine to the world, its orientation to the Western vector of development. However, the peculiarity of the Ukrainian CE today is the dynamism that is explained by the relevance of this field of pedagogical science. Modernization of the national education, its progression towards the European and world educational space generates a request for CE studies and actualizes the CE in Ukraine, intensifying the dynamic development of its methodological bases and infrastructure.

The development is always accompanied by challenges. The methodological character issues that remain polemical to the CE community in Ukraine comprise among others the selection of methods for research; CE delivery in relation to the national education demands in terms of its correlation with the world education trends/patterns of development; forecast for educational policy makers in Ukraine.

References

1. *Vasylyuk A.* Narysy z porivnyal'noyi pedahohiky : posib. z porivn. pedahohiky dlya stud. vyshch. ped. zakl. osvity / Alla Vasylyuk, Kostyantyn Korsak, Nataliya Yakovets' ; Nizhyn. derzh. ped. un-t im. M. Hoholya. – Nizhyn : NDPU, 2002. – 119 s.
2. *Vasyuk O. V.* Porivnyal'na pedahohika : navchal'nyy posibnyk. – K. : DAKKKiM, 2008. – 291 s.
3. *Halus O. M.* Porivnyal'na pedahohika : navch. posib. dlya humanit. spets. vyshch. ped. navch. zakladiv / O. M. Halus, L. M. Shaposhnikova. – K. : Vyscha shkola, 2006. – 215 s.
4. *Dzhurinskij A.* Istorija pedagogiki. – M., 2000. – 432 s.
5. Kabinet Ministriv Ukrainy. Postanova vid 3 lystopada 1993 r. # 896 «Pro derzhavnu natsional'nu prohramu «Osvita» («Ukrayina XXI stolittya»). – [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF/page>
6. *Liskovats'ka Kh.* Stanovlennya ta rozvytok porivnyal'noyi pedahohiky yak nauky v Ukraini (persha polovyna KhKh stolittya) / Kh. M. Liskovats'ka // Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka, N 22 (257), Ch. IX. – 2012. – S. 41–48.
7. *Lokshyna O.* Porivnyal'na pedahohika v Ukraini u vymiri rozvytku svitovoyi komparatyvistyky / Olena Lokshyna // Ukrayins'kyy pedahohichnyy zhurnal. – 2015. – N 1. – S. 36–46.
8. *Lokshyna O.* Profesionalizatsiya porivnyal'noyi pedahohiky v Ukraini: zdobutky i vyklyky u vymiri pedahohichnoyi komparatyvistyky u zarubizhzi / Olena Lokshyna // Porivnyal'no-pedahohichni studiyi. – 2014. – N 2-3 (20–21). – S. 5–12.
9. Pedahohichna komparatyvistyka – 2011: zdobutky i perspektyvy osvity zarubizhzhya : materialy nauk.-prakt seminaru (Kyiv, 6 chervnya 2011 r.) / In-t pedahohiky NAPN Ukrainy, In-t obdarovanoyi dytyny NAPN Ukrainy ; za zah. red O. I. Lokshynoyi, N. I. Polikhun. – K. : Informatsiyi systemy, 2011. – 292 s.
10. Pedahohichna komparatyvistyka – 2012: aspekt obdarovanosti (transformatsiyi v osviti zarubizhzhya ta ukrajins'kyy kontekst) : mater. nauk.-prakt. seminaru (Kyiv, 11 chervnya 2012 r.) / za zah. red. O. I. Lokshynoyi, N. I. Polikhun. – K. : TOV «Informatsiyi systemy», 2012. – 152 s.
11. Pedahohichna komparatyvistyka – 2013: transformatsiyi v osviti zarubizhzhya ta ukrajins'kyy kontekst : materialy nauk.-prakt seminaru (Kyiv, 10 chervnya 2013 r.) / In-t pedahohiky NAPN Ukrainy ; za zah. red O. I. Lokshynoyi. – K. : Pedahohichna dumka, 2013. – 146 s.

12. Pedahohichna komparatyvistyka – 2014: yakisnyy vymir osvity zarubizhzhya ta ukrayins'kyy kontekst : materialy nauk.-prakt seminaru (Kyiv, 5 chervnya 2014 r.) / In-t pedahohiky NAPN Ukrayiny ; za zah. red O. I. Lokshynoyi. – K. : Pedahohichna dumka, 2014. – 202 s.
13. Pedahohichna komparatyvistyka – 2015: yakisnyy vymir osvity zarubizhzhya ta ukrayins'kyy kontekst : materialy nauk.-prakt seminaru (Kyiv, 11 chervnya 2015 r.) / In-t pedahohiky NAPN Ukrayiny ; za zah. red O. I. Lokshynoyi. – K. : Pedahohichna dumka, 2015. – 288 s.
14. Porivnyal'na pedahohika : navchal'nyy posibnyk / uporyad. I. M. Bohdanova, N. I. Didus', Z. N. Kurylyand, M. F. Lomonova ta in. – Odesa : PDPU im. K. D. Ushyns'koho, 2000. – 164 s.
15. Porivnyal'na pedahohika: metodolohichni oriyentyry ukrayins'kykh komparatyvistiv : khrestomatiya / [avtors'kyi kolektyv]. – K. : Pedahohichna dumka, 2015. – 176 s.
16. Porivnyal'no-pedahohichni studiyi – 2010 : materialy nauk.-prakt. seminaru (Kyiv, 17 chervnya 2010 r.) / za zah. red. O. I. Lokshynoyi ta N. I. Polikhun. – K. : Informatsiyni systemy, 2010. – 128 s.
17. *Sbruyeva A. A.* Porivnyal'na pedahohika : navch. posib. / A. A. Sbruyeva. – Sumy : SDPU, 1999. – 300 s.
18. Sistema narodnogo obrazovaniya v zarubezhnykh stranah na sovremennom jetape (kapitalisticheskie i razvivajushiesya strany) : sb. nauchn. Trudov / redkol.: B. F. Mel'nichenko (otv. red.) i dr. – K. : KGPI, 1990. – 176 s.
19. *Sokolova M. A.* i dr. Sravnitel'naja pedagogika. Kurs lekcij (spekurs) dlja studentov ped. in-tov / M. A. Sokolova, E. N. Kuz'mina, M. L. Rodionov. – M. : Prosveshhenie, 1978. – 192 s.
20. *Chepil' M. M.* Porivnyal'na pedahohika : navch. posib. / Mariya Myronivna Chepil'. – K. : Akademvydav, 2014. – 215 s.
21. Ukaz Prezidenta Ukrayiny vid 17 kvitnya 2002 roku N 347/2002 «Pro Natsional'nu doktrynu rozvytku osvity». – [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>
22. Ukaz Prezidenta Ukrayiny vid 25 chervnya 2013 roku N 344/2013 «Pro Natsional'nu stratehiyu rozvytku osvity v Ukrayini na period do 2021 roku». – [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
23. *Epstein E. H.* Crucial Benchmarks in the Professionalization of Comparative Education / Erwin H. Epstein // Comparative Education at Universities World Wide. Third Expanded Edition. Edited by Charl Wolhuter, Nikolay Popov, Maria Manzon, Bruno Leutwyler, Klara Skubic Ermenc. With the introductory chapter by Erwin H. Epstein. – Sofia, Bulgaria : BCES, 2013. – P. 11–26.
24. *Manzon M.* Comparative Education: the Construction of a Field / Maria Manzon. – Hong Kong : Springer, Comparative Education Research Center, The University of Hong Kong, 2011. – 395 p.
25. *Steiner-Khamsi G.* The Development Turn in Comparative Education / Gita Steiner-Khamsi // European Education, Vol. 38, No. 3, Fall 2006. – pp. 19–47.
26. *Sweeting A.* Doing Comparative Historical Education Research: problems and issues from and about Hong Kong / Anthony Sweeting // Doing Comparative Historical Education Research: problems and issues. Ed. By Keith Watson. – UK : Symposium books, 2001. – pp. 225–244.

Список використаних джерел

1. *Василюк А.* Нариси з порівняльної педагогіки : посіб. з порівн. педагогіки для студ. вищ. пед. закл. освіти / Алла Василюк, Костянтин Корсак, Наталія Яковець ; Ніжин. держ. пед. ун-т ім. М. Гоголя. – Ніжин : НДПУ, 2002. – 119 с.
2. *Васюк О. В.* Порівняльна педагогіка : навчальний посібник. – К. : ДАКККіМ, 2008. – 291 с.
3. *Галус О. М.* Порівняльна педагогіка : навч. посіб. для гуманіт. спец. вищ. пед. навч. закладів / О. М. Галус, Л. М. Шапошнікова. – К. : Вища школа, 2006. – 215 с.
4. *Джуринский А.* История педагогики. – М., 2000. – 432 с.
5. Кабінет Міністрів України. Постанова від 3 листопада 1993 р. № 896 «Про державну націо-

- нальну програму «Освіта» («Україна XXI століття») [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF/page>
6. Лісковацька Х. Становлення та розвиток порівняльної педагогіки як науки в Україні (перша половина ХХ століття) / Х. М. Лісковацька // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка, № 22 (257), Ч. ІХ. – 2012. – С. 41–48.
 7. Локшина О. Порівняльна педагогіка в Україні у вимірі розвитку світової компаративістики / Олена Локшина // Український педагогічний журнал. – 2015. – № 1. – С. 36–46.
 8. Локшина О. Професіоналізація порівняльної педагогіки в Україні: здобутки і виклики у вимірі педагогічної компаративістики у зарубіжжі / Олена Локшина // Порівняльно-педагогічні студії. – 2014. – № 2–3 (20–21). – С. 5–12.
 9. Педагогічна компаративістика – 2011: здобутки і перспективи освіти зарубіжжя : матеріали наук.-практ семінару (Київ, 6 червня 2011 р.) / Ін-т педагогіки НАПН України, Ін-т обдарованої дитини НАПН України ; за заг. ред. О. І. Локшиної, Н. І. Поліхун. – К. : Інформаційні системи, 2011. – 292 с.
 10. Педагогічна компаративістика – 2012: аспект обдарованості (трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст) : матер. наук.-практ. семінару (Київ, 11 червня 2012 р.) ; за заг. ред. О. І. Локшиної, Н. І. Поліхун. – К. : ТОВ «Інформаційні системи», 2012. – 152 с.
 11. Педагогічна компаративістика – 2013: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст : матеріали наук.-практ семінару (Київ, 10 червня 2013 р.) / Ін-т педагогіки НАПН України ; за заг. ред. О. І. Локшиної. – К. : Педагогічна думка, 2013. – 146 с.
 12. Педагогічна компаративістика – 2014: якісний вимір освіти зарубіжжя та український контекст : матеріали наук.-практ семінару (Київ, 5 червня 2014 р.) / Ін-т педагогіки НАПН України ; за заг. ред. О. І. Локшиної. – К. : Педагогічна думка, 2014. – 202 с.
 13. Педагогічна компаративістика – 2015: якісний вимір освіти зарубіжжя та український контекст : матеріали наук.-практ семінару (Київ, 11 червня 2015 р.) / Ін-т педагогіки НАПН України ; за заг. ред. О. І. Локшиної. – К. : Педагогічна думка, 2015. – 288 с.
 14. Порівняльна педагогіка : навч. посіб. / упоряд. І. М. Богданова, Н. І. Дідусь, З. Н. Курлянд, М. Ф. Ломонова та ін. – Одеса : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2000. – 164 с.
 15. Порівняльна педагогіка: методологічні орієнтири українських компаративістів : хрестоматія / [авторський колектив]. – К. : Педагогічна думка, 2015. – 176 с.
 16. Порівняльно-педагогічні студії – 2010 : матеріали наук.-практ. семінару (Київ, 17 червня 2010 р.) / за заг. ред. О. І. Локшиної та Н. І. Поліхун. – К. : Інформаційні системи, 2010. – 128 с.
 17. Сбруева А. А. Порівняльна педагогіка : навч. посіб. / А. А. Сбруева. – Суми : СДПУ, 1999. – 300 с.
 18. Система народного образования в зарубежных странах на современном этапе (капиталистические и развивающиеся страны) : сб. научн. трудов / редкол.: Б. Ф. Мельниченко (отв. ред.) и др. – К. : КГПИ, 1990. – 176 с.
 19. Соколова М. А. и др. Сравнительная педагогика. Курс лекций (спецкурс) для студентов пед. ин-тов / М. А. Соколова, Е. Н. Кузьмина, М. Л. Родионов. – М. : Просвещение, 1978. – 192 с.
 20. Чепіль М. М. Порівняльна педагогіка : навч. посіб. / Марія Миронівна Чепіль. – К. : Академ-видав, 2014. – 215 с.
 21. Указ Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002 «Про Національну доктрину розвитку освіти». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>
 22. Указ Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013 «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>

23. Epstein E. H. Crucial Benchmarks in the Professionalization of Comparative Education / Erwin H. Epstein // Comparative Education at Universities World Wide. Third Expanded Edition. Edited by Charl Wolhuter, Nikolay Popov, Maria Manzon, Bruno Leutwyler, Klara Skubic Ermenc. With the introductory chapter by Erwin H. Epstein. – Sofia, Bulgaria : BCES, 2013. – P. 11–26.
24. Manzon M. Comparative Education: the Construction of a Field / Maria Manzon. – Hong Kong : Springer, Comparative Education Research Center, The University of Hong Kong, 2011. – 395 p.
25. Steiner-Khamsi G. The Development Turn in Comparative Education / Gita Steiner-Khamsi // European Education, Vol. 38, No. 3, Fall 2006. – pp. 19–47.
26. Sweeting A. Doing Comparative Historical Education Research: problems and issues from and about Hong Kong / Anthony Sweeting // Doing Comparative Historical Education Research: problems and issues. Ed. By Keith Watson. – UK : Symposium books, 2001. – pp. 225–244.

Локшина О. І.

ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА В УКРАЇНІ: ТРАЄКТОРІЯ РОЗВИТКУ

У статті обґрунтовується взаємозв'язок між характером розвитку порівняльної педагогіки в Україні та суспільно-політичним контекстом. Цей взаємозв'язок простежено, починаючи від зародження «порівняльних» ідей в Україні у кордонах царської Росії, розвитку порівняльної педагогіки впродовж існування СРСР та її розквіту у період незалежності; зроблено висновок, що у незалежній Україні спостерігається зближення траєкторії розвитку національної порівняльної педагогіки з траєкторією розвитку порівняльної педагогіки у зарубіжжі; акцентовано на національній особливості розвитку порівняльної педагогіки – динамізмі, який пояснюється затребуваністю результатів, які продукує ця галузь педагогічної науки в умовах модернізації національної освіти, її входженням в європейський та світовий освітній простори; окреслено низку питань, які залишаються дискусійними для українських компаративістів.

Ключові слова: порівняльна педагогіка в Україні; методологія порівняльної педагогіки; етапи розвитку порівняльної педагогіки; педагогічна компаративістика.

Локшина Е. И.

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА В УКРАИНЕ: ТРАЕКТОРИЯ РАЗВИТИЯ

В статье обосновывается взаимосвязь между характером развития сравнительной педагогики в Украине и общественно-политическим контекстом. Эта взаимосвязь прослеживается, начиная от зарождения «сравнительных» идей в Украине в границах царской России, развития на протяжении существования СССР и расцвета в период независимости; сделано вывод, что в независимой Украине наблюдается сближение траектории развития национальной сравнительной педагогики с траекторией развития сравнительной педагогики за рубежом; акцентирована национальная особенность развития сравнительной педагогики после независимости – динамизм, который объясняется востребованностью результатов, которые продуцирует эта отрасль педагогической науки в условиях модернизации национального образования, его интеграции в европейское и мировое образовательное пространство; очерчены вопросы, которые остаются дискуссионными для украинских компаративистов.

Ключевые слова: сравнительная педагогика в Украине; методология сравнительной педагогики; этапы развития сравнительной педагогики; педагогическая компаративистика.



Патрісія К. Кубов (Patricia K. Kubow) —

професор з міжнародної та порівняльної освіти кафедри освітнього лідерства та досліджень політики і курикулуму та навчання в Університеті Індіана Блумінгтон. Також вона є директором Центру міжнародної освіти, розвитку та досліджень (Center for International Education, Development and Research (CIEDR)) при педагогічному факультеті (School of Education) університету.

Її наукові дослідження сфокусовано на порівняльних конструктах навчання демократії та громадянської освіти у Суб-Сахарній Африці та на Близькому Сході. Вона нагороджена почесними відзнаками за наукові дослідження Американською асоціацією у галузі освітніх досліджень та Асоціацією вчителів-педагогів США. За свою міжнародну діяльність вона отримала національне визнання з боку Президента США, Білого Дому та Національної агенції з міжнародного розвитку.

Пол Фоссум (Paul R. Fossum) отримав диплом бакалавра гуманітарних наук (BA) в Університеті Монтана, диплом магістра гуманітарних наук (MA) у Бостонському університеті, захистив дисертацію доктора філософії (PhD) в Університеті Міннесота, Департаменті освітньої політики та адміністрування, акцентуючи дослідницьку увагу на аспектах соціально-філософських засад, порівняльної педагогіки та вищої освіти. Після завершення докторської роботи та діяльності після її захисту в Інституті з інтеграції громад зосередив свою роботу на системних змінах в інклюзивних школах, та пізніше на інституційних контактах та міждисциплінарних дослідженнях в Університеті штату Мічиган.

В Університеті Мічиган-Дірборн професор Пол Фоссум обіймає посади тимчасового декана, заступника декана, координатора програм з підготовки магістрів з викладання гуманітарних наук у Коледжі освіти, охорони здоров'я і соціальних служб. Він був співкерівником грантового проекту Департаменту з освіти США на суму \$ 1.800.000, що був спрямований на поліпшення здатностей вчителів початкової та середньої освіти використовувати навчальні технології. Його діяльність в університеті також охоплює роботу у кількох додаткових комітетах як у кампусі Дірборн, так і в центральному кампусі університету в Анн-Арбор (Мічиган).

Доктор Пол Фоссум є автором низки праць з порівняльної педагогіки / міжнародної освіти, управління у сфері освіти та вищої освіти. Його праці друкувалися багатьма мовами та у багатьох країнах світу. Доктор Пол Фоссум також досліджує та публікує праці з проблеми потенціалу та обмежень навчальних технологій у класі.



УДК 37.013.74

COMPARATIVE EDUCATION IN THE USA¹

The article is devoted to the establishment and development of comparative education in the United States. In this paper the history of comparative education is highlighted in detail as a separate scientific field. This work explores the place of comparative education in American educational science and identifies current trends of its development. The arti-

¹ Передруковано з :

Comparative Education at Universities World Wide. Third Expanded Edition (2013). Wolhuter Charl, Popov Nikolay, Leutwyler Bruno, Skubic Ermenc Klara (Eds.). With an introductory chapter by Erwin H. Epstein. - Sofia: Bulgarian Comparative Education Society (BCES) & Ljubljana University Press, Faculty of Arts. - pp. 183-192.

cle also discusses the most important comparative education texts, curricular sources and instructional emphases about its place in the world of science.

Educators worldwide face similar challenges in helping policy makers understand the interactions among societal aims and globalizing factors that influence formal schooling's purposes. In the United States, education has moved in a problem-focused and solution-driven direction due to an accountability movement that demands the measurement of educational outcomes through standardized test assessments.

Classic analysis of Comparative Education depicts the field's progress in terms of its different historical stages of development. The first stage has been called "the period of travelers' tales" where people's interest in the unknown led to exploration around the world. Comparative educators in the 20th century were concerned with identifying the forces shaping foreign educational systems and used quantitative methods to explain the factors impacting formal education and society and to establish cause-effect patterns of influence. The third stage of Comparative Education is characterized as one of international cooperation, peace, and understanding.

Comparative Education as a subject area can be found in some schools and colleges of education throughout the United States. The Council of Learned Societies in Education has identified Comparative Education as a major academic approach that helps to define foundations of education.

Keywords: comparative education, history of comparative education, American education, contemporary directions in comparative education, the USA.

Introduction. Educators worldwide face similar challenges in helping students, communities, and policy makers understand the interactions among societal aims, personal aspirations, and globalizing factors that influence formal schooling's purposes. In the United States, education has moved in a problem-focused and solution-driven direction due to an accountability movement that demands the measurement of educational outcomes through standardized test assessments. A lack of genuine dialogue between educators and external stakeholders has contributed to a culture of compliance in the U.S. where teachers, and increasingly professors, are challenged to develop critical aims amidst accountability policies and legislative mandates such as the No Child Left Behind Act. Education accountability reforms have defined the American public's view of education since at least the 1980s, and schools have come under increasing scrutiny to justify that the things they teach are relevant to social needs. It is within this turbulent and dynamic educational climate that Comparative Education is positioned.

Comparative Education is generally defined as the cross-national, cross-cultural study of education. Comparative research often involves "a study of responses in other societies to problems that appear very [much] like the ones" experienced in one's "own educational system" [30, p. 2]. The ability to inquire comparatively is increasingly important for citizens in pluralistic environments because it enables them to suspend their judgments of unfamiliar people, places, and systems so as to understand and learn from those similarities and differences. Comparison – a study of how things are alike or different by giving attention to certain aspects through the copresence of the other [14, pp. 311–322] – can help people analyze their home cultures and systems with a better understanding of how social and cultural factors impact schooling and society.

As we argued in *Comparative Education: Exploring Issues in International Context* [24], Comparative Education helps educators, students, policy makers, and community members consider the kind of formal education that is appropriate for the kind of society desired and well-suited to the society that exists. Comparative Education has an important role to play, therefore, in helping educators to ask enduring social questions and to consider the kinds of relationships to be nurtured between schools and their respective communities. Because Comparative Education is not solely an academic exercise but has practical usefulness in reforming schooling [15, pp. 3–29], it is crucial that increased attention be given to Comparative Education in primary, secondary, and post-secondary settings in the U.S. This is especially important in light of evidence revealing a vast international knowledge gap between American students and their counterparts in other nations in relation to basic understanding of world geography, world history, and cultural diversity. Greater attention to Comparative Education in the U.S. could stimulate people’s curiosity of other nations, cultures, and social systems and, in turn, enable Americans to examine different cultures and values at a time when accountability and standards-based reform threatens to make educators more parochial in focus. For educators, the benefit is the realization that educators worldwide wrestle with similar issues impacting formal schooling and can gain insights from the global community of education professionals. Comparative Education’s practical value is that it can help educators decide what issues are of primary importance and facilitate their efforts to increase students’ cultural knowledge and classroom experiences [15, pp. 3–29].

History of Comparative Education as a Field

Because Comparative Education draws from a host of disciplines such as political science, sociology, and anthropology in its examination of educational issues and phenomena, the skill of comparative perspective taking can play a central role in nurturing the critical aims of schooling. Comparative Education encourages educators to use multiple disciplines in posing questions that inform understanding of education and its influencing factors. Adherence to a single discipline and its specific analytical methods would limit understanding that can be gained from a host of disciplines. Thus, education is the unifying factor in Comparative Education, and the disciplines “come within the purview of Comparative Education only insofar as they are relevant to education and schools” [5].

Classic analysis of Comparative Education depicts the field’s progress in terms of its different historical stages of development. The first stage has been called “the period of travelers’ tales” where people’s interest in the unknown led to exploration around the world [28]. People observed social patterns and cultural communities to familiarize themselves with sociocultural practices in other locations. During the 19th century, a second stage of Comparative Education emerged called the period of educational borrowing [17, 18]. Educators themselves traveled to different countries to observe and describe foreign education systems in terms of organizational structure and methods to delineate what practices and approaches might be useful in their own schools and classrooms. The difficulty with their descriptions was that they were often based on personal impressions and judgments of the societal values they encountered. The well-known pioneer of the American common school movement, Horace Mann, visited a number of countries, including Germany (then Prussia), England, Scotland, Ireland, France, and Holland. Of particular interest to Mann was the Prussian system of education, which he felt might help to improve American education [30]. Although Mann provided descriptions of the techniques

and approaches encountered in each of the Prussian schools he observed [19], he provided “limited discussion of cultural contexts in which attractive ideas or practices had developed and into which they would be transplanted” [30].

Comparative educators in the 20th century were concerned with identifying the forces shaping foreign educational systems and used quantitative methods to explain the factors impacting formal education and society and to establish cause-effect patterns of influence [28]. However, Michael Sadler argued that an educational system was “not readily detachable but...intricately connected with the society that supports it” [5]. This led to concerns about the limitations of educational borrowing and often resulted in a reluctance to study nations outside the West due to the assumption that historically similar backgrounds and cultures could be more easily controlled and quantified. Many comparative educators restricted their investigations to studies in Western nations of school achievement, educational standards, and teacher qualifications. Throughout the century, comparative educators took the view that wholesale adoption of education from one country to another was shortsighted and that one must consider observed practices and interpretations of those practices strictly in light of the differing social, political, economic, and cultural contexts in which they occur.

The third stage of Comparative Education is characterized as one of international cooperation, peace, and understanding [4]. Comparative Education’s goal is to improve the quality of citizens’ lives through the sharing of educational knowledge, structures, and pedagogy with the aim of expanding educational provision and educational quality worldwide. However, the extent to which cross-cultural sharing has been mutual and reciprocal between countries is debatable. Colonial legacies and homogenizing tendencies of Westernization in schooling worldwide suggest that education may be more a reflection of the policies and practices of developed nations than opportunities for self-realization and self-determination in developing country contexts. Certainly curiosity about the unfamiliar and unknown, the quest for best educational practices, and the need for international cooperation are all motivations driving the field of Comparative Education today.

Although such classifications (e.g., traveler’s tales, educational borrowing, and international cooperation) may delineate different eras in the field’s development, these stages often occur simultaneously [24]. Moreover, there may be other ways to characterize Comparative Education’s progress historically or to describe the field in less historical terms. For instance, Arnove (2001) stressed Comparative Education’s co-existing dimensions (i.e., the theoretical/analytical, the ameliorative, and the international/global). These kinds of classifications, however, may be perceived as linear and bounded and may therefore unnecessarily constrain comparative educators in seeking new understandings of the field’s progression and potential. Moreover, the work of comparing education is not restricted to scholars who align themselves with the field’s primary professional community, namely the Comparative and International Education Society (CIES). Although scholars most closely associated with the field have readily critiqued the limitations of transporting educational practices across cultures, in reality pursuit of precisely this kind of borrowing is demonstrated in projects such as the Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), which provides data on student achievement in these subject areas. However, by extension, this has generated ranking of American education in relation to education systems elsewhere. Achievement findings like TIMSS are then promulgated through federally supported avenues (e.g., the U.S. Department of Education’s National

Center for Education Statistics), reflecting a centralized impetus toward accountability, and also legitimizing such findings and implicating the need for local and state responsiveness as a national priority. In light of the competitiveness demonstrated by this use of international comparison, it is reasonable to argue that “international cooperation and understanding” is more a vision of the way things ought to be than it is an established stage. Educational comparison in the U.S. is articulated in terms of international economic competitiveness and as a measure of economic standing relative to that of other nations. Comparative perspective taking [24] is an end for which the field of Comparative Education is uniquely suited and that is supportive of mutual cross-cultural learning. Yet, the most persistent and visible contemporary use of educational comparison in the U.S. is competitive rather than reciprocal in nature.

Comparative Education’s Place in American Education

Comparative Education as a subject area can be found in some schools and colleges of education throughout the United States. The Council of Learned Societies in Education [11] has identified Comparative Education as a major academic approach that helps to define foundations of education. Thus, many programs and courses in Comparative Education are often housed within educational foundation units or departments at American universities. The objective of Comparative Education, like other courses in the foundations (e.g., philosophy of education, history of education, and sociology of education), is to help students to critically examine educational policies and practices and to develop “an awareness of education and schooling in light of their complex relations to the enviroing culture” [11]. Comparative Education, however, is often missing as a course requirement in many education degree programs in American higher education institutions. Without this option, it is unlikely that instructors in the other foundations courses will incorporate cross-national, cross-cultural dimensions in their curricula. This stance is supported by evidence that when international perspectives are found in general foundations texts, they are often relegated to one chapter or drawn upon intermittently, “leaving the comparative perspective undefined and unintegrated as a conceptual tool for interpreting educational assumptions and practices” [24]. American comparativists such as Isaac Kandel and Robert Ulich were attentive to the foundations of education and concerned with “the social causes behind the pedagogical scene” [5, pp. 7–8]. Thus, the systematic analysis of broader social and cultural factors and policy aspects that Comparative Education provides is generally missing from undergraduate teacher certification programs. When Comparative Education is found in graduate schools or colleges of education in the U.S., it may not be required but offered instead as one of several options in the foundations of education.

The accountability movement, and the attendant market demands to produce a steady supply of teachers, has resulted in teacher preparation curriculum that is limited in duration and scope and that is increasingly shaped by externally imposed standards and characterized by measurable teacher “competencies.” Within such a curriculum, there is little room for educators to consider who benefits from formal education and whose knowledge and culture are valued and not valued in schools. Because Comparative Education is marginalized, if not entirely excluded from the curriculum, teacher preparation students have limited opportunity to consider schooling’s underlying assumptions and to reflect on the gaps between stated educational objectives and actual educational outcomes [24]. Moreover, cross-cultural perspectives and international understanding take on greater urgency in the increasingly global world in which teachers operate. Howard

Gardner [16, p. 250] has contended that global issues such as ecological balance, energy conservation, poverty reduction, disease prevention, and anti-terrorism “all require input from the syntheses of various forms of disciplinary knowledge and methods”. The task for educators is to foster students’ global awareness and international competence through the development of skills in multidisciplinary analysis. The “multi-disciplinary origins and nature” of the Comparative Education field “position it well for further advancement in a future in which the socio-cultural analysis of global trends and developments will require concerted attention” [12, pp. 319–332]. As Gerald Gutek [17, 18] has reminded, two functions of teachers’ work include fostering students’ identity as American citizens and as members of a global society – students, in short, who recognize the possibilities for human development and who address the challenges to human survival that transcend national boundaries. Whether the U.S. government and education policy makers will make Comparative Education a priority of American education reform efforts and insist on its inclusion in schools and universities is still to be acknowledged and realized.

Contemporary Directions in Comparative Education

George Bereday [5], considered the father of Comparative Education in the U.S., argued that Comparative Education’s “intellectual purpose” was “to search for lessons that can be deduced from the variations in educational practice in different societies”. Comparative inquiry not only enhances one’s understanding of other nations and cultures but also helps one to know oneself. For Bereday, “It is self-knowledge born of the awareness of others that is the finest lesson comparative education can afford”. By the late 1970s, a number of comparative educators were influenced by the work of Michael Apple [1] who examined the internal workings of American schools and discussed how curriculum, pedagogy, and other schooling processes served to maintain social inequities and even hide the particular economic and political interests of the dominant culture. The educational excellence and education accountability movement that started in the 1980s drew greater attention to the study of educational expansion and reform efforts in different nations with some attention given to educational opportunities and lack of opportunities afforded learners around the globe. Thus, socioeconomic, ethnic group, and school-society concerns were studied by comparative educators [22, pp. 505–533]. Comparative studies of nation-states, social movements, educational centralization and decentralization, and conceptions of equity continue to receive attention from scholars in the field [2, pp. 477–503].

Presidential remarks offered during annual meetings of the Comparative and International Education Society (CIES) – the established North American professional organization of comparativists – provide a window into the contemporary status and direction of the field. An overview from the past decade highlights a few recurring emphases, including the primacy of the comparativist’s role as researcher, the field’s dedication to global justice and equity, and the tension between the local (particular) and the global (general). First, presidential addresses have clearly tended to appeal to the comparativist’s identity as researcher at the relative exclusion of the comparativist’s instructional role. Thus, university faculty, whose work is judged within the institution in terms of knowledge discovery, dominates the professional organization’s membership. Emphasis on the researcher role of the CIES membership is mirrored by the nature of CIES conferences themselves, given their focus almost exclusively on the findings emanating from research studies or methodological concerns related to the research process. The external public, however, views teaching rather than research as the hallmark of higher education.

The second common thread, regarding organizational commitment to global justice and equity, is reflected, for example, in the presidential remarks of Carlos Torres [31] who exhorted comparativists to develop theories and perspectives that might help lessen or eliminate social difference and inequity. Robert Arnove [2] encouraged the comparative education community to harness insights and specialized perspectives in order, for instance, to positively influence the use of information technology to ensure the inclusion of “views from ‘the margins’ and grassroots initiatives that challenge existing power structures” (p. 481). Heidi Ross, addressing the CIES in 2002, encouraged the membership to consider relational theory as a means for gaining better understanding of “the space between us” (p. 407), thus enabling us to address and undo “the ease with which we dehumanize each other” (p. 411). To the extent that democratic processes are a corrective to social injustices, Noel McGinn [27, p. 342] reminded the CIES membership of the lessons that international democratization efforts might offer to the American domestic context, given diminishing participation in democratic processes such as elections and the general spirit of distrust observed in the U.S. toward “all forms of collective action”. And, Karen Biraimah [6, p. 432] noted that societal transformation is dependent on comparative educators returning their research interests to the classroom setting because “dependence on quantitative/economic assessment measures may limit a true understanding of schooling, equity, and appropriate educational outcomes”.

Finally, in the CIES presidential addresses reviewed, a third strand concerns the tensions within the field about the purpose of comparative research. The identification of comparable educational situations, structures, approaches, and results are often pitted against an overriding interest in the particular, local, and unique contexts of education. As Arnove [2, p. 478] argued in his own retrospective of CIES commentaries and contributions, “calls have come from comparativists working within different and at times competing paradigms” to urge both “improvements in large-scale quantitative cross-national studies ... [and] refinements in smaller scale qualitative case studies”. And, Arnove noted the efforts of Bray and Thomas [7] to include the individual, classroom, and school contexts as units for geographical/location analyses. In general, however, the recent tilt of the research published by members of the comparative education community in the U.S. has been toward the local side of this debate. This tilt has long-standing historical antecedent in U.S. government-supported area studies programs [20]. However, American school curriculum and the Comparative Education field as a whole have largely neglected attention to ecological perspectives that would enable the identification of patterns that engage (connect) or disengage (destroy) human possibilities [23]. Although indigenous perspectives often link the personal and sacred to the environment, Victor Kobayashi [23] has argued that cultures may fall apart due to ignorance of local ecosystems. Comparative educators, therefore, should consider the biological universe to inform studies of education and society. To encourage attention to the global side, William Cummings [13, p. 413] challenged members of the society to “Compare, compare, compare!”, and, Ruth Hayhoe [21, p. 423], in her presidential address a year later, asserted the need for “metanarratives” that might provide coherent frameworks for understanding multiple observed phenomena.

Comparative Education Texts, Curricular Sources, and Instructional Emphases

In the past several years, a number of books have become available for use in comparative education courses. In *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local* (1999 and 2003), Arnove and Torres and their contributing authors illuminate local, national, and regional responses to “the workings of a global economy and the increasing

interconnectedness of societies” [23], which raise common problems for schools, societies, and educators around the world. To pursue better understanding of the interaction between global and local tendencies and the often-contradictory nature of this interaction, the selected essays generally undertake broad aspects such as women’s education, educational control, and centralization and decentralization of school governance, which are explored in terms of a particular region or country.

Other recent texts include pedagogical features more typical of a textbook format. Among these, both *Education in a Global Society: A Comparative Perspective* [25] and *Schooling Around the World: Debates, Challenges, and Practices* [26], are similar to Arnove and Torres’ book to the extent that they consist of chapters contributed by many authors. These books are also comparable in that each chapter tends to focus on a single national context. Each chapter in *Schooling Around the World* seeks to bring to the fore a particular contemporary educational challenge within a single country (e.g., shifting policy within the changing post-Soviet Russian Federation and capitalization and economic competitiveness in China). Gutek, author of *American Education in a Global Society* (1993 and 2006), maintains a similar single-country focus, but, similar to the Mazurek, Winzer, and Marjorek [26] compilation, tends to center attention upon the systems and structures of the selected countries rather than upon a specific trend or issue. In a separate segment of his book, Gutek dedicates considerable additional attention to international education and globalization as a contemporary phenomenon, and he provides particular contextualization in terms of the American perspective.

Our own textbook, *Comparative Education: Exploring Issues in International Context* [24], combines some of the attributes mentioned above. Like Mazurek and Winzer [25] and Arnove and Torres [4], we undertake contemporary concerns such as globalization. In addition, however, we explore educational issues that are, we argue, fundamental wherever formal education is undertaken, such as achieving educational access and opportunity and clarifying the multiple and often contradictory purposes of schooling. Each of the major chapters of the Kubow and Fossum text draws two countries into simultaneous focus, providing treatment that is more overtly comparative in nature and thus distinguishing this text from the other recent books discussed.

Erwin Epstein and his graduate students at Loyola University of Chicago have conducted an ongoing study (i.e., Comparative and International Education Course Archive Project or CIECAP) of the position of the field of Comparative Education in the United States. Their work suggests that the curricular materials chiefly employed in the classrooms of comparativists are eclectic in nature, diverse in focus, and abundant in number. As such, a textbook is rarely an anchoring feature of the curriculum, even in introductory classes where textbook use might be most expected. Among books mentioned here, Arnove and Torres’ text is in widest use, but articles from a vast array of authors tend to comprise course readings, sometimes complementing a selected textbook but more often than not substituting for a course textbook. One CIECAP [9, 10] analysis lists nearly 2,000 sources in use by well over 500 authors and authorship teams. The number of journals from which classroom materials are drawn totals over 65 [9, 10], although the journals most regularly used as curricular sources include the three English-language journals strictly dedicated to comparative education, namely *Comparative Education Review*, *Compare*, and *Comparative Education*.

Like the curricular materials used, the topics emphasized in comparative education classes further reflect the diversity of instructors’ interests, research emphases, and areas of geographic, thematic, or methodological expertise. Coverage of theory and international

development tend to be prominent in course syllabi. Gender and women's issues are chosen as a thematic focus in over half of the introductory comparative education classes, while globalization and the organization of schools and national education systems continue to receive substantial attention [9, 10].

Conclusion. Comparative perspective taking on educational issues enables people to recognize that fundamental challenges transcend national boundaries and that every country, in addressing these challenges, wrestles with the contradictions within and between its societal ideals and its educational realities. Presently, American students lack knowledge, information, and skills to effectively wrestle with philosophical questions and social issues. This is due, in large part, to the climate of surveillance that accompanies the accountability movement in the U.S. – an outlook that has shifted public attention toward, and held it upon, measurable outcomes as opposed to more philosophical and nuanced discussions. Comparativists are in a position to adopt a more prominent role in working with primary and secondary teachers on the integration of philosophical, sociological, political, and global dimensions in American classrooms and schools. To address this need, the professional organization, CIES, will need to encourage shifts in its members' roles from the present strictly researcher-centered identity to an identity that is more dual in character – one that acknowledges members' roles as instructors as well as researchers. This will require that comparativists rethink their future direction in light of this dual identity, pursuing and accommodating environments for sustained discussion about issues of instruction, teaching practice, and teaching roles, as well as continued research and knowledge discovery. Toward that end, comparative educators in the U.S. will need to clearly articulate the usefulness of the field at the grassroots level. Primary and secondary teachers need to know the potential that Comparative Education holds in their development as thoughtful education professionals. “As its final aim, Comparative Education hopes to relax national pride to permit events and voices from abroad to count in the continued reappraisal and re-examination of schools” in the U.S. and elsewhere [5, P-7].

References

1. *Apple, M.* (1978): Ideology, reproduction, and educational reform. *Comparative Education Review*, Vol.28, No.4, pp.550-562.
2. *Arnove, R. F.* (2001): Comparative and International Education Society (CIES) facing the twenty-first century: Challenges and contributions. *Comparative Education Review*, Vol.45, No.4, pp.477-503.
3. *Arnove, R. F.* (2003): Introduction: Reframing comparative education. In *Arnove, R. F. & Torres, C. A.* (Eds.), *Comparative Education: The dialectic of the global and the local*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, pp.1-23.
4. *Arnove, R. F. & Torres, C. A.* (Eds.). (1999 & 2003): *Comparative education: The dialectic of the global and the local*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
5. *Bereday, G. Z. F.* (1964): *Comparative method in education*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
6. *Biraimah, K. L.* (2003): Transforming education, transforming ourselves: Contributions and lessons learned. *Comparative Education Review*, Vol.47, No.4, pp.423-443.
7. *Bray, M. & Thomas, R. M.* (1995): Levels of comparison in educational studies: Different insights from different literatures and the value of multilevel analysis. *Harvard Educational Review*, Vol.65, No.3, pp.472-490.

8. CIECAP: Comparative and International Education Course Archive Project (2006a): Authors in CIECAP database. Retrieved September 22, 2006 from: <http://www.luc.edu/education/cce/ciecap/index.shtml>
9. CIECAP: Comparative and International Education Course Archive Project (2006b): Journals cited in comparative education course outlines. Retrieved September 22, 2006 from: <http://www.luc.edu/education/cce/ciecap/index.shtml>
10. CIECAP: Comparative and International Education Course Archive Project (2006c): Introductory Courses in comparative education: Topics cover. Retrieved September 22, 2006 from: <http://www.luc.edu/education/cce/ciecap/index.shtml>
11. Council of Learned Societies in Education. (1996): Standards for academic and professional instruction in foundations of education, educational studies, and educational policy studies. 2nd edition. San Francisco, CA: Caddo Gap Press.
12. *Crossley, M.* (2000): Bridging cultures and traditions in the reconceptualisation of comparative and international education. *Comparative Education*, Vol.36, No.3, pp.319-332.
13. *Cummings, W. K.* (1999): The institutions of education: Compare, compare, compare! *Comparative Education Review*, Vol.43, No.4, pp.413-437.
14. *Eckstein, M.* (1983): The comparative mind. *Comparative Education Review*, Vol.27, No.3, pp.311—322.
15. *Epstein, E.* (1983): Currents left and right: Ideology in Comparative Education. *Comparative Education Review*, Vol.27, No. 1, pp.3-29.
16. *Gardner, H.* (2004): How education changes: Considerations of history, science, and values. In Suarez-Orozco, M. M. & Qin-Hilliard, D. B. (Eds.), *Globalization: Culture and education in the new millennium*. Berkeley, CA: University of California Press, pp.235-258.
17. *Gutek, G. L.* (1993): American education in a global society: Internationalizing teacher education. New York, NY: Longman.
18. *Gutek, G. L.* (2006): American education in a global society: International and comparative perspectives. 2nd edition. Long Grove, IL: Waveland Press.
19. *Hans, N.* (1967): *Comparative Education: A study of educational factors and traditions*. London: Routledge & Kegan Paul.
20. *Hawkins, J. N. & Rust, V. D.* (2001): Shifting perspectives on comparative research: A view from the USA. *Comparative Education*, Vol.37, No.4, pp.501-506.
21. *Hayhoe, R.* (2000): Redeeming modernity. *Comparative Education Review*, Vol.44, No.4, pp.423-439.
22. *Kelly, G. P., Altbach, P. G. & Arnove, R. F.* (1982): Trends in Comparative Education: A critical analysis. In Altbach, P. G., Arnove, R. F. & G. P. Kelly (Eds.), *Comparative Education*. New York, NY: Macmillan, pp.505-533.
23. *Kobayashi, V.* (2007): Recursive patterns that engage and disengage: Comparative Education, research, and practice. *Comparative Education Review*, Vol.51, No.3, pp.261-280.
24. *Kubow, P. K. & Fossum, P. R.* (2003 & 2007): *Comparative Education: Exploring issues in international context*. 1st and 2nd editions. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education/Merrill Prentice Hall.
25. *Mazurek, K. & Winzer, M. A.* (Eds.) (2006): *Schooling around the world: Debates, challenges, and practices*. Boston, MA: Allyn & Bacon/Pearson Education.
26. *Mazurek, K., Winzer, M. A. & Majorek, C.* (Eds.) (2000): *Education in a global society: A comparative perspective*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon/Pearson Education.

27. *McGinn, N. F.* (1996): Education, democratization, and globalization: A challenge for Comparative Education. *Comparative Education Review*, Vol.40, No. 4, pp. 341-357.
28. *Noah, H. J. & Eckstein, M. A.* (1998): *Doing Comparative Education: Three decades of collaboration.* Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.
29. *Ross, H.* (2002): The space between us: The relevance of relational theories to comparative and international education. *Comparative Education Review*, Vol.46, No. 4, pp. 407-432.
30. *Trethewey, A. R.* (1976): *Introducing Comparative Education.* Elmsford, NY: Pergamon Press.
31. *Torres, C. A.* (1998): Democracy, education, and multiculturalism: Dilemmas of citizenship in a global world. *Comparative Education Review*, Vol.42, No. 4, pp. 421-447.

Патрисія К. Кубов, Пол Р. Фосум
ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА В США

Статтю присвячено питанню становлення та розвитку порівняльної педагогіки у Сполучених Штатах Америки; у роботі ґрунтовно висвітлено проблеми історії компаративної педагогіки як окремої наукової площини; досліджено місце порівняльної педагогіки в американській педагогічній науці; визначено сучасні напрями її розвитку; проаналізовано найважливіші наукові тексти та навчальні джерела, що стосуються порівняльної педагогіки та її місця у світовому науковому просторі.

Ключові слова: порівняльна педагогіка, історія порівняльної педагогіки, місце порівняльної педагогіки в американській освіті, США.

Патрисія К. Кубов, Пол Р. Фосум
СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА В США

Стаття посвящена вопросу становления и развития сравнительной педагогики в Соединенных Штатах Америки. В работе детально освещены проблемы истории компаративной педагогики как отдельной научной области; исследовано место сравнительной педагогики в американской педагогической науке; определены современные направления ее развития; проанализированы важнейшие научные тексты и учебные источники, касающиеся сравнительной педагогики и ее места в мировом научном пространстве.

Ключевые слова: сравнительная педагогика, история сравнительной педагогики, место сравнительной педагогики в американском образовании, США.





**Марія Мензон
(Maria Manzon) —**

науковий співробітник Національного інституту освіти Наньянського технологічного університету, Сінгапур, де вона є керівником Цільової робочої групи з міжнародних і порівняльних досліджень (International and Comparative Studies Task Force). Вона є головою Постійного комітету з визнання і нових товариств (Admissions and New Societies Standing Committee) Всесвітньої ради порівняльно-педагогічних товариств (World Council of Comparative Education Societies). Вона також є асоційованим членом Центру порівняльно-педагогічних досліджень (Comparative Education

Research Centre) Гонконгського університету. Її наукові інтереси та публікації зосереджені на теорії, історії та методології порівняльної педагогіки, а також на залученні батьків до освітньої сфери. Марія Мензон була співредактором тому про історію порівняльно-педагогічних товариств (2007) та тому з порівняльної педагогіки в університетах по всьому світу (2008). Її книга під назвою «Порівняльна педагогіка: Побудова поля» (2011) стала відомою завдяки своїм комплексним підходом і новаторською концептуалізацією.

УДК 37.013.74(477+1-87)

**ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА¹:
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНЕ ПОЛЕ У МІКРОСВІТІ**

Переклад Локишиної О. І.

У статті надано соціологічний коментар про роль дослідницького центру в інституційній та інтелектуальній розбудові поля порівняльної педагогіки. У якості одиниці для аналізу взято Центр порівняльно-педагогічних досліджень (Comparative Education Research Centre) Гонконгського університету. Стаття написана на основі монографії, що була опублікована у 2015 р., з нагоди 20-річчя Центра порівняльно-педагогічних досліджень (далі ЦППД) (Manzon, 2015).

Історія Центра представлена крізь призму розповідей кожного з директорів ЦППД з їхніми біографіями, а також внутрішньої соціології Гонконгського університету та його педагогічного факультету², які вбудовані у внутрішню політику та розширення позицій Гонконгу і його університетів на регіональному та міжнародному рівнях.

Із соціологічного погляду ЦППД, як одиниця аналізу, є прикладом інституціоналізації поля порівняльної педагогіки. Як стверджував Cowen (1990, с. 322), наукові мережі (журнали, центри і товариства) є важливими показниками «визначення попиту та пропо-

¹ Відповідно до термінологічної традиції, що склалася в українській мові, використаний автором цієї статті англійський термін «comparative education» перекладено як «порівняльна педагогіка».

² Англійською мовою «Faculty of Education».

зиці порівняльної педагогіки на світовому рівні» (див. також Epstein, 2013). Дивлячись на об'єкт дослідження з погляду соціології знань, ЦППД є прикладом динамічної взаємодії міжнародної та внутрішньої політики, епістеми, біографії і внутрішньої соціології університетів. Ця публікація показує, що такий науково-дослідний центр, як ЦППД також можна розглядати в якості інтелектуального поля у мікросвіті.

Стаття має наступну структуру: після короткого представлення Центра порівняльно-педагогічних досліджень (ЦППД) висвітлено концептуальні погляди, які будуть використовуватися далі у соціологічному коментарі. Це, насамперед, П. Бурд'є (P. Bourdieu) (1969 р., 1984 р., 1984 р.) та його теорія «інтелектуального поля», Бехер (Becher) і Троулер (Trowler) (2001 р.) з їх теорією «академічних племен і територій». Відтак ці погляди застосовуватимуться для аналізу історичної еволюції ЦППД як форми соціальної практики. Наступна частина буде відображати можливу майбутню траєкторію розвитку центру. У висновках буде сформульовано наслідки цього аналізу для розуміння широкого поля порівняльної педагогіки.

Ця стаття демонструє інституційну будову порівняльної педагогіки як поля, використовуючи в якості одиниці для аналізу ЦППД. З точки зору логіки практики П. Бурд'є, ЦППД було сформовано не лише завдяки самотності кожного з керівників, які у певний час очолювали центр, але і завдяки його інтеграції до педагогічного факультету, Гонконгського університету, політичних дискурсів «Гонконг-Китай» і до глобального проблемного поля. Це дослідження може слугувати зразком для майбутніх досліджень щодо того, як працюють аналогічні центри порівняльної педагогіки, як вони виникли і чому.

У статті також розглянуто інтелектуальне конструювання порівняльної педагогіки з метою висвітлення когнітивної сили, яку використовують учені для визначення цієї галузі. Як висвітлюється у статті, директори ЦППД запропонували багатовимірне визначення поля з широкою міждисциплінарною та парадигмальною відкритістю. Їх акценти на фокусах і цілях порівняльно-педагогічної роботи, що здійснювалися через ЦППД, відрізнялися, зважаючи на відмінності їхнього культурного та суспільного досвіду і світогляду, як інституційного і соціального контекстів, у яких вони працювали.

Ключові слова: порівняльна педагогіка, П'єр Бурд'є (Pierre Bourdieu), інтелектуальне поле, Гонконг, Центр порівняльно-педагогічних досліджень (ЦППД), соціологія знання.

Короткий вступ про Центр порівняльно-педагогічних досліджень

Центр порівняльно-педагогічних досліджень (ЦППД) було створено в Гонконгському університеті у 1994 р. в якості першого науково-дослідного центру факультету педагогіки. На початку свого функціонування (у жовтні 1994 р.) Центр нараховував 36 членів. Засновники Виконавчого комітету були викладачами факультету досліджень курикулуму і освіти (CERC 2004, с. 2). Після цього до Комітету також приєдналися студенти.

ЦППД має наступні цілі:

- сприяти, брати участь та ініціювати широкий спектр науково-дослідних проектів з порівняльними перспективами;
- підтримувати порівняльне дослідження у галузі освіти, а також для поширення інформації по всьому регіону і за його межами за допомогою публікацій,

інформаційних бюлетенів, науково-дослідної діяльності, у тому числі семінарів, симпозиумів, конференцій тощо;

- встановлювати і підтримувати широкий спектр контактів з дослідниками у галузі освіти і дослідними установами в Китаї, в регіоні та на міжнародному рівні;
- забезпечити центр такими можливостями, щоб на його основі інші установи та організації в регіоні могли б залучати людські та інші ресурси на основі грантів, дослідницьких контрактів, консультацій і тренінгів з методології дослідження (CERC, 2015).

У контексті зазначених цілей заслуговують на увагу досягнення центру за два десятиріччя існування. На період січня 2015 р. ці досягнення охоплювали:

- 54 публікації книжного обсягу з копірайтом центру, з яких 31 публікація входить до серії «Дослідження Центру порівняльно-педагогічних досліджень з порівняльної педагогіки» (зараз видаються спільно з видавництвом Springer) та 11 – це публікації серії «Монографії Центру порівняльно-педагогічних досліджень з розвитку порівняльної педагогіки та міжнародної освіти»;
- 18 перекладених видань 12 мовами¹;
- 27 випусків інформаційного вісника центру – *CERCular*;
- 22 симпозиуми та конференції;
- 32 вагомих проекти, багато з яких отримали грант GRF (General Research Fund) від Гонконгської ради дослідницьких грантів (Hong Kong Research Grants Council).

Ці значні досягнення є навіть ще більш значними, беручи до уваги, що функціонування центру залежить від благодійної підтримки його Менеджерського комітету та його членів. На період січня 2015 р. у ЦППД вже нараховувалося 144 повноправних члена (44 співробітника, 100 студентів) із семи факультетів та інститутів Гонконгського університету, і 18 асоційованих членів з 10 країн. У таблиці 1 представлено перелік директорів і секретарів ЦППД з моменту його створення.

Таблиця 1

Директори і секретарі ЦППД

Директор		Секретар	
Lee Wing On	1994–1996	Carmel Wong	1994–1995
Mark Bray	1996–2001	Michelle Fong	1995–1997
Bob Adamson	2002	Emily Mang	1997–2014
Mark Mason	2002–2008	Zhang Wei	2014– по т.ч.
Yang Rui	2008–2010		
Mark Bray	2010– по т.ч.		

Динаміка інтелектуальної галузі

З метою соціологічного аналізу є сенс використати такий ключовий концепт, як «логіка практики», який інтерпретує будь-яку соціальну практику як результат потрібної взаємодії між *габітусом*, *капіталом* і *полем* (Bourdieu 1984, с. 101). Таким чином, наукові практики створюються завдяки та в результаті зіткнення між *габітусом* науковців та

¹ Китайська, фарсі, французька, італійська, японська, корейська, монгольська, португальська, російська, іспанська, турецька та в'єтнамська мови.

обмеженнями, потребами і можливостями соціального *поля*, якому відповідають їхні *габітуси*. Практики розвиваються прямо (зміна практик направляє їхній розвиток в сторону) під впливом не зовсім свідомого процесу пристосування *габітусу* та практик індивідуумів до об'єктивних і зовнішніх викликів суспільного світу.

Поле, проте, має свою логіку, політику та структуру, як і відому ієрархію прийнятних рухів капіталу. Внутрішня логіка поля нейтралізує зовнішні впливи низки чинників, таких як економічні та політичні (П. Бурд'є, 1969). Таким чином, поле має відносну автономію від зовнішніх сил і слугує посередницьким контекстом між зовнішнім полем та індивідуальними та інституційними практиками (Bourdieu & Wacquant, 1992, с. 105).

Далі П. Бурд'є стверджує, що інтелектуальне поле динамічно будується завдяки взаємодії осіб (які перебувають у ньому) у рамках «системи позиції та опозицій» (1969, с. 109), що конкурує заради символічної влади – здатності називати, категоризувати та визначати легітимні форми продукування знань (Delanty, 2001). Цей «закон пошуку відмінності» надає полю динамізму, припускаючи, що конкуренція між інтелектуалами та їхніми соціальними групами буде особливо інтенсивною для тих, хто обіймає сусідні позиції в полі (П. Бурд'є, 1984b, с. 30).

Ці спостереження можуть бути пов'язані з іншим ключовим концептом *академічних племен і територій* (Becher & Trowler, 2001). «Академічні племена» належать до соціологічних особливостей академічних спільнот, які було частково сформовано членами цих громад, а частково – інституційними структурами: університетами, які структурували їх у факультети, кафедри, центри та інші одиниці. «Академічні території» належать до епістемологічних характеристик, тобто ідей, на яких зосереджені вчені, у тому числі предмет дослідження, методи і моделі дискурсу.

Застосовуючи зазначені підходи до теперішньої теми, варто відзначити, що форми соціальної практики порівняльної педагогіки можуть варіюватися залежно від філософії знання вченого і практики проведення порівняльних дослідження (*габітус*), як і його/її володінням різними рівнями культурного, економічного та соціального капіталу, визнаного у конкретній соціальній сфері (наприклад, університет, професійне товариство, науково-дослідний центр на місцевому, регіональному та міжнародному рівнях). Більш детально дослідницький центр, зокрема ЦППД, що розглядається як інтелектуальне поле, структурується під впливом об'єктивно-соціальних сил (інституційних, макросоціальних і політичних контекстів), та як динамічна взаємодія академічних племен, які нерівноправно розташовані у полі. Сусідні племена змагаються один з одним у пошуках визнання, символічної влади, щоб визначити і діяти на законних підставах для виробництва наукових товарів і, як наслідок, мати доступ до управління ресурсами, щоб забезпечити додаткове виробництво знань. Такі племінні змагання за символічний капітал є однією із форм використання влади, щоб забезпечити титульність і визнання своєї власної території, і для розширення своїх кордонів як шляхом переходу в опозицію (що призводить до фрагментарності та розколу поля) або шляхом злиття та набуття (що зумовлює територіальну експансію). Зазначене відображається у літературі з проблем дисциплінарної інституалізації, де дисципліни або поля, що виникають, намагаються позиціонувати себе шляхом аматорських пояснень об'єкту дослідження, як і базуючись на вже визнаних сусідніх дисциплінах (див. Clark (1987) про наукові товариства у вищій освіті; Wagner & Wittrock (1991) про суспільні науки; Lambert (2003) про історію).

Логіка практики ЦППД

Формування і розвиток ЦППД можна розглядати як форму соціальної практики, на яку впливає взаємодія тріади – габітус, капітал, поле. У цьому відношенні виділено чотири ключових запитання, що послужили в якості основи для історичних наративів директорів ЦППД¹, що відповідають чотирьом елементам цієї аналітичної рамки. Це наступні запитання:

1. Як ви прийшли до ідентифікації себе з полем порівняльної педагогіки? (особиста біографія);
2. Як ЦППД розвивався впродовж останніх двох десятиліть? (події/ досягнення);
3. Яку позицію зайняв ЦППД у Гонконгському університеті та на факультеті? Яку роль відіграє його вплив? (вбудованість);
4. Які майбутні напрями діяльності ви уявляєте для ЦППД? (плани на майбутнє).

Накладаючи ці питання на формулу логіки практики П. Бурд'є (1984, с. 101), соціальна практика ЦППД у минулому (запитання (3) 2) і, можливо, у майбутньому (запитання (3) 4) може бути потрактована як результат тріадної взаємодії між габітусом і капіталом відповідних директорів (запитання (3) 1) та полем, будь то факультет освіти, Гонконгський університет, порівняльно-педагогічні товариства тощо (запитання (3) 3):

$$\{(габітус) (капітал)\} + \text{поле} = \text{практика}$$

$$3\ 1 \quad + \quad 3\ 3 \quad = \quad 3\ 2, 3\ 4$$

Елемент часу також є важливим. Кожна епоха історії ЦППД діє в рамках об'єктивних макрополітичних та макросоціальних контекстів, які змінюються з часом. Таким чином, наведена вище формула після включення в часовий вимір буде виглядати наступним чином:

{(габітус) (капітал)} + поле = практика

Час 1,

{(габітус) (капітал)} + поле = практика

Час 2, тощо

Ера заснування та час до передачі Гонконгу в 1997 році під юрисдикцію Китаю

Перша ера є основоположним періодом, що охоплював створення ЦППД в 1994 р. в якості нової соціальної практики або інтелектуального поля на педагогічному факультеті Гонконгського університету. Інституціоналізація центру може бути, головним чином, пов'язана з двома вченими: Lee Wing On і Mark Bray (див. Lee, 2015; Bray, 2015). Lee, спочатку отримавши освіту з Китаєзнавства, яке він викладав через «західні лінзи» в Гонконгському університеті, познайомився з порівняльною педагогікою, навчаючись в аспірантурі в Англії. Bray увійшов у поле порівняльної педагогіки через міжнародну освіту та дослідження розвитку, викладаючи в Африці та навчаючись у подальшому в аспірантурі на факультеті Африканських досліджень в Единбурзі під керівництвом Kenneth King. Як Lee, так і Bray ідентифікували себе з племенем порівняльної педагогіки. Вони взяли участь у першому Всесвітньому

¹ Lee (2015), Bray (2015a & b), Adamson (2015), Mason (2015) and Yang (2015).

конгресі товариств з порівняльної педагогіки у Празі в 1992 р. і згодом входили у керівництва товариств з порівняльної педагогіки місцевого, регіонального та глобального рівнів. Це можна розглядати як цінний соціальний капітал для поля; і з точки зору їхнього габітусу обидва мали схильність до порівняльної педагогіки під час викладацької роботи та проведення досліджень. Крім того, їх культурний і соціальний капітал було визнано в соціальній сфері Гонконгського університету і, зокрема, його педагогічного факультету.

Беручи до уваги точку зору П. Бурд'є, стає зрозуміло, що наукова практика порівняльної педагогіки виникла при зустрічі габітусів цих двох учених та можливостей соціального поля – факультету, Гонконгського університету і Гонконгу, для яких їхній габітус і капітал був цінним. На першому засіданні Виконавчого комітету центру (тоді він називався Центр порівняльних досліджень з регіональної та міжнародної освіти – ЦПДРМО) у листопаді 1994 р. на порядок денний було висунуто пропозицію щодо цілей і функцій Центру. Дискусія стосовно пропонованих функцій дещо відрізнялася від цілей, які пізніше стали визначати ЦППД, і які й досі визначають. Вони рефлектували соціальні дискурси, що мали місце у Гонконгу як території, що повернеться з колоніального до китайського адміністрування три роки потому. Першою із запропонованих функцій (CCRRIE, 1994, с. 1) була:

«... ініціювати регіональні дослідження в галузі освіти з питань, пов'язаних з Гонконгом, Південно-Східною Азією та Східною Азією (відомих як «Регіон»)».

Цей документ вказував на необхідність:

«... передбачення потреб після 1997 р. шляхом створення бази даних і спільних наукових інтересів з Китайською Народною Республікою, але самодостатності в галузі розробки навчальних програм, систем трансляції і пов'язаних з ними цінностей (...). Центр вбачався як осередок для підтримки зв'язків Гонконгу з інноваціями в освіті на Заході, і з материковим Китаєм».

Основоположні документи центру розкривають спільність з якою учасники зібрання бачили роль Центру. Ці документи були підготовлені в момент конкретного історичного моменту в житті Гонконгу і в конкретному інституційному контексті Гонконгського університету, який був першим і в той час єдиним англomовним університетом у Гонконгу (водночас здатним функціонувати китайською мовою). Гонконгський університет тоді зайняв стратегічну позицію як наукове місце для ідей як зі Сходу, так і Заходу. Ці ідеї не експортувалися й імпортувалися університетом пасивно. Більшою мірою університет виконував, враховуючи його білінгвальну та бікультурну компетентності, герменевтичну функцію, дозволяючи Заходу дізнатися та зрозуміти Китай, а Китаю дізнатися і зрозуміти Захід.

Центр, розташовуючись у Гонконзі, і Гонконгський університет зокрема, використав своє унікальне положення для крос-культурної торгівлі освітніми ідеями. Це було запропоновано в якості другої функції тодішнього ЦПДРМО: «Бути кліринговою палатою даних в галузі освіти щодо Регіону і публікацій, що впливають з такої роботи» (1994, CCRRIE, ч. 2). Водночас центр не був простою кліринговою палатою ідей. Він інтерпретував та синтезував освітні ідеї крос-культурно та слугував місточком між Китаєм та Заходом. Lee (2015) та Bray (2015) висвітлили це у першій опублікованій книзі Центру – *«Китайський учень»* (Watkins & Біггс, 1996) – та у праці *«Освіта у Китаї та у зарубіжжі»* (Gu, 2001). Унікальну роль ЦПДРМО також

було визнано міжнародними ученими. Одним із прикладів є Joseph Farrell (1999, с. 545) з Університету Торонто, який у рецензії на книгу Noah & Eckstein (1998) характеризував центр як «один із самих нових і сильних інтелектуальних центрів світу». Він зазначав, що:

«Центр виглядає місцем, де багато напруженості і інтелектуальних конфліктів, які ми традиційно позиціонуємо як такі, що мають місце між сходом і заходом, розвинені і нерозвинені, зліва і справа зустрічаються разом у стані бродіння, яке може продукувати деякі зовсім нові та відмінні шляхи розуміння та реалізації нашої професійної діяльності».

Попередньо ми висвітлювали макросоціальний контекст Гонконгу, що рефлектується у соціальній сфері Гонконгського університету та на педагогічному факультеті. Ця тема може бути розвинена ремарками щодо того, як наукова практика центру була започаткована у взаємозв'язку між габітусом засновників центру, та як потреби і можливості, що були створені соціально-політичним контекстом Гонконгу на початку 1990-х рр., було трансформовано у дискурси університету та факультету.

Lee писав про остаточний імпульс створення ЦПДРМО (2015, с. 17–19):

«Клімат на рівні університету став сприятливим на початку 1994 року, коли влада розповсюдила документ про центри академічної діяльності. Такі центри мали бути віртуальними, які не потребують жодних додаткових ресурсів, але служили б базами для концентрації існуючого досвіду з проведення наукових досліджень і залучення спонсорської допомоги та фінансування. Посада завідуючого кафедри зробила значущою заявку Mark Bray на засіданні факультету у квітні 1994 року. Рада факультету формально схвалила заявку і направила її в Сенат, який затвердив її у травні 1994 року. Останнім кроком була Рада університету, яка схвалила заявку в червні 1994 року».

Зазначене вище є класичним прикладом генерування соціальної практики. Організація була започаткована двома вченими (один з яких мав додатковий соціальний і символічний капітал, будучи завідувачем кафедри), які відгукнулися на можливість заснувати перший віртуальний центр педагогічного факультету Гонконгського університету та розпочали формувати плем'я компаративістів у рамках соціального поля факультету. Звичайно, заснування центра – не лише заслуга Lee та Bray. Доісторичну заявку щодо відкриття дослідницького центру, що займався б регіональними і порівняльними дослідженнями в освіті, було зроблено у 1989 р. їхніми факультетськими колегами на чолі з John Biggs, залученими до досліджень Міжнародної асоціації з оцінювання навчальних досягнень (МАОНД), які проводив Гонконгський центр асоціації, що базувався у Гонконгському університеті на педагогічному факультеті. Водночас рух до відродження ідеї центра з порівняльної педагогіки у 1994 р. з ініціативи Bray та Lee та за підтримки колег, які пізніше стали членами Виконавчого комітету, використав зручний момент у контексті вектору Гонконгського університету – сприяти започаткуванню віртуальних дослідницьких центрів. Так було створено ЦПДРМО.

Початкова назва ЦППД (Центр порівняльно-педагогічних досліджень) – Центр порівняльних досліджень з регіональної та міжнародної освіти (ЦПДРМО) (Centre for Comparative Research in Regional and International Education (CCRRIE)), частково рефлектувала бажання служити колегам з племені МАОНД. У 1995 р. ЦПДРМО було перейменовано у Центр порівняльно-педагогічних досліджень

(ЦППД)/Comparative Education Research Centre (CERC) з метою спрощення вимови акроніму та відображення багатомірної мети.

Первинною стратегією засновників центру було формування почуття соціальної («племінної») ідентичності, посилення спілкування між членами, формування відчуття існування нової групи. Ця мета була частково досягнута шляхом видання інформаційного вісника центру – *CERCular*. Перелік публікацій факультетських колег, які були прямо чи опосередковано залучені до проведення порівняльних досліджень, було представлено у цьому віснику. Lee пояснював (2015, с. 19):

«Ми шукали елементи порівняння у публікаціях наших колег з факультету – чи такі елементи відносилися до проблем поза Гонконгом, чи стосувалися певних реалій в інших країнах, чи навіть здійснювався огляд якоїсь проблеми у зарубіжжі. Ми усвідомлювали, що багато людей мали відношення до порівняльної педагогіки у той чи інший спосіб».

Зазначене представляє цікавий випадок для ілюстрації наявних протиріч і напруження між соціологічним та епістемологічним вимірами (Becher & Trowler, 2001) порівняльної педагогіки як наукового поля. Всеохоплююче визначення порівняльної педагогіки, яке запропонував Lee, контрастує з більш вузькими визначеннями (див., наприклад, Gu, 2001; Epstein, 1994; Olivera, 2009). Це визначення було трансльовано соціологічно у його діяльність як першого директора центру – залучити так багато колег до новодемаркованої території, як тільки можна. Водночас така всеохоплююча територія, що поєднує «непоєднувані» субплемена, неминуче створює проблеми і племінні напруженості. Як зазначав Bray (2004, с. 10) щодо товариств порівняльної педагогіки по всьому світі, там можна віднайти діапазон ідентичностей, і не завжди всі члени дуже зацікавлені в методичних дискусіях про історію галузі. Кожен член має відмінний габітус і форми капіталу, а отже, по-різному позиціонує себе у галузі. Аналогічне спостереження доцільне і для території центру, що характеризується плинністю кордонів і розмаїттям членів. З цього погляду ЦПДРМО рефлектує поле порівняльної педагогіки у мікросвіті у сенсі постійних дискусій щодо широкого або більш вузького її визначення (див., наприклад, Mason, 2015; також главу 5 Manzon, 2011) та щодо емпіричних даних про її контури (Cook, Хайт і Епштейн, 2004). Це поле, як і ЦПДРМО, є гетерогенним, соборним і не завжди експліцитно порівняльним за змістом, членством або цілями (Manzon, 2011, с. 124).

Тому не дивно, що за законом інтелектуального поля про пошук відмінності, деякі племена, які населяють територію порівняльної педагогіки, обирають подвійне (або декілька) громадянство і навіть потім вирішують мігрувати та заснувати помешкання на нових територіях, де вони можуть претендувати на нову назву під своїм ім'ям, виявляти свою справжню ідентичність і отримувати вигоду від ресурсів на нових територіях для того, щоб вирощувати свої власні знаннєві продукти. Таким чином вони можуть отримати належне визнання і мати більш символічну владу, тобто здатність ідентифікувати, класифікувати та визначити законні форми генерування знань (Delanty, 2001).

Як зазначалося вище, цей закон пошуку відмінності надає динамізму полю та передбачає, що змагання між інтелектуалами та їхнім соціальним групуванням буде особливо інтенсивним для тих, хто обіймає сусідні позиції на території (Bourdieu, 1984b, с. 30). Проектуючи ці думки на центр, потрібно відзначити, що це був

перший віртуальний центр, заснований на педагогічному факультеті Гонконгського університету у 1994 році. П'ять років потому центр досліджень з освіти Wah Ching у Китаї (ЦДОК Wah Ching) став другим віртуальним центром, створеним на факультеті з явним фокусуванням на освітній політиці в Китаї. На період січня 2015 р. факультет мав вісім дослідницьких центрів.

Розщеплення та фрагментація наукових мереж відображає закономірності у широкому академічному полі (див., наприклад, Masemann, Bray & Manzon, 2007). Як відзначав Clark (1987, с. 238), існує «постійне змагання між відцентровими і доцентровими академічними силами, яке прокладає шлях для подальших поділів за змістовими лініями».

Переходячи до інших форм соціальної практики упродовж перших років діяльності центру, деякі міркування, що стосуються поля дослідження, є доречними. За Klein (1990), наявність поля і його значення в основному формується його відносною видимістю, яка може бути принаймні двох форм. Одна з них є зовнішньою формою міждисциплінарних інституцій (наприклад, науково-дослідний центр) та/або міждисциплінарних програм магістратури. Інша охоплює менш явно виражені форми для здійснення міждисциплінарного діалогу, такі як дослідницькі групи, симпозиуми, конференції та публікації. Усі ці форми були і/або присутні у знанневих продуктах центру.

У 1996 р. Bray відзначив започаткування спеціалізації з порівняльної педагогіки при підготовці магістрів з освіти в Гонконгському університеті. Це була стандартна дворічна вечірня програма для підготовки магістрів з освіти з модулями з методології порівняльної педагогіки, освітньої політики, змісту освіти, економіки та фінансування освіти, які розглядалися під компаративним кутом зору. Цей курс закінчило три набори студентів (1998, 2001, 2003), які, наповнивши новим життям центр, стали тими, хто володів габітусом і культурним капіталом для розселення на території та зробив внесок у розширення її кордонів.

Іншим визначним знанневим продуктом, який зробив центр міжнародно відомим, поряд із семінарами, симпозиумами та студентами-дослідниками, є потужний внесок у вигляді публікацій. Особливо значущими є *«Дослідження з порівняльної педагогіки»*. Цілеспрямованою стратегією від початку стало включення праць гостей центру, які були добре відомі в зазначеній сфері, та чий внесок у значне підвищення престижу і авторитету центру (наприклад, Altbach, 1998; Noah & Eckstein, 1998; Postlethwaite, 1999). На цю соціальну практику сильно вплинув культурний і соціальний капітал директорів центру (які займали позицію головних редакторів) та унікальний статус серії *«Дослідження з порівняльної педагогіки»* у регіональній та міжнародній науковій сфері як книги-провідника англійською мовою, що забезпечує платформу для західних учених, щоб досягти читачів Східної Азії, так і для азійських авторів (наприклад, Gu, 2001), щоб досягти західної аудиторії.

Особливо значущим є друге видання Тому 19, видане у 2014 р. центром спільно з видавництвом Springer під назвою *«Дослідження з порівняльної педагогіки: підходи і методи»* (Bray, Adamson & Mason, 2007). Ця книга була перекладена на вісім мов і використовується під час викладання курсів з порівняльної педагогіки на усіх континентах світу. Редактори зробили значний внесок у підготовку книги, що стала глобально релевантною та водночас представляє азійські голоси, які асоціюються з центром.

Подальші ініціативи щодо публікацій розширювалися як результат синергії та соціального капіталу директорів центру, які також намагалися підтримувати центр, привносячи економічний капітал шляхом організацій різних ініціатив, включаючи консультативну діяльність. Серія «Освіта в Азії, яка розвивається» (у співробітництві з Азійським банком розвитку) стала результатом праці, яку Bray виконав на прохання банку в 1997 році. Bray запросив Lee Wing On і вони співпрацювали з David Chapman та Don Adams під егідою Академії розвитку освіти у Вашингтоні DC та Головного регіонального офісу ЮНЕСКО в Азії та Тихоокеанському регіоні у Бангкоку. David Chapman був запрошений редактором спеціального випуску *«Міжнародного журналу з освітніх досліджень»* (1998), у якому він привернув увагу до авторських матеріалів Bray та Lee, як і до семінару, який вони організували в Азійському банку розвитку (Chapman, 1998). Bray попросив дозволу опублікувати матеріали окремо у форматі буклетів, але з причини адміністративної затримки публікацію було здійснено лише у 2002 р. (див., наприклад, Bray 2002; Lee 2002), коли директором центру був Bob Adamson. Так само, серію *«Монографії Центру порівняльно-педагогічних досліджень»* було запущено публікацією магістерської дисертації Yoko Yamato's (Yamato, 2003), що стала результатом плідної співпраці з Mark Bray, її науковим керівником.

Постфундаційна ера та до сьогодення

ЦППД постійно розвивався у постфундаційну еру під керівництвом Bob Adamson (2002) та його наступників – Mark Mason (2002–2008), Yang Rui (2008–2010), Mark Bray після його повернення з UNESCO (2010 до теперішнього часу). Різні акценти в соціальних практиках центру під час їхнього керування стали цікавим прикладом для аналізу, базуючись на логіці практики П. Бурд'є. Цей підрозділ розкриває другий квадрат у формулі, яку наведено раніше, змінюючи знаменник від Час 1 до Час 2, Час 3 і так далі.

Bob Adamson мав потужний досвід у галузі іноземних мов, отримавши першу освіту з французької мови та викладача англійської як іноземної, потім – крос-культурний досвід під час роботи вчителем у Китаї та у Франції. Цей культурний капітал, що є фактично «зарубіжним», разом з габітусом «несвідомої порівняльної педагогіки» всередині його були пробуджені під час бесід з Mark Bray, після його приходу у 1995 р. у Гонконгський університет. Цікавим є те, що він зауважив:

«Я також брав участь у 11-му Всесвітньому конгресі товариств порівняльної педагогіки у Південній Кореї в 2001 році. На той час я вважав себе повноправним порівняльним педагогом, хоча я не був повністю впевнений, що насправді означає термін. У відповідь на цю невизначеність у моїй голові і не знаходячи жодної задовільної відповіді в існуючій літературі, у мене виникла ідея підготовки книги про порівняльні дослідження в освіті, таку, що визначала б, хто є дослідник з порівняльної педагогіки і що він робить» (Adamson, 2015, с. 40). Така ситуація, що характерна для більшості членів племені порівняльної педагогіки у світі, ще раз ілюструє напругу між соціологічним (ідентичність племені) та епістемологічним вимірами і територіальними лещатами цієї галузі науки. Цей пошук визначення його особистісної компаративної ідентичності змусив Adamson посадити зернятко того, що потім перетворилося на міжнародний бестселер центру (Bray, Adamson & Mason, 2007; 2014), який презентував знанневий продукт та соціальну практику, що мала

епістемологічну значущість для визначення ідентичності центру як авторитету у методології порівняльної педагогіки. Як зазначалося, усі дописувачі книги були або членами центру або певним чином асоціювалися з ним.

Переходячи до «Час 3» під керівництвом Mark Mason, варто відзначити, що Центр зробив «розвивальний поворот» завдяки габітусу Mason, який сформовано у Південній Африці, де він був активно залучений в освітню політику, працюючи з вчителями у расово-орієнтованій освітній системі до самого кінця, яким став колапс освіти та держави, побудованої на апартеїді (Mason, 2015).

Як і Adamson, Mason не знав про «зародки порівняльної педагогіки» у своєму габітусі до спілкування після прибуття у Гонконгський університет у 1989 році. Як він згадує:

«У той час як я не усвідомлював близьку спорідненість з академічною галуззю порівняльної педагогіки, міжнародною освітою та освітнім розвитком, Mark Gray чітко це знав та розглядав центр як природний дім для мене ще до того, як це зрозумів. Таким був мій прихід до галузі порівняльної педагогіки через освітній розвиток – через іншу назву» (Mason, 2015, с. 49).

Діяльність Mason у галузі освітнього розвитку, як і його підготовка з філософії, мови і математики (культурний капітал), та його інтерес до концепцій, дискурсів, наукових досліджень і публікацій (габітус) чітко визначили лейтмотив його директорства центру та були трансформовані у науковий продукт з чітким «розвивальним» відбитком. Усе це зумовило перейменування деяких знанневих продуктів. Одним з них стала спеціалізація центру, який було перейменовано та перефокусовано з центру з порівняльної педагогіки на центр порівняльної педагогіки та міжнародної освіти і розвитку. Продовженням змін стала серія «Монографії Центру порівняльно-педагогічних досліджень», перейменована на серію «Монографії центру порівняльної педагогіки та міжнародної освіти і розвитку». Серія 5 була опублікована спільно з Південно-Африканським товариством порівняльної педагогіки та історії педагогіки – інший вимір соціального капіталу Mark Mason. Вона фокусувалася на освіті та розвитку в контексті Порядку денного Освіти для всіх (Chisholm, Bloch & Fleisch, 2008). Варто зазначити, що цей феномен резонує з теорією інтелектуального поля П. Бурд'є, ілюструючи реалізацію легітимної когнітивної сили визначати домени інтелектуального поля (Bourdieu, 1975).

У 2008 р. Yang Rui став наступником Mark Mason у якості директора центру. Він отримав освіту з порівняльної педагогіки у Китаї, Гонконзі та Австралії, визначивши свою племінну ідентичність як «дослідник з порівняльної педагогіки» (Yang, 2015). Як і Like Lee Wing On, Yang отримав досвід масштабного бачення порівняльної педагогіки для розуміння світу та збагачення його розуміння власного суспільства:

«Цікаво, що я писав про освіту в інших країнах, коли я перебував на території материкового Китаю, та про освіту в Китаї, коли я був і досі знаходжусь поза межами материкового Китаю. Це говорить про те, як порівняльна педагогіка сприймається залежно від місця мого перебування у світі» (Yang, 2015, с. 58).

Yang привніс чітке китайське бачення у діяльність центру. Одним з прикладів є організація спеціального випуску «Порівняльна педагогіка», який було присвячено дослідженням культурної спадщини конфуціанства і який вміщував переважно праці членів центру (Evers, King & Katyal, 2011; Yang, 2011).

Як директор Mark Bray пройшов повне коло, коли він був переобраний у 2010 р. після повернення з Парижу. Його досвід у якості директора Інституту освітнього планування ЮНЕСКО не лише підсилив його соціальний капітал, але й культивував його габітус щодо розвитку порівняльної педагогіки з акцентом на *практику* наукового дослідження. Інститут ЮНЕСКО також додав йому міжнародної популярності та стимулював його дослідження з тіньової освіти, що сприяло збільшенню консультативної роботи та відповідних публікацій. Збагачений габітус та розширені форми капіталу стали цінними для трансформованого соціального поля Гонконгського університету. Новий акцент університету на стратегію «Обмін знаннями» координувався з прикладним виміром порівняльної педагогіки як масштабними міжнародними мережами Mark Bray. Він зміг забезпечити в рамках щорічного фінансування стратегії «Обмін знаннями» (Knowledge Exchange) видання публікацій та їх розповсюдження чотири рази, починаючи з 2010 року. Поєднання габітуса, можливостей і потреб поля генерувало нову соціальну практику центру.

Ілюстративним прикладом є формування у 2010 р. Спеціальної групи з проблем тіньової освіти, фокус якої визначала наукова тема факультету (2011). Зазначена група уособлює те, що Crane (1972) називав «невидимий коледж», який об'єднує науковців в рамках однієї дослідницької галузі. Група об'єднала 20 науковців, включаючи 6 докторів філософії і 9 магістрантів з багатьох країн (Bray, 2015). Bray запровадив соціальну практику Інституту освітнього планування ЮНЕСКО у діяльність центру. Це охоплювало Форуми з політики (2013), з проблеми регулювання тіньової освіти. Результатом цього стала монографія центру (Bray & Kwo, 2014), яку було підготовлено за підтримки фінансування стратегії «Обмін знаннями» Гонконгського університету, залучивши додатковий економічний капітал до центру.

Іншим прикладом цього періоду був грант у травні 2012 р. від кафедри порівняльної педагогіки ЮНЕСКО Гонконгському університету. Mark Bray став першим завідувачем кафедри та отримувачем гранту, що підтверджувало його соціальний капітал в Інституті та відділеннях ЮНЕСКО. Завідування кафедрою ЮНЕСКО забезпечувало символічне володіння капіталом у міжнародному масштабі та на рівні факультету й університету, також запроваджувало механізм для забезпечення економічного капіталу шляхом отримання різних грантів, включаючи фінансування двох післядокторських стипендій для роботи над темою тіньової економіки.

Останнім пунктом цієї історії є подальше перейменування спеціалізації магістратури з «Порівняльна педагогіка та міжнародна освіта і розвиток» на «Порівняльна педагогіка та дослідження глобальної освіти і розвитку». Bray (2015, с. 71) пояснив причину цієї зміни, розповідаючи про дискусії з Yang Rui:

«Підставою для цього було те, що глобалізація перетворилась на головний мета-напрямок дослідження та що розширення спеціалізації мало підвищити привабливість магістратури. Зміна орієнтації також корелювалась з завданнями завідувача кафедри ЮНЕСКО з її глобальним фокусом на аспектах освіти для всієї та освіти для сталого розвитку».

Ця стратегічна трансформація свідчить про взаємодію габітусу (викладання та дослідження проблеми глобалізації Yang та ідентичність і зв'язки з ЮНЕСКО Bray), соціального мережування та потреб і можливостей, що були надані трансформованим та інтернаціоналізованим профілем кандидатів на отримання магістра з порівняльної

педагогіки. Це те, що П. Бурд'є (1969) визначав як зміну соціальної практики, яка зумовлена свідомим процесом пристосування габітусу і практик індивідуумів до мети та зовнішніх обмежень соціального світу.

Зазначене вище свідчить про те, що центр є «важковаговиком» у своїх досягненнях, однак він має просту структуру. Як інституційний гравець в інтелектуальному полі, центр спромігся досягти визнання на місцевому та міжнародному рівнях завдяки багатому резерву соціального та культурного капіталу його лідерів і членів, його престижним публікаціям, участі у професійних товариствах порівняльної педагогіки та внеску у місцеву та міжнародну політику. Наступність упродовж різних ер його існування панувала разом з посиленням діяльності як результату взаємодії між різними сильними сторонами та орієнтаціями його лідерів та членів, території ідей, з якими вони працювали, взаємодій з сусідніми територіями, а також зміни зовнішнього інституційного та макросуспільного контекстів на місцевому, регіональному та глобальному рівнях. Ця наступність в рамках розмаїття представлена в дизайні обкладинки книги (Manzon, 2015), на основі якої було написано цю статтю, представляючи взаємоперехрещені шестигранники п'яти кольорів для відображення п'яти директорів центру. Кожен великий шестигранник оточений меншими шестигранниками аналогічного кольору, деякі з них пересікаються з головною фігурою (відносячись до субплемен, які працюють у споріднених до центру полях), у той час, як інші є виокремленими (вказуючи на субплемена, які відкололися від головного племені, але які демонструють схожість з племенем порівняльної педагогіки) (див. рис. 1).



Рис. 1. Представлення наступності в рамках розмаїття ЦППД

Часи і території, що змінюються

Після огляду історичної еволюції ЦППД крізь призму логіки практики, цей передостанній розділ спрямовує у майбутнє. Як буде виглядати центр через 10, 20 або 30 років? Пов'язане з цим питання, яке є викликом: яким Гонконг (та Гонконгський університет, а також освіта у Гонконгу) буде через 10, 20 або 30 років? 30 червня 2047 року 50-річна формула «одна країна, дві системи» піде у небуття. Наслідки для Гонконгу та Гонконгського університету не відомі. Проте обмежимо цю дискусію інтуїцією, що базується на порівнянні бачення майбутнього центру його директорами,

його соціальної екології, додаючи власне бачення і те, як центр має готуватися до змін у майбутньому.

На макрополітичному та суспільному рівнях ключова трансформація, яка відбулася (і яка мала непрямий вплив на центр), – це повернення Гонконгу під адміністрування Китаю у 1997 році. Швидкий підйом Китаю як глобальної сили та людський талант, якому можна позаздрити, змінює світ як в економічному, так і науковому сенсах (Yang, 2015). Шайхансько-Гонконгська біржова зв'язуюча схема була започаткована у листопаді 2014 р. разом з Гонконгським зломом обмежень на конвертацію юаня. Ці події є символічними для поступової інтеграції Гонконгу до системи материкового Китаю. Водночас провідні вищі навчальні заклади у материковому Китаї стають більш відкритими світу, частково завдяки м'якій дипломатії уряду та силі тяжіння могутньої економіки Китаю. У галузі порівняльної педагогіки Пекінський педагогічний університет (ППУ), зокрема, пропонує міжнародну програму доктора філософії з порівняльної педагогіки як на англійському, так і китайському потоках. Це приваблює зарубіжних студентів з додатковим бажанням очного навчання. Програма передбачає спільне наукове керування на другому році навчання, коли PhD студент має стажуватися у зарубіжному університеті на очній формі навчання для роботи з керівником-компаративістом. Оскільки Сінгапур розглядається ППУ як «зарубіжжя», автор статті має PhD студента з цього університету, який зазначив, що Гонконг не позиціонується «зарубіжжям» за правилами ППУ, тому студенти, які обрали Гонконгський університет, не отримують фінансової субсидії для навчання там.

Цей приклад співпадає із спостереженням Yang (2015) щодо мультиполярності дослідницьких центрів, характеризуючи сучасний світ та аналогічні схеми впродовж різних періодів розвитку порівняльної педагогіки (див. також Manzon, 2011, розділ 3). Водночас полюси тяжіння залежать від особистої позиції індивідуума у соціальному полі, в яке вмонтовано інтелектуальне поле. Поки Китай приваблює зарубіжних студентів до навчання у своїх провідних університетах та не позиціонує Гонконг як «зарубіжжя», Гонконг залишається «зарубіжним» в очах студентів з багатьох частин світу, що підтверджується заявками на отримання магістра освіти у галузі порівняльної педагогіки та досліджень з глобальної освіти і розвитку.

Публікація серії центру з порівняльної педагогіки також може розглядатися локальною в очах Гонконгського університету, але сприймається як міжнародна вченими, які працюють поза Гонконгом, особливо якщо вона видається спільно з видавництвом Springer (Bray, 2015). Усе це залежить від місцезнаходження у геополітичному світі. Як зміниться територія з часом буде залежати від того, як тектонічні плити будуть рухатись і які території будуть лежати на активних лініях тектонічного зламу. Центр може залишатися бути провідним у формуванні «критичної маси не-західних вчених [у] переосмисленні традиційних концептів та теорій» (Yang, 2015, с. 61).

Іншою важливою зміною є розвиток Інтернету та розповсюдження інформаційних технологій у викладанні, проведенні досліджень та публікації їх результатів. Це відкрило доступ до величезного обсягу даних у будь-якій частині світу простим кліканням миші. Більш розповсюдженими та доступними стали і зарубіжні поїздки. Близьким до цього є домінування позитивістських підходів до оцінювання освітніх досягнень (наприклад, міжнародний бенчмаркінг ОЕСР) та

проведення досліджень (те, що David Post [2012] протрактував як «ранжування наукових досягнень»).

Одним із впливів зазначених змін у галузі порівняльної педагогіки є спрощення доступу до джерел фахівцями та нефахівцями, як й інтенсифікація використання політиками міжнародного бенчмаркінгу для прийняття політичних рішень. Ці підходи підвищують обізнаність, хоча водночас є небезпечними. Науковці-компаративісти повинні інтенсифікувати свій методологічний внесок, наголосивши на пастці неглибокого порівняння та підкресливши значення порівняльних інструментів для служіння загальному благу. Як економічні дискурси прагнуть домінувати та формувати суспільство, громада ЦППД може продовжувати заохочувати порівняльну педагогіку відігравати не лише теоретичну, а й критичну/визвольну ролі (відлуння двох з трьох пізнавальних інтересів Habermas [1971]). З цього приводу Bray, Adamson та Mason єдині у своїх рекомендаціях центру робити більш потужний внесок у нові глобальні ініціативи, які асоціюються з Порядком денним «Освіта для всіх» та цілями стійкого розвитку.

Роздуми про порівняльну педагогіку

У цій статті було проаналізовано динаміку дослідницького центру ЦППД як інтелектуального поля, яке рефлектує галузь порівняльної педагогіки у мікросвіті. Цей завершальний розділ інтегрує висновки аналізу з попередньою роботою автора статті над інтелектуальною та інституційною побудовою порівняльної педагогіки, що розглядає товариства порівняльної педагогіки та університетські програми як одиниці для аналізу (Manzon, 2011). У зазначеній праці автор демонструвала (с. 218), що інституалізація порівняльної педагогіки, яка включала професійні товариства та університетські курси, була не лише результатом інтелектуальної діяльності, але й також:

«... комплексом взаємодії соціологічних сил на макро- та мезо-структурних рівнях та мікро-політичних інтересів гравців галузі, як і залежних від контексту формувальних сил соціальних дискурсів».

Історія центру також розкриває напругу між епістемологічними і соціологічними аспектами (Becher & Trowler, 2001) порівняльної педагогіки. Члени центру підтримують ідею всеохоплюючої сутності та широкого визначення порівняльної педагогіки на відміну від практики, що сформувалася в інших частинах світу з її більш вузьким визначенням (див., наприклад, Cowen, 2003; Paulston, 1994). Трактуювання Lee «порівняльної педагогіки» як узагальненого поняття, розкриття Adamson його «габітусу порівняльної педагогіки» та реалізація Mason (більш точно *aletheia*) взаємозв'язку порівняльної педагогіки, міжнародної освіти та розвивальної освіти (див. Adamson, 2015; Lee, 2015; Mason, 2015) демонструє те, що соціологічна практика не завжди може дотримуватися жорстких типологічних визначень порівняльної педагогіки.

У той час як вищенаведені висновки щодо динаміки дослідницьких центрів відображають формування університетських курсів, це не стосується товариств порівняльної педагогіки. Це тому, що професійні товариства об'єднують широке коло членів, як індивідуальних, так і інституційних, що робить політику більш комплексною. Проте усі ці інституційні форми порівняльної педагогіки мають значний вплив на структурування поля порівняльної педагогіки шляхом публікацій. Завдяки

їм знання розповсюджується за кордони дослідницького центра або університету, або професійного товариства.

Незважаючи на наведені вище критичні аспекти, ЦППД як дослідницький центр відіграв та продовжує відігравати значущу роль в об'єднанні племен та субплемен науковців і практиків на основі спільних інтересів та ідентичностей, подальшого розповсюдження досліджень всередині порівняльної педагогіки та ззовні її територіальних кордонів. Якщо, як відмічав Clark (1987, с. 233), такі дослідницькі мережі «посилають тиск спеціалізації на академічне життя – засіб, який слугував би носієм галузі ззовні», тоді ЦППД можна аплодувати за його великі досягнення у нанесенні порівняльної педагогіки Гонконгу на мапу світу.

Подяка

Автор статті вдячна професору Mark Bray, Директору Центру порівняльно-педагогічних досліджень Гонконгського університету за надання дозволу на передрук цієї скороченої версії моїх двох розділів у Manzon, M. (ред.) (2015), «Часи і території, що змінюються: роздуми про ЦППД та галузь порівняльної педагогіки», монографічна серія ЦППД про порівняльну педагогіку та міжнародну освіту та розвиток, № 11.

References

1. Adamson, Bob (2015): 'Defining a Comparative Identity: 2002', in Manzon, Maria (ed.), *Changing Times, Changing Territories: Reflections on CERC and the Field of Comparative Education*. CERC Monograph 11, Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, pp.39-46.
2. Altbach, Philip G. (1998): *Comparative Higher Education: Knowledge, the University and Development*. CERC Studies in Comparative Education 3, Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.
3. Anweiler, Oscar (1977): 'Comparative Education and the Internationalization of Education'. *Comparative Education*, Vol.13, No.2, pp.109-114.
4. Becher, Tony & Trowler, Paul R. (2001): *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Culture of Disciplines*. 2nd edition, Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
5. Bourdieu, Pierre (1969): 'Intellectual field and creative project' (Trans. S. France). *Social Science Information*, Vol.8, No.2, pp.89-119.
6. Bourdieu, Pierre (1975): 'The Specificity of the Scientific Field and the Social Conditions of the Progress of Reason'. *Social Science Information*, Vol.14, pp.19-47.
7. Bourdieu, Pierre (1984a): *Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste* (Trans. R. Nice). London: Routledge & Kegan Paul.
8. Bourdieu, Pierre (1984b): 'The Market of Symbolic Goods', in Bourdieu, Pierre, *The Field of Cultural Production: Essays on Art and Literature*. New York: Columbia University Press, pp.1-34.
9. Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1992): *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: The University of Chicago Press.
10. Bray, Mark (2002): *The Costs and Financing of Education: Trends and Policy Implications*. Manila: Asian Development Bank, and Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.

11. *Bray, Mark* (2004): *Comparative Education: Traditions, Applications, and the Role of HKU*. Inaugural Professorial Lecture during the 20th anniversary celebrations of the Faculty of Education. Hong Kong: The University of Hong Kong.
12. *Bray, Mark* (2015a): 'Expanding within and beyond HKU: 1996 – 2001', in Manzon, Maria (ed.), *Changing Times, Changing Territories: Reflections on CERC and the Field of Comparative Education*. CERC Monograph 11, Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, pp.27-38.
13. *Bray, Mark* (2015b): 'New Directions with UNESCO and More: 2010 – present', in Manzon, Maria (ed.), *Changing Times, Changing Territories: Reflections on CERC and the Field of Comparative Education*. CERC Monograph 11, Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, pp.76-102.
14. *Bray, Mark; Adamson, Bob & Mason, Mark* (eds.) (2007): *Comparative education research: Approaches and methods*. 1st edition. CERC Studies in Comparative Education 19. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, and Dordrecht: Springer.
15. *Bray, Mark; Adamson, Bob & Mason, Mark* (eds.) (2014): *Comparative Education Research: Approaches and Methods*. 2nd edition. CERC Studies in Comparative Education 19. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, and Dordrecht: Springer.
16. *Bray, Mark & Kwo, Ora* (2014): *Regulating Private Tutoring for Public Good: Policy Options for Supplementary Education in Asia*. CERC Monograph Series in Comparative and International Education and Development 10, Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.
17. *Bray, Mark & Lee, W.O.* (eds.) (1997): *Education and Political Transition: Implications of Hong Kong's Change of Sovereignty*. CERC Studies in Comparative Education 2, Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.
18. CRRIE (1994): *Minutes of the First Executive Committee Meeting*. Hong Kong: Department of Education, the University of Hong Kong.
19. CERC (2004). 'CERC's 10th Anniversary'. CERCular, Vol.10, No.2, pp.2-3.
20. CERC (2015). 'CERC aims'. Downloaded from <http://cerc.edu.hku.hk/about-2/> on 12 January 2015.
21. *Chapman, David W.* (ed.) (1998): 'Education in Developing Asia'. Special issue of *International Journal of Educational Research*, Vol.29, No.7.
22. *Chapman, David W.; Cummings, William K. & Postiglione, Gerard A.* (eds.) (2010): *Crossing Borders in East Asian Higher Education*. CERC Studies in Comparative Education 27, Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, and Dordrecht: Springer.
23. *Chisholm, Linda; Bloch, Graeme & Fleisch, Brahm* (2008): *Education, Growth, Aid and Development: Towards Education for All*. Monograph 5, Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.
24. *Clark, Burton R.* (1987): *The Academic Life: Small Worlds, Different Worlds*. Princeton: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
25. *Cook, Bradley J.; Hite, Steven J. & Epstein, Erwin H.* (2004): 'Discerning Trends, Contours, and Boundaries in Comparative Education: A Survey of Comparativists and Their Literature'. *Comparative Education Review*, Vol. 48, No.2, pp.123-149.
26. *Cowen, Robert* (1982): 'The Place of Comparative Education in the Educational Sciences',

- in Cavicchi-Broquet, Isabelle & Furter, Pierre (eds.), *Les Sciences de l'Education: Perspectives et Bilans Europeens. Actes de la Xume Conférence de l'Association d'Education Comparee Pour l'Europe*. Genève: Section des Sciences de l'Education, Faculté de Psychologie et de Sciences de l'Education, Université de Genève, pp.107-126.
27. Cowen, Robert (1990): 'The National and International Impact of Comparative Education Infrastructures', in Halls, W.D. (ed.), *Comparative Education: Contemporary Issues and Trends*. Paris: UNESCO and London: Jessica Kingsley, pp.321-352.
 28. Cowen, Robert (2000): 'Comparing Futures or Comparing Pasts?'. *Comparative Education*, Vol.36, No.3, pp.333-342.
 29. Cowen, Robert (2003): *Paradigms, Politics and Trivial Pursuits: A Note on Comparative Education*. Unpublished manuscript. Institute of Education, University of London.
 30. Cowen, Robert (2009): 'The Transfer, Translation and Transformation of Educational Processes: And Their Shape-Shifting?'. *Comparative Education*, Vol.45, No.3, pp.315-327.
 31. Crane, Diana (1972): *Invisible Colleges: Diffusion of Knowledge in Scientific Communities*. Chicago: University of Chicago Press.
 32. Delanty, Gerard (2001): *Challenging Knowledge: The University in the Knowledge Society*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
 33. Engel, Laura & Williams, James (eds.) (2013): 'The Globalization of Assessment: A Forum on International Tests of Student Performance'. Special issue of *Research in Comparative and International Education*, Vol.8, No.3.
 34. Epstein, Erwin H. (1994): 'Comparative and International Education: Overview and Historical Development', in Husŷn, Torsten & Postlethwaite, T. Neville (eds.), *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press, pp.918-923.
 35. Epstein, Erwin H. (2013): 'Crucial Benchmarks in the Professionalization of Comparative Education', in Wolhuter, Charl; Popov, Nikolay; Leutwyler, Bruno & Skubic Ermenc, Klara (eds.), *Comparative Education at Universities World Wide*. 3rd expanded edition. Sofia: Investpress, pp.11-26.
 36. Evers, Colin; King, Mark & Katyal, Kokila Roy (eds.) (2011): 'Educational Research in Confucian Heritage Cultures'. Special issue of *Comparative Education*, Vol. 47, No.3.
 37. Farrell, Joseph P. (1999): Review of Noah, Harold J. & Eckstein, Max A. (1998) *Doing Comparative Education: Three Decades of Collaboration (CERC Studies in Comparative Education No.5)*, Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong). *Comparative Education Review [Chicago]*, Vol.43, No.4, pp.544-546.
 38. Gu, Mingyuan (2001): *Education in China and Abroad: Perspectives from a Lifetime in Comparative Education*. CERC Studies in Comparative Education 9, Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.
 39. Habermas, Jürgen (1971): *Knowledge and Human Interests* (Trans. J.J. Shapiro). Boston: Beacon Press.
 40. Halls, W. D. (1990): 'Trends and Issues in Comparative Education', in Halls, W.D. (ed.), *Comparative Education: Contemporary Issues and Trends*. Paris: UNESCO and London: Jessica Kingsley, pp.21-65.
 41. Klein, Julie Thompson (1990): *Interdisciplinarity: History, Theory, and Practice*. Detroit: Wayne State University Press.
 42. Lambert, Peter (2003): 'The Professionalization and Institutionalization of History', in Berger, Stefan; Feldner, Heiko & Passmore, Kevin (eds.), *Writing History: Theory and Practice*. London: Arnold, pp.42-60.

43. *Lee, W. O.* (2002): *Equity and Access to Education: Themes, Tensions and Policies*. Manila: Asian Development Bank & Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.
44. *Lee, W. O.* (2015): 'Pre-history and Foundational Years of CERC: 1994 – 1996', in Manzon, Maria (ed.), *Changing Times, Changing Territories: Reflections on CERC and the Field of Comparative Education*. CERC Monograph 11, Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, pp.15-26.
45. *Lee, W. O. & Bray, Mark* (eds.) (1997): *Education and Political Transition: Perspectives and Dimensions in East Asia*. CERC Studies in Comparative Education 1, Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.
46. *Lee, Wing On; Napier, Diane & Manzon, Maria* (2014): 'Does Context Still Matter? The Dialectics of Comparative Education'. *Asia Pacific Journal of Education*, Vol.34, No.2, pp.139-152.
47. *Little, Angela* (2010): 'International and Comparative Education: What's in a Name?'. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, Vol.40, No.6, pp.845-852.
48. *Manzon, Maria* (2011): *Comparative Education: The Construction of a Field*. CERC Studies in Comparative Education 29, Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, and Dordrecht: Springer.
49. *Manzon, Maria* (ed.) (2015). *Changing Times, Changing Territories: Reflections on CERC and the Field of Comparative Education*. CERC Monograph 11, Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong. 105 pp.
50. *Masemann, Vandra; Bray, Mark & Manzon, Maria* (eds.) (2007): *Common Interests, Uncommon Goals: Histories of the World Council of Comparative Education Societies and its Members*. CERC Studies in Comparative Education 21, Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, and Dordrecht: Springer.
51. *Mason, Mark* (2015): 'The 'Development Turn' in CERC: 2002 – 2008', in Manzon, Maria (ed.), *Changing Times, Changing Territories: Reflections on CERC and the Field of Comparative Education*. CERC Monograph 11, Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, pp.47-56.
52. *Ninnes, Peter* (2004): 'Discourse Analysis and Comparative Education', in Ninnes, Peter & Mehta, Sonia (eds.), *Re-imagining Comparative Education: Postfoundational Ideas and Applications for Critical Times*. New York: Routledge, pp.43-62.
53. *Noah, Harold J. & Eckstein, Max A.* (1998): *Doing Comparative Education: Three Decades of Collaboration*. CERC Studies in Comparative Education No.5, Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.
54. *Olivera, Carlos* (2009): *Introducciyn a la Educaciyn Comparada*. 2nd edition. San José, Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia (EUNED).
55. *Parkyn, G. W.* (1977): 'Comparative Education Research and Development Education'. *Comparative Education*, Vol.13, No.2, pp.87-93.
56. *Paulston, Rolland* (1994): 'Comparative and International Education: Paradigms and Theories', in Hus n, Torsten & Postlethwaite, T. Neville (eds.), *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press, pp.923-933.
57. *Pereyra, Miguel; Kotthoff, Hans-Georg & Cowen, Robert* (eds.) (2011): *PISA under Examination: Changing Knowledge, Changing Tests, and Changing Schools*. Rotterdam: Sense Publishers.
58. *Phillips, David & Schweisfurth, Michele* (2014): *Comparative and International Education*.

- An Introduction to Theory, Method and Practice. 2nd edition. London: Continuum International Publishing Group.
59. *Post, David* (2012): 'Rank Scholarship'. *Comparative Education Review*, Vol.56, No.1, pp.1-17.
 60. *Postlethwaite, T. Neville* (1999): *International Studies of Educational Achievement: Methodological Issues*. CERC Studies in Comparative Education 6, Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.
 61. *Wagner, Peter & Wittrock, Bjurn* (1991): 'Analyzing Social Science: On the Possibility of a Sociology of the Social Sciences', in *Wagner, Peter; Wittrock, Bjurn & Whitley, Richard* (eds.), *Discourses on Society: The Shaping of the Social Science Disciplines*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp.3-22.
 62. *Watkins, David A. & Biggs, John B.* (eds.) (1996): *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, and Melbourne: Australian Council for Educational Research.
 63. *Wilson, David* (1994): 'Comparative and International Education: Fraternal or Siamese Twins? A Preliminary Genealogy of Our Twin Fields'. *Comparative Education Review*, Vol.38, No.4, pp.449-486.
 64. *Wolhuter, Charl; Popov, Nikolay; Manzon, Maria & Leutwyler, Bruno* (eds.) (2008): *Comparative Education at Universities World Wide*. 2nd edition. Sofia: Bureau for Educational Services.
 65. *Yamato, Yoko* (2003): *Education in the Market Place: Hong Kong's International Schools and their Mode of Operation*. Monograph 1, Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.
 66. *Yang, Rui* (2011): 'Educational Research in Confucian Cultural Contexts: Reflections on Methodology'. *Comparative Education*, Vol.47, No.3, pp.395-405.
 67. *Yang, Rui* (2015): 'Viewing CERC through a Chinese Lens: 2008 – 2010', in *Manzon, Maria* (ed.), *Changing Times, Changing Territories: Reflections on CERC and the Field of Comparative Education*. CERC Monograph 11, Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, pp.57-62.

Манзон М.

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА: ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ ПОЛЕ В МИКРОМИРЕ

Статья предлагает социологический комментарий о роли научно-исследовательского центра в институциональном и интеллектуальном построении поля сравнительной педагогики. В качестве единицы для анализа взят Центр сравнительно-педагогических исследований (ЦСПИ) (Comparative Education Research Centre, CERC) в Гонконгском университете. Эта статья написана на основе монографии, опубликованной в 2015 г., по случаю 20-летия Центра сравнительно-педагогических исследований. В статье представлены биографические данные каждого из директоров Центра. Истории, рассказанные каждым из директоров ЦППД, сформулированы в рамках их личных биографий и внутренней социологии Гонконгского университета и его педагогического факультета, которые, в свою очередь, встроены во внутреннюю политику и расширение позиций Гонконга и его университетов на региональном и международном уровнях.

В социологическом отношении ЦСПИ, как единица анализа, является примером институционализации поля сравнительной педагогики. Как утверждал Коуэн, научные сети (журналы, центры и общества) являются важными показателями «определение спроса и предложения сравнительной педагогики в мировом порядке». Данная статья демонстрирует, что исследовательский центр (ЦСПИ) может рассматриваться как интеллектуальное поле в микромире.

Статья начинается с короткого представления ЦСПИ. Она предоставляет концептуальные «линзы», которыми является теория «интеллектуального поля» Bourdieu (1969, 1984a, 1984b) и теория «академических племен и территорий» Becher и Trowler's (2001). Эти «линзы» использованы для анализа исторической эволюции ЦСПИ как формы социальной практики. Очерчена возможная будущая траектория центра, последствия этого анализа для понимания широкого поля сравнительной педагогики завершают эту статью.

Ключевые слова: сравнительная педагогика, Пьер Бурдьё (Pierre Bourdieu), интеллектуальное поле, Гонконг, Центр сравнительно-педагогических исследований (ЦСПИ), социология знания.

Manzon M.

COMPARATIVE EDUCATION: AN INTELLECTUAL FIELD IN MICROCOSM

This article offers a sociological commentary on the role of a research center in the institutional and intellectual construction of the field of comparative education. It takes the Comparative Education Research Centre (CERC) of the University of Hong Kong as the unit for analysis. It draws on a monograph published in January 2015 presenting CERC's 20-year old histories. These histories were narrated by each of CERC's Directors and were couched within their personal biographies and the internal sociology of the University of Hong Kong (HKU) and its Faculty of Education, which were in turn embedded within domestic politics and the (evolving) position of Hong Kong and its universities within the region and internationally. These narratives paint in broad brushstrokes the interplay of personal, institutional, and global-local structures, which in turn shaped this research center in East Asia. The commentary contributes to analysis in the field on the role of research centers in the institutional and intellectual construction of the field of comparative education. It expands earlier work on this theme which took the professional societies of comparative education and university programmes as the units for analysis. Sociologically, CERC as a unit for analysis provides an example of the institutionalization of the field of comparative education. As Cowen contended, scholarly networks (journals, centers and societies) are important indicators of the "definition, demand, and supply of comparative education on a world basis". This paper shows that a research center like CERC can also be viewed as an intellectual field in microcosm.

The article begins with a brief introduction of CERC. It lays down the conceptual lenses to be employed, which are Bourdieu's (1969, 1984a, 1984b) 'intellectual field' theory and Becher and Trowler's (2001) 'academic tribes and territories'. These lenses are applied to an analysis of the historical evolution of CERC as a form of social practice. A possible future trajectory for the Centre is then mapped out and the implications of this analysis for an understanding of the wider field of comparative education concludes the paper.

Keywords: Comparative education, Pierre Bourdieu, intellectual field, Hong Kong, Comparative Education Research Centre, sociology of knowledge.



Сокол Мар'яна Олегівна —

кандидат філологічних наук, викладач кафедри іноземних мов Тернопільського державного медичного університету ім. І. Я. Горбачевського. Основні науково-педагогічні здобутки – понад 14 наукових праць з низки проблем порівняльної педагогіки та історії педагогіки. Коло наукових інтересів: порівняльна педагогіка; історія педагогіки; порівняльне вивчення основних педагогічних понять різних країн; детермінація понятійно-категорійного апарату педагогічної наук; тезаурус системи понять у педагогіці; класифікація та історіографія педагогічних понять.

УДК 37. 013.74

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ЕКСПЛІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПОНЯТЬ: ЛЮДИНА – ІНДИВІД – ОСОБИСТІТЬ

Розглянуто концептуальні основи формування понятійно-категорійного апарату педагогічної науки. Сформульовано проблеми детермінації тріади педагогічних понять: людина – індивід – особистість в україно-, англо-, німецько- та франкомовних науково-довідкових педагогічних виданнях. Досліджено шляхи експлікації понятійно-термінологічного апарату у світовому контексті. Зроблено висновки про прагнення сучасної педагогіки (як науки і практики) теоретично обґрунтувати та реалізувати на практиці підвищення ролі імпаکت-фактора освіти в розвитку особистості.

Ключові слова: понятійно-термінологічний апарат, поняття, людина, індивід, особистість.

З поступовим утвердженням особистісно орієнтованої освіти, результатного підходу в навчанні, кваліфікаційного виміру розвитку особистості, стрімкою технологізацією освітньої діяльності актуалізується проблема уточнення основних педагогічних понять. Ми погоджуємось із твердженням О. В. Сухомлинської, що «тривале у часі застосування сукупності понять і визначень у педагогіці, їх широке розуміння у різних контекстах спонукає нас до історико-генетичного заглиблення в проблему, яке продемонструє нам усю складність і неоднозначність підходів до цієї проблеми та розкриє можливості й напрями її розв'язання» [4, с. 14]. Позаяк, здійснивши порівняльний аналіз системи базових понять у різних країнах, ми дійшли висновку, що вчені розмовляють різними мовами, більше того, «часто це явище спостерігається в межах однієї країни» [1, с.22]. Відтак, наукове співтовариство зацікавлене не у «формальному визнанні факту збільшення числа понять, а в їх оцінці за результатами аналізу наукової обґрунтованості дефініцій, а також у вивченні причинно-наслідкових залежностей, що зумовили їх появу» [3, с.194]. Питання термінології важливі у функціональному аспекті для оцінювання рівня професійної

компетентності фахівця. На нашу думку, володіння мовою наукового пошуку, вільне й коректне оперування особою поняттями, свідчить про професіоналізм, здатність і готовність до науково-педагогічної діяльності.

Про актуальність підходу та його реалізації в підручниках свідчить аналіз відповідної літератури. Цій проблемі присвячені дослідження, що проводились в Україні (О. В. Сухомлинська, А. В. Вихрущ, С. О. Сисоєва, І. В. Соколова та ін.) та за кордоном (Дж. Тернбул, Ш. де Жокур, К. Мирдок, Ф. Моранді та ін.).

Мета статті – висвітлення детермінації тріади педагогічних понять: людина – індивід – особистість в україно-, англо-, німецько- та франкомовних науково-довідкових педагогічних виданнях.

Аналіз наукових праць, які безпосередньо чи опосередковано торкалися окресленої проблеми свідчить, що бракує комплексних досліджень з проблем формування та розвитку тезаурусу педагогіки. До того ж увага вчених традиційно фокусувалася на логічному й змістовному уточненні педагогічних понять, тоді як питання формування світового тезаурусу різних галузей науки, утворення та розвитку понять як концентрованого втілення історично досягнутого педагогічного знання в педагогіці не вирішувалося на концептуальному рівні. У нашому дослідженні ми кваліфікуємо науковий тезаурус педагогічної науки як науковий та культурний феномен, що забезпечує порозуміння учених і практиків у світовому освітньому просторі й узгодженість методологічних засад дослідження її проблем; як систему понять, котрі має засвоїти та актуалізувати людина з метою успішної орієнтації у предметній площині наукових знань. У формалізованому мовному вигляді це відображається в системі термінів, або термінісистемі, дослідження проблеми становлення системи педагогічних понять [3, с. 34-35].

На особливу увагу в контексті досліджуваної проблеми заслуговує твердження А. В. Вихруща: «характеристика понятійного апарату в усіх гуманітарних науках повинна починатися з відомої тріади: людина – індивід – особистість». Далі вибудовуючи цю «тріаду», вчений пропонує визначення таких понять: «Людина – жива істота, здатна до розвитку та самопізнання. Індивід (з лат. неподільний) – людина, яка характеризується неповторними якостями. Особистість (особа, персона, в грецькому театрі – маска для актора) – індивід, який характеризується здатністю до творчої діяльності. Такий підхід дозволяє розглядати особистість як живу істоту здатну, до розвитку і самопізнання, яка характеризується неповторними якостями і здатністю до творчої діяльності» [1, с. 23].

Оскільки більшість понять і термінів походить від латинських та грецьких еквівалентів, доцільно розпочати наш порівняльний аналіз зазначеної «тріади» понять із латинського глосарія. У латинській мові *Individuum, i n* – особистість, індивід, тобто синонімічні та тотожні поняття. *Persona, aef* – особистість, особа. *Personalitas, atis m* – особистість. *Homo, inis m* – людина, розумна, розважлива, чесна порядна, а також слабка обмежена істота [2]. Отже, вже у першоджерелі маємо синонімічний ряд стосовно поняття особистість: *individuum, persona, personalitas*.

Заслуговують на увагу англomовні джерела США та Великої Британії, у яких крізь призму проблеми становлення названих понять спостерігаємо певні відмінності та особливості детермінації. Наприклад, людина (*Person*) – це патримональна концепція, яка уособлює людство загалом та поняття людської істоти зокрема. Людина – це фізична особа, тобто окрема людина, яка усвідомлює себе як предмет суспільного життя. Вона втілює в життя власне «Я». Щоб стати людиною в повному розумінні, людина має взаємодіяти з життям суспільства, із системою цінностей, з етичними

нормами, які діють у суспільстві. [1, с. 207]. Індивід (*Individual*) – окрема людина, особа в групі або суспільстві, окремий представник людської спільноти. Сутність індивіда визначає не тілесна окремість, а сукупність духовно-психологічних рис, які становлять його самобутність. У основі поняття індивіда лежить факт неподільності, цілісності суб'єкта й властивих йому особливостей [11, с. 356]. Новий імпульс щодо осмислення понять «людина – індивід – особистість» подано у словнику Дж. Тернбула (J. Turnbull): *Human* – людина, яка має слабкі сторони, типові для людей. Це означає, що інші люди не повинні надміру критикувати один одного. Кожна людина має схожі (певною мірою навіть однакові) емоції та почуття. *Individual* (індивід) – це унікальна й досить відмінна від інших особа, іноді трохи дивакувата. *Personality* – особистість, чий сильний характер ніколи не залишається поза увагою [12].

Неважко помітити, що запропоновані Дж. Тернбулом визначення цих понять сутнісно збігаються з інтерпретаціями в «Англійському термінологічному словнику з педагогіки» (*English terminological dictionary of Pedagogy*). Проте є певна термінологічна розбіжність із позицією авторів у позначенні одного поняття. *Person* – особистість, уся інтелектуальна й емоційна сутність людини, включно з її здібностями, інтересами та стійкими моделями розуміння і взаємовідносин з оточенням. *Individual* – особа, людина, індивід, індивідуум. Ініціалізація усіх мудрих та визначних творінь походить і має походити від індивідів, адже першоджерело світу – індивід. *Personality* – особистість, постать, видатна, знана особа. Під поняттям «personality», маємо на увазі сукупність спадкових і набутих психічних якостей, характерних для одного індивіда, до того ж саме ці якості допомагають йому стати унікальною (неповторною) особистістю з власним «Я» [10, с. 253].

Отже, проаналізувавши англійські енциклопедії, словники та глосарії, ми дійшли висновку, що поняття людина, індивід та особистість є взаємопов'язаними, є певній мірі синонімічними та подібними. Те, що цій «тріаді» понять людина властива підступна полісемія засвідчує Шевальє де Жокур (Shevaille de Jousour), редактор статті «Люди» («People») у «Encyclopaedia and Dictionary of Education», констатуючи труднощі у їх дефініції: «Людина, особистість, індивід – колективна назва, яку важко визначити, оскільки про неї існують різні уявлення в різних місцях, відповідно до часу та природи подій» [7].

Особливу увагу в контексті досліджуваної проблеми варто приділити довідковим матеріалам із Німеччини, а саме: *Mensch* – людина – особа у природі з душею і розумом, яка має здатність (піддається процесам навчання і виховання) до навчання й виховання і вирізняється мовою, здатністю мислити, мати здібності до навчання, відчувати, розуміти й сприймати цінності та ін. Людина вирізняється серед інших істот біологічно, піддається вихованню, здатна керувати інстинктами, набувати знань і навичок, зокрема культурних, є істотою соціальною [7].

І. Кант зазначав: «Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht. – Людина може стати людиною, лише завдяки вихованню. Вона є ніщо інше, як те, що робить з неї виховання» [8, с. 341].

Individuum – індивідуум – окрема людина з бажаннями, потребами і правами. Цей термін використовується з метою акцентування уваги на індивідуальних властивостях, інтересах серед інших людей у суспільстві чи спільноті. *Persönlichkeit* – особистість – це індивідуум, якому вдається вирізнитися із загальної маси (по-перше, через індивідуальність, і, по-друге, через вищий рівень розвитку до незалежної, емансипованої особистості) (див. 8).

Порівняльний аналіз франкомовних енциклопедичних і довідкових праць з педагогіки дає можливість розкрити сутність понять «людина – індивід – особистість» у багатогранному вимірі. *L'homme* – людина з характерною сукупністю емоційних та психологічних якостей. Людина стає особистістю з моменту усвідомлення своєї свободи й відповідальності. Відповідальність не можлива без свободи, а свобода не може бути абсолютною. Розвиток особистості можливий лише у вільному суспільстві, де кожна людина здатна реалізувати себе, оскільки безпосередньо несе відповідальність за власні вчинки. *Le personne* – особистість, особа в широкому розумінні – конкретна, цілісна людська індивідуальність у єдності її природних і соціальних якостей. З позицій педагогіки і психології особистість – це певне поєднання психічних властивостей, рис темпераменту й характеру, здібностей, особливостей психічних процесів. *L'individu* – індивід, окремий представник людського роду, носій сукупності морфологічних, фізіологічних і психологічних ознак, які відрізняють його від представників інших видів живих істот. Індивідом є кожна людина [9]. Отже, як одна з домінуючих змістово-наукових ліній цих джерел, окрім розкриття особливостей експлікації тріади понять «людина – індивід – особистість», фіксується наявність певних аналітичних зрізів, відтак, у процесі онтогенетичного розвитку індивід стає особистістю, індивідуальністю, свідомим суб'єктом своєї поведінки та діяльності.

Висновки. Отже, сучасна педагогіка (як наука і практика), що прагне теоретично обґрунтувати та реалізувати на практиці підвищення імпаکت-фактора освіти в розвитку особи, об'єктивно доповнює свій поняттєво-термінологічний апарат нині актуальними щільно взаємопов'язаними поняттями. Їх правильне розуміння та застосування дасть змогу підвищити ефективність у реалізації її родової місії в безперервному соціально-культурному розвитку людини впродовж життя шляхом навчання, забезпечення якісних навчальних результатів і конкурентоспроможних понять та кваліфікацій кожної особи в умовах світової глобалізації та європейської інтеграції.

На нашу думку, упорядкування понятійно-категорійного апарату пов'язане зі структуруванням і систематизацією науково-педагогічних знань. У процесі наукового дослідження відбуваються тезаурусне моделювання знань, визначення та класифікація базових понять, скорельованих на створення моделі наукового знання в предметній площині дослідження системи основних педагогічних понять. Детальне розроблення понятійного апарату із застосуванням іншомовних першоджерел сприятиме підвищенню рівня теоретичного аналізу проблеми детермінації понятійно-категорійного апарату педагогічної науки, а відтак і подальшій експериментальній роботі.

Список використаних джерел

1. Вихрущ А. В. Інтеграція української освіти в європейський освітній простір / А. В. Вихрущ // Педагогіка та психологія. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2009. – Вип. 469. – С. 22-32.
2. Петрова Г. Латинсько-український словотвірний словник (20 000 слів) / Г. Петрова. – Т. : Навчальна книга – Богдан, 2010. – 880 с.
3. Сисоєва С. О. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження: наук. видання / С. О. Сисоєва, І. В. Соколова / НАПН України. Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих, МОН. Маріупольський держ. гуманітарний ун-т – К. : ЕКМО, 2010. – 360 с.
4. Сухомлинська О. В. Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей // Шлях освіти. – 2002. – № 4. – С. 13–18.
5. Blishen E. Blond's Encyclopaedia of Education / E. Blishen. – L. : Blond Educational, 1969. – 398 p.

6. *Lenzen D.* Mollenhauer Enzyklopädie. Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden und einem Registerband / D. Lenzen, K. Mollenhauer. – Bd. 1: Theorien und Begriffe der Erziehung und Bildung. – Stuttgart : Verlag Klett-Gotta, 1983. – 631 S.
7. *Foster W.* The encyclopaedia and dictionary of education; a comprehensive, practical and authoritative guide on all matters connected with education, including educational principles and practice, various types of teaching institutions, and educational systems throughout the world / W. Foster. –L. ; N. Y. : Sir I. Pitman & sons, ltd., 1921. – 598 p.
8. *Kant I.* Über Pädagogik / I. Kant. – Königsberg : Auflage, 1803. – S. 341.
9. *Morandi F.* René La Borderie Dictionnaire de pédagogie : 120 notions-clés, 320 entrées / F. Morandi. – P. : Nathan, 2006. – 549 p.
10. *Murdoch K.* English terminological dictionary of Pedagogy / K. Murdoch. – N. Y. : Curtin Publishing, 1998. – 346 p.
11. *Phillips D.* Weighty Matter: The Second Edition of the International Encyclopedia of Education / D. Phillips. – Oxford : Taylor & Francis, Ltd., 1995. – 474 p.
12. *Turnbull J.* Oxford Advanced Learner's Dictionary / J. Turnbull. – Oxford : Oxford University Press, 2010. – 1880 p.

References

1. *Vykhreshch A. V.* Intehratsiia ukrainskoi osvity v yevropeiskyi osvithni prostir / A. V. Vykhreshch // Pedahohika ta psykholohiia. – Vyp. 469. – Chernivtsi : Chernivetskyi nats. un-t, 2009. – S. 22-32.
2. *Sysoieva S. O., Sokolova I. V.* Problemy neperervnoi profesiinoi osvity: tezaurus naukovoho doslidzhennia: nauk. vydannia / S. O. Sysoieva, I. V. Sokolova / NAPN Ukrainy. In-t pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh, MON. Mariupolskyi derzh. humanitarnyi un-t – Kyiv: Vydavnychi Dim «EKMO», 2010. – 360 c.
3. *Petrova H.* Latynsko-ukrainskyi slovotvirnyi slovnyk (20000 sliv) / H. Petrova. – Ternopil : Navchalna knyha – Bohdan, 2010. – 880 s.
4. *Sukhomlynska O. V.* Kontseptualni zasady formuvannia dukhovnosti osobystosti na osnovi khrystyianskykh moralnykh tsinnosti // Shliakh osvity. – 2002. – №4. – S. 13-18.
5. *Blishen E.* Blond's Encyclopaedia of Education / E. Blishen. – London : Blond Educational, 1969. – 398 p.
6. *Lenzen D., K. Mollenhauer* Enzyklopädie. Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden und einem Registerband / D. Lenzen, K. Mollenhauer. – Bd. 1. Theorien und Begriffe der Erziehung und Bildung. – Stuttgart : Verlag Klett-Gotta, 1983. – 631 S.
7. *Foster W.* The encyclopaedia and dictionary of education; a comprehensive, practical and authoritative guide on all matters connected with education, including educational principles and practice, various types of teaching institutions, and educational systems throughout the world / W. Foster. –London, New York : Sir I. Pitman & sons, ltd., 1921. – 598 p.
8. *Kant I.* Über Pädagogik / I. Kant. – Königsberg : Auflage, 1803. – S. 341.
9. *Morandi F., René La Borderie* Dictionnaire de pédagogie : 120 notions-clés, 320 entrées / F. Morandi. – Paris : Nathan, 2006. – 549 p.
10. *Murdoch K.* English terminological dictionary of Pedagogy / K. Murdoch. – New York : Curtin Publishing, 1998. – 346 p.
11. *Phillips D.* Weighty Matter: The Second Edition of the International Encyclopedia of Education / D. Phillips. – Oxford : Taylor & Francis, Ltd., 1995. – 474 p.
12. *Turnbull J.* Oxford Advanced Learner's Dictionary / J. Turnbull. – Oxford : Oxford University Press, 2010. – 1880 p.

Сокол М.О.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ЭКСПЛИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ: ЧЕЛОВЕК – ИНДИВИД – ЛИЧНОСТЬ

Рассмотрены концептуальные основы формирования понятийно-категориального аппарата педагогической науки. Сформулированы проблемы детерминации триады педагогических понятий: человек – индивид – личность в украинско-, англо-, немецко- и франкоязычных научно-справочных педагогических изданиях. Исследованы пути экспликации понятийно-терминологического аппарата в мировом контексте. Сделаны выводы о стремлении современной педагогики (как науки и практики) теоретически обосновать и реализовать на практике повышение роли импакт-фактора образования в развитии личности.

Ключевые слова: понятийно-терминологический аппарат, понятие, человек, индивид, личность.

Sokol M. O.

CONCEPTUAL BASES OF EXPLICATION PEDAGOGICAL DEFINITIONS: PERSON - INDIVIDUAL – PERSONALITY

The problem of specification major pedagogical concepts is actualized with the gradual consolidation of individual oriented education, result approach to training, qualification measurement of human development, rapid technologizing educational activities. We performed a comparative analysis of basic notions in different countries and we have concluded that scientists speak different languages, in fact, this phenomenon is often observed within the same country. In functional aspect, the issues of terminology are important for evaluation of specialist's professional competence. The skills in scientific research, free and correct handling of individual concepts are the evidence of professionalism, ability and willingness to scientific and educational activities.

Thus, modern pedagogy (as a science and practice) seeks to justify theoretically and practically implement of improvement impact factor in the development of person education. This science objectively supplement its conceptual and terminological apparatus by relevant tightly interrelated concepts. Proper understanding and practical application of concepts will help to improve the efficiency in implementation of its generic mission in continuous social and cultural human development through life by learning, and provide high quality educational results and competitive terms and qualifications of each person in terms of world globalization and European integration.

Preparation of conceptual and categorical apparatus is connected with structuring and systematizing the scientific pedagogical knowledge. In the process of scientific investigation thesaurus knowledge modeling, identification and classification of basic notions, that are correlated to develop a model of scientific knowledge in the subject plane study of basic educational concepts, takes place. The elaboration of the conceptual apparatus with application of foreign sources will lead to better theoretical analysis of the problem of conceptual and categorical determination of pedagogical science apparatus, and thus for further experimental work.

Keywords: conceptual and terminological apparatus, person, individual personality.



Хриков Євген Миколайович —

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри державної служби, адміністрування та управління Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Фахівець з теорії та методики управління освітою, методології педагогіки, автор майже 200 наукових робіт – монографій, навчально-методичних посібників, статей у часописах «Шлях освіти», «Рідна школа», «Педагогіка» тощо. Підготував більше 50 докторів та кандидатів педагогічних наук.

УДК 37.012

АНАЛІЗ СТАНУ ДОСЛІДЖЕНОСТІ НАУКОВОЇ ПРОБЛЕМИ У ГАЛУЗІ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Статтю присвячено обґрунтуванню підходів до проведення аналізу стану дослідженості наукової проблеми у галузі порівняльної педагогіки. Для реалізації мети статті проведено аналіз змісту дисертаційних робіт та методологічних засад порівняльної педагогіки. Отримані у процесі дослідження результати можна використовувати для аналізу дисертаційних робіт, моделювання та реалізації процедур аналізу стану дослідженості наукової проблеми у галузі порівняльної педагогіки, що буде сприяти підвищенню їх ефективності.

Ключові слова: стан дослідженості наукової проблеми, порівняльна педагогіка, алгоритми аналізу стану дослідженості наукової проблеми.

Початок ХХІ ст. є часом активного розвитку наукової парадигми порівняльної педагогіки. Методологічні засади цієї наукової галузі становлять положення загальнопедагогічної методології, теоретичні засади історії педагогіки та наукові основи, які відображають особливості порівняльної педагогіки.

Довгий час у дослідженнях з порівняльної педагогіки панувала логіка, за якою науковець обирає, як він вважає, актуальну науково-педагогічну проблему, вивчає та висвітлює, яким чином ця проблема в теоретичному та практичному плані вирішується у певній країні, та пропонує використовувати ті чи інші положення у вітчизняній освітній практиці. На перший погляд така логіка наукової роботи є природною, але вона недостатньо методологічно обґрунтована.

Потенційними недоліками такого підходу до проведення наукового дослідження можуть бути:

- недостатня обґрунтованість спрямованості та змісту наукової роботи;
- неактуальність наукової проблеми, що стає предметом порівняльного дослідження;

- нечітке усвідомлення характеру наукової проблеми, яку прагне вирішувати дослідник;
- концентрація уваги дослідника на неактуальних аспектах наукової проблеми;
- орієнтація на описовий характер наукової діяльності;
- дублювання у змісті дисертаційних робіт вже відомих положень;
- недостатня увага до забезпечення понятійної узгодженості дослідження вітчизняних і зарубіжних освітніх проблем;
- відсутність детально обґрунтованої теоретичної основи на початку дослідження;
- приниження значення національної системи освіти.

З приводу останнього положення зазначимо, що якщо ми вважаємо нашу порівняльну педагогіку складовою світової науки, то маємо визначати не лише те, що маємо запозичити із зарубіжного досвіду, а й те, що можемо запропонувати іншим країнам.

Головною причиною цих недоліків є недосконалість та в деяких випадках відсутність аналізу стану дослідженості певного явища, якому присвячена наукова проблема, та недостатньо чітке усвідомлення особливостей наукової проблеми у галузі порівняльної педагогіки.

Традиційно у роботах із методології порівняльної педагогіки розглядають наступні аспекти наукових досліджень: тенденції розвитку порівняльної педагогіки у світі та Україні; забезпечення актуальності проблеми дослідження; визначення мети та завдань дослідження; формування джерельної бази дослідження; визначення структури дисертаційної роботи тощо [1–6]. Однак у роботах із методології порівняльно-педагогічних досліджень детально не висвітлено проблему аналізу стану дослідженості обраної наукової проблеми. Підґрунтя для її вирішення створюють загальнопедагогічні підходи до аналізу стану дослідження педагогічних проблем [7, с. 99–108], але вони вимагають конкретизації з урахуванням особливостей порівняльно-педагогічних досліджень.

Мета статті полягає в обґрунтуванні вимог до аналізу стану дослідження наукової проблеми у галузі порівняльної педагогіки. Для реалізації мети статі були вирішені наступні завдання: виокремити типові недоліки аналізу стану дослідження наукової проблеми у галузі порівняльної педагогіки та особливості наукової проблеми у галузі порівняльної педагогіки; обґрунтувати алгоритми проведення аналізу стану дослідженості наукової проблеми, визначити підходи до оцінки аналізу стану дослідження наукової проблеми у галузі порівняльної педагогіки.

Реалізація мети статі створює передумови для підвищення рівня усвідомленості діяльності науковців з обґрунтування та реалізації методології порівняльно-педагогічного дослідження.

Аналіз дисертаційних робіт з порівняльної педагогіки свідчить, що в останні роки все частіше науковці ставлять завдання, пов'язані з аналізом стану розроблення наукової проблеми: виявити стан розроблення досліджуваної проблеми та уточнити понятійно-термінологічний апарат дослідження; здійснити теоретичний аналіз розробленості проблеми, схарактеризувати понятійний апарат дослідження; висвітлити історіографію досліджуваної проблеми; виявити стан розроблення досліджуваної проблеми у вітчизняній і зарубіжній науці; здійснити класифікацію історіографії та джерельної бази дослідження; охарактеризувати стан розроблення

досліджуваної проблеми та понятійно-термінологічний апарат дослідження. Однак аналіз кандидатських дисертаційних робіт свідчить, що аналіз стану дослідженості порівняльно-педагогічних проблем переважно відсутній. Головна причина цього явища в тому, що науковці-початківці не завжди чітко розуміють, що є проблемою їх дослідження, і у тексті дисертації використовують трафаретну фразу «актуальність і недостатня теоретична розробленість даної проблеми у вітчизняній педагогічній науці зумовили вибір теми».

Розглянемо приклад, який характеризує наявну ситуацію. Тема дослідження – «Система управління якістю освіти у вищих навчальних закладах США». За традиційною логікою, науковою проблемою у цьому випадку є саме система управління якістю освіти у вищих навчальних закладах США. Проте з урахуванням того, що проблема – це складне теоретичне чи практичне завдання, проблемою зазначеної наукової роботи є *дослідження* теоретичних та практичних аспектів системи управління якістю освіти у вищих навчальних закладах США. Якщо погодитися з першою позицією, то завдання проаналізувати стан дослідженості проблеми системи управління якістю освіти у вищих навчальних закладах США охоплює увесь зміст дисертаційної роботи. У другому випадку завдання проаналізувати стан дослідженості проблеми системи управління якістю освіти у вищих навчальних закладах США передбачає:

- аналіз історико-педагогічних робіт американських вчених, у яких вони узагальнюють напрацювання своїх співвітчизників з проблеми системи управління якістю освіти у вищих навчальних закладах США (такі роботи можуть бути, а можуть і не бути);
- аналіз підрозділів наукових робіт американських вчених з проблеми системи управління якістю освіти у вищих навчальних закладах США, в яких вони аналізують напрацювання своїх попередників (такі підрозділи обов'язково існують у науковому дискурсі досліджуваної країни);
- аналіз робіт вітчизняних компаративістів, у яких вони узагальнюють напрацювання американських вчених з проблеми системи управління якістю освіти у вищих навчальних закладах США (таких робіт скоріше всього немає, але можуть бути роботи, присвячені управлінню освітою у вищих навчальних закладах США або управлінню якістю освіти у загальноосвітніх школах США, які також необхідно проаналізувати).

Аналіз стану дослідженості проблеми є складовою обґрунтування теоретичної актуальності теми дисертаційної роботи. Під час такого аналізу науковець з'ясовує, чи існують наукові роботи, спрямовані на реалізацію мети його дослідження, та узагальнює їх. Якщо такі роботи існують, він має дати чітку відповідь на питання: які аспекти наукової проблеми досліджені та недосліджені; чому необхідне його дослідження.

До особливостей досліджень з порівняльної педагогіки, насамперед, варто зарахувати те, що, на відміну від історико-педагогічних робіт, які спрямовані переважно у минуле, ці роботи спрямовані і в майбутнє. Минуле у цьому випадку – це теоретичні та практичні надбання у галузі освіти зарубіжних країн, а майбутнє – пропозиції дослідника, запровадження яких може підвищити ефективність національної освіти. Наведені міркування дають змогу зробити висновок, що наукова проблема порівняльно-педагогічного дослідження є більш складною порівняно

з іншими науковими педагогічними проблемами. Вона передбачає реалізацію чотирьох завдань: 1) аналіз стану дослідженості проблеми; 2) аналіз теоретичних засад вирішення певної освітньої проблеми у зарубіжній країні (або країнах) та Україні; 3) аналіз практики вирішення цієї освітньої проблеми у зарубіжній країні (або країнах) та Україні; 4) обґрунтування рекомендацій чи напрямів розвитку національної системи освіти з урахуванням зарубіжного досвіду.

Зазвичай в експериментальних педагогічних дослідженнях усі аспекти наукової проблеми мають підпорядкований характер – обґрунтувати певну експериментальну систему. У порівняльно-педагогічних дослідженнях зазначені вище чотири завдання хоч і пов'язані між собою, але мають більш самостійний характер.

Які ж алгоритми можна використовувати для розв'язання аналітичних завдань дослідження наукової проблеми?

Певна наукова проблема є складовою педагогічної науки, тому її можна розглядати з точки зору структури наукового знання.

- Про рівень розвитку науки (у нашому випадку наукової проблеми) свідчить рівень розробленості понятійно-термінологічного апарату. Для його аналізу необхідно визначити основні поняття, які дозволяють розкрити суть зазначеної наукової проблеми. Після цього проаналізувати, як ці поняття тлумачать найбільш відомі фахівці з цієї проблеми у досліджуваній країні та Україні. Потрібно проаналізувати, у чому ці точки зору співпадають, у чому різняться, та висловити своє ставлення до наведених позицій.
- Друга складова будь-якої науки – це наявність виявлених законів, закономірностей, принципів, правил, умов. Якщо з обраної наукової проблеми розроблено ці складові наукового знання, то необхідно проаналізувати точки зору науковців досліджуваної країни та України.
- До структури наукового знання у суспільних науках можна зарахувати концепції (наприклад, навчання впродовж життя, управління навчальними закладами, реформування освіти, національного виховання, громадянського виховання тощо). Тому, якщо з обраної наукової проблеми у досліджуваній країні та Україні розроблено такі концепції, то їх потрібно аналізувати.
- Важливим показником розвитку науки є накопичення емпіричних фактів. Тому потрібно аналізувати, які емпіричні факти з певної наукової проблеми зібрали, проаналізували та узагальнили науковці досліджуваної країни та України.
- Про високий рівень розвитку науки свідчить наявність наукових теорій, які охоплюють усі попередні складові наукового знання. У педагогічній науці таких теорій обмаль, але вони існують (теорія управління якістю освітніх послуг, теорія ризик-менеджменту, теорія комунікативної педагогіки тощо). Скоріше за все, таких теорій, які відповідають предмету вашого дослідження у вітчизняній науці, не існує, але вони можуть існувати стосовно об'єкту вашого дослідження. Аналіз наявних теорій дозволить більш обґрунтовано визначити, які теоретичні положення зарубіжних фахівців доцільно використовувати у вітчизняній освітній практиці.

Другий алгоритм проведення аналізу стану дослідженості наукової проблеми порівняльної педагогіки є її розгляд як системного утворення та з'ясування того, що у цьому напрямку зробили науковці досліджуваної країни та України.

- Першим компонентом будь-якої педагогічної системи є її мета. Тому якщо ви розглядаєте історію розвитку теорії управління ВНЗ, то повинні проаналізувати, як тлумачили мету управління ВНЗ науковці досліджуваної країни та України. Так, наприклад, якщо проводиться дослідження теоретико-методичних засад підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в країнах східної Європи, то необхідно проаналізувати, як розглядали мету підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти у досліджуваній країні та Україні.
- Другий компонент педагогічної системи – це зміст освітнього або управлінського процесу. З урахуванням цього доцільно проаналізувати, хто із зарубіжних та вітчизняних науковців розробив теоретичне обґрунтування певних складових змісту освітнього або управлінського процесу із зазначеної проблеми. Наприклад, показати, як науковці обґрунтовують зміст професійної підготовки вчителів початкових класів у Японії та Україні; які моделі, напрями, етапи вирішення досліджуваної наукової проблеми обґрунтовано в зарубіжній країні та чому їх необхідно використовувати в нашій країні.
- Третій компонент педагогічної системи – це форми, методи, технології освітнього чи управлінського процесу. Тому під час аналізу необхідно з'ясувати, чи обґрунтовано науковцями зарубіжної країни та України ці складові педагогічної системи, у чому полягає їх специфіка та цінність.
- Четвертий компонент педагогічної системи – це її суб'єкти (викладачі, керівники, батьки, роботодавці). Тому варто з'ясувати, чи розроблено теоретичну модель (моделі) діяльності суб'єктів педагогічної системи зарубіжними та вітчизняними науковцями та показати особливості (переваги та недоліки) цих моделей.
- П'ятий компонент педагогічної системи – це суб'єкти, на яких спрямований освітній чи управлінський процес (учні, студенти, працівники навчального закладу). Тому під час вивчення зарубіжної та вітчизняної наукової літератури необхідно проаналізувати наявність теоретичної моделі діяльності цих суб'єктів педагогічної системи.

Проведений таким чином аналіз буде свідчити про наявність теоретичної моделі або певних її складових вирішення зазначеної наукової проблеми у зарубіжній країні та Україні. Важливо ретельно її проаналізувати, чітко описати її суттєві особливості, переваги та обґрунтувати, чому виникає необхідність запровадження нових шляхів вирішення педагогічної або управлінської проблеми. Ефективним засобом вирішення цього завдання є складання порівняльної таблиці, стовбцями в якій будуть зарубіжна та вітчизняна теоретична модель вирішення наукової проблеми, а рядками – складові, за якими ви порівнюєте дві моделі. Така таблиця може поєднувати результати використання різних підходів до аналізу стану дослідження проблеми – системного, культурологічного, парадигмального, її розгляду з позиції структури наукового знання тощо. Третім стовбцем можуть бути пропозиції, які варто запроваджувати в Україні.

Різновидністю другого алгоритму є аналіз розробленої нормативної моделі вирішення певної наукової проблеми за компонентами педагогічної чи управлінської системи. Теоретична модель дає відповідь на питання – у чому полягає сутність досліджуваного явища та на яких теоретичних засадах базується функціонування цього явища. Нормативна модель дає відповідь на питання, що необхідно робити,

щоб досягти певної педагогічної чи управлінської мети. Така модель може бути розроблена у зарубіжній країні, а в Україні вона може бути недостатньо ефективною, або зовсім нерозробленою.

- Перший компонент нормативної моделі – розробленість конкретизованої мети певної педагогічної чи управлінської системи з урахуванням всього комплексу особливостей цієї системи. Така мета може бути представлена в якості моделі фахівця або її структурного компоненту, критеріїв оцінки, переліку управлінських завдань тощо.
- Другий компонент нормативної моделі – розроблені зарубіжними та вітчизняними науковцями навчальні плани, програми навчальних дисциплін, факультативів, дисциплін за вибором, плани управлінської діяльності, плани виховної роботи тощо. У дослідженні необхідно з'ясувати, у чому полягає суть, особливості, відмінності, спільні властивості різних моделей.
- Третій компонент нормативної моделі – розроблені науковцями технології, методики, алгоритми вирішення дидактичних, виховних, управлінських завдань.
- Четвертий компонент нормативної моделі характеризує наявність розроблених моделей діяльності педагогів, керівників освітніх установ, представників громадськості із забезпечення реалізації наявних цілей.
- П'ятий компонент нормативної моделі характеризує наявність розроблених науковцями моделей діяльності учнів, студентів, дітей у процесі реалізації поставленої мети.

На цьому етапі дослідження потрібно з'ясувати, у чому полягають та чим відрізняються зарубіжні та вітчизняні підходи до розроблення відповідного компоненту нормативної моделі, а результати такого аналізу узагальнити у порівняльній таблиці.

Вивчення стану дослідженості наукової проблеми створює одну з передумов для виокремлення напрямів запровадження прогресивного досвіду зарубіжної країни у вітчизняну освітню практику.

Особливості порівняльно-педагогічних наукових проблем обумовлюють надзвичайно важливу роль реалізації аналітичних завдань під час наукового пошуку. Серед цих завдань визначальним є аналіз стану дослідженості проблеми, яка стала предметом вивчення. Ефективними алгоритмами проведення такого аналізу може бути розгляд досліджуваного явища з урахуванням структурних компонентів наукового знання або компонентів педагогічної системи. Реалізація запропонованих підходів може виконати функцію запобігання потенційних недоліків порівняльно-педагогічних досліджень, наведених у статті.

Завданням для подальшого розроблення є обґрунтування такої структури дисертаційних робіт з порівняльної педагогіки, яка б забезпечувала можливість якісно та у повному обсязі реалізувати завдання дослідження.

Список використаних джерел

1. Бражник Е. И. Особенности методологии сравнительных педагогических исследований [Электронный ресурс] / Е. И. Бражник // Письма в Emissia.offline : эл. науч.-пед. журнал. – 2005. – Январь-июнь. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2005/975.htm>

2. *Василюк А.* Нариси з порівняльної педагогіки / А. Василюк, К. Корсак, Н. Яковець. – Ніжин : Ред.-видав. відділ НДПУ, 2002. – 119 с.
3. *Лавриченко Н.* Методологічні аспекти порівняльно-педагогічних досліджень / Н. Лавриченко // Шлях освіти. – 2006. – № 2. – С. 17–23.
4. *Локшина О.* Порівняльна педагогіка: здобутки двохсотлітнього розвитку та сучасні проблеми / О. Локшина // Порівняльно-пед. студії. – 2010. – № 3/4. – С. 6–15.
5. Методологічні засади педагогічного дослідження : монографія / авт. кол.: Є. М. Хриков, О. В. Адаменко, В. С. Курило та ін. ; за заг. ред. В. С. Курила, Є. М. Хрикова ; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. – 248 с.
6. *Сбруєва А. А.* Порівняльна педагогіка : навч. посіб. / А. А. Сбруєва. – Суми : СДПУ, 1999. – 300 с.
7. *Цюра С.* Особливості методології порівняльних досліджень / С. Цюра // Порівняльно-педагогічні студії. – 2013. – № 2–3. – С. 7–13.

References

1. *Brazhnik E. I.* Osobennosti metodologii sravnitel'nyh pedagogicheskikh issledovaniy [Jelektronnyj resurs] / E. I. Brazhnik // Pis'ma v Emissia.offline : jel. nauch.-ped. zhurnal. – 2005. – Janvar'-ijun'. – Rezhim dostupa: <http://www.emissia.org/offline/2005/975.htm>
2. *Vasylyuk A.* Narysy z porivnjajnoji pedaghoghiky / A. Vasylyuk, K. Korsak, N. Jakovecj. – Nizhyn : Red.-vydav. viddil NDPU, 2002. – 119 s.
3. *Lavrychenko N.* Metodologichni aspekty porivnjajno-pedaghoghichnykh doslidzhenj / N. Lavrychenko // Shljakh osvity. – 2006. – № 2. – S. 17–23.
4. *Lokshyna O.* Porivnjajna pedaghoghika: zdotuky dvokhsotlitnjogho rozvytku ta suchasni problemy / O. Lokshyna // Porivnjajno-ped. studiji. – 2010. – № 3/4. – S. 6–15.
5. Metodologichni zasady pedaghoghichnogho doslidzhennja : monoghracija / avt. kol.: Je. M. Khrykov, O. V. Adamenko, V. S. Kurylo ta in. ; za zagh. red. V. S. Kuryla, Je. M. Khrykova ; Derzh. zakl. «Lughan. nac. un-t imeni Tarasa Shevchenka». – Lughansjk : Vyd-vo DZ «LNU imeni Tarasa Shevchenka», 2013. – 248 s.
6. *Sbrujeva A. A.* Porivnjajna pedaghoghika : navch. posib. / A. A. Sbrujeva. – Sumy : SDPU, 1999. – 300 s.
7. *Cjura S.* Osoblyvosti metodologhiji porivnjajnykh doslidzhenj / S. Cjura // Porivnjajno-pedaghoghichni studiji. – 2013. – № 2–3. – S. 7–13.

Хрыков Е. Н.

АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ ИССЛЕДОВАННОСТИ НАУЧНОЙ ПРОБЛЕМЫ В ОБЛАСТИ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Статья посвящена обоснованию подходов к проведению сравнительных педагогических исследований. Для реализации цели статьи проведен анализ содержания диссертационных работ и методологических основ сравнительной педагогики. В статье приведены типичные недостатки анализа состояния исследованности научной проблемы в диссертационных работах по сравнительной педагогике. Автором предложены два алгоритма анализа состояния исследованности научной проблемы: ее рассмотрение с точки зрения структурных компонентов научного знания и как системного образования. Полученные в ходе исследования результаты можно

использовать для анализа диссертационных работ, моделирования и реализации процедур анализа состояния исследованности научной проблемы в области сравнительной педагогики, что будет содействовать повышению их эффективности.

Ключевые слова: состояние исследованности научной проблемы, сравнительная педагогика, алгоритмы анализа состояния исследованности научной проблемы.

Khrykov Y.

HOW WELL THE SCIENTIFIC PROBLEM IS DEVELOPED IN CONTEMPORARY COMPARATIVE EDUCATION STUDIES – ANALYSIS

The article deals with grounding approaches to research in comparative education. The content of dissertations and basic methodology of comparative education research were analyzed and typical flaws of the works revealed.

The author suggests looking upon a scientific problem in two different ways, (1) to study it from the point of view of the structural components of scientific knowledge and (2) to study it as a systemic phenomenon.

The level of development of terminology; definition of law conformities, principles, rules and conditions; formulation of concepts and theories; accumulation of empirical facts correlate with the level of development of science in general and a scientific problem in particular. Systemic approach encompasses analysis of an aim, content, forms, methods and technologies of education; of models of activities of the pedagogical subjects (teachers and students).

The results of this study can be used to analyze the contemporary dissertations in comparative education, to model and use the ways of evaluation of the scientific problem's development, and to improve the effectiveness of studies.

Keywords: how well the scientific problem is developed on, comparative education, ways to evaluate how well the problem is studied





Цюра Світлана Богданівна —

доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки Львівського національного університету імені Івана Франка, кандидат педагогічних наук. Коло наукових інтересів: методологія нелінійних самоорганізовуваних систем; методологія компаративного аналізу; роль індивідуальної часової траєктиви у формуванні «Я-професійного» майбутнього педагога; теорія і практика соціального партнерства приватної школи і сім'ї.

УДК 37:001.8.001.36

МЕТОДОЛОГІЯ ПОРІВНЯЛЬНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ: ПРИНЦИПИ, ОСОБЛИВОСТІ

Розглянуто методологію порівняльного аналізу як конкретно-наукову, виокремлено низку теоретичних концептів. Узагальнено принципи компаративного дослідження: пріоритетної спрямованості розвитку освітніх систем на забезпечення цінності людини і людського; дотримання системного підходу в дослідженні; єдності сенсів і цілей педагогічної діяльності у світовій практиці та доцільності технологічної варіативності; тотожності векторів часткового і загального в еволюції педагогічної емпірії.

Ключові слова: порівняльний аналіз, компаративне педагогічне дослідження, принципи компаративного педагогічного пошуку.

Компаративні педагогічні дослідження посідають важливе місце в сучасних педагогічних розвідках. Практично кожен новий виток у розвитку систем освіти країни чи регіону, технологія, розвинута силами науковців чи практиків, стає об'єктом аналізу вчених інших країн. Інтерес науковців і практиків до дослідження різних варіантів організації діяльності освіти і виховання, зіставлення педагогічних явищ і процесів є вагомим частинкою педагогічних досліджень ХХ ст. Об'єкт і завдання порівняльної педагогіки пов'язані з глобалізацією та її запитами більше, ніж інші сфери академічних досліджень, вважає відомий компаративіст М. Брей. «Порівняльна освіта природно пов'язана з міжнаціональними дослідженнями, і це заохочує її учасників мислити перспективно. Водночас ця галузь реагує на глобалізаційні процеси» [2, р. 209]. Характеризуючи об'єкт порівняльних досліджень загалом, Б. Вульфсон узагальнює, що це «стан й основні тенденції розвитку теорії і практики освіти у сучасному світі» [4, с. 65–66], а іспанський компаративіст Х. Гаррідо визначає предмет порівняльної педагогіки таким чином: «системи освіти, або, інакше кажучи, освітній процес у конкретних соціальних системах (країни, регіону тощо)» [5, с. 59].

Вагомі матеріали для теоретичного обґрунтування концепції порівняльної педагогіки містять роботи М. Красовицького. Основу порівняльних досліджень

в Україні становлять дослідження українських компаративістів: Н. Абашкіної, Н. Авшенюк, Н. Бідюк, Н. Лавриченко, М. Лещенко, О. Локшиної, О. Матвієнко, О. Огієнко, Л. Пуховської. На необхідності вдосконалення методології порівняльного аналізу акцентують Є. Бражник, О. Локшина, Н. Ничкало, Г. Щука. Ще у 70-х роках ХХ ст. Дж. Лоурейс зазначив: «Без сумніву, ще не настав час, щоб можна було сформулювати основні методологічні принципи, прийнятні для всіх дослідників і здатні реально підвищити ефективність їхньої діяльності» [6, р. 29]. Методологія порівняльного аналізу потребує осмислення, принципи і підходи – детального розроблення, а дискусії про неї ведуть науковці різних країн.

Компаративні дослідження 80–90-х років ХХ ст. наголошували на завданнях удосконалення методології порівняльної педагогіки. Шляхом аналізу теоретичних джерел виявлено два напрями, за якими розгортаються основні пошуки теорії компаративного аналізу. Просте зіставлення дає змогу зробити висновок, що ці напрями виявляються і в інших соціальних науках.

Перший розвивається в руслі глобалізації і потребує системного розгляду досліджуваних явищ та їх впливів, вияву спільного в розвитку освітніх структур та проектування шляхів їх взаємозбагачення. Його ілюструють такі позиції:

- Є Бражник стверджує, що поширена раніше методологія порівняльного аналізу, яка застосовувалася до множини явищ, незалежних одне від одного змінюється глобальним аналізом транснаціональної залежності. Тому сучасний контекст розвитку порівняльної педагогіки – взаємозалежний світ [1];
- Б. Вульфсон узагальнив, що найавторитетніші компаративісти наголошують на першочерговій важливості порівняльного вивчення міжнародного педагогічного досвіду, головним чином на макрорівні (організація систем освіти, їх місце в соціальній інфраструктурі, основні тенденції розвитку освіти тощо). При цьому найважливішими є характеристика глобальних тенденцій, вияв і аналіз інваріантів [4, с. 50–52, 63].

Другий напрям, який найбільше ініціюють дослідники розвинутих країн, пропонує фокусувати увагу порівняльного аналізу на багаторівневому науковому пошуку, що використовує теоретичні методи поряд із емпіричними і робить зіставлення на засадах безпосередньої участі компаративного дослідника в процесі як експериментатора, який самостійно отримує дані про ефективність перебігу процесу. Цей шлях аргументують:

- М. Брей: «Дослідники порівняльної освіти, як правило, використовували досить обмежений інструментарій соціальних наук... багато коментарів, що базуються на оглядах наукової літератури, але відносно небагато досліджень ґрунтуються на опитуваннях і практично жодне дослідження не базується на експериментальних методах» [2, р. 216];
- П. Бродфут: «порівняльно-педагогічні дослідження мають «повернутися обличчям» до безпосередньої навчальної роботи на рівні шкільного класу» [3, с. 93–103].

Метою статті є виявити та конкретизувати на основі узагальнення методологічної бази сучасних компаративних педагогічних досліджень принципи наукового пошуку, які зумовлюють методологію порівняльного аналізу як конкретно-наукову, обґрунтувати їх як теоретичні концепти та уточнити особливості їх дотримання в компаративному пошуку.

Аналіз компаративних педагогічних джерел дає змогу виокремити чотири варіанти організації дослідницького пошуку.

Історико-порівняльні дослідження, які у вітчизняній педагогіці, традиційно належали до сфери «зарубіжна педагогіка». Питання про їх компаративний характер є дискусійним, оскільки те, що їх виконують шляхом аналізу матеріалів «чужої», тобто безпосередньо малознайомої досліднику системи освіти, автоматично не робить їх порівняльними.

Порівняльно-історичні дослідження зараховують до порівняльних на підставі лише одного «географічного» критерію, а саме того, що дослідник вивчає досвід іншої країни. Такий тип досліджень за їхній здебільшого описовий характер викликає багато критичних зауважень сучасних зарубіжних і вітчизняних компаративістів. Розмежованість політичних систем і культур другої половини ХХ ст., виразна нестача інформації про процеси і явища в паралельних культурах спонукали дослідників до їх вивчення. Тому ці дослідження також можна було б віднести не до порівняльної, а до традиційної для вітчизняного простору дослідницької площини зарубіжної педагогіки. В одній з праць, присвячених порівняльній педагогіці, Б. Вульфсон заперечує позицію, що «порівняльна педагогіка і зарубіжна педагогіка – це різні назви однієї галузі знань і тому можуть вживатися як синоніми». На його думку (з якою можна дискутувати), «зарубіжна педагогіка має суто описовий характер, її головне завдання – збирання й систематизація фактів і явищ, що характеризують стан освіти за кордоном... а порівняльна педагогіка містить значно більшу теоретико-методологічну компоненту». [4, с. 65–66]. Зауважимо, що повноцінного порівняльного аналізу в радянських дослідженнях зарубіжної педагогіки не було з ідеологічних міркувань, заангажованості, апріорі поставлених досліднику обмежень, таких самих, які діяли щодо, наприклад, економічних й історичних досліджень. У такому разі наукові роботи в галузі зарубіжної педагогіки 30–80-х років ХХ ст. коректніше тлумачити як етап у розвитку порівняльних досліджень.

Класичні компаративні дослідження, поширені в сучасній світовій практиці, орієнтовані на вивчення культур, особливо тих, які вступають у діалог, взаємодію. Їхньою особливістю є те, що вчений займає позицію ззовні досліджуваної системи, а тому він, на відміну від її власних ціннісно заангажованих суб'єктів, здатен забезпечити зовнішнє незалежне оцінювання ефективності її елементів, оптимальності процесів, її цілісності та узгодженості. Тому неповною є традиційна спрямованість висновків і рекомендацій порівняльного аналізу, що знецінює саме її специфіку – зовнішньої позиції дослідника щодо досліджуваних явищ і процесів, яка є додатковим гарантом об'єктивності наукового аналізу, дає змогу виявити особливості й тенденції, що суб'єктивно задіяними учасниками процесу можуть, розцінюватися по-іншому.

Конструктивістські компаративні дослідження ґрунтуються на вихідній ідеї, що науковий пошук має спрямовуватися далі від опису стану, на прогностику, зміну, розвиток, реконструкцію або нову інтерпретацію. У таких дослідженнях прагнуть цілісно, на підставі систематизованих фактологічних матеріалів і досвіду людства у сфері освіти та виховання виокремити: спільні, схожі, тотожні, іманентно властиві, загальнолюдські тенденції, закономірності; наголосити на унікальних регіональних особливостях; привернути увагу до того, що потребує кардинальних змін не лише засобами всередині країни, а й через впливи потенційно спроможних зовнішніх систем. Таким чином розширюються можливості практичної апробації порівняльних досліджень, що з одноадресних із часом перетворюються на дво- і поліадресні.

Важливо, що конструктивістська методологія вносить у порівняльні дослідження нову ключову особливість, не властиву дослідженням ідеологічно заангажованого ХХ століття, а саме установку на паралельність мислення, яка, у свою чергу, обумовлює те, що:

- різні підходи до організації практики освіти і виховання можуть співіснувати як рівноцінні, якщо вони ефективні, суспільно, педагогічно й особистісно доцільні;
- порівняння не орієнтується на рух між полюсами «правильне – неправильне», «розвинуте – не розвинуте»;
- аналітика лише збагачується, якщо інформаційні об'єкти порівняльного аналізу не ставлять у площину полеміки й «зважування», а розглядають як вектори розвитку, що можуть підсилювати один одного, але не є взаємозамінними, особливо шляхом імплантації у самоорганізовану систему чужих, не властивих їй системоформувальних елементів.

Вивчення методології порівняльного аналізу як конкретно-наукової та педагогічних джерел із порівняльного аналізу дає підстави виокремити як теоретичні концепти низку принципів, дотримання яких забезпечує сьгодні наукову коректність зіставлення педагогічної емпірії в досвіді різних країн.

Принцип пріоритету спрямованості розвитку освітніх систем на плекання гуманістичних цінностей вимагає враховувати, що:

- джерелом гуманістичних цінностей сучасності є відчуття людиною і соціумом екзистенційної безпеки. Система цінностей ХХІ ст. розглядає як основу функціонування соціальних інституцій їхню не політико-економічну, а соціальну ефективність. Відповідно, критерії ефективності школи впливають із тлумачення індивідуально-соціальної доцільності педагогічного процесу: створення умов для свободи особистого вибору й самореалізації; не кількісному результаті навченості, а научаності, його якісній результативності; особистісному змісті й сенсі знань;
- досліджувані процеси в середовищі не зупиняються на момент дослідження. Завдання педагогічних дослідників полягає в тому, щоб не лише виокремити ефективні технології освіти і виховання, які виявлені в досвіді іншої країни й відповідають на її реальні потреби, а й забезпечити (як ученому не заангажованому у культурний, смисловий простір країни) наукове прогнозування перспектив і тенденцій, завдань спрямованих на розвиток досліджуваного – соціальних інституцій виховання як носіїв суб'єктної ініціативи, чия активність, спрямованість і відповідальність забезпечують поступ соціуму – середовища для розвитку особистості.

Принцип дотримання системного підходу в дослідженні потребує у процесі порівняльного аналізу виконання таких вимог:

1. Тлумачення аналізованих елементів як таких, що розвиваються не як окремі самодостатні феномени, а як складники системи освіти країни, культури.
2. Виявлення характеристик досліджуваного, що виникають унаслідок функціонування цілого, узгодженого або взаємодії властивостей внутрішніх підсистем та контексту середовищних систем.
3. Характеризування структури об'єкта загалом, процесів розвитку системи через їхні чинники, і саме з урахуванням їх наявності чи відсутності розроблення

науково-методичних рекомендацій щодо впровадження елементів системи освіти однієї країни в іншій.

Наприклад, дослідження педагогічних умов розвитку кооперативних форм навчальної діяльності в умовах початкової школи США, Канади, Ізраїлю, Великої Британії щоразу стосуватиметься своєрідного соціокультурного простору країни, типового для неї, й розвинутих у ній досвіду і практики полікультурного діалогу та соціальної кооперації вчителів, учнів та їхніх батьків. Рекомендації щодо впровадження досвіду в Україні, відповідно, ґрунтуватимуться не лише на узагальненому результаті досвіду «чужої» культури, а й на акцентуванні на опорних структурних елементах соціокультурного простору країни дослідника.

Типовим наслідком ігнорування принципу системного підходу є концентрування уваги дослідника на успішному одиничному і рекомендація щодо його негайного впровадження. «Найефективніші» результати загальновідомі: школа реалізовує бригадно-лабораторний метод там, де авторитарна система століттями нівелювала будь-які спроби до групової чи індивідуальної ініціативи і відповідальності; Болонський процес упроваджується без автономії університетів, мобільності, зовнішнього моніторингу якості вищої освіти тощо.

4. Маркування явищ і процесів у сфері освіти досліджуваної країни як результатів саморозвитку автентичних систем та їх складників. Система освіти сучасної демократичної країни – структура до певної міри самоорганізовувана, але не меншою мірою керована та контрольована соціальними інституціями. Кожен із елементів аналізованої системи є як результатом тривалого розвитку та перманентного переструктурування, так і точкового, цільового, більш-менш ефективного реформування. Якщо його в результаті дослідження розглядатимуть як горизонтальний зріз, то суттєві характеристики досліджуваного елемента, ймовірно, випадуть із поля зору.

5. Урахування того, що досліджувані процеси не замкнуті в просторі. Якщо предметом вивчення є функціонування самоорганізованої системи освіти або її підсистеми, то цілісний аналіз потребує вияву значної частини зв'язків, впливів та процесів поза безпосередньою структурою.

Так, характеризуючи прогрес вищої економічної освіти в сучасній Туреччині, віддавши належне векторові розвитку, що базується на потребах ринку праці, поруч із вектором орієнтації на європейські стандарти та засади громадянського суспільства враховується наявність не менш потужного релігійного вектора в багатьох нюансах системи. При цьому перший вектор – прямого впливу – масштабно підтримується та імплантується лише недавно, багато в чому спираючись на політичну кон'юнктуру, а другий, хоч і може трактуватися як опосередкований, природно й цілісно властивий усій суспільній структурі.

6. Виокремлення у порівнянні векторів еволюції систем, тенденцій, зіставляти системоформувальні елементи. Питання визначення системотвірного фактора є пріоритетним у розробленні рекомендацій для використання результатів компаративного аналізу. Якщо досліджувана система характеризується як така, що успішно функціонує, то це не означає, що елементи, впроваджені як її аналоги в іншу систему, будуть ефективними.

Зокрема, достатньо вдалим було впровадження в Україні зовнішньої незалежної системи оцінювання (попри її недоліки, немінучі за будь-якої організації), але, наприклад, тривала широкомасштабна пропаганда ідеї переорієнтації системи навчання з предметно орієнтованої на особистісно орієнтовану гальмується через

реальну кількість соціокультурних потреб і запитів. Спираючись на ідею факторного аналізу про те, що системотвірний фактор лежить поза системою, яка утворюється, можемо припустити, що в першому випадку він існував і забезпечив простір для вдалого втілення запропонованої зміни, а у другому – ні, або поки що формує недостатньо потужний запит суспільства на право особистості на вільний розвиток.

Віддаючи належне позитивним аспектам шкільних навчальних курсів інтегративного міжпредметного характеру в практиці функціонування північноамериканської школи, слід відзначити низьку ефективність і штучність впровадження під впливом компаративних досліджень тривалого інтегрованого курсу «Природознавство» в українській середній школі на тлі традиційної предметної структури змісту освіти. Це призвело до втрати навчального часу на вивчення елементарних основ фізики та хімії і непропорційне зростання теоретичної складності й змістової насиченості цих дисциплін у старшій школі. За такого часткового реформування змісту освіти не було враховано, що системоформувальним фактором компонування змісту освіти в північноамериканській школі є рівень доступності, соціальної та особистісної привабливості й практичності змісту знань, а також індивідуальна та внутрішня мотивація учіння; а в українській школі – рівень науковості, теоретичної ґрунтовності й навіть енциклопедичності запропонованого учням змісту знань, зовнішня мотивація потребами вступу у ВНЗ і предметно орієнтований характер навчання.

Принцип єдності сенсів і цілей педагогічної діяльності у світовій практиці і доцільності технологічної варіативності.

У другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. методологічні аспекти дослідження людини та суспільства найбільшою мірою репрезентує положення про необхідність гуманізації буття особистості, буття соціуму, а ключовою в організації філософського знання є гуманістична спрямованість. В основі принципу єдності сенсів і цілей педагогічної діяльності у світовій практиці та доцільності технологічної варіативності виокремлюємо дві вихідні вимоги (ідеї). Перша, про єдність сенсів і цілей педагогічної діяльності, базується на узагальненому оцінюванні вікового досвіду людства у сфері освіти і виховання та висновку гуманістичної філософії, що має характер аксіоми: еволюція людини і людського суспільства – це розвиток у людині й суспільстві людського. Друга, акцентуючи на тотожному в тлумаченні цілей, розглядає педагогічну діяльність як професійну дію, що характеризується такими параметрами, як творчість, інтуїція у поєднанні з володінням знаннями і технологіями та особистим досвідом мислення професіонала в умовах нестабільності реального навчального процесу.

Принцип тотожності векторів часткового і загального в еволюції педагогічної емпірії.

Школа, система освіти країни – регіональний, світовий освітній простір – спрямованість еволюційних змін тяжіє до тотожності всюди, де самоорганізовані процеси поєднуються з розумним адаптивним управлінням, і вступає в суперечність із системами, що перебувають у режимі нав'язаних цінностей, гальмування природних процесів, «ручного» управління. Дослідник, що має намір порівняти ставлення до інтерактивних методів навчання у практиці діяльності американських і українських вчителів може виявити в одному випадку істотно вищі показники, ніж в іншому, але загалом його цікавитиме лише факт наявності вектора.

Полівекторність як умова функціонування інформаційного простору поєднується і має додатковий сенс в умові – наслідку: цивілізаційні зміни і процеси цілісні

й тотожні за сутністю, оскільки спрямовані на гармонізацію, доцільність, співіснування та виживання.

Висновки. Глобалізація та інтеграція дають змогу вперше за багато століть цілісно систематизувати уявлення й досвід людства у сфері освіти і виховання, виокремити в них спільні іманентно загальнолюдські тенденції, закономірності, наголосити на регіональних особливостях, що є унікальними. Встановлення порівняльною педагогікою регіональних та загальних закономірностей і тенденцій розвитку освітніх систем забезпечує прогнозування можливостей їх вияву в освітньому просторі країни, для якої проводиться дослідження, запропонувати поліадресні ідеї для вдосконалення педагогічного процесу в тих країнах, що підлягали вивченню, забезпечити їх зовнішнє незалежне оцінювання і прогнозування тенденцій, перспектив та завдань. До вихідних положень, що обумовлюють наукову коректність порівняння належать принципи: пріоритету спрямованості розвитку освітніх систем на забезпечення цінності людини і людського; дотримання системного підходу у дослідженні; єдності сенсів і цілей педагогічної діяльності у світовій практиці й доцільності технологічної варіативності; тотожності векторів часткового і загального в еволюції педагогічної емпірії.

Список використаних джерел

1. Бражник Е. И. Особенности методологии сравнительных педагогических исследований [Электронный ресурс] / Евгения Ивановна Бражник // Письма в Emissia.offline : электрон. науч.-пед. журнал. – 2005. – Январь – июнь. – Режим доступа : <http://www.emissia.org/offline/2005/975.htm>.
2. Brey M. Comparative Education in the Era of Clobalisation: evdution, missions and roles / Mark Brey // Policy Futures in Education. –2003. – Vol. 1, Nr. 2, – P. 209–224.
3. Бродфут П. Сопоставительный анализ классной работы английских и французских учителей / П. Бродфут // Перспективы. – 1986. – № 2. – С. 93–103.
4. Вульфсон Б. Л. Сравнительная педагогика. История и современные проблемы / Б. Л. Вульфсон. – М. : УРАО, 2003. – 232 с.
5. Гарридо Х. Сравнительная педагогика в системе педагогических наук / Х. Гарридо // Перспективы. – 1990. – № 3.
6. Traite des sciences pedagogiques. T. 3: Pedagogie comparee. – P., 1972. – P. 29.

References

1. Brazhnik E. I. Osobennosti metodologi sravnitel'nyh pedagogicheskikh issledovanij / Evgenija Ivanovna Brazhnik // Pis'ma v Emissia.offline : Jel. науч.-ped. zhurnal. – 2005. – janvar'–ijun'. – <http://www.emissia.org/offline/2005/975.htm>.
2. Brey Mark. Comparative Education in the Era of Clobalisation: evdution, missions and roles / Mark Brey // Policy Futures in Education. Vol. 1, Number 2, 2003. – P. 209–224.
3. Brodfut P. Sopotavitel'nyj analiz klassnoj raboty anglijskih i francuzskih uchitelej / P. Brodfut // Perspektivy. – № 2. – 1986. – S. 93–103.
4. Vul'fson B. L. Sravnitel'naja pedagogika. Istorija i sovremennye problemy. / B. L. Vul'fson. – Moskva : URAO, 2003. – 232 s.
5. Garrido H. Sravnitel'naja pedagogika v sisteme pedagogicheskikh nauk / H. Garrido // Perspektivy. – № 3. – 1990.
6. Traite des sciences pedagogiques. T. 3. Pedagogie comparee. P., 1972. – P. 29.

Цюра С.

МЕТОДОЛОГИЯ СРАВНИТЕЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ: ПРИНЦИПЫ, ОСОБЕННОСТИ

Рассмотрена методология сравнительного анализа в качестве конкретно-научной, выделен ряд теоретических концептов. Обобщены принципы компаративного исследования: приоритетной направленности развития педагогических систем на обеспечение ценности человека и человеческого; соблюдения системного подхода к исследованию; единства смыслов и целей педагогической деятельности в мировой практике и целесообразности технологической вариативности; тождества векторов единичного и общего в эволюции педагогической эмпирии.

Ключевые слова: сравнительный анализ, компаративное педагогическое исследование, принципы компаративного педагогического поиска.

Tsiura S.

THE METHODOLOGY OF COMPARATIVE PEDAGOGIC RESEARCHES: PRINCIPLES AND FEATURES

The paper examines the methodology of the comparative analysis as a concrete scientific one. It singles out a number of its theoretical concepts, principles and approaches to the organization of a research, and clarifies the features of technology, the tasks of the constructivist comparative educational investigation.

The paper compares the classical comparative studies, which are common in the modern world practice, and focus on the study of cultures, especially those that come in dialogue, and interact. Their peculiarity is that a researcher takes the position, which is outside of the studied system, and that is why he, unlike its value-engaged individuals, is able to provide the independent external evaluation of the effectiveness of its elements, the optimality of its processes, its integrity and consistency.

The constructivist comparative studies are based on the original idea that the scientific research should be directed far ahead from the description of the state on the prognosis, change, development, reconstruction or on new interpretation. So there are expanding opportunities for practical testing the comparative studies, which will turn with time from single-addressed into two and poly-addressed ones.

The author emphasizes that constructivist methodology supplies comparative studies with a new key trait, which is not inherent for the researches of the previous ideologically engaged century. That is the mindset on parallel thinking, which in its turn determines the following: different approaches to the organization of education and training practices can coexist as equivalent if they are effective, and socially, educationally and personally appropriate; the comparison is not focused on motion between the poles "right – wrong", "developed – not developed"; the analytics is just enriched if the information objects of the comparative analysis aren't placed into the plane of controversy and "weighing" but are treated as the vectors of development that can strengthen each other, but are not interchangeable, especially by the implantation into the self-organized system the alien, not inherent for it system-basing elements.

The paper generalizes the principles of the comparative research: the priority of the orientation of educational system development to the values of a human and humane; adherence to the system approach in a research; the unity of meanings and purposes of pedagogic activities in the world practice and the necessity of technological variability; the identity of partial and general vectors in the evolution of the educational empiric.

Keywords: comparative analysis, comparative educational research, constructivist educational research; principles of comparative educational search.



Штомпель Георгій Олександрович —

кандидат педагогічних наук, доцент, провідний науковий співробітник лабораторії управління післядипломною педагогічною освітою Науково-дослідного інституту ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України. Коло наукових інтересів: порівняльна освіта; післядипломна освіта; постдипломна підготовка фахівців викладання; науково-освітня політика; взаємодія освіти, досліджень та інновацій; публічне управління, зокрема психолого-педагогічні основи управління освітою; реформування освіти з урахуванням кращого зарубіжного досвіду.

УДК 37.01+378.2

ПІСЛЯДИПЛОМНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА: ВИКЛИКИ КОМПАРАТИВІЗМУ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

Окреслюються виклики компаративізму глобалізації щодо післядипломної педагогічної освіти (ППО) у контексті функціонування трикутника знань як системної та безперервної взаємодії освіти, досліджень та інновацій. Обґрунтовується специфіка постбакалаврату як переважання дослідження над навчанням. ППО розглядається як терціарна підсистема після призначення на посаду, що відрізняється від дослужбового ступеневого постбакалаврату вищої освіти міжступеневою підготовкою на бакалавро-магістерському, магістерсько-докторському та постдокторському етапах за напрямками навчання, досліджень або їх поєднання.

Ключові слова: компаративізм глобалізації, постбакалаврат, ППО, терціарна освіта.

Закон України «Про вищу освіту» 1556-18 в редакції від 01.01.2015 порушує питання післядипломної освіти (ПО) понад 20 разів, підтверджуючи конституційне право громадянина на неї. Водночас положення ст. 47 Закону України «Про освіту» в редакції від 01.01.2015 суттєво відрізняються від міжнародних підходів і ставлять під загрозу положення Угоди між Україною та Європейським Союзом про асоціацію, де питання освіти й підготовки виступають предметом домовленостей у статтях 10, 16, 18, 22, 23, 86, 108, 120, 252, 342, 361, 364, 376, 384, 396, 401, 404, 416, 420, 427, 430-434, 439, 441, 444, 448 та в Додатку ХІ до глави 23. На порядку денному – виокремлення спільних сфер наукового дослідження в статтях 22, 86, 101, 125, 172, 189, 342, 362, 371, 372, 374-376, 379, 390, 391, 404, 411, 420, 472 та в додатках ХХІV до розділу 14 і ХХV до розділу 15, а також співробітництво щодо інновацій в статтях 8, 10, 229, 293, 372, 376, 391 та 404. Початок української ПО падає, фактично, до вдосконалення вмінь нижчих рівнів за Міжнародною стандартною класифікацією трудових занять 2008 р. (ISCO-08). Складники ПО в Україні штучно обмежуються спеціалізацією, перепідготовкою, підвищенням кваліфікації, стажуванням і стислим переліком післядипломних форм. Нижня межа української ПО

суперечить європейським і світовим нормам, де початком вважають присвоєння першого ступеня, а також заперечує ст. 240 чинної Міжнародної стандартної класифікації освіти 2011 р. (МСКО-2011), теорію та практику ПО й підготовки, транснаціонально узгоджені визначення і термінологію Тезаурусу ЮНЕСКО та Тезаурусу для систем освіти в Європі (ТЕЗЕ).

Застаріле зняття бакалаврського обмеження в українській ПО неминуче тягне за собою девальвацію ролі магістерської в умовах подвійного захисту дисертацій докторами філософії відповідно до вищих рівнів Національної рамки кваліфікацій (НРК). Таке знецінення ступеня магістра залишається невмотивованим, не зважаючи на те, що одне із завдань Болонського процесу – створити спільну систему ступенів. Це створює реальні труднощі у міжнародному визнанні вищих рівнів одержаних вітчизняних кваліфікацій. Радянська традиція ізольованого розвитку поки що перемогла прагнення виборювати конкурентні переваги у взаємозалежному глобалізованому світі, де наша держава посідає, за даними Всесвітнього економічного форуму 2014–2015 рр. про конкурентну спроможність, 76 місце [15, с. 403]. Консервативний підхід до кваліфікацій найвищих рівнів позбавляє шансів на краще життя без розбудови економіки знань та інформаційного суспільства.

Простий пошук у базі даних *Cambridge Open Access* за словом «postgraduate» (післядипломний) станом на 1.05.2015 дає близько 16 тис. результатів. Серед монографій і статей найбільше присвячено післядипломній освіті, зокрема університетській, як і викладачам, дослідникам, учителям, менеджерам, а також бізнесовій, медичній, правовій, технічній підготовці тощо. У спеціальній літературі визнається необхідність бачення в глобалізації діалектики планетарного та локального (Б. Л. Вульфсон, А. С. Дорошкевич, В. Г. Кремень, А. А. Сбруєва, М. А. Чешков, R. F. Arnove, S. Franz, A. Giddens, C. A. Torres та ін.), роль методології компаративізму глобалізації (В. В. Олійник, R. Cusso, S. D'Amico, V. L. Meek, U. Teichler, M.-L. Kearney та ін.), значення терціарної освіти та постдипломних кваліфікацій (В. В. Олійник, Є. Р. Чернишова, E. Arnal, E. Basri, S. W. Mikhail, M. Montanini, P. Santiago, K. Tremblay та ін.), вагомості ППО й досліджень (В. І. Бондар, В. І. Маслов, В. В. Олійник, Н. Г. Протасова, Е. М. Соф'янець, А. Bitusikova, J. Bohrer, I. Vогольжта ін.).

Водночас схвалення МСКО-2011 на 36-й Генеральній конференції ЮНЕСКО остаточно легітимізувало термін *терціарна освіта* (ТО) або «tertiary education», який з прийняттям «Світової декларації про вищу освіту для двадцять першого століття: бачення та дії» 9.10.1998 р. позначає нове явище в умовах глобалізаційних змін, що принципово відрізняється від *вищої освіти* (ВО). У МСКО-2011 зазначається: «ТО обіймає те, що звичайно розуміється як академічна едукація, але також обіймає просунуту професійно-технічну й професійну освіту» [11, с. 83]. ТО відрізняється від вищої, узагальнюють сьогодні дослідники, більшою диверсифікованістю вищих навчальних закладів (ВНЗ) та партнерствами з підприємницькими організаціями для долання інноваційної інертності; посиленням соціально-економічної спрямованості на зв'язок із зайнятістю, працевлаштуванням і матеріальним винагородженням висококваліфікованих фахівців, зокрема з опорою на результати формування людського капіталу засобами післясередньої нетерціарної освіти; врахуванням вимог професійної підготовки, ринку праці до обізнаності, вмілості, продуктивності та перформативності випускника для еластичного робочого місця; менеджериством, що розглядає освіту як товар, і збереженням соціально-гуманістичної традиції, що вбачає в освіті суспільне благо; дієвістю постдипломних професійних кваліфікацій

за реформованої державної освітньої та науково-інноваційної політики у русі до стійкого суспільства знань тощо. Закон України «Про вищу освіту» надає цим ознакам терціарної едукції посилену увагу [3, с. 62]. Відтак вирізнення спільного й своєрідного між ПО й вищою у ТО за допомогою визнаних у світі понять *дослужбового* (pre-service) й *професійно-посадового* (in-service) *постбакалаврату* створює передумови розв'язання наукової проблеми структурних і змістових особливостей ПО, зокрема й ППО, у русі до економіки знань та інформаційного суспільства для забезпечення кращої конкурентної спроможності держави за глобалізаціі.

Обґрунтувати можливості перебудови ППО в Україні можна, спираючись на кращу практику й методологію компаративізму глобалізаціі.

ППО як вершинна ланка учіння впродовж життя є терціарним важелем усіх змін, адже лише людський чинник, спеціалізований нематеріальний капітал фахівців і керівників, зумовлює трансформаціі у формальній і неформальній дошкільній, шкільній, професійно-технічній, професійній і вищій едукції. Окрім того, саме працівники сфери знань, зокрема суб'єкти постдипломних кваліфікаціі, завдяки учінню у домені інноваціі та конкурентоспроможності, не в останню чергу, неофіційної (інформальної) освіти дорослих створюють спеціалізований людський капітал – складник інтелектуального.

Відомо, що інвестиціі у підготовку працівників знань вищої кваліфікаціі дають значно швидше відшкодування, ніж вкладення у дошкільну та шкільну освіту, віддачу від яких можна очікувати не раніше 2025–2030 років. Розрахунки щодо «зрілих», як все частіше називають «нетрадиційних» студентів, зокрема 30-річного віку, до всіх терціарних, проведені Інститутом освіти й соціоекономічних досліджень і Німецьким інститутом освіти дорослих на підставі обстежень Організаціі для економічного співробітництва й розвитку (ОЕСР), висвітлюють різницю *внутрішньої норми прибутку*¹ для учіння дорослих у домені інноваціі та конкурентоспроможності. Розбіжності становлять від 3 % у Греціі до 33 % у Швеціі та Норвегії (відповідно, Греція посідає 81 конкурентоспроможне місце, а Норвегія та Швеція – 10 та 11). Найвищі показники ($\pm 30\%$) мають північноєвропейські країни, Велика Британія та Австрія [10, с. 39].

Серед дорослих більший потенціал мають фахівці, кар'єрний ріст яких дає можливість займати посаду керівника. Саме особи цих професійних груп, за чинною ISCO-08, є потенційними носіями спеціалізованого людського капіталу, збільшувати який покликана система ПО. Система ППО традиційно «виступає впорядкованою сукупністю взаємопов'язаних навчальних закладів, органів управління, методичних підрозділів, які забезпечують розв'язання завдань неперервного професійного зростання педагогічних кадрів» [1, с. 682]. Позитивним у стандартному трактуванні є акцент на її неперервності, професійному зростанні, інфраструктурі. Разом з тим в умовах євроінтеграціі та інноваційних перетворень міжнародні підходи стають пріоритетними, інфраструктура змінюється, в ринкових умовах децентралізація управління посідає більш вагоме місце, філософія людиноцентризму визначає стратегію розвитку освіти, а соціальні науки поглиблюють епістемологічне розуміння теорії ПО й онтологічне бачення ППО її учасниками.

В умовах глобалізаційних змін варто бачити відмінності національної, зарубіжної, міжнародної та порівняльної ПО [7, с. 62–63]. Перші два різновиди освіти різняться за соціально-просторовим критерієм, а їх зіставлення, тобто за методологічним критерієм, створює порівняльну ПО як галузь освітньої компаративістики. Міжнародна ПО часто

¹ «Внутрішня норма прибутку – це міра прибутку до інвестиціі. В освіті подібна до відсоткових ставок, тобто тому, що відбувалося б з аналогічною інвестицією капіталу» [11, с. 63].

набуває характеристик транскордонної, мультикультурної, транснаціональної тощо і окреслюється спільністю або просторовим переміщенням постдипломних програм і послуг, складу їх учасників, філій закладу тощо. Тому невідкладним завданням є застосування методології *компартівізму глобалізації* (термін R. Cusso, S. D'Amico) для встановлення спільного й транснаціонального, а також відмінного та самобутнього в концептуалізації.

Суттєвими характеристиками транснаціональної концептуалізації [3, с. 60–61], наприклад за принципами Тезаурусу ЮНЕСКО та ТЕЗЕ, як засвідчують постдипломні студії, є: встановлення належності до ієрархії теоретичних конструктів у науці, чому слугує розрізнення етичного й емічного за К. Пайком, що комплементарно стосовно ідіографічного та номотетичного за В. Віндельбандом [3; 6; 7; 8]; виокремлення систем та інших реально існуючих об'єктів з урахуванням глокалізації; визначення множинності учасників та інших суб'єктів соціальної взаємодії; групування процесів, вибір знарядь і технологій для аналізу їх впливу в ринкових умовах; врахування контексту.

ППО є специфічною підсистемою ПО, що позначається у світі як постбакалаврат, де значення дослідження вище за навчання. З середини XIX ст. дослужбовий постбакалаврат розпочинає виконувати функції постбакалаврату «після призначення на посаду» в словнику К. Д. Ушинського [5]. Виникнення наприкінці XX ст. ТО зумовлює необхідність розмежовувати дослужбовий і професійно-посадовий постбакалаврат та відповідно ВО майбутніх учителів і ПО педагогічних кадрів. ППО відрізняється від безперервного ступеневого постбакалаврату ВО міжступеневою професійно-посадовою підготовкою на бакалаврсько-магістерському, магістерсько-докторському та постдокторському етапах за напрямками навчання, дослідження та їх поєднання. ППО фахівців і керівників сектору освіти передбачає, за узгодженням планетарною спільнотою трактуванням¹ на початок другого десятиліття XXI ст., процеси після здобуття першого ступеня, за допомогою яких суспільство цілеспрямовано передає нагромаджену інформацію та породжує нову, як і знання, розуміння, ставлення, цінності, вміння, компетенції та різновиди поведінки для розв'язання визначених завдань. Процеси охоплюють спілкування, яке вибудовується так, щоб спонукати освітян до учіння.

ПО здійснюється, визначає Тезаурус ЮНЕСКО, за «навчальними або дослідницькими програмами у вищому навчальному закладі після виконання вимог першого ступеня»², що відповідає положенням Лісабонської конвенції 1997 р., ратифікованій Україною. Спільне та специфіка ППО втілюються на другому та третьому циклах Європейського простору вищої освіти (ЄПВО), сьомому – восьмому рівнях Європейської РК для учіння впродовж життя (ЄРК) та МСКО-2011, а також сьомому – дев'ятому рівнях НРК.

З огляду на людиноцентризм учасники ППО, представлені споживачами й провайдером постдипломних послуг за навчальними й дослідницькими програмами після здобуття ступеня бакалавра спільно з органами, що здійснюють управління ПО, а також неурядовими організаціями, асоціаціями, об'єднаннями, радами та іншими вповноваженими представниками самоврядування, становлять головні елементи цієї

¹ Порівняйте з дефініцією «освіта» в МСКО-2011 [11, с. 79].

² Післядипломні програми або курси (postgraduate courses – термін 474) охоплюють навчальні, які позначаються як taught (програми вивчення), на відміну від освітніх, які називаються study programmes, та дослідницьких (research) [4].

системи. Її бюджетне фінансування в Україні, успадковане з давно минулих часів, становить майже 3 % від ВО і менше 1 % від освітніх видатків загалом, що свідчить про фіскальну другорядність цієї галузі. Понад третину видатків на ПО здійснюють регіональні бюджети, на ВО – не більше 10 % витрат. Мережа регіональних інститутів ПО педагогічних і медичних працівників є вагомою статтею у фінансуванні. Видатки на ПО зі Зведеного бюджету України збільшуються: з 865524,1 тис. грн у 2011 р. до 994557,5 тис. грн у 2013 р. [2, с. 103].

Інтеграції вітчизняної системи ППО в європейську сприяє використання поширених у світі міжнародних класифікацій. Так, споживачі постдипломних послуг переважно представлені освітянами, які іменуються, за чинною ISCO-08, *фахівцями викладання* (23 teaching professionals). Далі вони класифікуються як викладачі університетів і ВО (231), викладачі професійно-технічної освіти (232), вчителі середньої освіти (233), вчителі початкової школи й педагоги раннього дитинства (234) та інші фахівці з викладання (235), зокрема методисти (2351 education methods specialists), тобто методисти-предметники, яких не можна плутати з методистами освітніх організацій, районного чи обласного рівня ППО, чий функції подібні до повноважень «освітян учителів» (teacher educators), а також вчителі з особливих потреб тощо з узагальненням характерних робочих завдань за кожною категорією.

Провайдери постдипломних послуг, здебільшого представлені науково-педагогічними працівниками, освітянами вчителів, методистами та посадовими особами, що взяли відповідальність за сприяння безперервному професійному розвитку педагогічних кадрів, здійснюють освітню діяльність у поєднанні з науковою (інколи науково-технічною) і належать, як правило, до групи трудових занять 231. Окрім них, розрізняють дослідників, техніків, допоміжний персонал та інших. *Фахівці викладання*, за термінологією ISCO-08, можуть у своїй кар'єрі просуватися до посад керівників організацій і підрозділів освіти (1345 education managers), виконавчих директорів, вищих офіційних осіб і законодавців тощо.

Мета, завдання, принципи ППО сприяють операціоналізації відповіді на питання «Чому навчати?» або «Що вивчати?», яку дає теорія змісту освіти (курукулуму), дидактика як теорія викладання та метатика як теорія учіння в контексті особистих інтересів і потреб освітянина, професійно-посадових і суспільних вимог. Фундаментальним у теорії змісту освіти є визнання у суспільному досвіді знань, способів діяльності, ставлень (цінностей) та творчості (креативності), що окреслюються у транснаціональній дефініції ППО. Роль ППО полягає у розвитку творчого потенціалу фахівців викладання й керівників для породження нового з опорою на необхідні наукові знання та фахові способи діяльності (вміння, компетентності, навички, компетенції тощо) у поступі до економіки знань та інформаційного суспільства.

Загальні контури змісту ППО окреслено в міжнародних, європейських і національних документах. Насамперед, це чинні МСКО-2011 [11] та ISCO-08 [12], що дещо з іншої позиції окреслюються в Рамці кваліфікацій для Європейського простору вищої освіти, ЄРК, НРКі, Законі України «Про вищу освіту». У зазначених документах встановлено рівневі вимоги до знань і способів діяльності, що переважно ігноруються в публікаціях про специфічні компетентності й компетенції. Використані концептуальні підходи не повністю збігаються. Отже, спільне у цих документах дає можливість позначити загальний інваріантний зміст освіти, а розбіжності сприяють

свободі вибору контенту для варіативної частини курикулуму ППО, зважаючи на соціальну прив'язку до зайнятості й ринку праці.

У Науково-дослідному інституті ППО Університету менеджменту освіти розроблено загальний інваріантний зміст ПО (26 положень) у форматі «Примірних секторальних рамкових стандартів постдипломних професійних кваліфікацій» [8, с. 59–60]. У межах компетентнісного підходу апробується модель визнаних у Європі освітньо спрямованих компетентностей для науково-педагогічного працівника, де розрізняються пізнавально-дослідницькі, спілкувально-інтерактивні, ціннісні та розвивально-управлінські [8, с. 61–62].

ВНЗ має право самостійно запроваджувати спеціалізації, визначати їх зміст і програми навчальних дисциплін. Однак повноваження в автономії української та зарубіжної інституції поки значно різняться, про що свідчить прагматичне бачення курикулуму ППО за кордоном та його концентроване відображення в освітній програмі.

Міжнародні та національні вимоги сьогодення до змісту ППО можна згрупувати навколо способів системної та безперервної взаємодії ПО й підготовки з постдипломними дослідженнями та інноваціями у рамках європейського функціонування знанневого трикутника для стійкого суспільства знань [9].

Перша група способів передбачає реструктуризацію ППО й підготовки, щоб плекати «креативність, мотивування й підприємливість» [9, С302/4], формувати «людський капітал (переважно через викладання)» та «підтримання знань за міжгенераційного їх збереження і передачі» [13, с. 23]. *Друга група способів* охоплює створення нових знань переважно через дослідження, розвиток наявного та наскрізного знання, вибудову знанневих баз і потребує якісного дослідницького потенціалу [16], як і «поширення та використання знань здебільше через взаємодію з користувачами знань» [13, с. 23]. *Третя група способів* завбачує інноваційну діяльність, що має охоплювати всі наукові, технологічні, організаційні, фінансові та комерційні дії, що сприяють нововведенням; партнерство між ВНЗ, бізнесом та іншими учасниками; інноваційну культуру в закладах ППО.

Першочерговими викликами компаративізму глобалізації до ППО вважаються такі:

- бачити українську ППО терціарною підсистемою, самобутність якої характеризується складом її учасників, глокалізованим змістом їх взаємодії та одержуваними кінцевими освітніми результатами, що зумовлюють майбутнє України;
- посилювати прагматичну спрямованість ППО як суспільного блага для самореалізації потенціалу педагога та джерела постдипломних послуг для освітнього, дослідницького та інноваційного ринків;
- формувати спеціалізований людський капітал для більшої конкурентної здатності у глобальному поступі до економіки знань та інформаційного суспільства;
- створювати кращі умови для ППО через зрівноважування децентралізації та централізації управління нею для свободи вибору фахівцями викладання персональної траєкторії безперервного професійного розвитку, використовуючи можливості структури міжступеневих етапів професійно-посадового постбакалаврату;
- урізноманітнювати джерела фінансування ППО, домагаючись справедливого для освітянина балансу бюджетних, спонсорських, інституційних, індивідуальних та інших витрат.

Рамки подальших розвідок можуть розширюватися: від розроблення національної освітньо-наукової політики розвитку ППО на середньострокову перспективу та регулярного підбиття підсумків у аналітичних доповідях незалежних експертів до введення статистичних показників масштабу, якості та кінцевих результатів безперервного професійного розвитку фахівців, викладання на взірць використовуваних ОЕСР та поступову демонополізацію ринку постдипломних послуг («ліквідацію кріпосного права») з метою справедливого доступу й розширення добровільної участі за допомогою застосування на конкурсній основі індивідуальних, групових, інституційних та інших ваучерів напівбюджетного фінансування, а також виконання у ППО 10 внутрішніх стандартів забезпечення якості нового покоління *ESG*.

Список використаних джерел

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; відповід. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Моніторинг інтеграції української системи вищої освіти в Європейський простір вищої освіти та наукового дослідження: моніторинг дослідж. : аналіт. звіт / Міжнарод. благод. фонд «Міжнарод. фонд дослідж. освіт. політики» ; за заг. ред. Т. В. Фінікова, О. І. Шарова. – К. : Таксон, 2014. – 142 с.
3. *Олійник В. В.* Транснаціональні теоретичні конструкти післядипломної освіти / В. В. Олійник, Г. О. Штомпель // Вища освіта України. – 2014. – № 3. – Додаток 1. – С. 59–65.
4. Тезаурус ЮНЕСКО. – Режим доступу: <http://databases.unesco.org/thesru/help.html#per>
5. *Ушинський К. Д.* Педагогическая поездка по Швейцарии / К. Д. Ушинский // Педагогические сочинения: В 6 т. / сост. С. Ф. Егоров. – Т. 2. – С. 183–200.
6. *Штомпель Г. А.* Тезаурусное сопоставление в методологии сравнительного последипломного образования / Г. А. Штомпель // Психология и педагогика: на рубеже веков. В 2 кн. : монографія. – Одесса : Куприенко СВ, 2015. – Кн. 2. – С. 29–48.
7. *Штомпель Г. О.* Теорія порівняльної післядипломної освіти в умовах глобалізаційних змін : курс лекцій / Г. О. Штомпель ; НАПН України ; ДВНЗ «Університет менеджменту освіти». – К., 2015. – 124 с.
8. *Штомпель Г. О.* Трансляція результатів дослідження у системі післядипломної освіти : метод. рек. щодо апробації та внесення змін у теоретико-метод. аспекти підготовки наук.-пед. Кадрів / Г. О. Штомпель ; НАПН України ; ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». – К., 2013. – 84 с.
9. Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, of 26 November 2009 on developing the role of education in a fully-functioning knowledge triangle // Official Journal of the European Union. – 12.12.2009 (En). – p. C 302/3–C 302/5.
10. Developing the Adult Learning Sector. Lot 2: Financing the the Adult Learning Sector. Prepared for the European Commission / DG Education and Culture by Forschungsinstitut fuer Bildungs und Social-Oekonomie, Deutsches Institut fuer Erwachsenenbildung. Final Report. – Berlin : Fibs and DIE, 2013. – 64 p.
11. International Standard Classification of Education. ISCED 2011. – Montreal : UNESCO Institute for Statistics, 2012. – 84 p.
12. International Standard Classification of Occupations: ISCO-08. – Vol. 1. Structure, Group definitions and correspondence tables. – Geneva : ILO, 2012. – 420 p.
13. Tertiary Education for the Knowledge Society. OECD Thematic Review of Tertiary Education. – Paris : OECD, 2008. – Vol. 1. – 249 p.

14. TESE – The thesaurus for education systems in Europe – 2009 edition. – Режим доступу: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/tese_en.php
15. The Global Competitiveness Report 2014–2015 / ed. by Prof. Klaus Schwab. – [Full Data Edition]. – Geneva, Switzerland : World Economic Forum, 2014. – 548 p.
16. Trends and Issues in Postgraduate Education: Challenges for Research: final report [International Experts' Workshop], (5–7 March 2008, Dublin, Ireland) / UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge, Dublin City University. – Paris : UNESCO, 2008. – 322 p.

References

1. Entsyklopediia osvity / Akad. ped. nauk Ukrainy ; vidpovid. red. V. H. Kremen. – K. : Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s.
2. Monitorynh intehratsii ukrainskoi systemy vyshchoi osvity v Yevropeyskyi prostir vyshchoi osvity ta naukovoho doslidzhennia: monitorynh. doslidzh. : analit. zvit / Mizhnarod. blahod. fond «Mizhnarod. fond doslidzh. osvit. polityky»; za zah. red. T. V. Finikova, O. I. Sharova. – K. : Takson, 2014. – 142 s.
3. *Oliinyk V. V.* Transnatsionalni teoretychni konstrukty pislidiplomnoi osvity / V. V. Oliinyk, H. O. Shtompel // *Vyshcha osvita Ukrainy*. – 2014. – № 3. – Dodatok 1. – S. 59–65.
4. Tezaurus YuNESKO. – Rezhym dostupu: <http://databases.unesco.org/thesru/help.html#per>
5. *Ushinskij K. D.* Pedagogicheskaja poezdka po Shvejcarii / K. D. Ushinskij // *Pedagogicheskije sochinenija*: V 6 t. / sost. S. F. Egorov. – T. 2. – S. 183–200.
6. *Shtompel' G. A.* Tezaurusnoe sopostavlenie v metodologii sravnitel'nogo poslediplomnogo obrazovanija / G. A. Shtompel' // *Psihologija i pedagogika: na rubezhe vekov*. V 2 kn. : monografija. – Odessa : Kuprienko SV, 2015. – Kn. 2. – S. 29–48.
7. *Shtompel H. O.* Teoriiia porivnialnoi pislidiplomnoi osvity v umovakh hlobalizatsiinykh zmin : kurs lektsii / H. O. Shtompel ; NAPN Ukrainy ; DVNZ «Universytet menedzhmentu osvity». – K., 2015. – 124 s.
8. *Shtompel H. O.* Transliatsiia rezultativ doslidzhennia u systemi pislidiplomnoi osvity : metod. rek. shchodo aprobatsii ta vnesennia zmin u teoretyko-metod. aspekty pidhotovky nauk.-ped. Kadriv / H. O. Shtompel ; NAPN Ukrainy ; DVNZ «Un-t menedzh. osvity». – K., 2013. – 84 s.
9. Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, of 26 November 2009 on developing the role of education in a fully-functioning knowledge triangle // *Official Journal of the European Union*. – 12.12.2009 (En). – p. C 302/3-C 302/5.
10. Developing the Adult Learning Sector. Lot 2: Financing the the Adult Learning Sector. Prepared for the European Commission / DG Education and Culture by Forschungsinstitut fuer Bildungs- und Social-Oekonomie, Deutsches Institut fuer Erwachsenenbildung. Final Report. – Berlin : Fibs and DIE, 2013. – 64 p.
11. International Standard Classification of Education. ISCED 2011. – Montreal : UNESCO Institute for Statistics, 2012. – 84 p.
12. International Standard Classification of Occupations: ISCO-08. – Vol. 1. Structure, Group definitions and correspondence tables. – Geneva : ILO, 2012. – 420 p.
13. Tertiary Education for the Knowledge Society. OECD Thematic Review of Tertiary Education. – Paris : OECD, 2008. – Vol. 1. – 249 p.
14. TESE – The thesaurus for education systems in Europe – 2009 edition. – Режим доступу: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/tese_en.php
15. The Global Competitiveness Report 2014–2015 / ed. by Prof. Klaus Schwab. – [Full Data Edition]. – Geneva, Switzerland : World Economic Forum, 2014. – 548 p.

16. Trends and Issues in Postgraduate Education: Challenges for Research: final report [International Experts' Workshop], (5–7 March 2008, Dublin, Ireland) / UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge, Dublin City University. – Paris : UNESCO, 2008. – 322 p.

Штомпель Г. А.

ПОСЛЕДИПЛОМНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ВЫЗОВЫ КОМПАРАТИВИЗМА ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Определяются вызовы компаративизма глобализации к последипломному педагогическому образованию (ППО) в контексте функционирования треугольника знаний как системного и непрерывного взаимодействия образования, исследований и инноваций. Обосновывается специфика постбакалавриата как преобладание исследования над обучением. ППО рассматривается как терциарная подсистема после назначения на должность, которая отличается от принадлежащего к высшему образованию дослужебного степеневое постбакалавриата, межстепеневой подготовкой на бакалавро-магистерском, магистерско-докторском и постдокторском этапах по маршрутам обучения, исследования или их комбинации.

Ключевые слова: компаративизм глобализации, постбакалавриат, ППО, терциарное образование.

Stompel G.

POSTGRADUATE TEACHER EDUCATION: GLOBALIZATION COMPARATIVISM CHALLENGES

The comparativism globalization challenges towards postgraduate teacher education (PTE) are defined within the knowledge triangle functioning as continuous system-defined interaction of education, research, and innovation. The lack of pre-service professional teacher training in Ukraine is aggravated by instructional bias of their postgraduate education and complemented by neglect of masters' research qualifications due to the duplication of PhD and doctor of sciences ascending double degrees. It continues the Soviet tradition of «scientific» superiority as well as pushes aside public and professional organizations from teachers' professionalism and professionalism enhancement.

The budget financing of PTE (about 3 % of the overall tertiary teacher education or about 1 % of all education expenditure) illustrates its fiscal minuteness though regional budgets contribute about a third to postgraduate education and the consolidated budget expenditure is somewhat increasing: from 865 524 100 UAH in 2011 to 994 557 500 UAH in 2013. It reduces the importance of postgraduates as knowledge workers in the advancement of the country's competitiveness from the 76th position (among 143 states) upwards though the formation of specialized human capital remains an option.

The post-baccalaureate specifics is substantiated as an internationally recognized dominance of research over instruction for masters and PhDs. PTE is considered to be a tertiary subsystem after «appointment to a position» as K. D. Ushinsky put it. It differs from being a part of higher education as a pre-service degree post-baccalaureate with the sub-degree training at bachelor-magisterial, magisterial-doctoral, and postdoctoral stages. The research, taught and combined programmes of PTE are promoted to start the reforms oriented at European integration.

Keywords: globalization comparativism, post-baccalaureate, PTE, tertiary education.



Шарл Уолгутер (C.C. Wolhuter) —

професор з порівняльної педагогіки та міжнародної освіти Північно-Західного університету (North-West University) Потчеструм Кампус (Potchefstroom Campus), Південна Африка (South Africa). Президент південноафриканської спільноти порівняльної педагогіки та історії педагогіки (SACHES), член виконавчого комітету Південноафриканського центру наукових досліджень (SAERA), член спільноти порівняльної педагогіки та міжнародної освіти (CIES), почесний член Болгарської спільноти порівняльної педагогіки, член Освітньої Асоціації Південної Африки. Коло наукових інтересів: порівняльна педагогіка та історія педагогіки, міжнародна освіта.

УДК 37.013.74

**ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА МІЖНАРОДНА
ОСВІТА: МИНУЛЕ, СЬОГОДЕННЯ,
МАЙБУТНІЙ РОЗВИТОК
І ЗНАЧЕННЯ ЦІЄЇ ГАЛУЗІ НАУКИ**

Переклад Джурило А. П.

Серед чисельної кількості статей, присвячених проблемі порівняльної педагогіки, у свідомості читача безумовно постає питання про те, а що ж таке порівняльна педагогіка, і яке значення має ця галузь науки. Автор статті намагається відповісти на ці базові питання. Оскільки порівняльній педагогіці та міжнародній освіті складно дати чітке визначення та розкрити їхню природу у процесі довгого історичного розвитку, тож стаття розпочинається з короткого огляду історичної еволюції зазначеної галузі. Термін «порівняльна педагогіка» потрактовується як такий, що має три в одному аспекти в освіті: аспект системи освіти, аспект контексту й аспект порівняння. Розкрито становлення галузі міжнародної за рахунок галузі порівняльної педагогіки, що пояснюється розвитком галузі міжнародної освіти – міжнародна освіта пропонує глобальний погляд на освіту. Нарешті, актуальність цієї галузі науки пояснюється значенням функцій порівняльної педагогіки та міжнародної освіти, а саме: опис, розуміння, застосування (реформи системи освіти, поліпшення викладання, інформування інших наукових галузей освіти), оцінка та сприяння благодійному ідеалу.

Ключові слова: порівняльна педагогіка, міжнародна освіта, глобалізація, мультикультурна освіта, підготовка вчителя.

Запровадження нової галузі для навчання сприяє виникненню у свідомості студентів таких запитань:

- Що?; Тобто, що таке порівняльна педагогіка та міжнародна освіта?
- Чому?; Тобто, чому варто вивчати порівняльну педагогіку та міжнародну освіту? Яка корисність та значущість порівняльної педагогіки і міжнародної освіти?

- Коли? Як?; Тобто, коли і як виникла порівняльна педагогіка та міжнародна освіта?

У статті автор робить спробу дати відповідь на поставлені вище запитання. Оскільки складно дати трактування галузі порівняльної педагогіки та міжнародної освіти, і вони зайняли свою нішу значущості впродовж тривалого історичного періоду, наукова праця розпочинається з огляду історичної еволюції порівняльної педагогіки та міжнародної освіти. Огляд супроводжуватиметься роз'ясненням або визначенням терміна «порівняльна педагогіка та міжнародна освіта» для повного їх розкриття.

Порівняльна педагогіка та міжнародна освіта: історія еволюції, характерні риси сьогодення та перспективи майбутнього

Дати визначення порівняльній педагогіці досить складно (*cf.* Wolhuter, 2015). Вона може бути потрактована як така, що має надзвичайно широке значення (Colclough, 2010: 821) і «еклектична/різноманітна галузь із гнучкими кордонами і контурами, які важко розмежувати» (Epstein & Carroll, 2005: 62). Найкращий спосіб отримати зображення її природи та особливостей – це вивчення історичної еволюції галузі, оскільки саме таке дослідження допомагає виявити основні напрями, розвиток і кристалізацію тем, що характеризують сучасну ситуацію галузі (Wolhuter, 2001: 1).

Можна виокремити наступні сім періодів в історичній траєкторії порівняльної педагогіки (*cf.* Wolhuter, 2014: 2–3).

1. Період розповідей мандрівників (з незапам'ятних часів).
2. Період системного вивчення зарубіжних систем освіти для запозичення, з 1830 року.
3. Період міжнародного співробітництва (з 1925 року).
4. Період «Факторів і сил» (приблизно з 1930 року).
5. Період соціальної науки (з 1960 року).
6. Період різних теорій (з 1970 року).
7. Період неоднорідності (з 1990 року).

Зазначені періоди не варто розглядати як сім послідовних та таких, які взаємовиключають один одного чи розпочинаються один після другого. Скоріше, їх можна трактувати як невпинне розширення та експансію порівняльної педагогіки: йдеться про розширення цілей порівняльної педагогіки, значення порівняльної педагогіки, змісту порівняльної педагогіки, тем для дослідження та методів порівняльної педагогіки.

1. Період розповідей мандрівників

Порівняння – це та діяльність, що притаманна винятково людині. Отже, можемо зробити припущення, що перші людські істоти, які вступили у контакт із громадами, суспільством та культурою, що були відмінними від їх власних, почали порівнювати свої власні громади, суспільство і культуру, у тому числі й методи виховання дітей. Першу письмову викладку такого порівняння можна знайти у біографії грецького автора Ксенофонта (430–355 рр. до н.е.), який писав про перського царя Кіра Великого. У його біографії він порівняв грецький та перський способи виховання дітей. Такі письмові порівняння освітніх практик знаходили в

літературі з давніх-давен, але й у наш час вони присутні, наприклад, на сторінках газет чи популярних засобах масової інформації. Прикладом може слугувати книга «Бойовий гімн матері тигра» авторства Емі Чуа (Amy Chua) (2011 р.), що містить особисті розповіді дитини китайських іммігрантів у Сполучених Штатах Америки; порівняння американських і китайських способів виховання дітей. Оскільки такі розповіді мандрівників в основному епізодичні, схематичні та зовсім ненаукові, цей період може розглядатися як донауковий період становлення порівняльної педагогіки.

2. Період системного вивчення зарубіжних систем освіти з метою запозичення

На початку XIX ст. з'явився новий вид наукових мандрівників. Урядовці вивчали системи освіти та розвиток освіти у зарубіжних країнах з метою запозичення кращих ідей, методів, уроків і освітніх практик, щоб у подальшому імпортувати їх у власні освітні системи задля їх поліпшення. Цей розвиток стає зрозумілим на тлі зростання у той час національних держав у країнах Західної Європи та Північної Америки та створення національних систем початкової освіти у державах у межах національного проекту формування держави та нації. Такі дослідження систем освіти зарубіжжя з метою подальшого запозичення передового досвіду є тією діяльністю, яку уряди здійснюють й тепер у всьому світі. Хоча загалом подібні дослідження зарубіжних освітніх систем, як правило, не відповідають серйозності гуманітарних наук. Адже часто деякі системи освіти і освітні практики були оголошені кращими лише на основі упереджених ідей, вірувань та забобонів, а не на основі доказів. Порівняльна педагогіка все ще залишалася на донауковому етапі. Іншою серйозною проблемою є спрощене запозичення освітніх практик без взяття до уваги контекстуальних відмінностей між двома країнами (експортуючі та імпортуючі країни).

3. Період міжнародного співробітництва

Під час цього періоду розвитку порівняльної педагогіки відбувся перехід від простого запозичення задля поліпшення системи освіти в одній країні до більш мотиву альтруїстичного, універсального покращення: порівняльна педагогіка була покликана служити інтересам людства, щоб поліпшити його долю, підвищити якість життя людей. Першим, хто зробив науковий внесок у цьому періоді, був французький вчений Антуан Марк-Жюльєн (Marc-Antoine Jullien) (1775–1848), який використав термін «порівняльна педагогіка», тому його називають «батьком порівняльної педагогіки». Не зважаючи на те, що у XIX ст. ідеї Антуана Марк-Жюльєна не мали значного впливу, в сучасному світі вони реалізуються у різних формах: у діяльності міжнародних організацій, таких як ЮНЕСКО (Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури), міжнародних науково-дослідних проектах та оцінюваннях (наприклад, МЕА – Міжнародна асоціація з оцінки навчальних досягнень), у форматі конференцій товариств з порівняльної педагогіки та журналів.

4. Період «Факторів і сил»

Під час проведення лекції у 1900 р. в Гілфорд коледжі Оксфордського університету Майкл Седлер (Michael Sadler: 1875–1943) застеріг від ситуації з повальним запозиченням освітніх практики зарубіжних систем освіти. Він

пояснив, що національні системи освіти є результатом національних (контекстних) факторів, таких як географія, демографія, соціальна система, економіка, політична система, релігія та філософія. Національні системи освіти вбудовано у цей суспільний фундамент, що робить неможливим «пересадження» певних елементів системи освіти однієї країни в іншу. М. Седлер заклав цю основу для фази «факторів і сил» порівняльної педагогіки, у результаті чого компаративістами було розроблено схеми для аналізу контекстних факторів, які визначають національні системи освіти. Цей вид порівняльної педагогіки був надзвичайно популярним у міжвоєнній Європі та Північній Америці (тобто між 1919 і 1939 рр.), та й досі залишається домінуючим у порівняльній педагогіці (cf. Wolhuter, 2008: 334–336). Публікації та наукові дослідження тріумвірату («великої трійки») таких вчених-компаративістів, як Ісаак Кендел (Isaac Kandell: 1881–1965), Ніколас Ханс (Nicholas Hans: 1888–1969) і Фрідріх Шнайдер (Friedrich Schneider: 1881–1969) були у форматі «факторів і сил».

5. *Період соціальної науки*

Десятиліття після Другої світової війни ознаменувалися швидким відновленням економіки Європи, деколонізацією великої частини «третього світу» і, нарешті, економічним бумом в усьому світі у 60-х рр. ХХ століття. Післявоєнне відновлення Європи широко асоціювалося з освітою, рівнем освіти та професійної підготовки робочої сили в Європі. У ці часи панувала безмежна віра в силу освіти як фактору впливу для здійснення будь-яких бажаних соціальних змін. Брезінка (Brezinka) (1981: 2) описував це наступним чином: «Коли хтось хоче зробити щось для миру, він вимагає «виховання в душі миру», якщо хтось хоче зменшити кількість дорожньо-транспортних пригод, він рекомендує запровадити «освіту з дорожньо-транспортних правил».

Ця віра в силу суспільного підйому через освіту також впливала на галузь порівняльної педагогіки. Популярна парадигма в порівняльній педагогіці змістилася від «факторів і сил» до форми структурного функціоналізму і її похідної модернізації. Структурний функціоналізм розглядає суспільство як одиницю, що складається із безлічі взаємозалежних систем, з'єднаних між собою (економічної системи, соціальної системи, політичної системи тощо) та взаємопов'язаних інституцій. Зміна в одній системі може зумовити перетворення у всіх інших взаємопов'язаних системах. Окрім того, зміни можуть бути заплановані в одній системі, щоб викликати бажані перетворення в інших системах. Отже, освіта може бути використана для здійснення змін в інших системах, наприклад для економічного зростання (економічна система). Якщо розглядати країни «третього світу», що розвиваються, парадигма модернізації передбачала, що освіта є головним інструментом для розвитку та модернізації цих країн. Упродовж цього періоду, який досяг свого апогею у 60-х рр. ХХ ст., порівняльна педагогіка значною мірою переймала теоретичні основи від інших соціальних наук, таких як економіка чи соціологія, тому цей час іменується соціальним періодом порівняльної педагогіки. Другою особливістю п'ятого періоду є зліт освітньої експансії по всьому світу (Wolhuter & De Wet, 2015). Ступінь і сила цієї революції представлені в таблицях 1 і 2.

Таблиця 1

Зростання кількості учнів у світовому масштабі (x 000), (1950–2010 рр.)

Навчальний рівень / Рік	Початкова освіта	Середня освіта	Старша Освіта
1950	177 145	38 040	6 317
1960	243 487	68 926	11 174
1970	411 304	169 227	28 084
1980	541 556	264 379	51 037
1990	596 853	315 008	88 613
2000	654 722	450 397	99 511
2010	695 204	543 488	180 207

(Джерело: UNESCO, 1971, 1977, 1999, 2014).

Таблиця 2

Зростання валової кількості учнів (1950–2010 рр.) (у відсотках)

Навчальний рівень / Рік	Початкова освіта	Середня освіта	Старша Освіта
1950	59	13	5
1960	62	40	8
1970	89	36	9
1980	96	46	12
1990	99	52	14
2000	99	60	19
2010	107 ¹	70	30

(Джерело: UNESCO, 1971, 1977 1999, 2014) (1950: цифри відібрані із найкращих наявних даних з демографії та кількісного складу учнів).

6. Період різних теорій

Рух освітньої експансії, що розпочався у 60-х рр. ХХ ст., не приніс передбачуваних соціальних результатів. Наприклад, замість того, щоб викоринювати безробіття, зріс спектр безробітних, які отримали шкільну освіту, особливо після економічного спаду в усьому світі, що відбувся після першої нафтової кризи в 1973 році. 70-і рр. ХХ ст. стали десятиліттям зростаючого песимізму серед компаративістів щодо соціальних дивідендів освіти. Сформувалися конкуруючі парадигми з теоріями модернізації та структурного функціоналізму, зокрема теорії аналізу світової системи та теорії відтворення, які розглядали освіту як потужний інструмент в руках можновладців у суспільстві для посилення тогочасних нерівностей у суспільстві (Wolhuter, 2007: 7–8). 1970–1980-і роки стали періодом існування різних теорій, коли прихильники теорії відтворення та ана-

¹ Понад 100 % через велику кількість учнів більш старшого віку у початкових школах.

лізу світових систем, з одного боку, і прихильники теорії модернізації та структурного функціоналізму, з другого, атакували одні одних.

7. Період неоднорідності

На початку 1990-х рр. прихильники різних парадигм більше не витрачали всю свою енергію на критику один одного; більше того, розвиваючись у душі постмодернізму, дослідники навіть проявляли толерантність до інших парадигм, розроблених у порівняльній педагогіці (Rust, 1992: 32). Постмодернізм відкидає поняття однієї точки зору/парадигми, що містить усю правду, але виступає за усвідомлення та визнання множинності перспектив знань. Цей період також став свідком швидкого збільшення кількості парадигм, що виникали у порівняльній педагогіці. Цю безліч парадигм було ідентифіковано, описано та нанесено на карту відомим компаративістом з університету Пітсбурга Роландом Полстоном (Rolland Paulston) у серії авторських публікацій аж до його смерті (Paulston, 1977, 1994, 1997, 1999).

Сучасний стан

Зазначені міркування характеризують і сучасний стан порівняльної педагогіки та міжнародної освіти. Упродовж тривалого часу провідні компаративісти нарікали, що зосередження уваги на парадигмах порівняльної педагогіки і міжнародної освіти, нехтуючи при цьому фактичним предметом дослідження, може призвести до того, що вони ризикують стати непотрібними для навчально-методичних напрацювань у світі (див. Psacharopoulos, 1990; Weeks та інші, 2006). По-друге, існує також відчуття, що у закупівлі постмодернізму оптом з його філософією, яка пасує усім, порівняльна педагогіка втратила свій моральний компас (Welch, 2013: 46).

По-третє, портрет цієї історичної еволюції предметної галузі за останні 60 років і результат цієї історичної еволюції можуть бути отримані з нещодавно опублікованого контент-аналізу статей, надрукованих у журналі «Огляд порівняльної педагогіки» (Comparative Education Review), що є найбільш авторитетним журналом у своїй галузі (Wolhuter, 2008).

Отже, як зазначалося на початку історичного аналізу, порівняльна педагогіка та міжнародна освіта, незважаючи на відчутне слідування історичним традиціям, все ж мають величезний потенціал для подальшого розширення (Wolhuter, 2008: 340). Незважаючи на світові тенденції втрати державами-націями своїх колись всесвітньо-могутніх статусів і зосередження влади, що рухаються в двох протилежних напрямках – з одного боку, до регіональних і глобальних одиниць, а з другого – децентралізованих і локальних структур та до індивіду, держава-нація залишається домінуючою одиницею аналізу, хоча значний потенціал мають також інші – як менші, так і більші одиниці. Географічні області, на яких зосереджується увага, також зазнають певного розширення. Недостатньо представлені є величезні райони південної та північної півкуль та Східної Європи (Wolhuter, 2008: 329–330). Дослідження з порівняльної педагогіки все ще сконцентровано у руках компаративістів з Північної Америки та Західної Європи, особливо з англійських країн (Wolhuter 2008: 330–332), і така ситуація є несприятливою для подальшого розвитку цієї педагогічної галузі. (Wolhuter, 2013). Метод вивчення літератури все ще домінує у царині порівняльної педагогіки, незважаючи на наявність безлічі інших методів дослідження з перевіреною репутацією (Wolhuter, 2008: 333–334). Так само, незважаючи на розповсюдження парадигм, більшість досліджень з порівняльної педагогіки здійсниться в межах парадигми «фактори і сили», розглядаючи освіту як результат контекстних сил (Wolhuter 2008,

334–335). З теми дослідження випливає, що порівняльна педагогіка все ще має безліч «білих плям» при визначенні її дослідницького поля, яких вона не може позбутися ще з часів періоду «Факторів і сил», а саме – концентрації на соціальних силах, що формують систему освіти (Wolhuter, 2008: 340). Існує нагальна потреба збільшити кількість досліджень з питань, що є важливими для освіти, такі як методи навчання, підручники та оцінювання (там же: 340). І нарешті існує необхідність у дослідженнях результатів освіти для суспільства, таких як вплив освіти на економічне зростання та розвиток культури демократії тощо (Wolhuter, 2008: 340).

Орієнтири для майбутнього розвитку

Для подальшого розвитку та розповсюдження порівняльної педагогіки та міжнародної освіти можуть бути запропоновані три орієнтири, а саме:

- зростання економіки знань;
- кредо «Освіта як право людини»;
- зростання міжнародної освіти.

Найбільш розвинені національні економіки у світі наразі входять в епоху суспільства знань або знанневої економіки, тобто таке, де виробництво та споживання нових знань формує рушійну всієї економіки. Історики економіки ділять економічну історію суспільства на низку послідовних етапів. Перший і найпримітивніший етап – це етап мисливства та збирання, на якому полювання та збирання плодів були основою господарської діяльності. Після сільськогосподарської революції слідує сільськогосподарська економіка, де сільське господарство стає основним видом економічної діяльності. Відтак після промислової революції мануфактурна промисловість стала основою економіки. Наступний етап – це економіка послуг, коли послуги стають основними видами діяльності. Нарешті з'являється економіка знань. В економіці знань знання та освіта набувають більшої значущості порівняно з минулими періодами. Крім того, економіка знань потребує нових видів освіти, її переосмислення, що надає галузі порівняльної педагогіки та міжнародної освіти ще більшого значення.

У другій половині ХХ ст. кредо «Освіта як право людини» набиало все більшого розвитку. Освіта, як правило, розглядається як один із прав людини. Центральний документ у галузі прав людини – це Загальна декларація Організації Об'єднаних Націй з прав людини, яку було прийнято в 1948 році. У розділі 26 зазначається, що освіта є одним із основних прав людини (Організація Об'єднаних Націй, 1948).

Третій орієнтир – це поява міжнародної освіти. Схоже, що у нинішньому столітті глобалізації та проекту міжнародної освіти (як показано в таблицях 1 і 2), розвиток наукової галузі міжнародної освіти, дослідження освіти з глобального погляду є природним і повноцінним розвитком. Наступний розділ статті буде присвячено концептуальним роз'ясненням щодо порівняльної педагогіки та міжнародної освіти, більш докладно буде представлено міжнародну освіту.

Що таке порівняльна педагогіка та міжнародна освіта?

Як згадувалося на початку цієї статті, серед учених немає однаковості у визначенні терміна «порівняльна педагогіка» (для діапазону визначення порівняльної педагогіки, відсилаємо зацікавлених читачів до праці М. Мензон (Manzon) [2011: 153–183]).

Порівняльна педагогіка може визначатися як така, що має три в одному погляди на освіту:

- аспект системи освіти;
- аспект контексту;
- аспект порівняння.

Схематично це можна продемонструвати наступним чином:

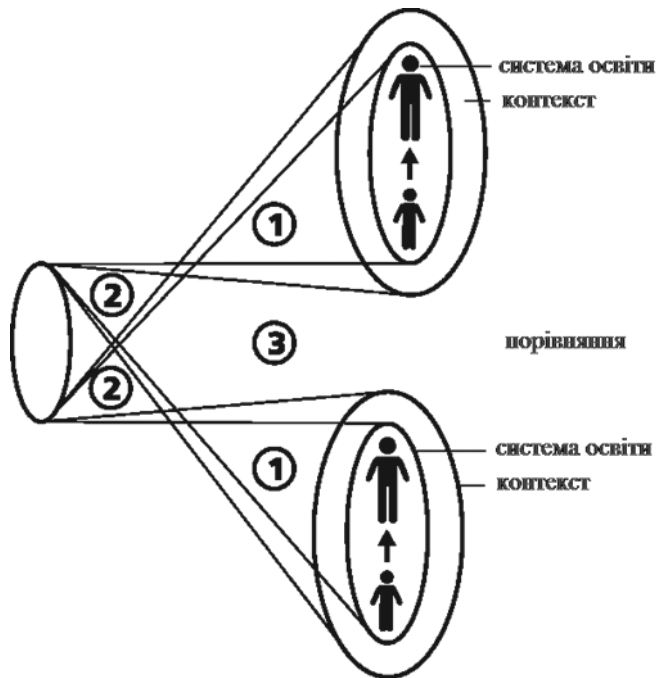


Рис. 1. Аспекти порівняльної педагогіки:

три в одному аспекти порівняльної педагогіки: 1) аспект освітньої системи; 2) аспект контексту; 3) аспект порівняння

Конкретний приклад освіти (освіти дорослих чи навчання дітей) – бути зацікавленим в інших наукових галузях освіти, таких як педагогічна психологія, що зазвичай лежить за межами кордонів порівняльної педагогіки. Порівняльна педагогіка зосереджує увагу на *системі* освіти. Проте поле зору порівняльної педагогіки значно ширше, ніж просто системи освіти. Система освіти вивчається в її соціальному контексті та розглядається як така, що формується шляхом або у результаті соціальних сил (географічних, демографічних, соціальних, економічних, культурних, політичних і релігійних). Зрештою, порівняльна педагогіка не наполягає на вивченні однієї системи освіти ізольовано в її соціальному контексті. Порівнюється різноманітність освітніх систем, форми їх соціальних контекстів – це і є порівняльний аспект.

Зважаючи на тенденції в обох вимірах науки та у сфері освіти, все більш переконливою стає думка про те, що термін «порівняльна педагогіка» варто замінити на визначення «порівняльна педагогіка та міжнародна освіта». Термін «міжнародна

освіта» має довгу історію і включає в себе багато значень (для простеження цього розмаїття значень зацікавлений читач може звернутися до наступних праць: Wilson, 1994; Philips & Schweisfurth, 2014: 53–71). У цій статті «міжнародна освіта» використовується у трактуванні Філіпса та Швайсфурта (Philips & Schweisfurth, 2014: 60), зокрема, як наука, що вивчає освіту крізь призму перенесення міжнародного аспекту. Першими працями, що були присвячені вивченню проблеми міжнародної освіти, були дві монументальні книги Філіпа Кумбса (Philip Coombs) (1968, 1985): «Світова освітня криза: системний підхід» («*The world education crisis: a systems approach*», 1968), «Світова криза у сфері освіти: погляд із вісімдесятих» («*The world crisis in education: the view from the eighties*», 1985). З наукової галузі порівняльної педагогіки відбулося перетворення у порівняльну педагогіку та міжнародну освіту, ідея чого полягала у тому, щоб поодинокі/обмежені дослідження та порівняння в кінцевому рахунку змогли змінитися на всеохоплюючі, глобальні дослідження проектів міжнародної освіти.

Значення порівняльної педагогіки та міжнародної освіти

Нарешті, відповідаючи на запитання про причини, мету та значення наукової галузі порівняльної педагогіки та міжнародної освіти, можна виділити наступні рубрики:

- 1) опис;
- 2) розуміння (інтерпретація/пояснення);
- 3) оцінювання;
- 4) застосування:
 - планування освіти,
 - навчання,
 - інші галузі педагогічних досліджень;
- 5) сприяння благодійним ідеалам.

Опис

Найбільше значення порівняльної педагогіки полягає в описі систем освіти/спільнот, що навчаються, в межах своїх соціальних контекстів для того, щоб задовольнити прагнення до знань як своєрідну та невід’ємну частину людської природи. Бірідей (Bereday) (1964: 5) писав: «Головним обґрунтуванням порівняльної педагогіки – є мисляча людина. Люди вивчають порівняльну педагогіку, тому що вони хочуть знати».

Розуміння: інтерпретація/пояснення

На наступній площині порівняльна педагогіка також задовольняє потребу зрозуміти наступне: освітні системи у спільнотах, що навчаються, пояснюються або розуміються через навколишні контекстні сили, які їх формують. І навпаки – якщо система освіти формується у суспільній матриці, в яку вона включена (а у свою чергу і форма суспільства й культури), то порівняльне дослідження систем освіти сприяє також розумінню культур чи суспільств. Надзвичайно доречною у цьому випадку є теза Ноа (Noah) (1986: 156–157) про те, що «освіта – це критерій суспільства». Значення порівняльної педагогіки є дуже актуальним у період мультикультурного суспільства та міжкультурної освіти.

Оцінювання

Порівняльну педагогіку використовують для оцінювання систем освіти, власної системи освіти, а також універсального оцінювання систем освіти. Живучи

у час конкретності глобалізованого світу, оцінювання проекту вітчизняної освіти набуває ще більшого значення, звідси і поширення досліджень, таких як дослідження MEA (Міжнародне енергетичне агентство (International Energy Agency (IEA)), PISA (Programme for International Student Assessment (Міжнародна програма оцінювання навчальних досягнень учнів)), ОЕСР (Організація економічного співробітництва та розвитку (Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD))), міжнародного рейтингу університетів тощо. Універсальна оцінка допомагає визначити, наскільки успішно є та чи інша система освіти різних країн світу, та чи може вона успішно реагувати на виклики XXI ст., а також допомагає оцінити межі та можливості суспільних наслідків освіти.

Прикладом останніх є:

- Якою мірою освіта може бути використана для забезпечення економічного зростання?
- Якою мірою освіту можна застосувати для ліквідації безробіття?
- Чи може освіта впливати на демократизацію культури?
- Які інструменти впливу пропонує освіта для забезпечення міжкультурної толерантності та міжкультурної співчутливості в полікультурному суспільстві?

Порівняльну педагогіку також застосовують для розробки нової системи освіти, планування освіти, реформування освітніх систем.

Нещодавно з'явилася низка публікацій, що проголошують значення (або потенційну цінність) порівняльної педагогіки у наданні допомоги вчителю для поліпшення його педагогічної праці.

Застосування: планування освітньої системи та реформи

Порівняльну педагогіку використовують також для розроблення нової системи освіти, планування освіти, а також її реформування (Watson, 2012: 32; Wiseman, 2012; Bray, 2014: 22–25). У процесі реформування або поліпшення системи освіти чи у боротьбі з освітніми аспектами, викликами або проблемами одна країна може отримати користь з досвіду реформування системи освіти іншої держави. Коли одна країна потребує вирішення певних освітніх питань чи труднощів, вивчення досвіду інших країн, які раніше почали розв'язувати ці проблеми, може розкрити масштаби і наслідки цієї проблеми для того, щоб зробити певні внески та запропонувати можливі рішення проблеми. Прикладом є авторська публікація (Wolhuter, 2003), у якій висвітлено цінний досвід Німеччини та інших країн у становленні дуальної системи професійно-технічної освіти та підготовки, який змогли використати функціонери від освіти у Південно-Африканській Республіці, коли країна приступила до започаткування такої системи освіти.

Застосування: поліпшення викладацької діяльності

Нещодавно з'явилася низка публікацій, що проголошують значення (або потенційну цінність) порівняльної педагогіки у наданні допомоги викладачу для поліпшення його педагогічної праці (Bray, 2014: 19; Panel, 2008).

Дослідження з порівняльної педагогіки можуть слугувати оцінкою досвіду окремих методів навчання та змісту. Не менше значення має роль порівняльної педагогіки у наданні допомоги у поліпшенні викладацької діяльності, практики в мультикультурному класі – як це переконливо показала Пенел (Panel, 2008) у своєму порівняльному дослідженні англо- та франкомовних класів.

Застосування: обслуговування інших галузей освітніх досліджень

Порівняльна педагогіка також використовується в інших галузях освітніх наук (і навіть за її межами, у суміжних областях соціальних наук), наприклад, для філософії освіти порівняльна педагогіка виступає свого роду вітриною, що слугує відображенням різноманітних філософських напрямів розвитку освіти, що були актуальними у певних місцях, у певний час в історії.

Благодійні ідеали

Оригінальним джерелом натхнення у науковій галузі порівняльної педагогіки є філантропічні ідеали часів Жюльєна (Jullien), що залишається найблагороднішою справою порівняльної педагогіки. Робота на благо людства в нинішню епоху глобалізації є більш актуальною, ніж будь-коли, адже освіта покликана виховати «громадянина світу» з творчим, критичним та бережливим мисленням (Scheller, Wolhuter, EDS, 2011).

Вступаючи у XXI ст., людство зустрічається із низкою приголомшливих змін та подій, у той же час тривожних і цікавих. Ці зміни настільки знаменні, що Мартін (Martin) (2006 р.) робить такий висновок: XXI ст. буде визначальним для майбутнього людства, якому щоб вижити – потрібно реагувати на виклики нинішнього сторіччя (згадаймо лише, наприклад, екологічні кризи та технологічні революції). У такій ситуації освіта набуває такого великого значення, як ніколи раніше. Освіта має так забезпечити нове покоління, щоб воно могло відповідати на виклики сьогодення та майбутнього. Окрім цього, освіта виконує свою вагомую роль у суспільстві знань, що полягає у забезпеченні національної конкурентоспроможності у «пласкому» світі та у забезпеченні права на освіту як невід’ємного права кожного громадянина. При такому порядку речей наукова галузь порівняльної педагогіки і міжнародної освіти має бути дороговказом на шляху просування міжнародного освітнього проекту, гарантуючи, що у філософії Сена (Sen) (1999 р.) або Нусбаума (Nussbaum) (1999 р.) кожна людина на планеті має максимальну свободу, щоб насолодитися вільним, повноцінним життям.

References

1. *Bereday, G.Z.F.* 1964. *Comparative Method in Education*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
2. *Bray, M.* 2014. *Comparative Education: Actors and purposes*. In: M. Bray, B. Adamson and M. Mason (eds). *Comparative Education: Approaches and methods*. Hong Kong: Springer and the Comparative Education Research Centre, the University of Hong Kong: 19-46.
3. *Brezinka, W.* 1981. *The limits of education* *Logs*, 1: 2–5.
4. *Colclough, C.* 2010. *Development studies and Comparative Education: where do they find common cause?* *Compare* 40(6): 821–826.
5. *Coombs, P. H.* 1968. *The world education crisis: a systems approach*. New York: Oxford University Press.
6. *Coombs, P. H.* 1985. *The world crisis in education: the view from the eighties*. New York: Oxford University Press.
7. *Epstein, E. and Carroll, K. J.* 2005. *Abusing Ancestors: historical functionalism and the postmodern deviation in comparative education*. *Comparative Education Review* 49(1): 62–88.
8. *Manzon, M.* 2011. *Comparative Education: The construction of a field*. Hong Kong: Springer and the Comparative Education Research Centre, the University of Hong Kong.

9. *Martin, J.* 2006. *The Meaning of the 21st Century: A vital blueprint for ensuring our future.* London: Transworld.
10. *Noah, H. J.* 1986. *The Use and Abuse of Comparative Education.* In: P. G. Altbach. and G. P. Kelly (eds). *New Approaches to Comparative Education.* Chicago: The University of Chicago Press: 153–165.
11. *Nussbaum, M.* 1999. *In Defense of Human Values.* <http://philosophy.uchicago.edu/faculty/files/nussbaum/In%20Defense%20of%20Universal%20Values.pdf> Date of Access: 19 July 2015.
12. *Paulston, R. G.* 1977. *Social and Educational Change: Conceptual frameworks.* *Comparative Education Review* 21: 37–395.
13. *Paulston, R. G.* 1994. *Four Principles in a Non-Innocent Social Cartography.* In: R. G. Paulston (ed.). *Social Cartography: Mapping ways of seeing social and educational change.* New York: Garland: XV–XXIV.
14. *Paulston, R. G.* 1997. *Comparative and International Education: Paradigms and theories.* In: T. Husen and T. N. Postlethwaite (eds). *The International Encyclopedia of Comparative Education* (second edition). Oxford: Pergamon.
15. *Paulston, R. G.* 1999. *Mapping Comparative Education after Postmodernity.* *Comparative Education Review* 43(3): 438–463.
16. *Phillips, D. P.* and *Schweisfurth, M.* 2014. *Comparative and International Education: An introduction to theory, method and practice* (2nd edition). London: Bloomsbury.
17. *Planel, C.* 2008. *The rise and fall of comparative education in teacher training; should it rise again as comparative pedagogy?* *Compare* 38(4):381–383.
18. *Psacharopoulos, G.* 1990. *Comparative Education: From theory to practice: Are you a A; neo or a B;ist?* *Comparative Education Review* 34: 369–380.
19. *Rust, V.D.* 1996. *From Modern to Postmodern Ways of Seeing Social and Educational change.* In: Paulston, R.G. (ed.). *Social Cartography and Educational Change.* New York: Garland: 29–51.
20. *Schneller, P. L. and Wolhuter, C. C.* (eds). 2011. *Navigating the CO: Creativity, Core, Compassion, Character, Cosmopolitanism and Critical Awareness An Introduction to Comparative Education.* Noordbrug: Keurkopie.
21. *Sen, A.* 1999. *Development as Freedom.* Oxford: Oxford University Press.
22. UNESCO. 1971. *UNESCO Statistical Yearbook 1971.* Paris: UNESCO.
23. UNESCO. 1977. *UNESCO Statistical Yearbook 1977.* Paris: UNESCO.
24. UNESCO. 1993. *UNESCO Statistical Yearbook 1993.* Paris: UNESCO.
25. UNESCO. 1999. *UNESCO Statistical Yearbook 1999.* Paris: UNESCO
26. UNESCO. 2014. *Statistics.* [<http://www.uis.unesco.org>] [Date of Access: 10 April 2014].
27. United Nations. 1948. *Universal Declaration of Human Rights.* <http://www.un.org/en/documents/udhr/> [Date of Access: 18 July 2015].
28. *Watson, K.* 2012. *South-east Asia and Comparative Studies.* *Journal of International and Comparative Education* 1(1): 31–39.
29. *Weeks, S. G., Herman, H., Maarman, R. and Wolhuter, C.* 2006. *SACHES and Comparative, International and Development Education in Southern Africa: The challenges and future prosepcts.* *Southern African Review of Education* 12(2): 5–20.
30. *Welch, A.* 2013. *Technocracy, Uncertainty, and Ethics: Comparative Education in an era of postmodernity and globalization.* In: Arnove, R. F., Torres, C. A. and Franz, S. (eds). *Comparative Education: The dialectic of the global and the local.* Rowman and Littlefield: 27–54.
31. *Wilson, D. N.* 1994. *Comparative and International Education: Fraternal or Siamese Twins: A preliminary genealogy of our twin fields.* *Comparative Education Review* 38: 449–486.

32. *Wiseman, A. W.* 2012. A Framework for Understanding International Perspectives in Education. In: N. Popov, C. Wolhuter, B. Leutwyler, G. Hilton, J. Ogunleye and P. A. Almeida (eds). *International Perspectives on Education*. Sofia: Bulgarian Comparative Education Society: 1–21.
33. *Wolhuter, C. C.* 2001. Comparative Education: Some Characteristics. In: H. J. Steyn, S. C. Steyn, E.A.S. de Waal & C.C.Wolhuter. *The education system: structure and issues*
34. Noordbrug: Keurkopie: 1–26.
35. *Wolhuter, C. C.* 2003. Die beoogde stelsel van tweeledige beroepsonderwys en-opleiding in Suid-Afrika: potensiaalbeplanning vanuit 'n vergelykende perspektief. *South African Journal of Education* 23(2):145–151.
36. *Wolhuter, C. C.* 2007. The development of comparative education. In: C. C. Wolhuter, E. M. Lemmer & N.C. de Wet (eds). “Comparative education: Education systems and contemporary issues” Hatfield: JL van Schaik: 2–12.
37. *Wolhuter, C. C.* 2008 Review of the Review: constructing the identity of comparative education. *Research in Comparative and International Education* 3(4): 323–344.
38. *Wolhuter, C. C.* 2015. Quisnam Sum Ego? Crises of identity in Comparative Education and the call for comparison of comparative studies In: A. W. Wiseman & N. Popov (eds). *Comparative Sciences: Interdisciplinary approaches*. Bingley: Emerald: 15–35.
39. *Wolhuter, C. C.* 2014. Comparative Education: Past, present and future. In: H.J.Steyn & C.C.Wolhuter (eds). *The Education System: A Comparative Education perspective*. Noordbrug: Keurkopie: 1–23.
40. *Wolhuter, C. & De Wet, C.* 2015. The Worldwide Expansion of Education since the Middle of the Twentieth Century: Reconstruction and Assessment. *Journal of Social Science* 42(2): 105–114.

Волхутер Ч.

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И МЕЖДУНАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОШЛОЕ, НАСТОЯЩЕЕ, БУДУЩЕЕ РАЗВИТИЕ И ЗНАЧЕНИЕ ЭТОЙ ОБЛАСТИ НАУКИ

Среди многочисленного количества статей, посвященных проблеме сравнительной педагогики, в сознании читателя безусловно возникает вопрос о том, а что же такое сравнительная педагогика, и какое значение имеет эта отрасль науки. Автор статьи пытается ответить на эти базовые вопросы. Поскольку сравнительной педагогике и международному образованию сложно дать четкое определение и раскрыть их природу в ходе долгого исторического развития, статья начинается с краткого обзора исторической эволюции данной отрасли. Термин «сравнительная педагогика» трактуется как имеющий три в одном аспекты в образовании: аспект системы образования, аспект контекста и аспект сравнения. Раскрыто становления отрасли международной за счет области сравнительной педагогики объясняется развитием области международного образования – международное образование предлагает глобальный взгляд на образование. Наконец актуальность данной отрасли науки объясняется значением функций сравнительной педагогики и международного образования, а именно: описание, понимание, применение (реформы системы образования, улучшения преподавания, информирования других научных отраслей образования), оценка и содействие благотворительной идеала.

Ключевые слова: сравнительная педагогика, международное образование, глобализация, мультикультурное образование, подготовка учителя.

Wolhuter C. C.

COMPARATIVE AND INTERNATIONAL EDUCATION: PAST, PRESENT AND FUTURE EVOLUTION AND SIGNIFICANCE OF A FIELD

This article attempts to provide an answer to the above questions with respect to Comparative and International Education. In reconstruction of the historical evolution of Comparative and International Education, this article distinguishes between the following seven phases: Phase 1: A phase of travellers' tales; since time immemorial; Phase 2: A phase of the systematic study of foreign education systems for borrowing; since 1830; Phase 3: A phase of international cooperation, since 1925; Phase 4: A "factors and forces" phase, since about 1930; Phase 5: A social science phase, since 1960; Phase 6: A phase of heterodoxy, since 1970; Phase 7: A phase of heterogeneity, since 1990.

During its historical evolution Comparative and International Education went through seven phases, namely travellers' tales, borrowing, international cooperation, factors and forces stage, a social science phase, a phase of heterodoxy and a phase of heterogeneity. For the future development and deployment of Comparative and International Education, three beacons can be offered, namely the rise of knowledge economies, the Creed of Education as a Human Right, and the rise of International Education.

For the future development and deployment of Comparative and International Education, three beacons can be offered, namely the rise of knowledge economies, the Creed of Education as a Human Right, and the rise of International Education.

The most basic utility of Comparative Education is to describe education systems/ learning communities, within their societal contexts, in order to satisfy the yearning for knowledge which is sui-generis part of human nature.

Comparative Education serves to evaluate education systems, the own education system as well as universal evaluation of education systems. In an age of a competitive globalised world, the evaluation of the domestic education project assumes even bigger importance – hence the proliferation of studies such as the IEA studies the OECD PISA studies, and the international ranking of universities. The universal evaluation entails how well the education systems of the world rise up to the challenges of the twenty-first century world as well as an estimation of the limits and the possibilities of the societal effects of education.

Keywords: Comparative Education, International Education, Globalisation, Multicultural education, Teacher education.





Бесєдіна Антоніна Анатоліївна — кандидат педагогічних наук, викладач кафедри медико-біологічних основ фізичної культури Навчально-наукового Інституту фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка. Коло наукових інтересів: теоретико-методологічні основи здоров'яспрямованої діяльності у вітчизняних навчальних закладах та країнах Східної Європи.

УДК 371.2:37.018.5:615

ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ВИМІР ЗДОРОВ'ЯСПРЯМОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті проаналізовано тлумачення понять сприяння здоров'ю та здоров'яспрямованої діяльності вітчизняних та європейських дослідників. Встановлено, що основні теоретичні підходи, які лежать в основі здоров'яспрямованої діяльності країн – Польщі, Чехії та Угорщини, більше стосуються закладів охорони здоров'я. В аналізованих нами російських та українських документах з досліджуваних питань спільність полягає у формуванні у суб'єктів освітнього процесу досвіду та мотивації щодо активного пошуку оптимальних стратегій, спрямованих на формування власного здоров'я на основі механізмів особистісної самоактуалізації та самореалізації.

Ключові слова: сприяння здоров'ю, збереження і зміцнення здоров'я, формування ціннісного ставлення до здоров'я, здоров'яспрямована діяльність.

Усвідомлення того, що на сьогоднішній день здоров'я дітей і молоді є одним з основних показників якісного розвитку населення, підтверджує необхідність активізації здоров'яспрямованої спільної діяльності органів освіти та охорони здоров'я. Багато організацій, у тому числі Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ), ЮНІСЕФ, ЮНЕСКО, Міжнародний союз медико-санітарної освіти і зміцнення здоров'я (International Union for Health Promotion and Education, IUHPE), реалізують міжнародні програми у сфері охорони здоров'я, залучаючи все більше педагогічних працівників до своєї діяльності. За останні двадцять років цими організаціями було здійснено низку стратегічних ініціатив і програм: у Європі – «Health Promoting Schools»; в інших регіонах світу – «Comprehensive School Health», «Child Friendly Schools», ініціатива FRESH «Focusing Resources on Effective School Health» та інші. Об'єднуючою основою вказаних стратегій став цілісний підхід щодо здоров'яспрямованої діяльності в навчальних закладах, що потребує уточнення в тлумаченні вітчизняних та європейських дослідників.

Окремим аспектам здоров'яспрямованої діяльності шкіл сприяння здоров'ю присвячено праці вітчизняних і зарубіжних науковців: формування культури здоров'я

і ціннісного ставлення до здоров'я на методологічному, теоретичному та практичному рівнях (Т. Андрющенко, Т. Вільямс, Б. Войнаровська, О. Єжова, А. Маджуга, Е. Малолетко, І. Сімоні, О. Яременко та ін.), соціально-педагогічні чинники, що впливають на стан здоров'я учнів (М. Гавлінова, Б. Дженсен, Дж. Карські, М. Соколовська, Г. Стумарова, К. Фельвінчі та ін.). Значний внесок у дослідження проблеми здійснили зарубіжні дослідники К. Бланшар, Л. Легер, М. Пері, І. Юнг.

Основна ціль статті – розглянути сучасний стан проблеми тлумачення понять здоров'яспрямованої діяльності, показати відмінності в підходах щодо зазначеної проблеми вітчизняних та європейських дослідників.

У контексті нашого дослідження логічно охарактеризувати спочатку значення терміна «сприяння здоров'ю» («health promotion»), який є базовим елементом у розгляді питань здоров'яспрямованого характеру. У країнах Східної Європи поняття «health promotion» трактується відповідно до першого його визначення, наведеного у так званій Оттавській хартії (Ottawa Charter, 1986) [9]. Оттавська хартія є одним з програмних документів ВООЗ, яким користуються у більшості країн світу при формуванні державної політики в галузі охорони здоров'я (див. табл. 1).

Характеризуючи сутність поняття «health promotion», вітчизняні науковці визначають *promotion* як просування; заохочення, сприяння. Українські дослідники під керівництвом О. Яременка [4] домовилися трактувати «health promotion» як «формування здорового способу життя» (ФЗСЖ). ФЗСЖ, згідно з О. Яременком, – це процес застосування зусиль для сприяння поліпшенню здоров'я та благополуччя взагалі, що полягає, зокрема, в ефективній політиці, розробленні доцільних програм, наданні відповідних послуг, які можуть підтримати та поліпшити наявні рівні здоров'я та посилити контроль над власним здоров'ям і покращити його [4].

Термін ФЗСЖ, на думку О. Єжової [1], не повністю відображає той зміст, який має й повинна мати освітня діяльність щодо формування, збереження і зміцнення здоров'я в навчальних закладах. На її думку, «health promotion» для навчальних закладів має трактуватися як формування ціннісного ставлення до здоров'я дітей, підлітків і молоді. Отже, ми розглядаємо поняття «health promotion» як формування ціннісного ставлення до здоров'я дітей, підлітків і молоді, усвідомлення ними цінності здоров'я та створення необхідних умов для їх залучення до здорового способу життя, що сприятиме збереженню та зміцненню здоров'я і благополуччя особистості.

Науковці Польщі, Чехії, Угорщини, Російської Федерації також визначають «health promotion» як процес, спрямований на формування, збереження та зміцнення здоров'я людини. Згідно з термінологією, прийнятою в кожній із країн, більш детальне тлумачення поняття «health promotion» наведено в таблиці 1.

Національні відмінності в розумінні поняття «health promotion» відображено в деталізації цього процесу. Так, у Чехії, Росії та Україні «health promotion» трактується як процес формування здорового способу життя, відповідальної поведінки за своє здоров'я та здоров'я інших (див. табл. 1).

Угорські науковці під керівництвом І. Сімоні [13] поняття «health promotion» визначають як пропаганду, популяризацію здорового способу життя, що полягає в поширенні політики сприяння здоров'ю, створенні здоров'язбережувального середовища, розвитку партнерської взаємодії, особистісних навичок та підвищенні рівня доступності медичних послуг з охорони здоров'я. Ключовими напрямками цієї політики є цілеспрямована співпраця усіх верств населення, зміцнення

співробітництва із міністерствами освіти, охорони здоров'я, культури, економіки, екології, розвиток первинної профілактики захворювань та поширення освіти на основі формування життєвих навичок [13, с. 7].

Вважаємо, що особливістю феномену «health promotion» в Угорщині є спрямованість на медичне забезпечення, розвиток системи первинної профілактики захворювань шляхом посилення діяльності місцевих і регіональних установ охорони здоров'я, що відповідають за підтримку та зміцнення здоров'я дітей і підлітків, здійснюють лікувально-профілактичне обслуговування і супровід учнів [13, с. 4].

Подібною до розуміння угорських науковців є думка одного з найбільш видатних експертів ВООЗ в галузі сприяння здоров'ю Л. Гріна, який визначає «health promotion» як пропаганду здорового способу життя та поєднання просвітницької роботи закладів охорони здоров'я і соціальної підтримки тих дій і умов, що сприяють збереженню та зміцненню здоров'я [5]. Важливою, на нашу думку, є позиція М. О'Доннелла (експерта ВООЗ), який зазначає, що сприяння здоров'ю – це мистецтво та наука поєднати спосіб життя й оптимальне здоров'я шляхом формування прагнення людини до оптимального здоров'я, здійснення у поведінці, способі життя змін, необхідних для досягнення стану оптимального здоров'я [7, с. 4]. Отже, у світовому науковому обігу «health promotion» визначається як будь-який вид діяльності, спрямований на покращення та охорону здоров'я всіх учасників навчально-виховного процесу [12].

Таким чином, на основі аналізу визначень поняття «health promotion», запропонованих європейськими науковцями та експертами міжнародних організацій, можна стверджувати про подібність його трактування в різних країнах (сприяння здоров'ю та його зміцнення, пропагування здоров'я як цінності, популяризація здорового способу життя, залучення людини до здорового способу життя, формування здорового способу життя тощо). Деякі національні відмінності полягають у шляхах і засобах реалізації завдань щодо формування, збереження та зміцнення здоров'я людини.

Таблиця 1

Тлумачення поняття «health promotion» у країнах Східної Європи і в документах міжнародних організацій

Джерело (країна)	Поняття «health promotion»
Оттавська хартія [9, с. 15] (ВООЗ)	«Health promotion» – багатоплановий соціальний і політичний процес, який дозволяє людям підвищити контроль над станом свого здоров'я з метою його збереження і зміцнення; охоплює не лише дії, спрямовані на формування умінь та навичок, фізичних, психічних і соціальних можливостей людини, але і дії, спрямовані на таку зміну соціальних, екологічних і економічних умов, що дозволяє збільшити дієвість їх впливу на здоров'я населення, суспільства та окремої людини
Т. Вільямс [15, с. 193] (Польща)	«Promocja zdrowia» – піклування про власне здоров'я та здоров'я суспільства загалом;
Б. Войнаровська [8, с. 12] (Польща)	«Promocja zdrowia» – усвідомлення і визначення власних оздоровчих проблем; усвідомлення потреби їх задоволення; виявлення власних можливостей щодо їх вирішення; прийняття рішення та дії для поліпшення здоров'я; мистецтво адаптації в соціумі та заохочення людини до створення і розвитку здоров'язбережувального середовища

М. Гавлінова [11] (Чехія)	«Podpora zdraví» – позитивний вплив різних чинників та умов на всі аспекти здоров'я (біологічний, психологічний, духовний, екологічний) людини та на її спосіб життя і поведінку
І. Сімоні [13, с. 7] (Угорщина)	«Egészségfejlesztést» – пропаганда здорового способу життя, що охоплює створення здоров'язбережувального середовища, розвиток особистісних навичок, первинну профілактику захворювань та освіту на основі формування життєвих навичок
Е. Малолетко, О. Ханжина [3, с. 118] (РФ)	«Содействие укреплению здоровья» – популяризація здорового способу життя та допомога людині в залученні її до здорового способу життя
О. Яременко [4, с. 32] (Україна)	«Сприяння здоров'ю» – процес формування здорового способу життя, докладання зусиль для сприяння поліпшенню здоров'я та благополуччя людини загалом;
О. Єжова, А. Бесе- діна (Україна)	«сприяння здоров'ю» – формування ціннісного ставлення до здоров'я дітей, підлітків і молоді, усвідомлення ними цінності здоров'я та створення необхідних умов для їх залучення до здорового способу життя, що сприятиме збереженню і зміцненню здоров'я та благополуччя особистості

В Україні діяльність у навчальних закладах, що спрямована на формування, збереження та зміцнення здоров'я дітей, підлітків і молоді, розглядається як здоров'язбережувальна або здоров'яспрямована. Вважаємо слушною думку О. Єжової про те, що здоров'яспрямована діяльність охоплює: діяльність щодо збереження здоров'я учнів – «здоров'язбережувальну»; діяльність щодо зміцнення їх здоров'я – «здоров'язміцнювальну»; діяльність щодо формування здоров'я – «здоров'яформувальну». На практиці ці види педагогічної діяльності взаємопов'язані, виокремити діяльність, де результатом є тільки збереження здоров'я без його формування й зміцнення, практично неможливо, і навпаки [1, с. 47]. З огляду на це термін «здоров'яспрямована діяльність», що використовується на позначення сукупності педагогічних дій щодо формування, збереження та зміцнення здоров'я учнів, є більш точним порівняно із терміном «здоров'язбережувальна діяльність» [1, с. 51].

Отже, приєднуючись до позиції О. Єжової, «здоров'яспрямовану діяльність» розуміємо як сукупність планомірних освітніх дій та заходів, зосереджених на збереженні та зміцненні здоров'я дітей, підлітків і молоді шляхом сприяння формуванню в них ціннісного ставлення до власного здоров'я та здоров'я інших. Цей термін позначає діяльність, яка не зашкоджує здоров'ю суб'єктів навчально-виховного процесу, а має здоров'язберігаючий, здоров'язміцнювальний та здоров'яформувальний вплив [1, с. 54].

Дефініції поняття «здоров'яспрямована діяльність» («health promotion activities»), прийняті у європейських країнах, наведено у таблиці 2.

З позиції Дж. Карські, здоров'яспрямована діяльність у Польщі розглядається як пропаганда, популяризація здорового способу життя – «promocja zdrowego stylu życia» [6, с. 22]. Як зазначає Б. Войнаровська, ця діяльність охоплює і систему заходів, спрямованих на зниження захворюваності та передчасної смертності; скорочення витрат на охорону здоров'я; підвищення рівня поінформованості громадськості щодо чинників, які впливають на здоров'я; покращення організаційних стандартів такої діяльності [8, с. 15]. У Чехії та Угорщині здоров'яспрямована діяльність також більше стосується закладів охорони здоров'я (табл. 2).

Таблиця 2

Тлумачення поняття «здоров'яспрямована діяльність» науковцями країн Східної Європи

Джерело (країна)	Поняття «здоров'яспрямована діяльність»
J. Karski [6, с. 22] (Польща)	«Promocja zdrowego stylu życia» – пропаганда здорового способу життя, яка охоплює всі чинники, що сприяють підвищенню якості здоров'я
H. Štumarová [14, с. 14] (Чехія)	«Vztah ke zdraví» – діяльність, спрямована на визначення, розуміння і усвідомлення основних прав кожної людини на здоровий розвиток, охорону здоров'я у такий спосіб, щоб не ставити під загрозу здоров'я інших
B. Paksi, K. Felvinczi, A. Schmidt [10, с. 4] (Угорщина)	«Egészségfejlesztési tevékenységek» – здоров'яспрямована діяльність, спрямована на здійснення заходів щодо зміцнення здоров'я; система заходів передбачає надання необхідної інформації про формування, збереження і зміцнення здоров'я, піклування та контроль за власним здоров'ям
A. Маджуга [2, с. 11] (РФ)	«Здоровьесозидающая деятельность» – передбачає формування у суб'єктів освітнього процесу досвіду та мотивації щодо активного пошуку оптимальних стратегій, спрямованих на актуалізацію свого «здоровьесозидающего» потенціалу й організацію власного здорового способу життя
О. Єжова [1, с. 64] (Україна)	«Здоров'яспрямована діяльність» – сукупність планомірних освітніх дій і заходів, зосереджених на збереженні та зміцненні здоров'я дітей, підлітків і молоді шляхом сприяння формуванню в них ціннісного ставлення до власного здоров'я та здоров'я інших

В аналізованих нами російських документах з досліджуваних питань розуміння діяльності, спрямованої на формування, збереження та зміцнення здоров'я учасників навчально-виховного процесу, має багато спільного з українським підходом. Аналогом поняття «здоров'яспрямована діяльність» є використовуваний у РФ термін «здоровьесозидающая деятельность». Так, А. Маджуга зазначає, що «здоровьесозидающая деятельность» полягає у формуванні в суб'єктів освітнього процесу досвіду та мотивації щодо активного пошуку оптимальних стратегій, спрямованих на актуалізацію свого «здоровьесозидающего» потенціалу й організацію власного здорового способу життя [2, с. 11]. Таким чином, «здоровьесозидающая деятельность» залучає учнів до формування власного здоров'я на основі механізмів особистісної самоактуалізації та самореалізації.

Отже, здоров'яспрямована діяльність потребує удосконалення системи формування здоров'я дітей, у тому числі створення здоров'язбережувального середовища, дотримання санітарного законодавства під час організації навчально-виховного процесу, забезпечення здійснення кожною дитиною свідомого контролю за власним здоров'ям, набуття нею навичок здорового способу життя.

Найбільш оптимальні можливості для здійснення та реалізації заходів здоров'яспрямованої діяльності, згідно з дослідженнями науковців, мають загальноосвітні навчальні заклади, адже час навчання в них співпадає з важливим етапом формування ціннісного ставлення до здоров'я та критичного мислення, а накопичення знань щодо профілактики захворювань та попередження безпеки відбувається найбільш дієво.

Таким чином, визначення стану розроблення проблеми підтвердило її актуальність та дозволило уточнити основні поняття; розкриття теоретичних засад дозволило обґрунтувати доцільність їх застосування до дослідження проблеми здоров'яспрямованої діяльності дітей, підлітків і молоді в історико-педагогічному аспекті.

Список використаних джерел

1. Єжова О. О. Формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів професійно-технічних навчальних закладів : монографія / О. О. Єжова. – Суми: МакДен, 2011. – 412 с.
2. Маджуга А. Г. Педагогическая концепция здоровьесоздающей функции образования : автореф. дисс. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Анатолий Геннадиевич Маджуга. – Владимир, 2011. – 49 с.
3. Малолетко Э. А. Содействие укреплению здоровья учащихся как вида человеческого ресурса в оздоровительно-образовательном центре «Пегас» / Э. А. Малолетко, О. А. Ханжина // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2011. – № 13. – С. 117–120
4. Формування здорового способу життя: навч. посіб. для слухачів курсів підвищення кваліфікації, державних службовців / [О. Яременко, О. Вакуленко, Л. Жаліло, М. Комарова та ін.]. – К. : Укр. інст. соц. дослідж., 2000. – 232с.
5. Green L. W. Planned Approach to Community Health as an application of precedents and an inspiration for proceed / L. W. Green, M. W. Kreuter // Journal of Health Education. – 1992. – № 23. – P. 140–147
6. Karski J. B. Praktyka i teoria promocji zdrowi / J. B. Karski // CeDeWu. – Warszawa, 2003. – S. 21–24
7. O'Donnell M. P. Definition of Health Promotion: Embracing Passion, Enhancing Motivation, Recognizing Dynamic Balance, and Creating Opportunities / Michael P. O'Donnell // American Journal of Health Promotion. – 2009. – Vol. 24, No. 1. – P. 4.
8. Organizacja i realizacja edukacji zdrowotnej w szkole. Poradnik dla dyrektorów szkół i nauczycieli / Pracownicy pod redakcją Barbary Woynarowskiej. – Warszawa: Osrodek Rozwoju Edukacji, 2011. – 199 s.
9. Ottawa Charter for Health Promotion. First International Conference on Health Promotion [Electronic resource] / Ottawa, Canada, 17–21 November 1986. – Access mode: <http://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/>.
10. Paksi B. Prevenziós / egészségfejlesztési tevékenység a közoktatásban, A közoktatási intézményekben alkalmazott prevenziós / egészségfejlesztő programok elterjedtsége, valamint az azokkal szemben támasztott iskolai igények. Unpublished research report [Electronic resource] / B. Paksi, K. Felvinczi, A. Schmidt. – 2004. – Access mode : www.om.hu/doc/upload/200507/prevenziós_tevékenység_20050710.pdf
11. Program podpory zdraví ve škole / [Havlínová, Miluše; Kopřiva, Pavel ; Mayer, Ivo; Vildová, Zdenaakol.]. – Portál : Praha, 2006. – 311 s.
12. St Leger L. Promoting Health in Schools: from Evidence to Action [Electronic resource] / [St Leger, L., Young, I., Blanchard, C. and Perry, M.]. – IUHPE, Paris, 2010. – Access mode : <http://www.iuhpe.org/index.php/en/iuhpe-thematic-resources>
13. Segédlet Az Iskolai Egészségnevelési, egészségfejlesztési program elkészítéséhez [Electronic resource] / [Racz Josef, Felvinczi Katalin, Brassói Sándor, Simonyi Istvan]. – Budapest, 2004. – 43 p. – Accessmode : http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/eg_segedletjav03161750sifp.pdf
14. Štumarová H. Výchovazdravina ZŠ a rodina: diplomová práce [Electronic resource] / Helena Štumarová. – Brno : Masarykova univerzita, 2007. – 140 s. – Accessmode : http://is.muni.cz/.../DIPLOMKA_HELESTU_OK.pdf
15. Williams T. Szkoła Promująca Zdrowie – rzeczywistość czy mit. / T. Williams // Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne. – 1989. – № 7–8. – S. 193–194.

References

1. *Jezhova O. O.* Formuvannja cinnisnogho stavlennja do zdorov'ja v uchniv profesijno- tekhnichnykh navchaljnykh zakladiv : monoghraĤja / O. O. Jezhova. – Sumy: MakDen, 2011. – 412 s.
2. *Madzhuga A. G.* Pedagogicheskaja koncepcija zdorov'esozedajushhej funkcii obrazovanija: avtoref. diss. ... doktora ped. nauk : spec. 13.00.01 «Obshhaja pedagogika, istorija pedagogiki i obrazovanija» / Anatolij Gennadievich Madzhuga. – Vladimir, 2011. – 49 s.
3. *Maloletko Je. A.* Sodejstvie ukrepleniju zdorov'ja uchashhihsja kak vida chelovecheskogo resursa v ozdorovitel'no-obrazovatel'nom centre «Pegas» / Je. A. Maloletko, O. A. Hanzhina // Vestnik Juzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. – 2011. – № 13. – S. 117–120.
4. Formuvannja zdorovogho sposobu zhyttja: navch. posib. dlja slukhachiv kursiv pidvyshhennja kvaliĤkaciji, derzhavnykh sluzhbovciv / [O. Jaremenko, O. Vakulenko, L. Zhalilo, M. Komarova tain.]. – K. : Ukr. inst. soc. doslidzh., 2000. – 232 s.
5. *Green L. W.* Planned Approach to Community Health as an application of precede and an inspiration for proceed / L. W. Green, M. W. Kreuter // Journal of Health Education. – 1992. – № 23. – P. 140–147.
6. *Karski J. B.* Praktyka i teoria promocji zdrowi / J. B. Karski // CeDeWu. – Warszawa, 2003. – S. 21–24.
7. *O'Donnell M. P.* Definition of Health Promotion: Embracing Passion, Enhancing Motivation, Recognizing Dynamic Balance, and Creating Opportunities / Michael P. O'Donnell // American Journal of Health Promotion. – 2009. – Vol. 24, No. 1. – P. 4.
8. Organizacja i realizacja edukacji zdrowotnej w szkole. Poradnik dla dyrektorów szkół i nauczycieli / Prac zbiorowapod redakcją Barbary Woynarowskiej. – Warszawa: Osrodek Rozwoju Edukacji, 2011. – 199 s.
9. Ottawa Charter for Health Promotion. First International Conference on Health Promotion [Electronic resource] / Ottawa, Canada, 17–21 November 1986. – Access mode : <http://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/>.
10. *Paksi B.* Prevenziós / egészségfejlesztési tevékenység a közoktatásban, A közoktatási intézményekben alkalmazott prevenziós / egészségfejlesztő programok elterjedtsége, valamint az azokkal szemben támasztott iskolai igények. Unpublished research report [Electronic resource] / B. Paksi, K. Felvinczi, A. Schmidt. – 2004. – Access mode : www.om.hu/doc/upload/200507/prevenziós_tevékenyseg_20050710.pdf
11. Program podpory zdraví ve škole / [Havlínová, Miluše; Kopřiva, Pavel ; Mayer, Ivo; Vildová, Zdenaakol.]. – Portál : Praha, 2006. – 311 s.
12. *St Leger L.* Promoting Health in Schools: from Evidence to Action [Electronic resource] / [St Leger, L., Young, I., Blanchard, C. and Perry, M.]. – IUHPE, Paris, 2010. – Access mode : <http://www.iuhpe.org/index.php/en/iuhpe-thematic-resources>
13. Segédlet Az Iskolai Egészségnevelési, egészségfejlesztési program elkeszítéséhez [Electronic resource] / [Racz Josef, Felvinczi Katalin, Brassói Sándor, Simonyi István]. – Budapest, 2004. – 43 p. – Accessmode : http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/eg_segedletjav03161750sifp.pdf
14. *Štumarová H.* Výchovakezdravina ZŠ a rodina: diplomovápřace [Electronic resource] / Helena Štumarová. – Brno : Masarykova univerzita, 2007. – 140 s. – Accessmode : http://is.muni.cz/.../DIPLOMKA_HELESTU_OK.pdf
15. *Williams T.* Szkoła Promujaca Zdrowie – rzeczywistosc czy mit. / T. Williams // Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne. – 1989. – № 7–8. – S. 193–194.

Беседина А. А.

ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ И ЕВРОПЕЙСКИЙ ВЗГЛЯД ЗДОРОВЬЕСОЗИДАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье проанализированы толкования понятий содействия здоровью и здоровьесозидающей деятельности отечественных и европейских исследователей. Установлено, что основные теоретические подходы, которые лежат в основе здоровьесозидающей деятельности стран – Польши, Чехии и Венгрии, больше касаются учреждений здравоохранения. В рассматриваемых нами российских и украинских документах по исследуемым вопросам наблюдается сходство, которое заключается в формировании у субъектов образовательного процесса опыта и мотивации по активному поиску оптимальных стратегий, направленных на формирование собственного здоровья на основе механизмов личностной самоактуализации и самореализации.

Ключевые слова: содействие здоровью, сохранения и укрепления здоровья, формирования ценностного отношения к здоровью, здоровьесозидающая деятельность.

Besedina A.

THE HEALTH PROMOTION ACTIVITIES IN UKRAINE AND EUROPE

It is known that human health depends on many factors: heredity, socio-economic and environmental factors, health system. According to the World Health Organization, it is only 10 % due to the last factor by 20 % – due to genetic factors, 20 % – determined by environmental conditions and by almost 50 % – the conditions and way of life. Thus, it is clear that the formation and preservation of health depends on the person's lifestyle, values attitudes towards health; harmonize his inner world with the environment. World Scientists have long concluded that the main direction towards health is formation of healthy way of life, from early childhood. Hence the invaluable role of education in solving planetary problems preservation of human health. In this way, the school can teach children to form a valuable attitude to health, to make level and quality of life higher. Most effectively it can be done in health promoting schools. We consider that the use of positive European experience of the national health promoting schools improves their work.

Current issues of health sustaining activities in health promoting schools are the question of study of C. Blanchard, L. Green, O. Yezhova, I. Young, M. Havlinová, K. Felvinczi, J. Karski, L. St. Leger, B. Paksi, M. Perry, I. Simonyi, H. Štumarová, T. Williams, B. Woynarowskijetalias.

The article analyzes a great number of concepts that comprise content basis of the research, among them: health promotions and health promotion activities of domestic and European researchers. It was established that the main theoretical approaches that underlie were more concerned with health care institutions in Poland, the Czech Republic and Hungary. The issues under investigation observed similarity which is to form the subjects of the educational process of experience and motivation to actively search for optimal strategies for the formation of their own health through the mechanisms of personal self-actualization and self-realization in the documents of Russian and Ukrainian.

Keywords: health promotion, maintenance and strengthening of health, value attitude to health, health promotion activities.



Волинець Людмила Леонідівна — науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України. Коло наукових інтересів: актуалізація інтегрування в зміст загальної освіти мистецьких дисциплін, фінська модель освіти, докорінна зміна парадигми загальної освіти.

УДК 37.013.73

ІДЕЇ ГУМАНІЗАЦІЇ ОСВІТИ У ФІЛОСОФІЇ ЕДГАРА МОРЕНА

У статті висвітлено філософські ідеї гуманізації освіти сучасного французького мислителя Е. Морена. Ці ідеї є органічним виміром його парадигми комплексності. Гуманізацію освіти Е. Морен розглядає в контексті життєвої необхідності глибоких суспільних трансформацій і пов'язує їх, насамперед, з проблемою людських знань і підходами до їх набуття.

Ключові слова: Е. Морен, гуманізація освіти, парадигма комплексності, трансформація.

*Величезна планетарна криза є нічим іншим,
як кризою людства, яке не змогло стати людиною
Едгар Морен*

Ці слова сучасного всесвітньовідомого французького філософа та соціолога Е. Морена влучно виразили нинішній кризовий стан нашої планети та сутнісну причину такого стану. Оскільки значною мірою відповідальність за «якість» людини, за її людяність лежить на суспільних інститутах освіти, то завдання гуманізації освіти вважається першочерговим.

Багатий доробок гуманістичної філософії Е. Морена у просторі українських педагогічних досліджень ще мало висвітлений. Ідея необхідності впровадження принципів складного мислення в освітню сферу та евристичний потенціал теоретичних розвідок Е. Морена були розглянуті у статті С. Ганаби «Освітній потенціал теоретичних розвідок Едгара Морена» [1].

Метою нашої статті є висвітлення ідей гуманізації сучасної загальної освіти у філософії Е. Морена в контексті його теорії комплексності.

Питання гуманізації освіти є однією з головних тем філософії Е. Морена. Це питання є органічним виміром його теорії комплексності. Гуманізацію освіти

Е. Морен розглядає як глибокі трансформаційні зміни і пов'язує їх, насамперед, з проблемою людських знань і підходами до їх набуття.

Кризу різних сфер життєдіяльності людства, яка все більше набуває рис системної, наскрізної, Е. Морен пояснює передусім «кризою пізнання» [3, с. 123]. Виявляючи причини, механізми, які спричинили цю кризу, він розглядає стан науки, що визначив стан пізнання і розуміння людиною світу.

Починаючи з XVII ст., мислення людини Заходу спрямовувалося парадигмою пізнання, сформульованою Декартом. Ця парадигма базується на підході, що роз'єднує суб'єкт і об'єкт, протиставляє душу та тіло, дух і матерію, якість та кількість, почуття і розум, свободу та визначеність тощо [11, с. 9].

У результаті, як зазначає Е. Морен у своїй праці «Введення в комплексне мислення» (*Introduction à la pensée complexe*), ми пізнаємо світ в умовах панування принципів роз'єднання, зменшення, скорочення та абстрагування, що утворює «парадигму спрощення». Вона полягає в спрощенні складного, комплексного, багатовимірного до простого, одновимірного з метою «уможливлення його наукового дослідження». Відповідно до цієї парадигми, принцип достовірності ідей, як «чітких і відокремлених», означає роз'єднаність самого мислення [9, с. 18], [11, с. 19].

Вже в XIX ст., на думку Е. Морена, знання стали настільки роз'єднаними, що фахівці почали втрачати спроможність думати про проблеми, які виходять за межі їхньої галузі знань [13]. Гігантський прогрес у розвитку наук, що відбувся упродовж XX ст., призвів до вузької спеціалізації та поглибив цю проблему. Вузька спеціалізація, яка замикається сама на собі (гіперспеціалізація), заважає правильно інтерпретувати навіть прикладні проблеми, які можуть бути поставлені та розглянуті не інакше як у взаємозв'язках з різними сферами життєдіяльності людини, у контексті загальних планетарних проблем, що дедалі більше стають визначальними. Наприклад, економіка є соціальною наукою. Підпорядкувавшись принципу спрощення, вона є надзвичайно розвинутою математично і дуже слабо розвинутою соціально і гуманістично, оскільки абстрагується від суспільних, історичних, політичних, психологічних, екологічних умов, з якими є тісно пов'язаною. Тому її експерти все частіше виявляються неспроможними інтерпретувати й передбачати ті чи інші економічні події [11, с. 18–19].

У результаті чинного способу пізнання, вузької спеціалізації, підпорядкування науковим принципам ізолювання та спрощення, розум людини Заходу не може зв'язати різні елементи разом, в одну цілісність. Е. Морен вважає таку модель мислення небезпечною, оскільки це призводить до фрагментованого світогляду й лімітованого світорозуміння, носій якого думає, що мислить ясно і правильно і що «істина знаходиться в межах дисциплін, а не в місці злиття знань з різних дисциплін» [7]. Науки, особливо «точні», часто надто зосереджені на предметі дослідження, аби вмістити філософські роздуми, які, однак, могли б висвітлити стратегічні принципи й методологію цих досліджень [4, с. 15].

Такий підхід до пізнання відобразився і на структуруванні змісту загальної освіти – у вигляді набору окремих, здебільшого «наукових, серйозних» предметів, практично непов'язаних між собою в цілісну світоглядну картину. Це стало величезною перепорою до надання адекватних, дійсно потрібних, сутнісних знань у наших освітніх системах. Е. Морен вважає, що когнітивний простір чинної освіти, зокрема фрагментація знання, заважає нам зрозуміти фундаментальні та глобальні проблеми.

Фрагментований світогляд, що позбавляє здатності сприймати, бачити Світ цілісно, розуміти фундаментальні закони й принципи Буття, призводить до послаблення людської відповідальності, коли кожен відповідає лише за своє вузькоспеціалізоване завдання. Так само послаблюється відчуття єдності, взаємозв'язку з іншими людьми [11, с. 18], [3, с. 123], [8, с. 9].

Знання людини про саму себе також є роз'єднаними, фрагментованими. Її біологічний вимір, включаючи мозок, підпорядкований сфері біології. Її психічний, соціальний, економічний, релігійний виміри є водночас відсунутими і розділеними одні від інших у різних сферах гуманітарних наук. Суб'єктивний, екзистенційний, поетичний виміри людської природи перебувають у віданні художньої сфери пізнання: літератури й поезії, різних видів мистецтва. Філософія, яка за своєю природою є розмірковуванням над усією проблематикою, пов'язаною з людиною, замкнулася сама на собі [11, с. 18].

Досягнення науки XX ст., зокрема в космології, науках про Землю, екології, біології, передісторії тощо, змінили уявлення про Всесвіт, Землю, життя, саму людину. Однак ці внески наук залишилися роз'єднаними [11, с. 23]. У результаті тривалого послуговування декартівською парадигмою спрощеного пізнання людське мислення виявляється неспроможним вирішувати проблеми, що жорстко постали в XXI столітті. Ці проблеми-виклики дедалі більше потребують багатодисциплінарного, трансверсального, міжнаціонального, планетарного підходу до свого вирішення [8]. На думку Е. Морена, для того, щоб глобальне суспільство могло розвиватися в позитивному руслі, необхідні фундаментальні зрушення в науковій парадигмі пізнання, її трансформація [9, с. 26].

В останньому, шостому томі своєї найбільшої праці «Метод» (*LaMathode*) під назвою «Етика», Е. Морен намагається визначити відновлювальні шляхи, які б дозволили людству вийти з «планетарного залізного віку, з передісторії людського розуму, з цивілізованого варварства і напрацювати етику суспільства-світу». Автор висловлює надію на можливість успішного трансформаційного зрушення людства шляхом комплексних цивілізаційних змін (що охоплює зміну мислення, освіти, науки, організації життя тощо). Людство має докласти зусиль до напрацювання об'єднаного бачення трансформування суспільств у суспільство-світ. Гуманізація освіти мислиться складовою її трансформації в умовах трансформування суспільств [5].

Зміна, трансформація наукової парадигми означає звернення людства до іншого способу пізнання дійсності, напрацювання іншого – комплексного – способу мислення, а також заміщення парадигми розділення та спрощення парадигмою цілісного, комплексного бачення. Комплексне мислення – це мислення, яке поєднує здатність «добре думати» і «добре діяти», мислення, що наділене стратегічним баченням і бере до уваги наслідки дій [3, с. 123, 126], [11, с. 40], [5].

Не йдеться про те, щоб відмовитися від вузькоспеціалізованих знань на користь знання цілісності, від аналізу на користь синтезу. Йдеться про їх поєднання. Поєднання двох протилежних, але взаємодоповнюючих підходів. Е. Морен говорить про комплексні знання, пов'язуючи поняття комплексності з латинським словом *complexus*, що означає сплетіння, переплетення частин. Комплексне знання означає бачення спільного виміру в речах, бачення єдності та різноманіття водночас. Так, наприклад, генетично, церебрально й анатомічно люди належать до одного біовиду, але важливо побачити, що ця єдність проявляється через індивідуальну різноманітність.

Так само, культура ніколи не існує як абстрактна. Вона проявляється у вигляді різних конкретних культур, як музика – через різні види музики та конкретні твори. Е. Морен вважає, що значення єдності розмаїття є дуже важливим для комплексного бачення [11, с. 21], [7].

Тому в освіті, починаючи з дошкільних закладів, він вважає за доцільне скористатися ідеєю моделі пізнання, сформульованою Паскалем: «Оскільки всі речі чимось спричинені й самі є причиною чогось, користуються допомогою чогось і самі чомусь допомагають, є опосередкованими та безпосередніми, й усі вони підтримуються природним і невідчутним зв'язком, який сполучає між собою найбільш віддалені й найбільш різні з них, я вважаю за неможливе пізнавати частини, не пізнаючи ціле, так само як і пізнавати ціле, не пізнаючи окремо частини» [3, с. 124].

Для напрацювання комплексного способу мислення та утвердження парадигми цілісного, комплексного бачення важливим є транздисциплінарний підхід [2, с. 22]. Як стверджує Е. Морен, у «Свідомій науці» (*Science avec conscience*) [12] невідкладним стає завдання визнання науковим співтовариством міждисциплінарного характеру знань, а вчені різних наукових сфер мають навчитися спілкуватися між собою [4, с. 15], [14, с. 47].

Фундаментальні зрушення в парадигмі можливі за умови розширення спектру наукових способів, методів пізнання. На думку Е. Морена, не можна вважати знаннями лише ті, що є складними, формалізованими або математичними. Незважаючи на важливість цього типу знань, не можна ігнорувати ті знання, що є здобутком внутрішнього життя людини, її почуттів, емоцій і сутнісної природи, оскільки це є фактом дегуманізації [7], [8]. Рациональність, яка є однозначною, абсолютно логічною та намагається усунути протиріччя, приречена на спрощене, поверхове розуміння речей. Широко використовуючи розум, ми маємо водночас усвідомлювати, що розум, логіка не можуть зрозуміти все, знати все вичерпним чином, і що є інші способи пізнання – естетичні, поетичні, інтуїтивні, які допомагають людині орієнтуватися за межами визначеності. Наукове знання не може претендувати на монополію пояснення епістемологічних, філософських та етичних проблем [11, с. 6], [6].

З розвитком раціонально-емпірично-технічного знання, знання символічні, міфічні, магічні, поетичні нікуди не зникли, але набули статусу маргінальних [11, с. 30]. Проте розумовий розвиток є невіддільним від емоційності, цікавості, захопленості, які надихають на філософські чи наукові пошуки. У західній культурі емоційність тривалий час протиставлялася розуму як така, що може пригнічувати, перешкоджати пізнанню. Такий однобокий підхід призвів до того, що було проігноровано іншу сторону емоційності. Вона також може розвивати, посилювати, збагачувати інтелектуальне пізнання, сприяти осягненню певних законів, закономірностей, особливо що стосується внутрішнього, психічного світу людини, стосунків з іншими. Емоційний досвід, його осмислення сприяють пізнанню, напрацюванню світогляду. Між розумом та емоційністю існує тісний зв'язок. Здатність мислити може деградувати, руйнуватись через нестачу емоцій. Послаблення здатності емоційно реагувати може так само бути джерелом нераціональної поведінки [11, с. 5–6].

Про важливість внутрішнього, психічного життя людини свідчить той факт, що нейроцеребральна система, яка поєднує організм та зовнішній світ, становить лише 2 % усіх зв'язків, у той час як внутрішнє функціонування забезпечують 98 % цих зв'язків. Вони конституують психічний, відносно незалежний, світ людини, в якому формуються потреби, мрії, бажання, ідеї, образи, фантазії. Цей світ проникає,

впливає на наше бачення, розуміння світу зовнішнього [11, с. 6]. Тому надважливим виміром нової комплексної парадигми пізнання має стати психічна, емоційна культура людини. А це означає, що в змісті освіти мають бути не лише сфери знань, які упродовж століть визнавалися як «серйозні», а отже, пріоритетні, важливі. На часі розширити діапазон цих сфер і взяти до уваги ті предмети, що все ще перебувають у статусі маргінальних, оскільки розглядаються як маловажливі, «несерйозні», другорядні. Це стосується, насамперед, сфер знань, пов'язаних з естетичним сприйняттям, – різних видів мистецтв, природи.

Антропологічний вимір філософії Е. Морена є для нього фундаментальним. Головна тема його праць стосується стану людства. Цей стан філософ досягає через створену ним парадигму комплексності. Одним з основних понять дослідження Е. Морена є поняття «людина комплексна» (*homme complexe*) [14, с. 3, 15].

Найбільша, шеститомна, праця Е. Морена «Метод» є прикладом трансдисциплінарного дослідження з комплексної антропології. Це дослідження охоплює такі наукові сфери, як фізика, біологія, соціологія, політика й епістемологія у спробі збагнути феномен людини. Таким чином, він напрацьовує комплексні знання, що стосуються людини, людського, людяності, людства. Ці знання, які нині залишаються розрізненими й ізольованими, в Е. Морена поєднуються, переплітаються в різних вимірах, різних аспектах людської реальності: фізичної, біологічної, психологічної, соціальної, антропологічної, міфологічної, економічної, соціологічної та історичної. Таким чином, він робить спробу відновити роз'єднані знання [15].

Комплексність, єдність науки для автора означає комплексність, єдність того, що вивчається, осягнення предмета дослідження у всіх доступних для науковця вимірах і взаємозв'язках. Людина, людство мислиться Е. Мореном у контексті таких суперечностей, як людяне та нелюдяне, замкненість на собі й відкритість до інших, раціональність та емоційність, розум і міф, архаїчне й історичне, детермінізм і свобода тощо [4, с. 1–3].

Поняття «людина комплексна» для Е. Морена означає, насамперед, вихід за межі поняття «людини» як людини розумної, раціональної (*homo sapiens*). Він прагне також збагнути природу людини як людини нерозсудливої, безумної, божевільної (*homo demens*) [14, с. 16].

Наявність таких понять, як *homofaber* (людина, що робить), *homo economicus* (людина економіки), *homo ludens* (людина, що грається) надихнули Е. Морена говорити про *homo prosaicus* (людину прозаїчну), тобто людину, яка робить обов'язкові речі, щоб заробляти собі на життя і вижити. Однак саме життя Е. Морен пов'язує з поетичним світосприйняттям і пропонує поняття *homo poeticus* (людини поетичної). Таким чином, поняття *homo complexus* (людини комплексної) у філософії Е. Морена є багатовимірним [14, с. 17–18].

Інша площина, в якій Е. Морен розглядає комплексність людини, пов'язана з триєдністю людини як біологічного виду, індивідуальності та соціальної істоти – «біо-психо-соціальної цілісності». Комплексність полягає в тому, що не можна сказати, що людина є на одну третину – біологічна істота, на одну третину – індивідуальність, і ще на одну третину – соціальна істота. Кожне з цих трьох понять є виміром двох інших. Оскільки людина є водночас феноменом біо-фізичним і психо-соціо-культурним, комплексне мислення має посприяти об'єднанню природних і гуманітарних наук з вивчення стану людини, людства [14, с. 19, 23–24].

Зміна парадигми пізнання, мислення означає й зміну підходу до гуманізації науки, суспільства й освіти. Тому гуманізація освіти – це зміна парадигми на комплексну, в якій є місце для врахування складного феномену людини, розуміння її на якісно вищому рівні, взяття до уваги її багатовимірної природи. Це є передумовою для переосмислення освітнього процесу, його мети, завдань, підходів до його організації, відбору та структурування змісту.

Гуманізація освіти, її олюднення наразі мислиться, з одного боку, як головна передумова глибоких трансформаційних змін, яких потребують освітні системи країн світу, а з іншого – як надзвичайно складне завдання. Як передумова поліпшення стану загальної освіти, підвищення її ефективності гуманізація є важливою з тих міркувань, що людина все більше усвідомлюється важливим суспільним і економічним ресурсом. А якщо це ресурс, то його потрібно берегти, тобто ставитися до нього більш гуманно – хоча б із міркувань раціональності, доцільності, навіть вигоди. Гуманізувати освіту стає економічно вигідним, оскільки це уможливить активізацію та підвищення креативності, а отже, й ефективності, продуктивності людського ресурсу [10].

Е. Морен наголошує на нагальній важливості гуманізуючого трансформування освіти. Наводячи як приклад Францію, він вказує на те, що показники наукових і освітніх досягнень зводяться до кількісних параметрів. До уваги беруться питання фінансування, кількості викладачів, годин на той чи інший предмет. Е. Морен вважає, що такий підхід не дає змоги досягнути суті необхідних змін і тому більшість освітніх реформ виявляються неуспішними. Він виявляє взаємозалежність: для зміни суспільного інституту освіти важливо змінити мислення, а для зміни останнього необхідно змінити суспільний інститут освіти [3, с. 132].

У контексті необхідності напрацювання людством комплексного, цілісного мислення надзвичайно важливою постає проблема змісту загальної освіти. Оскільки наразі енциклопедизм у кількісному сенсі не уявляється можливим, Е. Морен пропонує сучасне поняття енциклопедизму як обізнаності з основними поняттями з різних сфер знань, орієнтування в проблематиці, спірних питаннях сучасних наук. Цей зміст має дійсно відповідати потребам людства в планетарну добу, давати знання онтологічних законів, ключових планетарних проблем та розвивати компетентності для їх вирішення. Адекватний розгляд конкретних, прикладних, локальних проблем може здійснюватися лише у контексті цих основоположних знань. Вони потрібні для розвитку здатності охоплювати все у контексті, комплексності, у взаємозв'язках [11, с. 1, 3, 15], [14, с. 40].

Основні завдання гуманізації загальної освіти Е. Морен бачить, зокрема, у тому, щоб:

- підготувати якісно нове покоління педагогів. Оцінюючи стан стосунків учителів та учнів у Франції як кризовий (як і французької системи освіти загалом) Е. Морен пропонує будувати освіту майбутнього на ідеях і досвіді педагогічних систем М. Монтесорі, С. Френе, П. Фрейре, Зеленої Школи¹ тощо;
- з метою розвитку більш складного, комплексного способу мислення та пізнання, досягнення спільної суті речей використовувати міждисциплінарний підхід у структуруванні змісту освіти. Навчання має допомагати учням використовувати їхні природні здібності бачити предмети в їх контексті;
- розвивати багатовимірне бачення, що дозволяє брати до уваги різні грані реальності, а не якусь одну площину. Навчання має забезпечувати від того, аби

¹ Зелена Школа - міжнародна школа, що була створена в 2008 р. на Балі

розум задовольнявся баченням лише частини цілого, послуговувався упередженим баченням. Зокрема, це стосується людських стосунків, взаєморозуміння;

- розвивати аналітичне та водночас синтезуюче мислення, давати знання методів осягнення взаємних зв'язків, впливів, дій;
- виховувати здатність до взаєморозуміння між громадянами та групами; розвивати поліцентричне мислення на основі розмаїття культур світу, що є джерелом інноваційності та творчості в усіх сферах;
- готувати уми, з одного боку, до здатності відповідати на виклики, пов'язані з людськими знаннями, зростаючим ускладненням завдань, з іншого – до прийняття невизначеності;
- сприяти усвідомленню різних рівнів власної ідентичності: приналежності до держави-нації, її історії та культури, до Європи та людства;
- сприяти усвідомленню необхідності жити не за принципом конкурування, а за принципом взаємодоповнення. На зміну роз'єднаності має прийти об'єднання – сімбіософія, мудрість жити разом;
- розвивати почуття естетичного. Це почуття Е. Морен пов'язує з життєвою необхідністю здатності людини до поетичного світосприйняття, з «мистецтвом жити». Для розвитку почуття естетичного в освіті мають посісти відповідне місце художня література, поезія, мистецтва [3, с. 129, 132–135], [4, с. 28], [11, с. 34, 41–42].

Особливої уваги Е. Морен надає такому завданню гуманізації освіти, як навчання етики планетарного порозуміння. Навчання міжособистісного порозуміння має бути умовою і гарантією інтелектуальної і моральної солідарності людства. Таке навчання покликане подолати стан «варварського нерозуміння» в людських стосунках. Для цього необхідно, як пише Е. Морен, вивчити причини расизму, ксенофобії, зневаги. Результати такого дослідження мають стати основою для освіти миру [11, с. 3, 42, 51].

Е. Морен вважає, що надання знань, які б сприяли людському порозумінню є фундаментальним, але дуже важким завданням освіти. Розуміння іншого потребує усвідомлення того, що людина є складною, багатогранною істотою, наділеною багатьма рисами, якостями. Це принцип порозуміння. Для того, щоб зрозуміти іншого, потрібно зрозуміти себе, тобто зрозуміти «механізми розуміння». Таким чином, важливо розвивати здатність учнів до самоаналізу та самокритики як протидії природним прагненням до самовиправдання. Людям притаманна схильність до самообману, створення ілюзій щодо себе, мислення себе як носія добра, а інших – зла. Це часто проявляє себе у формі релігійного чи політичного фанатизму. Тому психічну культуру потрібно розвивати вже на перших етапах освіти [7], [11, с. 55]. Психічна культура дає змогу втриматися від спокуси моралізаторства – оцінки-трансформації помилки іншої людини як моральної вини – і звільнити себе від будь-якого зусилля аналізу та роздумів [5]. Е. Морен вважає, що «головною проблемою для кожної людини є проблема її власного внутрішнього варварства» і запрошує кожного напрацьовувати «істинну психічну культуру» [10, с. 94–103], [5].

Гуманізація освіти покликана змінити людське мислення, сприяти усвідомленню онтологічних законів Буття для того, щоб повернути хід подій в екологічному стані планети, ціннісних орієнтацій щодо співвідношення «кількість-

якість», «прозаїчне-поетичне» у людському житті. Гуманізаційні процеси в освіті мають протистояти примату стандартизованого споживання, тиранії грошей, пануванню вигоди над людськими стосунками [11, с. 38–39].

Таким чином, ідеї гуманізації освіти у філософії Е. Морена є сутнісним виміром його парадигми комплексності, яку можна розцінювати як теорію нового гуманізму, що пропонує нові підходи до пізнання, новий спосіб мислення. Гуманізм Е. Морена – це більше, ніж визнання цінності кожної людини, що було характерно для традиційного гуманізму. Новий гуманізм означає мислення кожною людиною себе як частини людства, відчуття зв'язку з усіма й усім, що є на планеті. Найвищий і найглибший сенс гуманізації освіти полягає у пробудженні людського в людині, людяності людства, у наданні інститутом загальної освіти знань онтологічних законів. Для їх досягнення освіта покликана сприяти розвитку комплексного, контекстуального, багатовимірного, планетарного бачення проблем. Людина XXI ст. має бути здатною аналізувати, синтезувати, весь час структурувати, переструктурувати знання, постійно удосконалювати своє бачення й розуміння світу відповідно до все нових і нових знань. Вона має бути спроможна гармонізувати свої стосунки з довкіллям – природним і суспільним – для уможливлення взаємодії з іншими членами суспільства у вирішенні планетарних проблем-викликів. Ідеї гуманізації освіти у філософії Е. Морена варто розглядати як конструктивну пропозицію глибоких трансформацій людства.

Список використаних джерел

1. Ганаба С. Освітній потенціал теоретичних розвідок Едгара Морена / С. Ганаба // Наукові записки [Національного університету «Острозька академія»]. Сер. : Філософія. – 2011. – Вип. 8. – С. 425-431. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nznuoafs_2011_8_47.pdf
2. Морен Э. Метод. Природа Природы / Эдгар Морен. Перевод с французького Е.Н.Князевой. М.: Прогресс-Традиция, 2005. – 464 С.
3. Морен Е. Шлях. За майбутнє людства / Едгар Морен. /пер. з фр.Є.Марічева. – К.: Ніка-Центр, 2014. – 256 с
4. Abdelmalek A. A. Edgar Morin, sociologue et théoricien de la complexité : des cultures nationales à la civilisation européenne / Aït Ali Abdelmalek. - *Sociétés* 4/2004. – (n° 86). – p. 99-117 UR : www.cairn.info/revue-societes-2004-4-page-99.htm.
5. Lemaire Ph. Ethique pour un monde incertain / Chronique de Philippe Lemaire à propos du livre d'Edgar Morin // *Ethique La NRM* #12. - Mars 2005. - http://nouvellerevue moderne.free.fr/edgarmorin_ethique.htm
6. Morin E. Asie et Occident, comment comprendre le vivre? Débat „Sans Tabou“ du 21 mai 2015 / Edgar Morin et François Jullien. - https://www.youtube.com/watch?v=GHYbfMNm_Kg&feature=youtu.be
7. Morin E. GUNi.Talks: Interviews / Edgar Morin. GUNI Secretariat November 2006. – video. – <http://www.guninetwork.org/resources/guni.talks/edgar-morin>
8. Morin E. Il n'y a pas de solution, mais il y a une voie/ Edgar Morin. - mardi 19 mai 2015 <http://www.altermonde-sans-frontiere.com/spip.php?article28553>
9. Morin E. Introduction à la pensée complexe / Edgar Morin . – Éditions du Seuil. – 2005. – 157 p.
10. Morin E. La Méthode : Volume 5, L'humanité de l'humanité : l'identité humaine / Edgar Morin / Français Éditeur : Seuil Collection : Points Essai Format : Poche, 2003. – 400 p.

11. *Morin E.* Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur / Edgar Morin – Unesco, Paris, 1999. – 67(71) p.
12. *Morin E.* Science avec conscience / Edgar Morin. – Paris, Fayard. Réédition, édition de poche, Coll. “Points”, 1990. – 315 p.
13. *Morin E.* Seven Complex Lessons in Education / Edgar Morin. – video. – <https://www.youtube.com/watch?v=oUfqZE-Ywts>
14. *Poirier N.* Entretien avec Edgar Morin / Poirier Nicolas, Fouré Lionel // Le Philosophoire 2/2004 (n° 23), p. 8-20. - URL : www.cairn.info/revue-le-philosophoire-2004-2-page-8.htm.
15. *Sánchez A.* Human Nature. Interview with Edgar Morin / Written by Ana Sánchez. - <http://metode.cat/en/Annual-Review/Monographs/Human-nature/Interview-with-Edgar-Morin>

References

1. *Hanaba S.* Osvitnii potentsial teoretychnykh rozvidok Edhara Morena / S. Hanaba // Naukovi zapysky [Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia»]. Ser. : Filosofiia. - 2011. - Vyp. 8. - S. 425-431. - Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nznuoafs_2011_8_47.pdf
2. *Moren Je.* Metod. Priroda Prirody / Jedgar Moren. Perevod s francuz'kogo E.N.Knjazevoj. M.: Progress-Tradicija, 2005. – 464 S.
3. *Moren E.* Shljakh. Za majbutnje ljudstva / Edghar Moren. /per. z fr.Je.Maricheva.– K.: Nika-Centr, 2014. – 256 s
4. *Abdelmalek A. A.* Edgar Morin, sociologue et théoricien de la complexité : des cultures nationales à la civilisation européenne / Aït Ali Abdelmalek. - *Sociétés* 4/2004. – (#86). – p. 99-117 UR : www.cairn.info/revue-societes-2004-4-page-99.htm.
5. *Lemaire Ph.* Ethique pour un monde incertain / Chronique de Philippe Lemaire à propos du livre d'Edgar Morin // Ethique La NRM n° 12. - Mars 2005. - http://nouvellerevue moderne.free.fr/edgarmorin_ethique.htm
6. *Morin E.* Asie et Occident, comment comprendre le vivre? Débat „Sans Tabou“ du 21 mai 2015 / Edgar Morin et François Jullien. - https://www.youtube.com/watch?v=GHYbfMNm_Kg&feature=youtu.be
7. *Morin E.* GUNi.Talks: Interviews / Edgar Morin. GUNI Secretariat November 2006. – video. – <http://www.guninetwork.org/resources/guni.talks/edgar-morin>
8. *Morin E.* Il n'y a pas de solution, mais il y a une voie/ Edgar Morin. - mardi 19 mai 2015 <http://www.altermonde-sans-frontiere.com/spip.php?article28553>
9. *Morin E.* Introduction à la pensée complexe / Edgar Morin . – Éditions du Seuil. – 2005. – 157 p.
10. *Morin E.* La Méthode : Volume 5, L'humanité de l'humanité : l'identité humaine / Edgar Morin / Français Éditeur : Seuil Collection : Points Essai Format : Poche, 2003. – 400 p.
11. *Morin E.* Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur / Edgar Morin – Unesco, Paris, 1999. – 67(71) p.
12. *Morin E.* Science avec conscience / Edgar Morin. – Paris, Fayard. Réédition, édition de poche, Coll. “Points”, 1990. – 315 p.
13. *Morin E.* Seven Complex Lessons in Education / Edgar Morin. – video. – <https://www.youtube.com/watch?v=oUfqZE-Ywts>
14. *Poirier N.* Entretien avec Edgar Morin / Poirier Nicolas, Fouré Lionel // Le Philosophoire 2/2004 (n° 23), p. 8-20. - URL : www.cairn.info/revue-le-philosophoire-2004-2-page-8.htm.
15. *Sánchez A.* Human Nature. Interview with Edgar Morin / Written by Ana Sánchez. - <http://metode.cat/en/Annual-Review/Monographs/Human-nature/Interview-with-Edgar-Morin>

Волынец Л. Л.

ИДЕИ ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В ФИЛОСОФИИ ЭДГАРА МОРЕНА

В статье освещены философские идеи гуманизации образования современного французского мыслителя Э. Морена. Эти идеи являются органическим измерением его парадигмы комплексности. Гуманизацию образования Э. Морен рассматривает в контексте жизненной необходимости глубоких общественных трансформаций и связывает их, в первую очередь, с проблемой человеческих знаний и подходами к их приобретению.

Ключевые слова: Э. Морен, гуманизация образования, парадигма комплексности, трансформация.

Volynets L.

IDEAS OF EDUCATION HUMANIZATION OF EDUCATION IN PHILOSOPHY OF EDGAR MORIN

The article considers philosophical ideas of education humanization of the modern French philosopher, also well-known in the world, Edgar Morin. These ideas can be considered a natural dimension of his paradigm of complexity. Morin considers education humanization in the context of vital importance of deep social transformations and connects them with the problem of human knowledge and approaches towards knowledge acquisition.

The article regards Morin's views concerning crisis in science and human cognition and understanding of the world as the reason for global crisis including educational one. It also considers Morin's views concerning the need of fundamental changes in scientific paradigm of cognition. Paradigm transformation assumes a turn to a different way of reality cognition, development of a complex way of thinking, and change of Cartesian paradigm of separation and simplification by a paradigm of holistic and complex vision. According to Morin, humanization of education is aimed at enabling humanity to exit from civilized barbarism and develop the ethics of the world and society.

The author also pays attention to such philosophical ideas of Morin as importance of interdisciplinary approach to cognition, integration into learning of its previously ignored methods (aesthetic, poetic, intuitive, etc.), and development of emotional and psychical culture in order to affirm the paradigm of complexity.

The article considers Morin's interdisciplinary approach to the study of the phenomenon of human as a complex human, in particular as a "bio-psycho-social wholeness". In addition, the author considers the problem of education contents and modern concept of encyclopedism, as well as major tasks of education humanization in Morin's philosophy. The latter aspect involves a new generation of pedagogues, interdisciplinary approach to structuring educational contents, development of complex, contextual, and global thinking, teaching ethics of global understanding, fostering recognition of different levels of personal identity, etc.

Morin's ideas of education humanization point to the need for eradicated rethinking of educational process, its goals, objectives, organizational approaches, and contents' choice and structuring. Simultaneously, these ideas present a constructive suggestion for deep transformation of humanity.

Keywords: E. Morin, education humanization, paradigm of complexity, transformation.

**Гоштанар Ірина Вікторівна —**

кандидат педагогічних наук, доцент, заступник декана факультету іноземної філології з навчально-методичної роботи і практик Херсонського державного університету, доцент кафедри німецької мови ХДУ, член міжнародного науково-педагогічного товариства ім. Й. Ф. Гербарта. Авторка понад 50 наукових і навчально-методичних праць. Коло наукових інтересів: історія зарубіжної педагогіки, педагогіка Й. Ф. Гербарта в міжнародному дискурсі, професійна освіта.

УДК 37.013091

**ПОНЯТТЯ «ЕСТЕТИЧНОЇ НЕОБХІДНОСТІ»
В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ Й. Ф. ГЕРБАРТА**

Розглянуто науково-педагогічну спадщину видатного представника світової педагогічної науки Й. Ф. Гербарта (1776–1841) у контексті проблеми морально-духовного виховання підростаючої особистості. Особливу увагу приділено гербартівській концепції «естетичного зображення світу» як головного завдання педагогіки. З'ясовано, що поняття «естетичної необхідності» є підґрунтям не тільки гербартівської етики, а й педагогіки. Розглянуто естетику моральності Й. Ф. Гербарта, що базувалася на понятті «естетичної необхідності» для позначення можливостей впливу дискурсивного порозуміння в загальній та особливо в педагогічній дії. Охарактеризовано гербартівську теорію формування характеру та самовиховання особистості, етапи морального виховання: від естетичного сприйняття світу до етичної дії.

Ключові слова: моральність, естетична необхідність, естетичне сприйняття, сила характеру моральності, самовиховання.

Останніми роками суспільство відчуває гостру потребу в етичній рефлексії. З одного боку, технологічні та наукові інновації порушують нові питання, посилюється техногенний вплив на природне середовище, загострюються етнічні відносини, а з другого – процеси модернізації, що відбуваються у суспільстві, змінюють традиційну систему цінностей та етичних норм життєдіяльності. Особливого значення набуває питання збереження індивідуальності особистості, яка здатна самостійно діяти та розв'язувати етичні проблеми. Однак такі дискусійні питання, як «Що мені потрібно робити?», «Який вчинок є моральним/аморальним?», не є новими для людства, оскільки система норм і принципів поведінки людей у ставленні одне до одного та до суспільства завжди залишається важливою для співбуття та взаєморозуміння.

Отже, активний пошук освітньої моделі, здатної забезпечити морально-духовне виховання підростаючої особистості в сучасних умовах, неможливо відокремити від досвіду минулого. Варто зазначити, що тенденція глобалізації проблеми людини була наміче-

на в галузі педагогічного знання ще представниками першого етапу становлення педагогічної науки (XVIII–XIX ст.). Саме цей етап пов'язаний із працями Й. Ф. Гербарта.

Вважаємо, що гербартівський концепт «естетичного зображення світу», його теорія розвитку морального характеру особистості та самовиховання пропонують нам імпульси для розв'язання проблем сучасної освіти.

Формування естетичного досвіду підростаючої особистості достатньою мірою висвітлено в працях вчених у різних галузях наук. У вітчизняних наукових педагогічних розвідках (В. Бутенко, Н. Гітун, О. Дем'янчук, І. Зязюн, О. Рудницька, О. Спінеєва) естетичний досвід визначається як соціальна, культурологічна та особистісна цінність.

Педагогічну систему Й. Ф. Гербарта найбільш всебічно досліджено у працях зарубіжних науковців (Д. Беннер, В. Клафкі, Г. Лоренц, Г. Мюсенер, К. Пранге та ін.). Так, сучасні німецькі вчені К. Аренд-Штейнебах (С. Arend-Steinebach), Р. Коріанд (R. Coriand), К. Польшман (С. Pohlmann), Й. Шльомеркемпер (J. Schlömerkemper) зосереджують увагу на ідеях мислителя щодо педагогічної майстерності та етичної освіти.

Мета статті – висвітлення гербартівської концепції «естетичного зображення світу» як головного завдання педагогіки.

Отже, Й. Ф. Герbart розумів свою педагогічну теорію як «work in progress». Головне завдання виховання він убачав у досягненні досконалого морального ідеалу – справжньої людини, яка діє відповідально щодо навколишнього світу. Вчений сконцентрував зусилля на розробленні саме індивідуальної, особистісної моралі, що походить від внутрішнього світу дитини.

Значний науковий інтерес становить, на нашу думку, одна з перших наукових розвідок німецького вченого «*Естетичне зображення світу як головне завдання виховання*» («*Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung*», 1804 р.), у якій Й. Ф. Герbart, за власним твердженням, наблизився до «вершин педагогіки» («*Höhe der Pädagogik*») [4, с. 47]. У цьому унікальному нарисі він сформулював головні принципи свого педагогічного мислення та окреслив засади теорії педагогічного впливу. Окрім того, вчений зробив педагогічні питання незалежними від традиційних положень етики, теології та політики.

Зауважимо, що поняття «естетичної необхідності» («*ästhetische Notwendigkeit*») є підґрунтям не лише гербартівської етики, а й педагогіки. Відповідь на запитання, за яких умов є можливим педагогічний вплив на підростаючу особистість, дає сама назва нарису. При цьому поняття «естетичної необхідності» уточнюється з огляду на обидві умови реальної можливості моральності та виховання. Й. Ф. Герbart запропонував два підходи до визначення мети та завдань виховання. Згідно з першим, що базується на засадах практичної філософії І. Канта, єдиним завданням виховання є *моральність* (*Moralität*). Відповідно до другого, підґрунтя якого становить класична грецька філософія Платона та Арістотеля, виховання має багато завдань, які відповідають потребам суспільства. Однак, проаналізувавши власний педагогічний досвід, він дійшов висновку: «Мораль силою вихоплює людину з її первісної природи до духовного світу. Проте сильному духові потрібна сильна природа, на яку він зможе спиратися» [4, с. 49]. У цьому твердженні чітко простежується педагогічне визначення, в якому Й. Ф. Герbart по-новому використовує момент *естетичного*.

Вчений упорядкував естетику моральності, основу на понятті «естетичної необхідності», для позначення можливостей впливу дискурсивного порозуміння в загальній та особливо в педагогічній дії. Спираючись на листи Ф. Шіллера «Про естетичне виховання людини» (1795 р.), Й. Ф. Герbart не обмежує *естетичне* лише образотворчим мистецт-

вом, а наділяє його, слідом за І. Кантом, розумом. Поняттям *естетичний* він позначав вплив, здійснюваний під час навчання у процесі сприйняття. При цьому *естетична необхідність* має, за Й. Ф. Гербартом, потрібне значення: вказує на спосіб судження, який ми наслідуюмо; виконує завдання педагогічного впливу; нарешті, слугує для загального визначення подальшого розвитку людської освітньої та діяльнісної компетенції.

За Й. Ф. Гербартом, саме від вихователя залежить формування *«естетичного сприйняття»* навколишнього світу, що забезпечує духовно-моральне самоствердження вихованця. Таким чином, ідеться про самоусвідомлення вихованця, його власну участь у своєму вихованні як передумову будь-якого педагогічного впливу. Саме це і є найголовнішим завданням виховання.

Аналізуючи можливості естетичного виховання в процесі навчання, Й. Ф. Герbart розрізняв у навчанні два процеси – *пізнання* та *участь*. Розглядаючи їхні особливості, він наголошував, що ряд пізнання починається з вправ на загострення й першого опрацювання зорового сприйняття, а саме – з початкового виховання почуттів; ряд участі має, на його думку, починатися з вивчення «найблагороднішої мови – грецької мови, з поезії Гомера – класичного зображення ідеального юнацького віку» [1, с. 144].

Учений обстоював думку, що перший обов'язок вихователя полягає в обміркуванні, висвітленні різноманітних характеристик і створенні для вихованця «картини всього виразного з рук чистої поезії». Завдяки читанню поетів та істориків, моральних і релігійних повчань постійно уточнюються моральні відмінності, прояснюється уявлення про природу як систему сили та руху, про зразок законності, порядку й чітко визначеної міри. Він був переконаний, що без природи уявлення про світ було би недостатнім, оскільки людина перебуває всередині природи, є частиною природи, через волю людини проходить ланцюг природи. Як тільки людина пізнає природу, вона починає дивитися на себе як на природу. Однак це усвідомлення, за Й. Ф. Гербартом, неможливе без математики, без уваги (вміння віддаватися предметові), без раннього виховання «блукаючих думок».

Варто зазначити, що гербартівська теорія формування характеру і самовиховання спирається на засади його практичної філософії, а теорія розвитку морального характеру обґрунтовується з огляду на поняття естетичної каузальності педагогічного впливу.

Практична діяльність Й. Ф. Гербарта в сім'ї швейцарського губернатора Штейгера стала поштовхом для розвитку його теорії формування характеру і дала змогу зробити головний висновок: спілкування між вихователем і вихованцем, що відбувається в атмосфері педагогічної любові (*«Eros paidagogikos»*), є передумовою будь-якого непрямого формування характеру [3, с. 72].

Зауважимо, що поняття слухняності ще у першій книзі «Загальної педагогіки» (1806 р.) трансформується в «силу характеру моральності» як другу умову реальної можливості *моральності*. Завдання педагогів, на думку вченого, полягає у сприянні розвитку в кожному учневі *«сили характеру моральності»* [2, с. 35].

Розглядаючи характер як прояв волі, як психологічний феномен, Й. Ф. Герbart виокремив у ньому дві сторони – *об'єктивну* та *суб'єктивну*. Таким чином, він, з одного боку, спирався на кантівський поділ між емпіричним та інтелегібельним характером людини, а з іншого – намагався подолати таке чітке розмежування за допомогою свого визначення об'єктивної та суб'єктивної сторін характеру [5, с. 88].

Рушійною силою *морального виховання* постає, на думку Й. Ф. Гербарта, природний конфлікт між об'єктивною та суб'єктивною частинами характеру. *Об'єктивною* стороною він вважав темперамент, схильність, бажання, звички, які формують первинну

волю та певні риси характеру; *суб'єктивна* сторона визначається насамперед результатами самостереження та самоаналізу, інакше кажучи, рефлексією *моральності* в широкому значенні. Перша сторона утворюється раніше, друга – пізніше, разом із розвитком розуму. Як стверджував Й. Ф. Гербарт, у шкільному віці можуть бути сформовані лише задатки *суб'єктивного* характеру. Усе гарне, що закладено в дитині від природи, має бути опорою для впливу на душу дитини, подолання всього негативного, що перешкоджає наближенню до добродетності, відправною точкою для її руху вперед. Тож завдання вихователя полягає в тому, щоб первинна воля та певні риси характеру вихованця, сформовані *об'єктивною* стороною, отримували схвалення від нової волі [2, с. 117–118].

Взаємодія між *об'єктивною* та *суб'єктивною* сторонами характеру має викликати у вихованця дисгармонію, спричинювати конфлікт із самим собою; він сам повинен себе виховувати. За Й. Ф. Гербартом, це є рухом до морального формування характеру (рис. 1). Цей погляд на людський характер дав ученому можливість теоретично осмислити перспективи самодіяльності, самовиховання й самовизначення особистості.

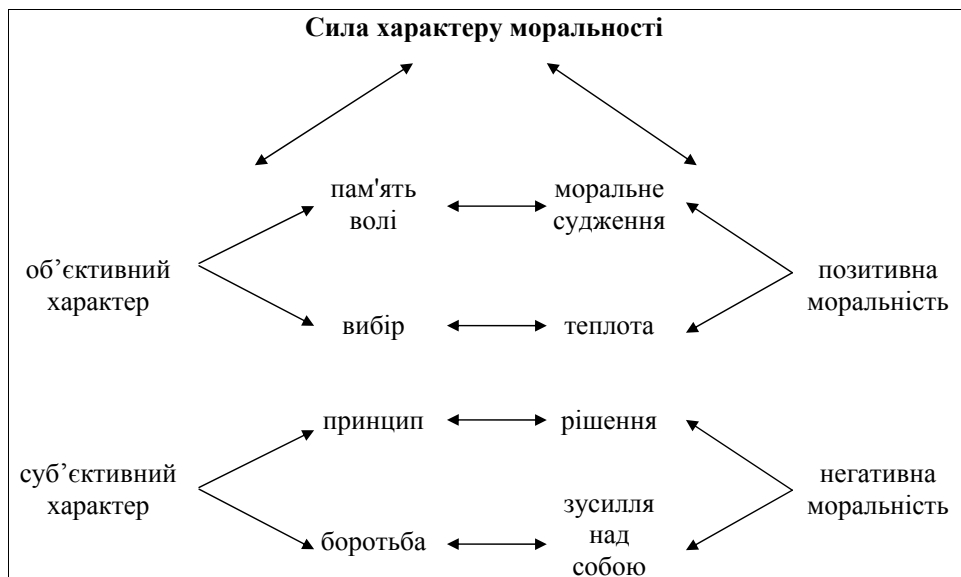


Рис. 1. Герbartівське розуміння «сили характеру моральності»

Отже, формальні складові характеру (*пам'ять волі, вибір, принцип, боротьба*) описують разом все те, що, за І. Кантом, розуміється під емпіричним характером, а елементи моральності (*моральне судження, теплота, рішення, зусилля над собою*) вказують на перетворення кантівського інтелігібельного характеру в інтелігібельний характер, який розвивається у часі. Як бачимо, розвиток «сили характеру моральності», з одного боку, дотримується логіки розвитку, яка взагалі властива для характеру, а з іншого – зумовлює процес рефлексії, що сприяє розвитку морального характеру особистості.

У першому розділі третьої книги «Загальна педагогіка» Й. Ф. Гербарт наголосив, що педагогіка має займатися розвитком *об'єктивного* характеру і позитивної сторони моральності, тоді як етика спрямована на *суб'єктивний* характер і негативну моральність: «Якщо етика прагне безпосередньо впливати на людину,

вона має піклуватися про суб'єктивний характер особистості, яка згодом зможе перевірити себе на об'єктивних принципах. Тоді як виховання мусить займатися об'єктивним характером, що повільно формується під його впливом» [2, с. 118].

Як бачимо, гербартівська етика першою звертається до суб'єктивного характеру, тому що вона базується на філософії І. Канта і визнає поняття «індивідуальна совість».

На думку Й. Ф. Гербарта, усі етапи морального виховання від естетичного сприйняття світу ведуть до етичної дії: «Почуття розвиваються з думок, а принципи і моделі поведінки з'являються із цих почуттів». У його «Загальній педагогіці» йдеться про чотири стадії цього процесу, а саме: «*етичне судження*», «*етичне збудження*», «*етичне рішення*» та «*етичну самодисципліну*» [2].

Варто зауважити, що така послідовність етапів морального виховання має за основу психологічне вчення Й. Ф. Гербарта, який не вважав пізнання, почуття й волю окремими властивостями. Напроти, у його новій схемі воля та почуття кореняться в розумі; сила волі та постійність дій розглядаються ним як явища, що можна пояснити стабільністю пізнавальних структур. Таким чином, стійка орієнтація людської волі є функцією пізнавального структурного підходу. У контексті цієї психологічної теорії навчання стає єдиним методом невтомного укріплення характеру як цілі виховання.

Завершаючи розгляд теорії формування «сили характеру моральності», наголосимо, що моральний характер постає у Й. Ф. Гербарта як синонім ідеалу особистості, яка діє відповідально щодо навколишнього світу.

Високо оцінюючи спробу Й. Ф. Гербарта теоретично осмислити перспективи самостійного руху, самовизначення як приклад справжнього гуманізму взаємин між вихователем і вихованцем, завдяки чому відбувається моральний саморозвиток вихованця, зазначасмо, що у контексті сучасних викликів дискусія з ідеями науково-педагогічної спадщини Й. Ф. Гербарта допоможе не забувати про справжню суть педагогіки.

Перспективним визнаємо вивчення поглядів німецького вченого на питання професійної підготовки вчителів до виховання всебічно розвиненої особистості та проблему сімейного виховання.

Список використаних джерел

1. *Герbart Й. Ф.* Избранные педагогические сочинения / [ред. Г. П. Вейсберг]. – М., 1940. – Т. 1. – 283 с.
2. *Die Pedagogik Herbarts:* [herausgegeben von H. Nohl, E. Weniger, G. Geissler]. – Weinheim : Verlag Julius Beltz, 1948. – 182 s.
3. *Gerner B.* Herbart: Interpretation und Kritik / Berthold Gerner. – Ehrenwirth Verlag KG München, 1971. – 133 s.
4. *Johann Friedrich Herbart: Systematische Pedagogik. Band 1: Ausgewählte Texte / hrsg. von Dietrich Benner.* – Weinheim : Deutscher Studien Verlag, 1997. – 222 s.
5. *Johann Friedrich Herbart: Systematische Pädagogik. Band 2: Interpretationen / hrsg. von Dietrich Benner.* – Weinheim : Deutscher Studien Verlag, 1997. – 190 s.

References

1. *Gerbart J. F.* Izbrannye pedagogicheskie sochinenija / [red. G. P. Vejsberg]. – М., 1940. – Т. 1. – 283 s.
2. *Die Pedagogik Herbarts:* [herausgegeben von H. Nohl, E. Weniger, G. Geissler]. – Weinheim : Verlag Julius Beltz, 1948. – 182 s.

3. *Gerner B.* Herbart: Interpretation und Kritik / Berthold Gerner. – Ehrenwirth Verlag KG München, 1971. – 133 s.
4. Johann Friedrich Herbart: Systematische Pedagogik. Band 1: Ausgewählte Texte / hrsg. von Dietrich Benner. – Weinheim : Deutscher Studien Verlag, 1997. – 222 s.
5. Johann Friedrich Herbart: Systematische Pädagogik. Band 2: Interpretationen / hrsg. von Dietrich Benner. – Weinheim : Deutscher Studien Verlag, 1997. – 190 s.

Гоштанар І. В.

ПОНЯТИЕ «ЭСТЕТИЧЕСКОЙ НЕОБХОДИМОСТИ» В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ И. Ф. ГЕРБАРТА

В статье анализируется научно-педагогическое наследие выдающегося представителя мировой педагогической науки, немецкого педагога, философа и психолога И. Ф. Гербарта (1776–1841) в контексте проблемы духовно-нравственного развития личности. Особое внимание обращается на гербартовскую концепцию «эстетического изображения мира» как главную цель педагогики. Установлено, что понятие «эстетической необходимости» является основой не только этики, но и педагогики И. Ф. Гербарта. Охарактеризована гербартовская теория формирования характера и самовоспитания личности, этапы морального воспитания: от эстетического восприятия до этического действия.

Ключевые слова: нравственность, эстетическая необходимость, эстетическое восприятие, сила характера моральности, самовоспитание.

Goshtanar I.

J. F. HERBART'S IDEA OF «AESTHETIC NECESSITY»

The article focuses on the scientific and pedagogical heritage of German pedagogue, philosopher and psychologist J. F. Herbart (1776–1841), an outstanding representative of the world pedagogical science in the context of the moral education of growing personality.

A special attention is paid to the scientist's concept of «aesthetic image of the world» as the main task of pedagogy. It's noted in the article that the concept of «aesthetic necessity» is not only the basis of Herbart's ethics, but also of Herbart's pedagogical system. The name of Herbart's unique essay “The aesthetic image of the world as the main task of education” (1804) gives the answer to the question under what conditions it is possible pedagogical influence on the growing personality. J. Herbart distinguished this idea of “aesthetic necessity” concerning to both real possibility of morality and education.

The main components of J. F. Herbart's aesthetics morality are distinguished. It's noted in the article that the scientist's aesthetics of morality was based on the idea of “aesthetic necessity” to describe the impact of the discursive possibilities of understanding in general and particularly in educational action. The term “aesthetic” scientist meant such an impact, which is carried out during training in the process of perception.

Herbart's theory of character formation and self-identity, stages of moral education (from aesthetic perception of the world to ethical action) are characterized. The task of teaching practice is, according to scientists, to promote the development of each student “moral strength of character”.

Four successive stages of moral education in the pedagogical system of J. F. Herbart are defined: “ethical judgment”, “ethical excitement”, “ethical decisions” and “ethical self-discipline”.

Keywords: moral, aesthetic necessity, aesthetic perception, strength of character of morality, self-upbringing.



Маріуц Ілона Олександрівна —

кандидат педагогічних наук, працює на посаді старшого наукового співробітника відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України. Коло наукових інтересів: педагогічні процеси в зарубіжній школі: гуманізація шкільної освіти в країнах ЄС, педагогічні інновації; тенденції розвитку шкільної освіти в країнах ЄС.

УДК 37.014.25:373.5.091

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ГУМАНІЗАЦІЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ПОГЛЯДИ УЧЕНИХ ЗАРУБІЖЖЯ

Розглядаються теоретичні та практичні аспекти розвитку шкільної освіти в контексті гуманізації. Виявлено сутність, провідні ідеї гуманістичної теорії навчання й особливості її практичної реалізації на сучасному етапі за кордоном. Обґрунтовано думку, що метою освіти мають бути розвиток людини і її особистісне зростання, на протипагу кількісним результатам навчання, що значно збільшує інтелектуальні досягнення та готує учнів до здійснення свого внеску в суспільство. Також підтверджується думка, що навчання є найефективнішим, коли збігається з природною схильністю людини до повноцінного розвитку особистості.

Ключові слова: гуманізація освіти, людино-центрована освіта, гуманістична психологія, гуманістична теорія навчання, світський гуманізм, педагог-гуманіст.

У вирішенні сьогоденних завдань демократизації суспільного життя в Україні та його духовно-інтелектуального відродження вагоме значення має гуманізація освіти. Звертаючись до національних витоків, ми повинні враховувати наше нинішнє буття й зважати на світовий досвід.

Сучасна світова гуманістична думка виходить із того, що людина, її права й обов'язки мають перебувати в центрі уваги держави і суспільства. Особливе значення розвиток гуманістичних орієнтирів освіти має для нашого суспільства, яке щойно позбулося авторитарного соціального устрою і ще багато в чому сповідує його принципи та ідеали. Так, за традиційної моделі освіти у багатьох школах формуються умови для навчання, за яких учні займають дещо пасивну позицію, ними маніпулюють за допомогою зовнішніх винагород, конкуренції, боязні невдачі, нав'язується навчання способами, що не природні для них, очікується вивчення речей, які не мають зв'язку з їхнім життям, не враховуються емоції учнів, інтуїція, творчість і духовний світ, пропонуються готові уявлення про традиційні поглядами й цінності суспільства, способи пізнання і фізичної реальності.

Таким чином, сучасні науковці-гуманісти зі всього світу розглядають традиційну систему освіти як вияв дегуманізації, тому відповіддю на неї вважається гуманістична теорія навчання. У Національній доктрині розвитку освіти в Україні визначаються основні напрями трансформації вітчизняної освіти у бік особистісного навчання та виховання, задаючи його нові орієнтири гуманно-центричного характеру.

Аналіз наукової літератури свідчить про актуальність гуманістичного підходу в освіті та його реалізації на практиці. Сучасне наукове осмислення суті проблеми гуманізації в освіті й умов її практичної реалізації представлено у працях Г. Балла, І. Беха, М. Берулави, О. Глузмана, С. Гончаренка, М. Добрускіна, О. Заболотської, І. Зязюна, В. Кременя, Н. Кузьміної, Ю. Мальваного, О. Романовського, О. Пехоти, О. Савченко, В. Серикова, В. Сластьоніна, О. Сухомлинської, Є. Шиянова, В. Ягупова, І. Якиманської та ін. Усі вчені одностайні в тому, що практична реалізація ідей гуманізму в педагогічному процесі і є гуманізацією освіти.

Цій проблемі присвячені також дослідження, що проводилися в зарубіжних країнах: проблемами людино-центрованого навчання займалися американські дослідники Д. Аспі (D. Aspy), Г. Ліон (H. C. Lyon), Ф. Робак (F. Roebuck); значних здобутків у застосуванні результатів своїх психолого-гуманістичних досліджень в особистісно орієнтованому навчанні досягли К. Роджерс (C. Rogers), А. Маслоу (A. Maslow); групо-орієнтований освітній підхід у гуманістичному навчанні вивчали С. Патерсон (C. H. Patterson), І. Сімпсон (E. L. Simpson), М. Грей (M. Gray); на всебічному розвитку та самоактуалізації особистості як основному принципі гуманістичного навчання наголошували Е. Джонсон (A. P. Johnson) і Дж. Шаффер (J. Shaffer); упровадженням гуманітарних наук та мистецтва в шкільні навчальні програми займався Е. Ейснер (E. Eisner) та ін.

Метою статті є висвітлення гуманістичного підходу до навчання в розвинутих країнах із погляду провідних науковців-гуманістів у теоретичному аспекті.

Ключова роль у переході до нового для нашої країни гуманістичного типу освіти, що сприятиме зростанню потенціалу кожної особистості зокрема та всього суспільства загалом, належить школі та учителю. Адже саме через діяльність педагога реалізується державна політика України, спрямована на особистісну орієнтацію навчально-виховного процесу й створення умов для самореалізації кожної людини, що зазначено в Державній програмі «Вчитель». Отже, сьогодні процес гуманізації шкільної освіти має бути осмислений як інструмент і передумова повороту до найвищої цінності – людини, особистості.

Гуманістична освіта (або людино-центрована освіта) – це підхід до освіти, що ґрунтується на працях гуманістичних психологів. Засновниками сучасної гуманістичної теорії навчання вважаються психологи Карл Роджерс і Абрахам Маслоу (De Carvalho, 1991). Карла Роджерса називають «батьком гуманістичної психології». Він доклав чимало зусиль до застосування результатів своїх психологічних досліджень у особистісно орієнтованому навчанні, визначаючи співчуття, турботу про учнів і щирість з боку педагога ключовими рисами найефективніших учителів. Результати його досліджень опубліковані в серії книг з гуманістичної освіти «Серії досліджень особистості», зокрема праці «Свобода навчання: погляд на те, чим освіта може стати» [8].

У 1970-х роках термін «гуманістична освіта» став менш популярним після того, як група консерваторів прирівняла його до «світського гуманізму»

й розкритикувала працю Г. Ліона «Навчатися, щоб відчувати – Відчувати, щоб навчатися – Гуманістична освіта для всієї людини» (*Learning to Feel – Feeling to Learn – Humanistic Education for the Whole Man*, by Harold C. Lyon) як антихристиянську. Це дало зумовило початок боротьбі Д. Аспі (D. Aspy), К. Роджерса (C. Rogers) та ін. за заміну терміна «гуманістична освіта» на «людино-орієнтоване навчання», яка мала успіх. Як вважають американські вчені, такі як С. Фостер (S. W. Foster) та Д. Слон (D. Sloan), у загальнішому значенні термін охоплює роботу інших гуманістичних педагогів, таких як Р. Штайнер та М. Монтесорі. Ці підходи спрямовані на досягнення «всієї особистості»: інтелекту, почуттів, соціальних, мистецьких та практичних навичок, тобто всіх важливих осередків розвитку людини.

Представники гуманістичної освіти С. Патерсон (C. H. Patterson) (1973 р.) І. Сімпсон (E. L. Simpson) та М. Грей (M. Gray) (1976 р.) виступили за групо-орієнтований підхід набагато більшою мірою, ніж прихильники традиційної (учитель-орієнтованої) дидактики. Вони виокремлюють групове навчання й відповідальність групи за свої дії. У контексті цього підходу тематично-центровані правила І. Кона утворюють один метод, який дає членам групи можливість працювати разом демократично, на рівних засадах, водночас індивідуально підтримуючи незалежність і відповідальність. Гуманістична освіта прагне насамперед сприяти самореалізації учня: це означає, зокрема, що учень у змозі пізнати навчання в чистому вигляді, що містить не тільки зміст того, що вивчається, а і його особисте значення для учня (J. Shaffer, 1978).

У випадку із “Significant Learning” увага також акцентується на недирективному, людино-орієнтованому підході (за теорією К. Роджерса), спрямованому на само-ініціацію учнів, самоконтроль і самооцінку їхньої особистої участі на пізнавальному й емоційному рівнях і т. д. (Karmann, 1987).

З метою розвитку креативності у взаємодії з навколишнім світом, відновлення здатності до саморегуляції в навчанні застосовується гештальт-підхід, однією з основних переваг котрого є цілісне бачення людини в єдності її тілесних, емоційних, інтелектуальних, соціальних і духовних виявів, інтеграція когнітивного й емоційного навчання, включно з фізичними та соціальними аспектами. Мета цього підходу полягає у сприянні фізичній і психологічній релаксації, фізичному тренуванню, покращанню свого життєвого сенсу, поліпшенню комунікації та соціальних навичок (Karmann, 1987). Такі цілі навчання та особистісного розвитку не можна вивчити безпосередньо (як уже було обумовлено А. Маслоу) [5]. Може бути надана тільки непряма підтримка, що, однак, вимагає, аби були зняті надто суворі інституційні структури. Одним із найяскравіших наслідків для шкільної установи є концепція відкритого класу. Атмосфера невимушеності дає змогу кожній дитині навчатися в її власному темпі; у невеликих групах; різні предмети можуть бути продовжені й різні навчальні заходи відбуватися одночасно (Shaffer, 1978). Принцип цього навчання найкраще працює, якщо він виникає з природної, спонтанної цікавості учнів, що також є основою для моделі Саммерхілл (Summerhill Model, Neill 1960), яка не містить інституційних зобов'язань для дитини взагалі.

У такому русі розвитку людського потенціалу були використані різні моделі гуманістичної психології з метою подальшого особистісного зростання, зокрема: трет-лабораторії (групи чутливості), психодрама, медитація і т. ін. (Shaffer, 1978); у тому числі зроблено внесок до гуманізації робочого світу (розширення й збагачення роботи, частково автономні робочі групи тощо).

У 1920-х роках Макс Шеллер, вважаючи, що до нього зміст поняття «освіта» не було розкрито, доходить висновку, що це – гуманізація, безперервне становлення людини в суспільстві [10, с. 87]. З метою осмислення сутності поняття «гуманізація освіти» наведемо її визначення. Наприклад, румунські вчені визначають *гуманізацію освіти* як забезпечення вільного розвитку особистості, присвоєння учневі ролі актора у власному навчанні, що потребує коригування освіти у двох аспектах: забезпечення адаптації навчальних заходів до особливостей учнів (сприяння навчанню) і з дотримання особливостей випускників відповідно до стандартів навчання (контроль) [1].

Гуманістична теорія освіти пов'язана з особистісним зростанням і повноцінним розвитком потенціалу кожної людини не лише на інтелектуальному, а й на емоційному, психологічному, творчому, соціальному, фізичному та навіть духовному рівнях (DeCarvalho, 1991; Maslow, 1971; Morris, 1978; Rogers, 1969; Patterson, 1973). Мета освіти з цих позицій полягає в тому, щоб не просто вкласти сформовану масу знань в голову учнів або передати традиційні, національні або релігійні цінності, а сприяти розвитку обізнаної людини, яка знає й вміє навчати себе, інших людей та їх середовище, відкрити радість пізнання, допомагати вияву в кожного учня особливих талантів, надавати знання та навички, необхідні для формування в учнів рішучості у прийнятті рішень.

Гуманістична теорія навчання ґрунтується на тій передумові, що всі люди мають природну тенденцію до особистісного зростання, навчання й різнобічного розвитку. Карл Роджерс описав це як інстинктивне внутрішнє ядро, що рухає людей до досягнення свого повного потенціалу (1969 р.). Абрахам Маслоу використовував термін «самоактуалізація», щоб описати вроджений, природний рух людей до їхнього найвищого стану [6]. Мета гуманістичної освіти полягає у створенні освітнього досвіду, що збігається з природними бажаннями учня. Коли учні навчаються природно, вони дізнаються більше, процес навчання для них є радіснішим і глибшим, тоді як коли їх примушують до навчання через зовнішню мотивацію – вони вчаться менше і не отримують задоволення від процесу.

Педагоги-гуманісти прагнуть сприяти навчанню шляхом створення структурованого середовища з диференційованим навчанням, де учні можуть вивчати теми, що становлять для них інтерес, навчатися більш природними способами (активне навчання, соціальна взаємодія, розв'язання проблем із реального життя), у власному темпі. Це не завжди є легким завданням. Тому наявність творчих, інтелектуальних, турботливих вчителів настільки важлива, бо інакше можна вважати будь-яка людина може відкрити посібник вчителя, визначити види діяльності та розподілити її між учнями.

Метою гуманістичної освіти є: повноцінний розвиток, самоактуалізація осіб, які мають потенціал працювати над собою, навчати інших людей та їхнє середовище; підготовка відповідального громадянина світу, котрий здатний зробити внесок у демократичне суспільство та навчається протягом усього життя. Сучасний американський дослідник Е. Джонсон (А. Р. Johnson) визначає такі опорні принципи гуманістичної освіти, що можуть допомогти у досягненні цієї мети. Він аргументує, що навчання учнів має бути якомога самостійнішим, тобто учням надавати максимально можливий вибір стосовно того, що вони вивчають, яким чином вони вчаться і як демонструють свої знання. Він уточнює, що вибір не означає постійний вибір усього.

Вибір імовірний настільки, наскільки відповідає ситуації. Він є постійно – від відсутності варіантів з однієї сторони до повного вибору з другої сторони. Між цими двома крайніми позиціями спостерігається розмаїття, з якого учні можуть зробити вибір щодо їх навчання. Наприклад, можна запропонувати: відсутність вибору («Хлопчики і дівчатка, ми вивчаємо громадянську війну в цьому місяці. Це книга, яку ми збираємося читати. Ось тема, за якою ви будете робити звіти»); вибір у наборі («Хлопчики і дівчатка, я поклав п'ять книг для вас, ви можете обрати ту, яку бажаєте прочитати»); вибір у категорії («Хлопчики і дівчатка, ми вивчаємо громадянську війну цього місяця, ви можете прочитати будь-яку книгу або дослідити будь-яку тему, пов'язану з громадянською війною»); повний вибір («Хлопчики і дівчатка, оберіть тему, що цікавить і надихає вас для науково-дослідного проекту. Критерії такі. Ось дата звіту. Знайдіть книгу за обраною темою, котра вам сподобалась»).

Серед основних цілей гуманістичної освіти науковці також виокремлюють сприяння позитивної самоспрямованості та незалежності (розвиток регулюючої системи); розвиток здатності брати на себе відповідальність за вивчене (нормативно-емоційні системи); розвивати творчість (аспект пізнання дивергентного мислення); допитливість (дослідницька поведінка, функціонування невідповідності або дисонансу в будь-якій із систем); інтерес до мистецтва (насамперед для розвитку емоційної системи) [3].

Деякі учні або ситуації потребують ширшого вибору, деякі – меншого. Мета в тому, аби забезпечити найменш обмежене середовище. Це означає мінімум контролю, що необхідно для набуття позитивного досвіду у навчанні.

Предмет вивчення має бути максимально пов'язаний з особистими інтересами учнів, їхнім життям чи інтересами. Знову-таки, це залежить від учительського інтелекту. Вчителі повинні використати творчий підхід, щоб знайти способи, в яких предмет, що вивчається, відображає життя учнів. Однак слід надати простір всередині навчальної програми для учнів, аби вони мали змогу досліджувати теми, цікаві для них.

Повний спектр людського досвіду має охоплюватися навчальним планом. Емоції, відносини, творчість, уява, інтуїція й реальні життєві проблеми є частиною людського досвіду. Включення їх в освітній досвід не послаблює, а підсилює навчальний процес. Педагоги-гуманісти прагнуть створити умови, за яких люди можуть навчитися використовувати свої знання та інтелект, емоції та інтуїцію для розв'язання проблеми, прийняття рішення або досягнення стану пізнання світу.

Гуманістична освіта розвиває емоційну сторону учнів. Мета гуманістичної освіти полягає в залученні всього людського досвіду до навчання. Емоційне виховання в гуманістичній теорії навчання охоплює не тільки емоції, а й учення про них. Навчання учня всього може передбачати особисті відповіді учнів на запитання та ідеї. У наукових чи соціальних дослідженнях можна здобути важливі знання, проте щоб забезпечити більший контекст для цих знань, варто зрозуміти як вони впливають на особисте життя учнів, проаналізувавши, як це вплинуло на інших людей. Задля цього можна залучати мистецтво до вивчення інформації або перевірки її засвоєння [4].

Школи мають випускати учнів, які хочуть навчатися і знають, як вчитися. Як відомо, людська сутність прагне до пізнання світу, тобто навчання – це природна річ. Цей природний інстинкт знищується, коли учнів змушують вивчати речі, які не

мають жодного стосунку до їхнього життя, або не допомагають їм побачити зв'язок з їхнім життям, або коли зобов'язують навчатися неприродним способом. Наприклад, багато людей не могли б нічого здійснити за 45-хвилинні інтервали, які ми надаємо учням в класах.

Частиною роботи вчителя є навчання учнів учитися, тобто тому, як отримати необхідну їм інформацію, як її критично проаналізувати й оцінити та застосовувати її на практиці.

Саме тому, гуманітарні науки та заняття спортом настільки важливі в освіті. Е. Ейснер (E. Eisner) вважає мистецтво єдиним реально людським, що залишилося у навчальній програмі. Музика, література, театр, танець, образотворче мистецтво допомагають зрозуміти, що означає бути людиною. Вони озвучують ту внутрішньоособистісну частину нас самих, яка є спільною серед всіх людей.

Звертаючись до проблеми гуманістичного вчителя К. Роджерс (1969 р.) описує три умови для навчання на підставі його роботи, спрямованої на створення терапевтичних відносин зі своїми клієнтами. Передусім це повага до кожного учня, яку К. Роджерс називає безумовним позитивним ставленням. Мається на увазі безумовне сприйняття учнів такими, якими вони є, проте слід зазначити, що це істотно відрізняється від прийняття неприйнятної поведінки. Така повага допомагає учням розвивати власну самоповагу й почуття самодостатності, яке, у свою чергу, підвищує якість навчання [8].

Крім того, важливою умовою є емоційне розуміння. Можна дивитися на речі з позиції дитини: знати що вона відчуває, коли буває схвильованою, розгубленою, заплутаною, розчарованою, зацікавленою, неспокійною, невпевненою у собі. Ситуація, за якої дитина відчуває, що має вчителя, котрий піклується про неї, вболіває за її успіхи змушує почуватися її цінною й впевненою у собі.

Наступною умовою для гуманістичного навчання, за К. Роджерсом, є щирість учителя, коли він може бути самим собою, справжнім, самостійним; не виконує певної ролі або не проектує, яким повинен бути вчитель, перебуває у контакті з власними почуттями і реагує природно. Справжні вчителі не повинні покладатися на методи або прийоми. Скоріше вони можуть поклатися на свої емоції й переживання. Проте це не означає, що науково обґрунтовані стратегії не важливі, натомість навчає дітей живий учитель, а не програми, методи або стратегії [7].

Такі умови потрібні для підтримки академічного навчання та інтелектуального розвитку.

Вчитель-гуманіст усвідомлює, що навчання є найефективнішим, коли використовує автентичний досвід гуманістичного навчання (authentic human learning experiences – AHLE), тобто той, який охоплює всі аспекти самого себе. AHLE має певні характеристики. Наприклад, він відкрито завершений. Якщо діяльність справді відповідає AHLE, від учнів не очікують наперед зроблених висновків або створення стандартизованого продукту. Як і в житті, фіксованого набору відповідей немає. Учням дозволяється й навіть рекомендується дійти власних висновків. Під час відповіді вони можуть прийняти ідею такою мірою, якою вважають за потрібне, або їхня відповідь є настільки мінімальною, наскільки вони бажають.

Іншою характеристикою автентичного досвіду гуманістичного навчання є те, що воно має сенс. Завдання та види діяльності не створені для того, щоб учні були зайнятими, продемонстрували свої знання або щоб отримали високу оцінку.

Скоріше, діяльність спрямована на покращання розуміння учнями навколишнього світу або для їх розвитку, руху вперед. Вони можуть долучитися до діяльності на особистому рівні. Домашнє завдання розглядається не як вимірювальний прилад, а як практикування того, що вже було вивчено у класі (Brophy, 1986). Після прочитання розділу тексту соціального дослідження регулярний навчальний план може змусити учнів зробити певний список, щоб зміцнити ідеї або виміряти їх розуміння. Учитель, котрий використовує AHLE, скаже: «Знайдіть ідею, яку ви вважаєте цікавою. Опишіть її, використовуючи слова, малюнки чи в іншій формі, та розкажіть, як це може торкнутися вашого життя». Отже, діяльність з AHLE намагається налагодити зв'язок із внутрішнім чи зовнішнім життям учнів. Наприклад, після прочитання статті учнів можуть попросити описати подібні почуття, події, персонажі або ситуації з власного життя. На уроках із природничо-наукових дисциплін учнів можуть скеровувати на бачення певної концепції у їхньому житті або пропонувати уявну поїздку куди-небудь і описати те, що вони бачать, відчувають і чують. Це, у свою чергу, сприятиме глибшому розумінню себе. Однією з цілей AHLE є вивчення частин особистості, що були проігноровані. Це потрібно для того, аби почати розуміти, чому ми думаємо і відчуваємо, як ми це робимо. Таким чином, ми можемо звільнити несвідомі сили [4].

Автентичний досвід гуманістичного навчання сприяє глибшому розумінню інших людей. Коли учні можуть вийти за межі поверхових відмінностей, вони мають змогу побачити багато спільного в людському досвіді, що значно перевершує час, географію, раси, національності, суспільство, статус та релігію. Цей глибокий погляд допомагає їм спілкуватися з іншими більш змістовно. Він дає змогу учням поділитися своїми ідеями з іншими. Тут мислення, творчість і дії учнів призначені не лише для вчителя, а й для різної аудиторії. Попередні проекти й ідеї записуються в журналах і у класі представляються іншим учням, котрих просять на них відгукнутися. Також учні мають можливість працювати в спільних навчальних групах разом з іншими учнями. Їм рекомендується звернутися до сусіда за допомогою або поділитися ідеєю.

У результаті застосування автентичного досвіду гуманістичного навчання визначають декілька способів демонстрації знань. За традиційного навчального досвіду знання демонструють шляхом складання тесту або написання звіту. Вчитель, котрий практикує AHLE, пропонує висловити своє знання й розуміння в різних напрямках. Наприклад, учні можуть поставити театральну виставу, що демонструє важливі поняття, використовуючи художнє мистецтво, фотографію, виголошення промови, танець чи творчий рух, музику [4].

Висновки. Здійснений аналіз розвитку теорії гуманізації шкільної освіти дав можливість виявити її сутність і мету. Гуманістична теорія навчання бере свій початок від гуманізму й світського гуманізму. Відповідно до теорії гуманістичного навчання, освіта має зосереджуватися на людському загалом й особистісному зокрема розвитку. Згідно з цією теорією люди мають природну тенденцію вчитися й розвиватися. Освітній процес дає значно кращі результати, коли поєднаний з природною характеристикою людини. Діяльність пов'язана з гуманістичним навчанням тоді, коли правильно реалізована. Таким чином вона підтримує і покращує всі форми академічної освіти.

Список використаних джерел

1. Шелер М. Формы знания и образование / М. Шелер // Человек. – М., 1992. – Вып 4. — С. 85–96.
2. Buletin Documentar NR. 1/2014 Ministerul Afacerilor Interne, Institutul de studii pentru ordine publica, Editura Ministerului Afacerilor Interne p. 7-8
3. Harold C. Lyon (1971) Learning to Feel – Feeling to Learn – Humanistic Education for the Whole Man by Charles E. Merrill Publishing Company, Columbus, Ohio.
4. Huitt W. Humanism and open education. Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved 2009, from: <http://www.edpsycinteractive.org/topics/affect/humed.html>
5. Johnson A. P. Education Psychology: Theories of Learning and Human Development (2014). National Science Press: www.nsspress.com
6. Maslow A. (1968). Toward a psychology of being (3rd ed.). New York. John Wiley and Sons, Inc.
7. Maslow A. (1971) The farther reaches of human nature. New York: Viking Press.
8. Rogers C. (1961) On becoming a person. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
9. Rogers, C. (1969) Freedom to learn: a view of what education might become. Columbus, Ohio: Merrill Publishing.
10. The international encyclopedia of education / editors-in-chief Torsten Husen, T. Neville Postlethwaite 2nd ed.

References

1. Sheler M. Formy znaniya i obrazovanie // Chelovek. Vyp 4. – М., 1992. – С. 85-96.
2. Buletin Documentar NR. 1/2014 Ministerul Afacerilor Interne, Institutul de studii pentru ordine publica, Editura Ministerului Afacerilor Interne p. 7-8
3. Harold C. Lyon (1971) Learning to Feel – Feeling to Learn – Humanistic Education for the Whole Man by Charles E. Merrill Publishing Company, Columbus, Ohio.
4. Huitt W. Humanism and open education. Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved 2009, from: <http://www.edpsycinteractive.org/topics/affect/humed.html>
5. Johnson A. P. Education Psychology: Theories of Learning and Human Development (2014). National Science Press: www.nsspress.com
6. Maslow A. (1968). Toward a psychology of being (3rd ed.). New York. John Wiley and Sons, Inc.
7. Maslow A. (1971) The farther reaches of human nature. New York: Viking Press.
8. Rogers, C. (1961) On becoming a person. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
9. Rogers, C. (1969) Freedom to learn: a view of what education might become. Columbus, Ohio: Merrill Publishing.
10. The international encyclopedia of education / editors-in-chief Torsten Husen, T. Neville Postlethwaite 2nd ed.

Мариуц И. А.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ГУМАНИЗАЦИИ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рассматриваются теоретические и практические аспекты развития школьного образования в контексте гуманизации. Выявлены сущность, ведущие идеи гуманистической теории обучения и особенности ее практической реализации на современном этапе. Обосновано мнение о том, что целью образования должно быть развитие человека и личностный ее рост, в противовес количественным показателям результатов обучения, что значительно увеличивает интеллектуальные достижения и готовит учащихся к внесению своего вклада в общество. Также, подтверждается суждение о том, что обучение является наиболее эффективным тогда, когда совпадает с естественной склонностью человека к обучению, росту и полноценному развитию личности.

Ключевые слова: гуманизация образования, человеко-центрированное образование, гуманистическая психология, гуманистическая теория обучения, светский гуманизм, педагог-гуманист.

Mariuts I.

THEORETICAL ASPECTS OF HUMANIZATION OF SCHOOL EDUCATION

The article describes the theoretical and practical aspects of school education in the context of humanization. The essence, leading ideas of humanistic learning theory and the features of its implementation have been identified. The view that the purpose of education should be the development of the human personality and its growth, in preference to quantitative indicators of learning outcomes substantiates, which greatly increases the intellectual achievement and preparing students for making their contribution in society. Also, article judgment confirmed that learning is most effective when it coincides with the natural tendency of human learning, growth, and harmonious personality.

Analysis of the theory of humanization of school education made it possible to reveal its nature and purpose. The paper supported the assertion of compliance with the learning process with the theory of humanistic education, that is, education should focus on human development and personal growth. Whereas in accordance with humanistic learning theory, people have a natural tendency to learn, grow and develop fully. Established, that the learning process gives significantly better results when it is combined with a natural human characteristic. Substantiated, that activity is related to humanistic studies when it is properly implemented. Thus it can support and enhance all forms of academic education.

The article also provides a general sense of Humanistic Learning Theory aspects, what it might contain; the category of humanization of education is opened from point of view of foreign scientists. Two overriding tenets described in the article: first, the goal of education should be human development and personal growth, focused on these will naturally increase intellectual achievement and prepare pupils to contribute to global as well as local societies. The second tent is that human nature is basically built in the way that humans have a natural inclination to learn, to grow, and develop fully. The paper following the opinion that education is most effective when it aligns with this natural inclination.

Keywords: humanization of education, person-centered education, humanistic psychology, humanistic learning theory, secular humanism, humanist educator.



Равчина Тетяна Василівна —

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки Львівського національного університету ім. Івана Франка. Коло наукових інтересів: сучасна філософія освіти, педагогічна майстерність, педагогічна взаємодія, педагогічна конфліктологія, організація навчального процесу у вищій школі.

УДК 378.02:165.6/8

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ ТЕОРІЇ КОНСТРУКТИВІЗМУ

Розглядаються суть теорії конструктивізму як складової сучасної філософії освіти, засади організації навчального процесу в контексті наведеної концепції. Аналізуються напрями організації процесу навчання студентів вищої школи на засадах конструктивізму: організація значущого пізнання; розвиток концептуального розуміння; залучення студентів до автентичної, професійно спрямованої діяльності; спонукання студентів до рефлексії власних дій; забезпечення розвивального характеру навчально-пізнавальної діяльності; створення спільноти учіння; розвиток внутрішньої мотивації навчання студентів; підтримка їхньої індивідуальної своєрідності. Доводиться значущість діяльності викладача вищої школи як фасилітатора для підтримки й допомоги студентам у навчальному процесі.

Ключові слова: конструктивізм, конструювання знань, когнітивна стратегія, автентична діяльність, рефлексія, розвивальний характер, спільнота учіння, індивідуальна своєрідність.

Сучасні соціально-економічні, суспільно-політичні, культурні трансформації в суспільстві зумовлюють необхідність формування самодостатньої особистості, здатної критично мислити, самостійно приймати рішення й розв'язувати соціальні, професійні проблеми. Досягнення цієї головної мети освіти потребує радикально іншого концептуального підходу до розуміння природи пізнавальної діяльності людини, сутності процесу навчання. Теорію біхевіоризму, на засадах якої ґрунтується традиційна освіта (одержання та відтворення готової інформації), змінює конструктивізм, що розглядає процес навчання як творення людиною власних уявлень, знань про об'єктивний світ. Значущість конструктивістської концепції зростає в умовах розвитку сучасного інформаційного, демократичного та громадянського суспільства, оскільки вона доводить спроможність особистості самостійно робити вибір, усві-

домлювати власну відповідальність, успішно розв'язувати проблеми й вносити зміни в соціальне середовище.

Ідеї конструктивізму формувалися на підставі досягнень видатних психологів і педагогів минулого. Вони ґрунтуються на положеннях природовідповідного й активного навчання Я. А. Коменського; теорії вільного розвитку особистості Ж. Ж. Руссо; організації навчання в різних видах практичної, трудової діяльності І. Г. Песталоцці; процесу пізнання з опорою на особистий досвід учня, студента І. Г. Гербарта. З конструктивістським підходом пов'язані погляди українських педагогів Г. Сковороди, І. Франка, Б. Грінченка, К. Ушинського, Г. Ващенка про активне навчання особистості як процесу свідомого пізнання, самостійного дослідження й пошуку істини. Конструктивізм є розвитком ідей прогресивної освіти, пов'язаної з іменем Дж. Дьюї, концепцій психологічного й розумового розвитку особистості Ж. Піаже, соціокультурної теорії когнітивного розвитку Л. Виготського, когнітивної теорії Д. Брунера та діяльнісного підходу О. Леонт'єва.

Теорія конструктивізму як складова сучасної філософії освіти нерозривно пов'язана з гуманістичною психологією, теорією постмодернізму, що є виявом людино-центрованого, особистісно орієнтованого підходу до організації навчально-виховного процесу в закладах середньої та вищої освіти. Головні ідеї особистісно орієнтованої освіти, зокрема організації навчання як набуття особистістю досвіду обґрунтовують І. Бех, І. Зимня, В. Рибалка, О. Савченко, В. Сериков, І. Якиманська. Проблеми сприяння студентам бути особистістю, суб'єктом власного життя, самосвідомості й саморозвитку розглядають К. Альбуханова, О. Брушлинський, В. Слободчиков, О. Петровський.

Метою статті є обґрунтування сутності конструктивістської теорії, її головних положень та особливостей організації навчального процесу у вищій школі відповідно до окреслених ідей.

Конструктивізм розглядають як епістемологію, що пояснює природу знань, процесу пізнання, під час якого людина формує суб'єктивний образ реального світу, особистісне ставлення до об'єктивних явищ, процесів. Головна ідея цієї теорії – це самостійне конструювання, творення особистістю знань, набуття умінь шляхом пошуку власного розуміння світу, сенсу нової інформації для себе. Саме особистий досвід людини, попередньо набуті знання, вірування, на думку конструктивістів, вступають у взаємодію з новими фактами, поняттями, унаслідок чого останні стають значущі, а отже, зрозумілі для неї [5, с. 75; 7, с. 269]. Теорія конструктивізму важлива для сучасної філософської інтерпретації освіти, зокрема вищої, оскільки обґрунтовує природу процесу навчання як пізнавальної діяльності, в якій студент виконує функції активного суб'єкта і вибудовує власні знання внаслідок взаємодії із середовищем.

Навчання за конструктивістським підходом відмінне від традиційної схеми, за якою викладач подає чітко визначену інформацію, а студенти відтворюють її в запропонованому напрямі. Традиційне або директивне навчання центроване на викладачеві, який відіграє роль головного джерела знань, відповідає ідеям біхевіористичної теорії, за якої саме педагог бере на себе всю відповідальність та програмує дії студентів [2, с. 158]. Відомий представник конструктивізму Пауло Фрейре відносить таке навчання до педагогіки пригноблених і називає його «банківською» моделлю освіти, за якою учні виконують обмежений обсяг операцій – приймання, розкладання по полицях та зберігання вкладеного. На його думку, студенти набувають знання через дослідництво,

відкриття й перевірку відкриттів у процесі пошуків. Головне у «визвольній освіті» – це рівноправна взаємодія викладача та студентів, взаємовплив обох сторін, під час якого вони водночас є і вчителями, й учнями [6, с. 54]. Теорія конструктивізму становить втілення ідей особистісно центрованого або особистісно орієнтованого підходу, назва якого загальноприйнята у вітчизняній педагогічній науці й передбачає організацію навчання студентів як активних суб'єктів, які самостійно творять особистісні знання, набувають умінь, досвіду, регулюють власну пізнавальну діяльність, захоплені процесом та відчувають відповідальність за свої думки та дії.

Аналіз концептуальних ідей теорії конструктивізму дає змогу виокремити її головні положення в контексті навчання студентів у вищій школі [4, с. 6–8]:

- суть знань не можна повністю передати іншій людині, оскільки вона самостійно творить суб'єктивний образ об'єктивної реальності, конструє знання шляхом пошуку власного розуміння, визначення їхнього особистісного сенсу;
- на процес оволодіння новими знаннями впливають попереднє пізнання й набутий досвід;
- особистість конструє знання на підставі власних когнітивних схем шляхом виконання когнітивних (розумових) дій;
- особистість пізнає реальні, а не абстрактні об'єкти внаслідок взаємодії з ними, розв'язання автентичних проблем, пов'язаних із реальним життям;
- особистість конструє власні знання у процесі взаємодії з іншими, обміну досвідом, своїми інтерпретаціями.

Відповідно до зазначеного розуміння суті навчального процесу змінюється роль викладача вищої школи. Вона набуває іншого сенсу в контексті конструктивізму порівняно з традиційною системою. Викладач стає не просто транслятором наукових і професійних знань, а скеровує та підтримує студентів у процесі конструювання ними власного розуміння наукових понять, теорій, процесів; стимулює їх до постановки й розв'язку актуальних професійно значущих і практичних проблем, формулювання самостійних думок, висновків [5, с. 76]. У контексті конструктивістської концепції роль викладача виявляється не в домінуванні над особистістю у процесі навчання, а у стимулюванні пізнавальної діяльності студентів. Він повинен цілеспрямовано узгоджувати зміст вищої освіти з реальними й майбутніми потребами, інтересами студентів, робити навчальний курс і процес цікавими, позбавитися нудьги на лекціях і семінарах [3, с. 94, 96].

Аналіз природних особливостей пізнавальної діяльності, окреслених у дослідженнях конструктивістів, дає змогу визначити напрями організації процесу навчання у вищій школі, спрямованого на розвиток студентів як суб'єктів освітнього процесу [9, с. 370–371; 7, с.270]:

- організація значущого пізнання, пошуку особистісного сенсу наукових знань;
- розвиток у студентів концептуального розуміння наукових знань;
- залучення студентів до автентичної, практичної діяльності, наближеної до реальних професійних і життєвих ситуацій;
- організація навчання як рефлексивної діяльності студентів;
- забезпечення розвивального характеру процесу навчання;
- формування спільноти учіння у процесі набуття студентами знань, умінь і навичок;

- розвиток внутрішньої мотивації навчання студентів;
- підтримка індивідуальної своєрідності студентів у навчальному процесі.

З метою організації значущого пізнання викладач повинен скерувати студентів до налагодження зв'язку між новою інформацією та набутими знаннями, досвідом. Для сприяння розумінню викладач скеровує студентів до розгляду структури нових знань на підставі відомих, знайомих систем; пояснення нових ідей шляхом аналізу реальних, життєвих фактів, явищ, подій тощо; актуалізації та усвідомлення зв'язку між новими та попередньо набутими знаннями [8, с. 239–241]. За Ж. Піаже, студенти досягають розуміння внаслідок дотримання рівноваги між такими механізмами пізнання, як асимілювання нових ідей, структур з набутими знаннями, досвідом та акомодатії, тобто модифікування, реорганізації власного досвіду на підставі здобутої нової інформації [2, с. 69–70].

За природою навчально-пізнавальна діяльність студентів є когнітивним процесом, пов'язаним із виконанням різноманітних розумових дій та операцій. Розвиток у них концептуального розуміння об'єктивних явищ, наукових теорій означає оволодіння науковими підходами, когнітивними стратегіями організації пізнання. Ці стратегії у процесі навчання визначають як процедури, що окреслюють систему й напрям виконання розумових, практичних дій відповідно до структури нових знань, умінь і дають змогу студентам усвідомити суть наукових понять, теорій шляхом визначення внутрішніх структурних елементів та їхніх взаємозв'язків, а також оволодіти способами виконання практичних дій. У контексті теорії конструктивізму викладач у процесі навчання замість ретельного пояснення організовує мислення студентів за відповідною когнітивною стратегією з метою формування у них наукових знань, умінь систематизації наукової інформації або виконання навчально-пізнавальних дій тощо. Оволодіння когнітивними стратегіями сприяє формуванню умінь пізнання, що дає змогу кожному студенту самостійно та індивідуально мислити, конструювати знання, виконувати практичне завдання, не зважаючи на застосування однакових схем, дій [2, с. 146-147].

Вагоме положення теорії конструктивізму становить ідея розвитку розуміння наукової інформації в результаті взаємодії особистості з реальними, природними (автентичними) об'єктами, виконання нею практичних завдань, що розкривають зміст цієї інформації. Як зазначає П. Фрейре, вільна освіта заперечує абстрактність, ізольованість, непричетність людини до світу, а також існування світу як реальності окремовідлюдей [6, с. 63]. Контекстуальне, автентичне навчання сприяє налагодженню взаємозв'язку, переходів від конкретного до абстрактного і навпаки, наближає зміст наукової інформації до реалій життя, майбутньої професійної діяльності студентів, дає їм змогу усвідомити його значущість. Навчання в соціальному чи професійному контексті забезпечує свідомий рівень оволодіння знаннями, їхню дієвість, гнучкість мислення студентів, глибину їхніх суджень, вихід за межі стереотипів. Із цією метою викладач сприяє оволодінню науковими поняттями, професійними знаннями та вміннями шляхом залучення студентів до аналізу соціальних, історичних подій, наукових відкриттів, поглядів видатних соціально-політичних діячів, науковців, професійних ситуацій та розв'язання актуальних наукових і соціальних проблем, виконання практичних завдань [9, с. 371].

Осміслене, саморегульоване навчання передбачає рефлексію студентами власного пізнання, мислення, вибору й виконання когнітивних дій, їхньої доцільності

для досягнення поставленої мети (метапізнання). Викладачеві важливо скеровувати студентів на застосування метакогнітивних стратегій для моніторингу процесу власної навчально-пізнавальної діяльності відповідно до визначених цілей, що посилює їхню відповідальність. Рефлексія власного процесу навчання необхідна для усвідомлення студентами причин недостатнього успіху в навчанні, вибору альтернативних методів для досягнення освітньої мети або визначення шляхів удосконалення власних пізнавальних процесів [2, с. 145–146; 9, с. 309–311].

Теорія конструктивізму, що ґрунтується на ідеях Л. Виготського, відстоює його думку про вплив організації навчально-пізнавальної діяльності на розвиток, зокрема, інтелекту студентів. Опора на актуальний рівень здібностей особистості та орієнтація на зону її найближчого розвитку в процесі організації навчання забезпечує значні досягнення у формуванні інтелектуальних властивостей, пізнавальних процесів, а також професійному становленні студентів. З цією метою викладач створює посильні труднощі у навчанні, подолання яких потребує від студентів вияву критичного й творчого мислення. Розв'язати проблемні навчально-пізнавальні завдання студенти спроможні під керівництвом викладача, який надає їм належну підтримку шляхом скерування їх до конкретних дій, а згодом поступово усуває її [1, с. 430–431].

Конструктивісти, зокрема соціал-конструктивісти, наголошують на важливості організації міжособистісної взаємодії, співпраці студентів під час навчально-пізнавальної діяльності, що сприяє зрозумілому формулюванню ними власної думки, набуттю альтернативної інформації про реальні явища на підставі обміну особистісним досвідом. Застосування різних форм групової роботи, співробітництва студентів у процесі навчання полегшує вироблення ними знань, набуття умінь і навичок, водночас посилюючи відповідальність за власні думки, судження, розвиває гнучкість і ґрунтовність знань, спонукає до усвідомлення своєї позиції. Соціал-конструктивісти надають великого значення організації співробітництва студентів у процесі навчання, спрямованого на розвиток у них соціальної компетентності, умінь працювати в команді, а також спільноти учіння, партнери якої об'єднуються задля досягнення спільної мети. На їхню думку, викладач спроможний формувати у студентів уміння соціальної взаємодії за умови організації різних форм кооперативного навчання на засадах принципів взаємної поваги, довіри, допомоги, що розвиватиме в кожного відчуття самоповаги та належності до спільноти [7, с. 258–260; 9, с. 323–326].

Ефективність навчання залежить переважно від емоційних станів та мотивації пізнавальної діяльності студентів, а саме внутрішньої мотивації, що охоплює їхній інтерес до процесу пошуку знань, розв'язання науково-пізнавальних, професійних проблем, вияву критичного й творчого мислення, міжособистісного спілкування як компетентних особистостей тощо. Розвиток приємних емоцій, доцільних переживань, позитивних очікувань від процесу навчання впливає на розвиток внутрішньої мотивації. Згідно з теорією конструктивізму інтерес студентів до освітнього процесу зростає, якщо викладач пропонує їм виконувати навчальні завдання, спрямовані на аналіз реальних життєвих і професійних ситуацій, розв'язання відповідних проблем, та актуалізують пізнавальні, фахові інтереси студентів; охоплюють доцільну міру труднощів; дають змогу виявляти власний стиль міркування; спонукають до самостійного вибору й прийняття рішень. Вагоме

значення має застосування студентами під керівництвом викладача спеціальних когнітивних стратегій для оволодіння складними науковими теоріями й концепціями, що викликає у них задоволення й почуття впевненості у власних здібностях, а також розвиває внутрішню мотивацію навчання. Прихильники конструктивізму, зокрема соціал-конструктивізму, вважають, що організація міжособистісної взаємодії студентів розвиває у них уміння вести діалог, чітко висловлювати думку, слухати й розуміти інших і водночас так само формує позитивне ставлення до навчання [7, с. 123–124; 9, с. 417–418].

Індивідуально-особистісний підхід передбачає узгодження завдань, змісту, методів навчально-пізнавальної діяльності студентів з їхніми індивідуальними стилями навчання, освітніми потребами, переконаннями, етнічними та соціокультурними особливостями. Викладачам доцільно допомогти студентам усвідомити своєрідність власної особистості та спрямувати індивідуальні особливості до розвитку або модифікації. Студенти також виявляють інтерес до процесу навчання й досягають успіхів, коли бачать відкритість й уважність викладачів до їхніх поглядів та переконань, культурних та етнічних особливостей, своєрідності їхнього мовлення і досвіду [9, с. 373].

Прихильники конструктивізму надають перевагу активним й інтерактивним методам, що спонукають студентів до пошуку знань, розв'язання проблем, вияву критичного й творчого мислення та водночас формують їхню позицію як суб'єктів навчального процесу й власного розвитку. Забезпечити ефективність навчання відповідно до положень теорії конструктивізму спроможний викладач у головній ролі фасилітатора. Як фасилітатор викладач організовує процес, який полегшує пізнавальну діяльність групи, забезпечує її ефективність, дає змогу студентам діяти вільніше, самостійніше, виявляти більшу ініціативу й відповідальність за власну думку, дії [10, с. 6–13].

Висновки. Конструктивістський підхід до вищої освіти центрований на особистості студента як суб'єкта навчального процесу та власного розвитку. На підставі дослідження природи процесу пізнання конструктивізм обґрунтовує засади організації навчальної діяльності студентів як конструювання ними особистісних знань, формування умінь і навичок (пізнання на підставі власного набутого досвіду; когнітивна діяльність; взаємодія з реальними об'єктами та розв'язання автентичних проблем; міжособистісна взаємодія з іншими).

На засадах ідей конструктивізму організація викладачем навчального процесу у вищій школі охоплює: організацію значущого пізнання; застосування когнітивних стратегій, різних видів автентичної діяльності та реальних, професійних ситуацій; залучення студентів до рефлексії власних навчально-пізнавальних дій та різних форм співробітництва; орієнтованість діяльності студентів на зону їхнього найближчого розвитку; формування внутрішньої мотивації діяльності та індивідуальності кожного студента.

Список використаних джерел

1. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология / Лев Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : АСТ: Астрель : Хранитель, 2008. – 671 с.
2. *Лефрансуа Г.* Прикладная педагогическая психология / Ги Лефрансуа. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. – 406 с.

3. *Дмитриев Г. Д.* Конструктивистский дискурс в теории содержания образования в США / Г. Д. Дмитриев // Педагогика. – 2008. – № 3. – С. 90–99.
4. *Кошманова Т.* Конструктивістська ідеологія демократичної, громадянської освіти / Т. Кошманова, Т. Равчина // Педагогіка для громадянського суспільства: навчальний посібник для студентів педагогічних спеціальностей / за ред. д-ра пед. наук Т. С. Кошманової. – Л. : Видавничий центр Львівського нац. ун-ту імені Івана Франка, 2005. – С. 2–12.
5. *Малкова Н. В.* Влияние конструктивистских идей на содержание подготовки учителя в США / Н. В. Малкова // Педагогика. – 2008. – № 2. – С. 75–80.
6. *Фрейре П.* Педагогіка пригноблених / П. Фрейре ; пер. з англ. – К. : Юніверс, 2003. – 168 с.
7. *Cruickshank D. R.* The act of teaching / Donald R. Cruickshank, Deborah Bainer Jenkins, Kim K. Metcalf. – 5th ed. – N. Y. : McGraw-Hill Higher education, 2009. – 536 p.
8. *Ormrod J. E.* Educational psychology: developing learners / Jeanne Ellis Ormrod. – 3rd ed. – New Jersey : Prentice-Hall, Inc., 2000. – 733 p.
9. *Santrock J. W.* Educational psychology / John W. Santrock. – 1st ed. – N. Y. : McGraw-Hill, 2001. – 570 p.
10. *Schwarz R. M.* The skilled facilitator: practical wisdom for developing effective groups / Roger M. Schwarz. – 1st ed. – San Francisco : Jossey-Bass Inc., 1994. – 314 p.

References

1. *Vygotskij L. S.* Pedagogicheskaja psihologija / Lev Vygotskij; pod red. V.V. Davydova. – M.: AST: Astrel', Hranitel', 2008. – 671 s.
2. *Gi Lefransua.* Prikladnaja pedagogicheskaja psihologija. – SPb.: prajm EVRO-ZNAK, 2005. – 406 s.
3. *Dmitriev G. D.* Konstruktivistiskij diskurs v teorii soderzhaniya obrazovanija v SShA // Pedagogika. – 2008. – № 3. – S. 90–99.
4. *Koshmanova T., Ravchyna T.* Konstruktivistiska ideolohiia demokratychnoi, hromadianskoj osvity / Za red. d-ra ped. nauk T.S. Koshmanovoi // Pedagogika dlja hromadianskoho suspilstva: navchalnyi posibnyk dlja studentiv pedagogichnykh spetsialnostei. – Lviv: Vydavnychiy Tsentr Lvivskoho natsionalnogo universytetu imeni Ivana Franka. – 2005. – S. 2–12.
5. *Malkova N. V.* Vlijanie konstruktivistiskih idej na soderzhanie podgotovki uchitelja v SShA // Pedagogika. – 2008. – № 2. – S. 75–80.
6. *Freire P.* Pedagogika pryhnoblenykh: Per. z anhl. – K.: Yunivers, 2003. – 168 s.
7. *Cruickshank D. R.* The act of teaching / Donald R. Cruickshank, Deborah Bainer Jenkins, Kim K. Metcalf. – 5th ed. – New York: McGraw-Hill Higher education, 2009. – 536 p.
8. *Ormrod J. E.* Educational psychology: developing learners / Jeanne Ellis Ormrod. – 3rd ed. – New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 2000. – 733 p.
9. *Santrock J. W.* Educational psychology / John W. Santrock. – 1st ed. – New York: McGraw-Hill, 2001. – 570 p.
10. *Schwarz R. M.* The skilled facilitator: practical wisdom for developing effective groups / Roger M. Schwarz. – 1st ed. – San Francisco: Jossey-Bass Inc., 1994. – 314 p.

Равчина Т.В.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В КОНТЕКСТЕ ТЕОРИИ КОНСТРУКТИВИЗМА

Рассматриваются сущность теории конструктивизма как составляющей современной философии образования, положения организации учебного процесса в контексте приведенной концепции. Анализируются направления организации процесса обучения студентов на основании конструктивизма: организация значимого познания; развитие концептуального обучения; приобщение студентов к аутентичной, профессионально направленной деятельности; побуждение студентов к рефлексии собственных действий; обеспечение развивающего характера учебно-познавательной деятельности; создание общности учения; развитие внутренней мотивации обучения студентов; поддержка их индивидуального своеобразия. Обосновывается значимость деятельности преподавателя высшей школы в качестве фасилитатора для поддержки и помощи студентам в учебном процессе.

Ключевые слова: конструктивизм, конструирование знаний, когнитивная стратегия, аутентичная деятельность, рефлексия, развивающий характер, учебная общность, индивидуальное своеобразие.

Ravchyna T.

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF HIGHER SCHOOL STUDENTS' EDUCATION IN THE CONTEXT OF CONSTRUCTIVISM

The article denotes the essence of constructivism as a component of the up-to-date philosophy of education, and the foundations of teaching and learning in the context of this conception. Constructivism emphasizes the active role of learners in education as they construct the knowledge by building their understanding and making sense of the information. The constructivists lay the focus on the students' experience to which they relate new information. It is the personal experience that help the learners build their understanding and meaningful knowledge, skills. According to the constructivism, the students also actively create their knowledge when they engage in the cognitive information processing; perform authentic activities, explain the real phenomena, and resolve the concrete issues. The social constructivist approach stresses the role of cooperation, and interaction in mutually building knowledge.

The article outlines and analyses the main trends of teaching and learning in higher school in link with the constructivist fundamentals: organizing meaningful learning; involving students in constructing knowledge by introducing the cognitive strategies; applying the authentic and situated activities in which the learners face the concrete and real, professional problems; stimulating students to reflect about what is being learned; organizing students' learning oriented on their "zone of proximal development"; forming the learning community by involving students in cooperation and group work; developing students' intrinsic motivation; harmonizing learning with the students' diversity. The article proves the role of a higher school teacher as a facilitator who supports, and assists students in learning.

Keywords: constructivism, constructing knowledge, cognitive strategy, authentic activity, reflection, developmental aspect, learning community, diversity.



Царик Ольга Михайлівна —

кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької мови Тернопільського національного економічного університету. Основні науково-педагогічні здобутки – понад 40 наукових праць із низки проблем філології, історії педагогіки, методики викладання філологічних дисциплін. Коло наукових інтересів: історія педагогіки; порівняльна педагогіка; порівняльне вивчення розвитку освіти в українських, російських, польських, австрійських та німецьких освітніх системах ХХ ст.; мовна освіта у вітчизняних загальноосвітніх закладах ХХ ст.; розвиток культури мовлення учнів; культура писемного мовлення.

УДК: 372.461

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ (ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД)

Розглянуто теоретичні аспекти писемного мовлення. На основі зарубіжних наукових джерел проаналізовано основні сфери застосування писемного мовлення. Обґрунтовано необхідність вивчення ключових тенденцій розвитку культури писемного мовлення з метою формування комунікативної компетенції. Досліджено основні моделі писемного мовлення: спонтанне писемне мовлення, епічне писемне мовлення, концептуальне писемне мовлення, журналістське писемне мовлення, наукове писемне мовлення, літературний письмовий переклад.

Ключові слова: писемне мовлення; модель писемного мовлення; комунікативна компетенція.

Збільшення обсягу інформації та сучасні вимоги до організації навчального процесу підвищують роль самоосвіти. Розв'язанню проблем, що пов'язані з удосконаленням процесу навчання, сприяє система навчання, націлена на формування комунікативної компетенції, зокрема на розвиток культури писемного мовлення. Вивчення культури мовлення в Німеччині відбувається на різних рівнях, простежується тенденція пріоритету практичних досліджень усного мовлення. На продовження проголошеного ще у ХІХ ст. занепаду мови зустрічаються песимістичні настрої, які разом із технічними нововведеннями комунікації нашого часу не виключають кінець культури листування та навіть культури писемного мовлення. Проте не варто залишати поза увагою той факт, що писемне мовлення від початку існування постійно підпорядковувалося зміні функцій.

Наукова дискусія щодо предмета дослідження писемного мовлення набула нового звучання. Праці Й. Вачека та Б. Гавранека з цієї галузі знайшли продовження у дослідженнях із теорії письма та писемного мовлення (Р. Ердорф, В. Гесманн, М. Грімберг, У. Кнооп, К. Мюллер, Х. Г. Мюнх, Е. Шеерер). У наукових дослідженнях німецьких учених останніх десятиліть домінують праці про усне мовлення, проте

нового дослідження вимагає проблематика письма, зокрема теоретичні аспекти писемного мовлення.

Метою статті є вивчення зарубіжного досвіду (на прикладі Німеччини) теоретичних аспектів писемного мовлення, дослідження основних сфер та видів писемного мовлення.

Мартін Грімберг у праці «Дослідження втрати писемного мовлення» зазначає, що у ХХ ст. зустрічається найбільше проявів писемного мовлення, водночас цей феномен вимагає провести диференціацію «писемного мовлення» для встановлення типології поняття. Різні типи писемного мовлення (письмо в школі, література, повсякденне письмо, письмова фіксована приватна комунікація) розвиваються за окремими принципами. Проте в часи змін форм комунікації особливого дослідження потребує писемне мовлення, зокрема його культура. Знижена потреба у писемному мовленні зумовлена зростанням технізації комунікації: з одного боку, усне спілкування за допомогою телефону все частіше витісняє індивідуальне приватне листування, з іншого боку все рідше виникає потреба у приватному писемному мовленні через широкий спектр сучасних альтернатив спілкування. Лише для незначної частини людей – письменників, журналістів та науковців – письмо необхідне для професійної діяльності [3, с. 8].

Вільгельм Гесманн у книзі «Теорія та практика письма: шляхи до нової писемної культури» теж виокремлює тенденцію втрати писемної культури та зазначає, що велика частина людства могла б обходитись без письма, використовуючи аудіовізуальні медіа. Процес писемного мовлення став нематеріальним, етеричним, оскільки для письма не використовують папір. Процес письма відокремлений від процесу експресії, також можливість змінити написане не дозволяє говорити про завершеність викладу думок. Вільгельм Гесманн порівнює зміни у писемному мовленні з розвитком друкарства. Технічні полегшення у процесі писемного мовлення та всі зовнішні програми для формулювання та корекції написаного не заперечують того, що письмо вимагає розумових здібностей, мислення та розвитку мовного чуття.

За Крістіаном Г. Мюнхом, письмо і писемне мовлення – досить нові теми дослідження в німецькій науковій думці, учені зверталися більше до усного мовлення – правильності, доречності використання мовних засобів. Соціолінгвістика надавала перевагу дослідженню усного мовлення та мовних норм у суспільстві, перехідні форми між говорінням та письмом, між усним та писемним мовленням рідко цікавили науковців. При дослідженні письма та писемності у Німеччині бралися до уваги писемна компетенція та ліквідація безграмотності як фактор розвитку суспільства. У працях Джека Гуді висвітлюються історичні наслідки писемності й алфавіту зокрема, проводяться паралелі між писемною культурою та рівнем розвитку суспільства. Соціокультурний аналіз письма є аксіомою визначення культурного прогресу суспільства[6].

До перспектив вивчення писемного мовлення належить когнітивне дослідження письма, яке розглядається як суспільний феномен. Кілька поколінь учених досліджують продукцію письма, головним чином тексти, а також усі можливі форми реалізації писемності. Ці дослідження започатковані в 70-х роках ХХ ст. та тісно пов'язані із соціальними проблемами США. Вже на початку 60-х років у статистичних даних з'явилася інформація щодо зниження навичок писемного мовлення, яка викликала занепокоєння в умовах зростання важливості писемної комунікації для

американського суспільства. Для позначення цього поняття використовують термін «writing crisis», відтак виникла необхідність вивчення писемного мовлення в системі мовної політики, що надалі спричинило і когнітивне дослідження письма.

Попри дослідження психологічних особливостей писемного мовлення, учені зосередилися на визначенні когнітивних аспектів, які виявляються при вирішенні проблем у процесі писемного мовлення. Ця фундаментальна зміна перспектив та результати численних досліджень відобразились у когнітивних моделях цього, що необхідні для формування основ мовної компетенції. Для теоретичного обґрунтування письма пропонується дослідження комунікативних моделей, креативності, риторики та основних видів і типів текстів.

Сучасні психолінгвістичні дослідження усного та писемного мовлення вказують на те, що письмо та усне мовлення мають різне походження. Дослідження головного мозку також передбачають, що письмо і говоріння локалізуються в його різних центрах [2, с. 43]. Намагаючись охопити спільні компетенції усного та писемного мовлення, Г. Лукакс удався до вивчення сфер застосування мови. Центром та вихідним пунктом мови вважається мова повсякденного вжитку, зокрема усне мовлення у щоденних життєвих ситуаціях. Важливу роль у виникненні письма відіграла сакральна мова, що відносно рано була зафіксована у письмовій формі.

З часом виникла потреба в літературній мові, науковій мові та публічній мові, які й дотепер є найважливішими сферами застосування писемного мовлення. До публічної мови відносять мову засобів масової інформації, тоді як фахову мову – до сфери наукової мови.

У старих дидактичних підручниках німецької системи освіти домінує націленість на письмо, зокрема більшість вправ спрямовані на формування навичок писемного мовлення. На сучасному етапі використання мови усна комунікація стає важливішою, ніж писемна мова. На думку вченого В. Гесманна, основною навчальною метою має бути не підпорядкування усного мовлення письмовому, а навпаки. Писемне мовлення служить для концентрації думок та розвитку мовної компетенції загалом [2, с.45].

Таким чином, навчання письма не лише використовується як передумова для подальшого користування писемною мовою в суспільстві, а й спонукає до більш точного та аргументованого використання усного мовлення. У навчанні письма чи не найважливішу роль відіграє вміння читати. Процес читання передбачає інтеріоризацію структури мови, що міститься в написаних текстах. Проте зовнішнього сприйняття недостатньо, лише перехід мовної структури у власну внутрішню мову та внутрішнє усвідомлення веде до створення наступної мовної компетенції, навіть імітація може бути доречною як попередня стадія. Так само не варто відкидати і процес переписування тексту.

Для детального дослідження писемного мовлення розглянемо основні сфери його застосування, які не завжди можна чітко виокремити, оскільки писемне мовлення лише на перший погляд підпорядковується синтаксичній структурі певної мови. Але стилісти заперечують поширене твердження про те, що «хто володіє граматичними правилами певної мови, може користуватися писемним мовленням в усіх сферах за умови досягнення суттєвої відповідної компетенції» [2, с. 57].

Оскільки писемне мовлення використовується у різних сферах, то кожна сфера, зокрема зважаючи на спосіб та процес викладу, має інше відношення до мови.

Для визначення сфери писемного мовлення необхідно спершу з'ясувати інтенцію письма. Виходячи з літературного мовно-психологічного концепту, процес писемного мовлення координується в такий спосіб: спершу виникає ще ненаписане внутрішнє мовлення, яке спричиняється необхідністю спонтанного письма. Більшої об'єктивізації вимагає розповідне писемне мовлення, що диференціюється передусім різними розповідними перспективами. Нові технічні можливості роботи над текстом дають змогу охопити широкі сфери писемного мовлення, розвантажити пам'ять та полегшити зусилля щодо формулювання. Цілеспрямована й функціональна писемність стає доступною та простою в користуванні. Проте існує небезпека, що важливі сфери писемної культури, обов'язкові для розуміння культури людства, нехтуються або відкидаються. На вимогу сьогодення необхідно створити нові умови для належної писемної культури. Під письмом розуміють не лише фіксацію усного мовлення чи роздумів, воно служить для пізнання та визначення емоційного стану. Основою письмової практики для громадськості та школи могла би бути теорія письма, в якій зібрано як досвід сучасних письменників, так і психології мови, де письмо розглядається та сприймається як внутрішній процес розумової діяльності.

Далі розглянемо основні моделі писемного мовлення.

1. *Спонтанне писемне мовлення.* Спонтанне літературне письмо можна окреслити таким чином: воно характеризується внутрішнім імпульсом, фіксацією думок, що несподівано виникають. Сюди належить також реакція на тексти та мовні висловлювання загалом. В. Гесманн зазначає, що спонтанне писемне мовлення не можна ототожнювати з асоціативним протоколюванням. Доповнення літературним аспектом спонтанного писемного мовлення вказує на те, що воно керується несвідомими, напівсвідомими та навіть свідомими уміслами. Спонтанне писемне мовлення не вимагає точного дотримання синтаксису, дозволяє перескакування думки, повторювання.

2. *Епічне писемне мовлення.* Перехід від спонтанного писемного мовлення до епічного письма відбувається майже непомітно. Як тільки спогади, спостереження, факти та події наводяться у часовій послідовності, можна говорити про оповідання. На протигагу спонтанному літературному писемному мовленню епічне письмо набуває об'єктивованих форм, певним чином невидимої дистанції, проте перебуває у суб'єктивності переживань, що спричинена внутрішньою збентеженістю. Зміст оповідань наповнюється епічною значимістю. Дидактичні проблеми, креативне освоєння, особистісна інтерналізація, писемні форми – основні характеристики епічного писемного мовлення. У старших класах школи на уроках літератури епічне писемне мовлення займає центральне місце та має особливе значення для формування мовної свідомості особистості, зокрема аналіз, інтерпретація, методичні форми роботи визначають ідейно-історичні, естетичні цілі заняття й у такий спосіб впливають на форми писемного мовлення.

3. *Концептуальне писемне мовлення.* Кінцевий завершений варіант писемного мовлення часто потребує попередніх стадій, що розвиваються із проекту, плану та накидання чернетки, які мають надзвичайно важливе значення для писемної практики. Концептуальне письмо можна постійно збагачувати інформацією, змінювати у ході тематичних роздумів. Внутрішнє розуміння та предметне інформування переплітаються та приводять до вихідної точки мисленнєвої діяльності.

Концептуальне письмо може виконувати різні функції. Чернетка дозволяє вносити поправки, відображати безпосередність та свіжість процесу вираження. У школі в усіх класах чернетка служить допоміжним засобом, що позитивно впливає на формування культури писемного мовлення: по-перше, учні у цьому випадку можуть викладати свої думки більш невимушено та вільно; по-друге, стадія концептуального письма передбачає подальше корегування та вдосконалення, тому процеси мислення та письма можуть відбуватися плавно та швидко. Концептуальне писемне мовлення часто використовується впродовж підготовки до усного мовлення: попередні варіанти формулювань записують, удосконалюють та переробляють. Зокрема, коли йдеться про фахові проблеми чи публічний виступ, варто спершу підготувати концептуальні заготовки, для того щоб краще структурувати усне мовлення.

В. Гесманн зазначає, що писемне мовлення не належить безпосередньо до професії політика, важливішим є усне слово з метою створення прихильності та вербування. Проте невід'ємною складовою та допоміжним засобом все-таки виступає письмо. Для вдалого виступу замало жестикулювати та голосно говорити, важливо знати, що хочеш сказати і як обґрунтувати свої ідеї. Вирішальним аспектом вважають впорядковані думки та форма мовлення. Найкращий метод досягти вдалого виступу – використовувати концептуальне письмо, що дисциплінує та прояснює думки і допомагає відшукати необхідну форму. Пересічна людина без попередньої підготовки на публічному виступі часто відчуває труднощі через хвилювання, а тому важливо записувати концептуальні пункти промови, занотовувати цифри, дані та інші деталі, що полегшує слухачам сприйняття та розуміння [2, с. 105]. Концептуальне писемне мовлення використовується і при проектному формулюванні проблем політичного, економічного чи управлінського характеру, що в кінцевому результаті повинні бути викладені у письмовій формі.

4. *Журналістське писемне мовлення.* Така форма писемного мовлення виникла з розвитком преси та вирізняється поєднанням оповідного та спонтанного висловлювання. Свобода слова у пресі гарантує політичну свободу, тоді як цензура з будь-якої сторони паралізує формування суспільної думки. За відсутності цензури з боку держави журналіст має широкий особистий простір для діяльності, підпорядковуючись стосовно використання критики та аналізу лише Хартії вільної журналістики. Для журналістського писемного мовлення необхідно володіти мовним талантом швидкого та влучного формулювання, відчуттям доречного інформативного викладу новин та подій.

Залучення журналістського писемного мовлення на заняттях у школі дає можливість формувати сучасну комунікативну культуру. Аналіз газетних статей сприяє розвитку критичної політичної свідомості, а завдання, які пов'язані з написанням власного повідомлення на основі проаналізованих матеріалів, спрямовані на формування культури писемного мовлення.

5. *Наукове писемне мовлення.* Зі збільшенням обсягу інформації процес освіти набуває наукового характеру. Передумова такої освіти – наукове застосування мови, абстрактне мислення, поняттєве формулювання та застосування теоретично обґрунтованих методів. Не варто очікувати використання наукового писемного мовлення у школі, але спрямування на формування науковості повинне бути метою кожного заняття. Наукова свідомість має сформуватися впродовж освітнього процесу, впливати на вдосконалення спонтанності в мисленні та письмі, аж до самостійної

форми пізнання та судження. У такий спосіб розвивається когнітивна компетенція, пов'язана з писемним мовленням, із науковим дослідженням питань та тем.

Повільний та складний шлях до наукової методично обґрунтованої свідомості поєднується з внутрішньою послідовністю. Вже перші кроки чи навіть фази у цьому процесі служать розвитку поняттєвого мислення та мовного висловлювання. Спонтанність, епічне мовлення та журналістський виклад необхідні для розвитку наукового писемного мовлення.

Використання наукового писемного мовлення залишається прерогативою вищих навчальних закладів та наукових установ, проте при зростаючому значенні науки вже у школі необхідно шукати такі форми роботи, які були би посилені для учнів та приводили до формування наукового мислення. За відповідних форм письма можна брати до уваги певні наукові основи: учні усвідомлюють методичні дії, систематичний розгляд заміняє випадковість ідей та спостережень.

Розуміння текстів у писемному світі є базою для здобування знань. У процесі читання тексти можуть бути засвоєні, проте лише письмові нотатки ведуть до уточнення та можливості перевірки рівня розуміння змісту. Читання текстів викликає власну реакцію, вимагає висловлювання власної позиції, зумовлює захоплення чи навіть протест, оскільки робота над тестами не буває ідентичною. Для розуміння тексту потрібно докласти певних зусиль: досить часто читач потребує додаткової інформації, без якої розуміння тексту неповне та недостатнє. Після того як текст опрацьовано, необхідні історичні знання, пояснення з коментарів, а інколи й тексти для порівняння. Далі необхідна розумова робота над текстом: варто з'ясувати процес розвитку думок, зробити висновки, проаналізувати мовні формулювання.

Для інтерпретації текстів існують різноманітні методи та способи, але те, якою мірою вони можуть бути використані як основа для письмових робіт, залежить від рівня освіти учнів, форми організації процесу освіти у школі та від поставленої мети на заняттях. Літературні тексти через функціональну структуру легші для інтерпретації, ніж суто предметні тексти. Для опрацювання предметних текстів часто вимагається фахова компетенція, якої можна досягти, використовуючи додаткову інформацію. Інтерпретація тексту в школі сприяє процесу семантичного розуміння мови, що зрештою переноситься на кожен текст.

Важливу роль у розвитку наукового писемного мовлення відіграє письмо, орієнтоване на задану тему чи вирішення певної проблеми. Твори-роздуми, які практикували у Німеччині як іспит на атестат зрілості у гімназійній освіті, все частіше замінюються творами наукового характеру, що потребує додаткової інформації та матеріалів, а також етапності у підготовці (постановка проблеми, збирання матеріалу, його опрацювання, написання структурованої роботи, підбиття підсумків, висновки). У науковому писемному мовленні повинні бути аргументованість та докази, виваженість і послідовність з'ясування причин, проте найважливішим є розвиток думки, аналіз проблеми, систематичний та логічний виклад думок. Оскільки структура внутрішнього мовлення відрізняється від структури писемного мовлення, важливо з метою зрозумілості для інших урахувати правильність синтаксичної будови висловлювання. Проте основною метою завдань із розвитку наукового писемного мовлення є стимулювання процесу мислення.

6. *Літературний письмовий переклад.* Для навчання письма в минулому важливу роль відігравав переклад з іноземної мови на рідну. Від проголошення

одномовності на заняттях з іноземної мови в німецьких школах втратилася важлива форма роботи – переклад рідною мовою, що позитивно впливало на стилістичне вдосконалення першої мови школярів. Навчальні цілі переорієнтувалися на розвиток навичок мовлення, слухання, письма іноземною мовою.

Літературний творчий переклад, на відміну від звичайного перекладу, спрямований на пошук мовних засобів рідною мовою. Майже всі відомі письменники практикували літературний переклад та в такий спосіб випробовували письменницькі здібності. Вправи на літературний переклад вимагають високого рівня мовної свідомості, особливо цінується переклад із додаванням до основного тексту рефлексій та пояснень, коректними та влучними виразами.

Висновки. На основі аналізу німецькомовної наукової літератури з проблеми писемного мовлення можна зробити висновки щодо методики формування мовної компетенції особистості. Спонтанне літературне письмо характеризується внутрішнім імпульсом, фіксацією думок, що несподівано виникають. Концептуальне писемне мовлення вимагає тематичного орієнтування, пошуку мовних засобів відповідно до мовної ситуації. Письмо у сфері журналістики характеризується лаконічним відтворенням інформаційного процесу для громадськості. Наукове писемне мовлення вимагає найбільшої об'єктивності та методичної свідомості правильності використання мовних засобів. Важливою моделлю писемного мовлення залишається літературний письмовий переклад оригінальних текстів.

References

1. *Erdorf R.* Kreatives Schreiben im Deutschunterricht der Oberstufe // Gössmann, Wilhelm. Theorie und Praxis des Schreibens: Wege zu einer neuen Schreibkultur / Wilhelm Gössmann. – 1. Aufl. – Düsseldorf : Schwann, 1987. – S. 23-26.
2. *Gössmann W.* Theorie und Praxis des Schreibens: Wege zu einer neuen Schreibkultur/ Wilhelm Gössmann. – 1. Aufl. – Düsseldorf : Schwann, 1987.
3. *Grimberg M.* Untersuchungen zum Verlust der Schriftsprachlichkeit: Entstehungsgeschichte, -bedingungen und Einflussfaktoren einer allgemeinen Literalität unter besonderer Berücksichtigung der schriftlich fixierten privaten Kommunikation / Martin Grimberg. – Frankfurt am Main ; N. Y. ; P. : Lang, 1988.
4. *Knoop U.* Zum Status der Schriftlichkeit in der Sprache der Neuzeit // Schrift, Schreiben, Schriftlichkeit: Arbeiten zur Struktur, Funktion und Entwicklung schriftl. Sprache / Klaus B. Günther; Hartmut Günther (Hg.). – Tübingen : Niemeyer, 1983. – S. 159–168.
5. *Müller K.* «Schreibe, wie du sprichst!»: eine Maximale im Spannungsfeld von Mündlichkeit und Schriftlichkeit; eine historische und systematische Untersuchung / Karin Müller. – Frankfurt am Main ; Bern ; N. Y. ; P. : Lang, 1990.
6. *Münch Ch. H.* Sprachpolitik und gesellschaftliche Alphabetisierung. Zur Entwicklung der Schreibkompetenz in Katalonien seit 1975 / Christian H. Münch. – Frankfurt am Main : Peter Lang GmbH, 2006.
7. *Scheerer E.* Mündlichkeit und Schriftlichkeit – Implikationen für Modellierung kognitiver Prozesse // Homo Scribens: Perspektiven der Schriftlichkeitsforschung / Jürgen Baurmann... (Hgg.). – Tübingen : Niemeyer, 1993. – S. 141–176.

Царик О. М.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ (ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ)

Рассмотрены теоретические аспекты письменной речи. На основе зарубежных научных источников проанализированы основные сферы письменной речи. Обоснована необходимость изучения ключевых тенденций в развитии культуры письменной речи с целью формирования коммуникативной компетенции. Исследованы основные модели письменной речи: спонтанная письменная речь, эпическая письменная речь, концептуальная письменная речь, журналистская письменная речь, научная письменная речь, литературный письменный перевод.

Ключевые слова: письменная речь, модель письменной речи, коммуникативная компетенция.

Tsaryk O.

THEORETICAL ASPECTS OF WRITING (FOREIGN EXPERIENCE)

Theoretical aspects of writing, based on the foreign experience, are concerned in this article. Speech culture in German is studied at different levels; the tendency of researching the oral speech in practice gains priority as well. Because of the language declination, pessimistic thoughts occur in scientific literature. Taking into account the technical innovations of modern communication, many scientists prove the end of letter-writing culture and even the culture of writing at all. Actuality of investigating the writing is stipulated by subjective consciousness of writing that is manifested in fundamental writers' motion.

Based on the foreign scientific resources, the main spheres of writing are analyzed. The necessity of studying the main tendencies of developing the culture of writing to form the communicative competence is substantiated. Nowadays different types of writing (writing in school, literature, every day writing, and written fixed private communication) are developing based on special principles. However, in times of changing the forms of communication, it is necessary to study the writing properly, in particular the culture of writing. The reduced need for writing is caused by increasing the mechanization of communication: verbal communication through telephone is increasingly replacing the individual private correspondence; on the other hand, there is less need for private writing because of a broad range of modern communication options.

The main models of writing are researched: spontaneous writing, epic writing, conceptual writing, journalistic writing, scientific writing, and literary translation. Spontaneous writing is characterized by the internal impulse, by fixing the thoughts arising unexpectedly. Conceptual writing requires the thematic targeting, searching the language means according to the language situation. The brief playback information process to the public characterizes the writing in journalism. Academic writing requires the greatest objectivity and methodological consciousness to use correctly the language tools. The literary written translation of original texts is considered the important model of writing.

Keywords: writing, model of writing, communicative competence.



Чистякова Ірина Анатоліївна —

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка. Коло наукових інтересів: порівняльна педагогіка, управління освітою, теорії та технології мережевого лідерства в умовах вищої освіти, соціальна педагогіка.

УДК 37.005.22:316.464

ФЕНОМЕН ДИСТРИБУТИВНОГО ЛІДЕРСТВА В УМОВАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Проаналізовано феномен дистрибутивного лідерства в умовах вищої освіти. Виокремлено провідні принципи, що лежать в основі концепції дистрибутивного лідерства у вищій освіті. Розкрито переваги й недоліки дистрибутивного лідерства у вищій освіті, його форми, поширені в університетах. Доведено, що дистрибутивне лідерство сприяє підвищенню ефективності управлінської діяльності у вищих навчальних закладах, збільшує мотивацію до діяльності управлінського штату щодо прийняття важливих рішень, мобілізує колективні зусилля персоналу ВНЗ в організації їх діяльності.

Ключові слова: лідерство, дистрибутивне лідерство, вища освіта; управлінська діяльність, підвищення ефективності управлінської діяльності.

Численні реформи вищої освіти, реалізовані в останні десятиліття в більшості країн ЄС, є наслідком поширення нового державного управління. Слід зазначити, що ці реформи були прискорені збільшенням ролі знань та інновацій, які важливі для економічного розвитку сучасного суспільства. Так, дослідження системи вищої освіти набули широкої популярності на національному, регіональному та європейському рівнях в середині 1990-х років. У період бюджетних обмежень проблеми, пов'язані з підвищенням продуктивності, ефективності й актуальності навчання, не розглядались, але останнім часом вони поступово стають дедалі популярнішими в діяльності європейських вищих навчальних закладів.

На підставі аналізу досліджень зарубіжних авторів (Е. Ферлі (E. Ferlie), К. Масселін (C. Musselin) та Дж. Андресані (G. Andresani)) було виокремлено п'ять основних моделей нового державного управління, реалізованих у Європі:

- 1) ринково орієнтовані реформи, спрямовані на підвищення рівня конкуренції серед установ, персоналу, студентів і територій;
- 2) бюджетні обмеження, що реалізувалися через скорочення фінансування або кількості виконавців унаслідок запровадження бюджетних змін;

3) бюджетні реформи, що акцентують увагу на продуктивності змін у навчальному процесі вищих закладів освіти, вимірюванні, оцінюванні й моніторингу в галузі досліджень і викладання;

4) концентрація коштів у найуспішніших вищих навчальних закладах;

5) організація управління, що вказує на зміцнення виконавчого керівництва завдяки колегіальності влади в дорадчих і представницьких органах влади, а також на перетворення академічної громади на представника управлінської команди.

На сучасному етапі розвитку суспільства вертикальна форма управління доповнюється реформами, спрямованими на розроблення форм мережевого менеджменту, а саме: по-перше, залучення зацікавлених сторін до навчального процесу, розширюючи тим самим мережу суб'єктів, які беруть участь в ухваленні рішень, а також упровадження неакадемічних критеріїв, принципів і переваг; по-друге, критика централізованого управління між- і наднаціональними суб'єктами вищої освіти, у результаті чого більшість освітніх і науково-дослідних проектів мобілізують поєднання ресурсів, рівнів і суб'єктів вищої освіти, що стало основою для формування багаторівневої системи управління. Тобто для підвищення якості, ефективності та продуктивності вищої освіти потрібно зрозуміти вплив нового державного менеджменту на керівників вищих навчальних закладів.

Велику роль у цьому процесі відіграє дистрибутивне лідерство як одна з форм мережевого менеджменту.

Проблема лідерства в освіті стала предметом дослідження багатьох науковців, як вітчизняних (А. Борисова, В. Громовий, Д. Даниленко, Л. Карамушка, О. Мармаза, І. Миськів, Н. Мукан, К. Ушаков), так і зарубіжних (Н. Беннетт, П. Брей, Х. Гантер, Б. Джойс, К. Лейтвуд, Ч. Уайз, Дж. Чепмен, С. Сендлер, А. Харт, Д. Хопкінс).

Основні теоретичні положення дистрибутивного лідерства виклали в наукових працях зарубіжні дослідники П. Гронн, Д. Дей, Дж. Діамонд, К. Лейтвуд, К. Пірс, К. Ріл, Е. Салас, Х. Сімс, Дж. Спілейн, Р. Халверсон та ін.

Метою статті є аналіз феномену дистрибутивного лідерства в умовах вищої освіти європейських країн.

Концепція дистрибутивного лідерства стала популярною останніми роками як альтернатива традиційній лідероцентричній моделі управління в розвинутих країнах, зокрема європейських. Проте необхідно зауважити, що дистрибутивне лідерство розглядається як важлива форма керівництва, що постає як доповнення, а не заміна традиційного вертикального керівництва.

На думку української дослідниці М. Гаврилук, теорія дистрибутивного лідерства розвинулася в результаті усвідомлення того, що ідеального лідера не буває, і передбачає лідерство всіх членів організації, незалежно від обійманої посади та рівня відповідальності, взаємний вплив між колегами, з урахуванням загального напрямку розвитку організації [1].

Варто наголосити, що дистрибутивне лідерство як галузь наукового дослідження дотепер перебуває на стадії становлення, а тому єдиного розуміння цього феномену не сформувалося. Одні науковці використовують для позначення досліджуваного поняття термін «спільне керівництво» (К. Пірс [8]; К. Пірс, Х. Сімс [9]), а інші – термін «дистрибутивне лідерство» (П. Гронн [5]). Таким чином, можна стверджувати, що в науковій літературі немає чітких концептуальних відмінностей між зазначеними підходами, а тому різні автори використовують їх як синоніми (Д. Дей, П. Гронн, Е. Салас [4]).

Проте, незважаючи на відмінності, можна виокремити провідні принципи, що лежать в основі концепції дистрибутивного лідерства у вищій освіті:

1. Лідерство – це загальний процес впливу на навчально-виховний процес у вищих навчальних закладах, якому сприяють кілька осіб.

2. Лідерство виникає в результаті взаємодії різних осіб, що разом утворюють групи або мережі.

Зарубіжні дослідники Н. Беннет, Ч. Уайс, П. Вудс зазначають, що відповідно до концепції дистрибутивного лідерства лідерство є характеристикою групи осіб, які співпрацюють між собою. На їхню думку, у дистрибутивному лідерстві «існує відкритість меж лідерства, а множинність знань поширюється між багатьма особами» [2].

Таким чином, дистрибутивне лідерство передбачає залучення до діяльності студентів, викладачів, допоміжного персоналу університету, працівників громадських організацій, політиків у галузі освіти тощо. До того ж за дистрибутивного лідерства можна спостерігати трансформування ролі лідера відповідно до ситуації, завдання, досвіду, а також участь у процесах управління та лідерства значної кількості працівників освітньої організації.

Згадувана М. Гаврилюк зауважує, що поняття «дистрибутивне лідерство» охоплює три основні величини:

- 1) лідерство є похідною рисою групи осіб, що співпрацюють одна з одною;
- 2) дистрибутивному лідерству притаманна відкритість, тобто можливість відбуватись як у межах, так і поза межами навчальної інституції;
- 3) досвід лідерства поширюється між великою кількістю осіб.

З огляду на це, зауважує М. Гаврилюк, дистрибутивне лідерство слід розглядати як динамічний, інклюзивний, колегіальний процес, який відбувається в певному контексті й вимагає перспективи поширення по всій системі організації та за її межами [1].

Вона зазначає, що в умовах університету дистрибутивне лідерство охоплює діяльність батьків, студентів, місцевої громади, а також науковців, викладачів, адміністраторів, допоміжного персоналу, членів ради університету, політиків у галузі освіти тощо. Але система охоплює не тільки людський аспект, а й технології та процеси. Тому до дистрибутивного лідерства відносять фізичні інфраструктури та ІТ-системи, процес забезпечення якості наукового й навчального процесів, кожен з яких визначає спосіб заохочення взаємодії між індивідами і групами [1].

Як свідчить аналіз літератури з досліджуваної проблеми, лідерство в університетах має дистрибутивний характер [6; 7] та повинне розподілятися між усіма структурними підрозділами установи [10]. Проте процеси, за допомогою яких дистрибутивне лідерство впроваджується у практику управління вищих навчальних закладів, є недостатньо дослідженими, а тому невирішеним залишається питання про те, чи використовується концепція дистрибутивного лідерства передусім описово або нормативно і який вплив вона справляє на ефективність процесу управління у ВНЗ.

У контексті цієї статті вважаємо за необхідне звернутися до тлумачення досліджуваного поняття різними науковцями. Так, П. Гронн [5] описує дистрибутивне лідерство як «узгоджені дії», де загальна сума значно більша за суму її частин, тоді як Дж. Спіллейн [11] акцентує увагу на тому, що управління буде ефективнішим у разі використання дистрибутивного лідерства, ніж індивідуального традиційного.

До того ж важливим для правильного розуміння феномену дистрибутивного лідерства є те, що воно не применшує ролі осіб, які обіймають формальні лідерські посади, а акцентує увагу на тому, що такі лідери є лише елементами загальної системи управління вищим навчальним закладом.

Проте, П. Гронн стурбований тим, що більшість науковців звертають увагу на переваги дистрибутивного лідерства у вищій освіті, а недоліками нехтують. Тому ми вважаємо за необхідне відзначити й переваги, і недоліки досліджуваного феномену. До переваг британські дослідники Р. Болден, Г. Петров та Дж. Гослінг відносять:

- вчасне врахування потреб студентів, співробітників у процесі ухвалення важливих рішень для розвитку організації;
- більша фінансова прозорість (збільшення фінансування інноваційної та підприємницької діяльності в університетах);
- управлінська зручність, що досягається завдяки розподілу управлінського навантаження, тобто дистрибутивне лідерство дає змогу розподіляти відповідальність за прийняті управлінські рішення;
- поліпшення командної роботи та налагодження ефективної комунікації між співробітниками [3, с. 15].

До недоліків зазначені науковці зараховують:

- організаційну фрагментацію (дистрибутивне лідерство не має чіткої організаційної структури, а тому може призвести до фрагментарної діяльності персоналу університету);
- зниження чіткості ролей (дистрибутивне лідерство може стати причиною організаційного безладу й конкуренції між співробітниками);
- уповільнення прийняття рішень (дистрибутивне лідерство може спричинити повільність в ухваленні управлінського рішення через залучення до цього процесу великої кількості людей);
- недооцінка індивідуальних якостей і здібностей персоналу [3, с. 15].

Незважаючи на це, дистрибутивне лідерство, з огляду на всі недоліки, може привести до більшої згуртованості й відчуття спільної мети; допоможе вести переговори та узгоджувати свої ролі так, аби звести до мінімуму дублювання й максимізувати індивідуальний підхід; дасть можливість під час прийняття рішень швидше знаходити контакт між лідерами, ніж за ієрархічного управління; сприятиме диференційованому підходу до здійснення управління, спираючись на сильні сторони лідерів.

Логіка дослідження потребує також з'ясування форм дистрибутивного лідерства в університетах. До таких форм належать:

- формальне лідерство (має ієрархічну структуру);
- прагматичне лідерство (делегування повноважень лише задля задоволення потреб);
- стратегічне лідерство (заплановане призначення людського ресурсу для ефективного розвитку лідерства у вищому навчальному закладі);
- поступове лідерство (збільшення відповідальності за прийняте рішення відповідно до того, як особа демонструє здатність виконувати лідерські функції);
- культурне лідерство (лідерство органічно поширюється за можливості та сприймається як елемент інституційної культури).

Таким чином, ефективність дистрибутивного лідерства багато в чому залежить від контексту, завдання, структури та особистості, яка відіграє роль дистрибутивного лідера.

Висновки. Отже, дистрибутивне лідерство у вищій освіті є спільним навчанням, колегіальним конструюванням знань, що охоплює можливості для розвитку. Дистрибутивне лідерство – спільне генерування ідей, рефлексія та обґрунтування діяльності у світлі колективних суджень та нової інформації, розвиток діяльності на підставі нового усвідомлення. Дистрибутивне лідерство є соціально конструктивним та культурно адаптивним.

У результаті аналізу науково-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми можна стверджувати, що на концептуальному рівні поняття дистрибутивного лідерства узгоджується з поняттями колегіальності та професійної автономії, які традиційно характерні для керівництва вищою освітою.

Таким чином, дистрибутивне лідерство сприяє підвищенню ефективності управлінської діяльності у вищих навчальних закладах, збільшує мотивацію до діяльності управлінського штату щодо прийняття важливих рішень, мобілізує колективні зусилля персоналу ВНЗ в організації їх діяльності та є найпридатнішою, на нашу думку, формою управління вищою освітою у складному, мінливому та взаємозалежному середовищі.

Список використаних джерел

1. *Гаврилюк М. В.* Феномен лідерства в університетській освіті Англії та Уельсу : дис. ... канд. пед. наук / М. В. Гаврилюк. – Л., 2012. – 228 с.
2. *Bennet N.* Distributed Leadership: Full report / N. Bennet, C. Wise, P. Woods, J. Harvey. – Nottingham : National College for School Leadership, Spring, 2003. – 57 p.
3. *Bolden R.* Distributed leadership in higher education: rhetoric and reality / R. Bolden, G. Petrov, J. Gosling // *Educational Management Administration and Leadership*. – 2009. – № 37 (2). – P. 257–277.
4. *Day D. V.* Leadership capacity in teams / D. V. Day, P. Gronn, E. Salas // *The Leadership Quarterly*. – 2004. – № 15. – P. 857–880.
5. *Gronn P.* Distributed leadership as a unit of analysis / P. Gronn // *The Leadership Quarterly*. – 2002. – № 13. – P. 423–451.
6. *Knight P. T.* Departmental Leadership in Higher Education / P. T. Knight, P. R. Trowler. – Buckingham : SRHE and OU Press, 2001.
7. *Middlehurst R.* Leading Academics / R. Middlehurst. – Buckingham : SRHE and OU Press, 1993.
8. *Pearce C. L.* The future of leadership: Combining vertical and shared leadership to transform knowledge work / C. L. Pearce // *Academy of Management Executive*. – 2004. – № 19. – P. 47–57.
9. *Pearce C. L.* Vertical versus shared leadership as predictors of the effectiveness of change management teams: An examination of aversive, directive, transactional, transformational and empowering leader behaviors / C. L. Pearce, H. P. Sims // *Group Dynamics: Theory, Research and Practice*. – 2002. – № 6. – P. 172–197.
10. *Shattock M.* Managing Successful Universities / M. Shattock. – Buckingham : SRHE and OU Press, 2003.
11. *Spillane J.* Towards a theory of leadership practice : a distributed perspective / J. Spillane, R. Halverson, J. Diamond // *Journal of Curriculum Studies*. – 2004. – № 36 (1). – P. 3–34.

References

1. *Havryliuk M. V.* Fenomen liderstva v universytetskii osviti Anhlii ta Uelsu : dys. ... kand. ped. nauk / M. V. Havryliuk. – Lviv, 2012. – 228 s.
2. *Bennet N.* Distributed Leadership: Full report / N. Bennet, C. Wise, P. Woods, J. Harvey. – Nottingham : National College for School Leadership, Spring, 2003. – 57 p.
3. *Bolden R.* Distributed leadership in higher education: rhetoric and reality / R. Bolden, G. Petrov, J. Gosling // Educational Management Administration and Leadership. – 2009. – № 37 (2). – P. 257–277.
4. *Day D. V.* Leadership capacity in teams / D. V. Day, P. Gronn, E. Salas // The Leadership Quarterly. – 2004. – № 15. – P. 857–880.
5. *Gronn P.* Distributed leadership as a unit of analysis / P. Gronn // The Leadership Quarterly. – 2002. – № 13. – P. 423–451.
6. *Knight P. T.* Departmental Leadership in Higher Education / P. T. Knight, P. R. Trowler. – Buckingham : SRHE and OU Press, 2001.
7. *Middlehurst R.* Leading Academics / R. Middlehurst. – Buckingham : SRHE and OU Press, 1993.
8. *Pearce C. L.* The future of leadership: Combining vertical and shared leadership to transform knowledge work / C. L. Pearce // Academy of Management Executive. – 2004. – № 19. – P. 47–57.
9. *Pearce C. L.* Vertical versus shared leadership as predictors of the effectiveness of change management teams: An examination of aversive, directive, transactional, transformational and empowering leader behaviors / C. L. Pearce, H. P. Sims // Group Dynamics: Theory, Research and Practice. – 2002. – № 6. – P. 172–197.
10. *Shattock M.* Managing Successful Universities / M. Shattock. – Buckingham : SRHE and OU Press, 2003.
11. *Spillane J.* Towards a theory of leadership practice : a ditributed perspective / J. Spillane, R. Halverson, J. Diamond // Journal of Curriculum Studies. – 2004. – № 36 (1). – P. 3–34.

Чистякова І. А.

ФЕНОМЕН ДИСТРИБУТИВНОГО ЛІДЕРСТВА В УСЛОВИЯХ ВИСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Проанализирован феномен дистрибутивного лидерства в условиях высшего образования. Выделены ведущие принципы, лежащие в основе концепции дистрибутивного лидерства в высшем образовании. Представлены преимущества и недостатки дистрибутивного лидерства в высшем образовании, его формы, существующие в университетах. Доказано, что дистрибутивное лидерство способствует повышению эффективности управленческой деятельности в высших учебных заведениях, увеличивает мотивацию к деятельности управленческого штата относительно принятия важных решений, мобилизует коллективные усилия персонала вуза в организации их деятельности.

Ключевые слова: лидерство, дистрибутивное лидерство, высшее образование, управленческая деятельность, повышение эффективности управленческой деятельности.

Chistyakova I.

THE PHENOMENON OF DISTRIBUTIVE LEADERSHIP IN THE CONDITIONS OF HIGHER EDUCATION

The author of the article analyzes the phenomenon of distributive leadership in the conditions of higher education. The leading principles underlying the concept of distributive leadership in higher education are determined. They are the following: 1. Leadership is the total process of influence on the educational process in higher education institutions, which contribute to several people. 2. Leadership occurs in the interaction of different individuals who together form a group or network.

The author has stressed that distributive leadership implies the involvement of the students, teachers, university support staff, employees of public organizations, policy makers in the sphere of education. In addition, the distributive leadership can observe the transformation of a leader according to the situation, problems, experience and participate in the management and leadership of a large number of educational organizations.

The advantages (timely consideration of the needs of the students, employees in making important decisions for the development of the organization; greater financial transparency; administrative convenience, which is achieved through load distribution management, distribution leadership that allows you to allocate responsibility for management decisions taken; improving teamwork and establishing effective communication between staff) and disadvantages (organizational fragmentation; reducing the clarity of roles; slow decision-making; underestimation of individual qualities and abilities of staff) of distributive leadership in higher education are shown.

The distributive forms of leadership that exist in universities are revealed. These forms include: formal leadership (a hierarchical structure); pragmatic leadership (delegation of authority only to meet the needs); strategic leadership (scheduled appointment for effective human resource leadership development in higher education); gradual leadership (increased responsibility for decision in accordance with how a person demonstrates the ability to perform leadership functions); cultural leadership (leadership organically distributed subject to availability and is perceived as part of the institutional culture).

It is proved that distributive leadership enhances the effectiveness of management activity in higher education, increases motivation for management of state on important decisions, mobilizes collective efforts of university staff in organizing their activity.

Keywords: leadership, distributive leadership, higher education, management activity, improving the efficiency of management activity.



**Шпарик Оксана Михайлівна —**

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України. Основні науково-педагогічні здобутки – понад 30 наукових праць з низки проблем порівняльної педагогіки та історії педагогіки. Коло наукових інтересів: порівняльна педагогіка; історія педагогіки; порівняльне вивчення розвитку освіти в освітніх системах різних країн; освітні системи США, ЄС та Китаю; педагогіка Стародавнього Китаю; трансформаційні процеси у шкільній освіті країн Європейського Союзу, США та КНР; порівняльний аналіз забезпечення якості загальної середньої освіти у провідних країнах Європи, США та КНР; диференціація навчання у системі шкільної освіти різних країн тощо.

УДК 373.5.02

ПРОБЛЕМА ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ В ДОСЛІДЖЕННЯХ УКРАЇНСЬКИХ УЧЕНИХ ТА НАУКОВЦІВ БЛИЗЬКОГО ЗАРУБІЖЖЯ

На підставі аналізу наукової літератури узагальнено різні підходи до понять «диференціація навчання», «диференційоване навчання», а також конкретизовано зміст дотичних до диференційованого навчання понять. Розглянуто сутність і концептуальні засади диференційованого навчання, визначено його головну мету, цілі, результати та основні критерії ефективності. Охарактеризовано основні види та форми диференційованого навчання в сучасній школі, а також представлено напрями та рівні освітньої диференціації.

Ключові слова: диференціація; диференційоване навчання, рівнева та профільна диференціація, особистісно орієнтоване навчання; індивідуальний підхід у навчанні.

Однією з тенденцій розвитку сучасної освіти є її спрямованість на особистість людини. Така орієнтація виявляється в тому, що для сучасної школи стають важливими не лише знання, вміння та навички, яких має набути учень, а й розкриття його особистісного потенціалу, створення ситуацій вибору й успіху, що дають йому можливість знайти свій шлях навчання та розвитку. Адже сьогодні «як найбільша цінність відповідно до проголошених принципів гуманізації та демократизації суспільства визнається вільна, розвинена й освічена особистість, здатна жити і творити в умовах постійно мінливого світу» [22, с. 155].

Сучасна українська педагогічна наука і практика перебувають у пошуках переходу від моделі уніфікованої, суспільно орієнтованої освіти до варіативної та особистісно орієнтованої, яка, з одного боку, визначає збереження єдиного освітнього простору в країні, що забезпечує гарантований рівень підготовки, а з другого – передбачає навчання кожної дитини відповідно до її індивідуальних особливостей, здібностей, інтересів [12, с. 1]. З'являються різноманітні методи та форми навчання і виховання дітей (у тому числі обдарованих, із відхиленнями в розвитку і тих, хто

погано адаптується до соціальних норм), розробляються програми соціальної та психолого-педагогічної підтримки неординарних дітей [11, с. 120].

Врахувати індивідуальні особливості розвитку особистості у процесі оволодіння знаннями, вміннями та навичками в умовах масової школи можна шляхом здійснення диференційованого навчання, яке, «виходячи з єдиної державної програми, ставить перед учнями одного класу єдину для всіх пізнавальну проблему, до вирішення якої вони йдуть різними шляхами» [22, с. 155].

У зв'язку з цим проблема диференціації навчання перебуває в центрі уваги педагогічних колективів, із її рішенням пов'язуються оновлення і подальший розвиток школи, подолання застарілих методів навчання і виховання, розвиток індивідуальності дітей на засадах гуманізації та демократизації. Проблему диференціації навчання загострює інтеграція України у світову спільноту, де ця модель досить поширена і забезпечує якісну освіту молоді.

Метою статті є розкриття сутності диференційованого навчання в сучасній науково-педагогічній літературі, визначення його мети та основних завдань, аналіз наявних видів і форм диференційованого навчання в основній школі, а також конкретизація змісту дотичних до диференційованого навчання понять.

Проблемі диференціації навчання у вітчизняній психолого-педагогічній науці кінця ХХ – початку ХХІ ст. присвячена значна кількість наукових праць, в яких досліджуються її різні аспекти, зокрема таких учених, як Г. Авчіннікова, О. Барановська, Л. Березівська, Н. Бібік, Л. Бондар, С. Бондар, О. Бугайов, М. Бурда, Н. Буринська, Г. Васківська, В. Володько, С. Гончаренко, Т. Дейніченко, Н. Дічек, Н. Завацька, В. Кизенко, О. Королюк, О. Корсакова, С. Логачевська, Н. Ничкало, Ю. Олексін, І. Осадчий, М. Піддячий, О. Савченко, П. Сікорський, С. Трубочева, Н. Шиян, О. Ярошенко та ін. У близькому зарубіжжі наукові дослідження в цій галузі також привертають увагу багатьох науковців, а саме Ю. Бабанського, І. Бутузова, Г. Дорофєєва, Н. Менчинської, І. Осмоловської, Є. Рабунського, Г. Селевка, І. Сотовой, О. Парфенової, І. Чередова, Н. Шамаєва, Г. Щукіної, І. Якиманської (Росія), Г. Бунтовської, Н. Огурцова (Білорусь); Х. Лійметс, І. Унт (Естонія) та ін.

Розкриття сутності диференціації навчання потребує наукового визначення поняття «диференціація». Слово «диференціація» походить від лат. *differentia*, що означає різницю, відмінність. Поняття «диференціація» визначається при цьому як: поділ, розшарування цілого на різні частини, форми, ступені [8].

Вперше це поняття в сучасному розумінні було введено до наукового обігу наприкінці ХІХ ст. англійським філософом Г. Спенсером (Herbert Spencer), після чого його багатократно використовували соціологи, психологи, маркетологи та ін. [9].

Існують різні аспекти дослідження диференціації як наукової категорії: біологічний, філософський, соціологічний, психологічний. Зокрема, сучасна соціологія розглядає диференціацію як розтин соціального цілого або його частини на взаємопов'язані елементи, як процес, що веде до виникнення різних видів діяльності, ролей і груп. У психологічному аспекті диференціація – це різниця як між індивідуально-психологічними особливостями особистостей, так і між їх групами [9].

З огляду на різні аспекти розгляду поняття в словниках і енциклопедіях, можна зробити висновки, що диференціація – це, по-перше, наявність відмінностей окремих груп цілого, і, по-друге, процес поділу цілого на типологічні групи за певною ознакою.

Незважаючи на наявність великої кількості літератури, багаторічного досвіду дослідної та практичної роботи з проблеми диференціації освіти, не можна не відзначити брак єдності та чіткості у тлумаченні термінів «диференціація навчання», «диференційоване навчання», «диференційований підхід», «індивідуалізація навчання», «рівнева диференціація», «профільна диференціація», «фуркація» і співвіднесенні їх один з одним.

У педагогічній літературі трапляються такі тлумачення диференційованого навчання:

- урахування індивідуальних особливостей учнів у тій формі, коли їх об'єднано у групи на підставі будь-яких особливостей для індивідуального навчання, зазвичай навчання у такому випадку відбувається за дещо різними навчальними планами і програмами (І. Унт) [23, с. 8];
- форма врахування індивідуальних особливостей учнів у процесі навчання на основі їх поділу на характерні типологічні групи за різними показниками (рівнем навчальних можливостей, успішністю, пізнавальним інтересом школярів, темпом навчання тощо) (О. Ярошенко) [27, с. 210];
- форма організації навчального процесу, за якої вчитель працює з групою учнів, сформованою з урахуванням наявності у них будь-яких значущих для навчального процесу загальних якостей (гомогенна група) (Г. Селевко) [19];
- конкретна форма організації навчального процесу, яка створює оптимальні умови для реалізації в навчанні принципу індивідуалізації. Диференційоване навчання на уроках – це «процес навчання, який передбачає глибоке вивчення індивідуальних особливостей учнів, їх класифікацію за типологічними групами і організацію роботи цих груп над виконанням специфічних навчальних завдань, які сприяють їх розумовому і моральному розвитку» (І. Чередов) [24, с. 7];
- процес, спрямований на розвиток здібностей, інтересів і виявлення творчих можливостей школярів (О. Певцова) [14];
- організація процесу навчання залежно від урахування індивідуальних відмінностей у навчанні школярів, а також форма поділу учнів класу на відносно однакові за рівнем навчання групи (сильні, середні, слабкі) для здійснення навчальної роботи з цими групами на різних рівнях» (І. Бутузов) [2, с. 4];
- система навчання, за якої кожен учень, опановуючи мінімумом загальноосвітньої підготовки, забезпечує можливість адаптації в постійно мінливих життєвих умовах, отримує право й гарантовану можливість приділяти переважну увагу тим напрямкам, які найбільшою мірою відповідають його уподобанням (Г. Ф. Дорофєєв, С. Б. Суворова, В. В. Фірсов, П. В. Кузнецов) [6, с. 15];
- фактор розвитку пізнавальної активності учнів на засадах розвитку їхніх інтересів і пізнавальних потреб (Г. Щукіна) [26, с. 47];
- розподіл навчальних планів і програм у старших класах середньої школи (С. Гончаренко) [4, с. 95].
- організація роботи на уроці, коли одному учневі або групі вчитель пропонує в певній системі посилені завдання різної складності й тим самим створює сприятливі умови для розвитку та навчання кожного (О. Савченко) [17, с. 39]
- спеціально організована навчально-пізнавальна діяльність (суб'єктно-суб'єктна педагогічна взаємодія), яка, враховуючи вікові, індивідуальні особливості

суб'єктів учіння, їхній соціальний досвід і початковий стан, нахили й інтереси, спрямована на оптимальний фізичний, духовний і психічний розвиток учнів (студентів), засвоєння необхідної суми знань, практичних дій за різними навчальними планами і програмами (П. Сікорський) [20].

Отже, всі наведені тлумачення дають змогу виокремити такі особливості: диференційоване навчання передбачає диференціацію змісту навчального матеріалу, методів та форм навчання і потребує врахування різних індивідуальних характеристик учнів, їхнього суб'єктного досвіду для організації відповідних сталих (або тимчасових) типологічних груп із метою створення оптимальних умов для розвитку задатків, нахилів, інтересів, самореалізації тощо.

Окремі науковці ототожнюють поняття «диференційоване навчання» і «диференціація навчання», проте, на думку інших, – ці два терміни дещо різняться за семантикою. Так, Г. Селевко тлумачить поняття «диференціація навчання» як: 1) створення різноманітних умов навчання для різних шкіл, класів, груп з метою врахування особливостей їх контингенту; 2) комплекс методичних, психолого-педагогічних і організаційно-управлінських заходів, що забезпечують здійснення процесу навчання в гомогенних групах [18].

На думку П. Сікорського, диференціація навчання – це множинність та варіативність індивідуальних і колективних підходів до суспільно узгоджених цілей загальної освіти. Вона створює сприятливі умови для індивідуалізації навчання, професійної орієнтації учнів та осмисленого вибору ними життєвого шляху. Диференціація передбачає відкритість змісту освіти, різноманітність навчального матеріалу, посібників, форм і методів навчальної роботи, контролю знань, широке врахування національної та регіональної специфіки у роботі шкіл [20]. Якщо диференційоване навчання – це адаптована навчально-пізнавальна діяльність педагога, то диференціація навчання – це поділ: в одних випадках, суб'єктів учіння на різні типологічні групи за певними психологічними критеріями й адаптація до них решти компонентів навчання (зміст, методи, форми тощо) з метою досягнення оптимального розвитку учнів, а в інших – поділ суб'єктів учіння на групи залежно від змісту навчання (профіль, спеціальність) із метою підготовки учнів до продовження навчання у професійних закладах освіти та здобуття відповідної професії [21, с. 176].

Під час диференціації основних компонентів навчання (суб'єктів, змісту, прийомів і методів, форм, цільових установок тощо) один із них буде визначальним. Наприклад, у початкових і середніх класах основою для диференціації навчання й визначальним компонентом є учні, до яких адаптуються зміст, прийоми, методи, форми навчання. У старших класах основою для диференціації можуть бути і суб'єкти навчання (типова загальноосвітня школа), і зміст навчання, зокрема його профільність (ліцей, гімназія). Під заданий диференційований зміст добираються учні за відповідними інтелектуальними параметрами.

Для подальшого розуміння пропонуємо розглядати диференціацію навчання як організацію навчального процесу з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей учнів, спрямовану на виявлення можливостей і схильностей школярів, а також на розвиток їхніх здібностей та інтересів. У свою чергу, диференційоване навчання вважаємо частиною загальної дидактичної системи, яка забезпечує спеціалізацію навчального процесу для різних груп учнів.

У педагогічній літературі з диференціацією навчання часто асоціюється диференційований підхід. Справді, між цими двома поняттями є певний взаємозв'язок. Елементи диференційованого підходу можуть використовуватися у будь-якій навчальній технології. Разом із тим він передує диференційованому навчанню, яке є цілісною системною формою навчання. Диференційований підхід визначається педагогічною інтуїцією вчителя у зв'язку з реалізацією принципу індивідуалізації навчання і є конкретним показником його педагогічної майстерності. Наведемо визначення сутності поняття «диференційований підхід»:

- основний сенс диференційованого підходу полягає в тому, щоб, знаючи та враховуючи індивідуальні відмінності учнів у навчанні, визначити найбільш раціональний характер роботи на уроці кожного з них (І. Бутузов) [3, с. 18];
- спосіб оптимізації, який передбачає оптимальне поєднання класних, групових та індивідуальних форм навчання (Ю. Бабанський) [1, с. 21];
- особливий підхід учителя до різних груп учнів, що полягає в організації навчальної роботи, різної за змістом, обсягом, складністю, методами, прийомами (О. Кірсанов) [9, с.35];
- пристосування форм і методів роботи до індивідуальних особливостей учнів (Є. Рабунський) [15, с.18].

Отже, коли йдеться про диференціацію навчання, мається на увазі комплекс організаційно-управлінських, соціально-економічних та правових аспектів навчання, які утворюють статус навчального закладу. Наприклад, зміст і організація навчально-виховного процесу визначають відмінності профільного й поглибленого вивчення предметів, умови набору учнів, наповнюваність груп, терміни навчання, навантаження та оплату вчителів тощо. Якщо говорять про диференційований підхід, то мають на увазі технології індивідуального підходу до учнів із метою визначення рівня їхніх здібностей і можливостей, їх профільної орієнтації, максимального розвитку кожної особистості на всіх етапах навчання.

Диференціація навчання тісно пов'язана з індивідуалізацією і, власне, ґрунтується на ній. У педагогічній енциклопедії «індивідуалізація навчання» визначається як «планування та здійснення навчання відповідно до індивідуальних особливостей учнів» [8, с. 332]. Тобто це організація навчального процесу, за якої добір способів, прийомів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності учнів, рівень розвитку їхніх здібностей до навчання. У шкільній практиці в умовах класно-урочної системи індивідуалізація переважно здійснюється через групові диференційовані завдання з використанням на окремих етапах індивідуальних [17].

Наразі масова школа не розділяє дітей за їхніми індивідуальними особливостями й інтересами; вона вчить всіх однаково, причому зміст і методи навчання розраховані на учнів середнього рівня розумового розвитку. В результаті для частини дітей не створюється оптимальних умов для навчання: одні не реалізують своїх здібностей, а інші не опановують програми і взагалі ніби «випадають» з навчального процесу.

Головною метою диференціації навчання і є подолання, згладжування суперечності між єдиним усередненим підходом до всіх учнів й індивідуальністю кожної дитини.

Диференціація навчання здійснюється в різних організаційних формах, за допомогою різних навчальних засобів і на різних рівнях. Дослідники, які присвятили свої праці диференціації навчання в школі (Т. Дейніченко, С. Логачевська, Г. Селевко,

І. Унт), виокремлюють два її види: зовнішня (профільна) та внутрішня (рівнева) диференціація. Рівнева диференціація ґрунтується на плануванні результатів навчання: виділення рівня обов'язкової підготовки і формуванні на цій основі підвищених рівнів оволодіння матеріалом. Узгоджуючись із ними і враховуючи свої здібності, інтереси та потреби, учень одержує право і можливість вибирати обсяг, глибину засвоєння навчального матеріалу, варіювати своє навантаження [5]. Тобто рівнева диференціація втілюється в тому, що, навчаючись в одному класі, за однією програмою і підручником, школярі можуть засвоювати матеріал на різних рівнях. Вирішальним при цьому є рівень обов'язкової підготовки. Його досягнення свідчить про виконання учнем мінімально необхідних вимог до засвоєння змісту.

У старших класах перевага надається профільній диференціації навчання з поділом на подальшу профорієнтацію. Профільна диференціація передбачає навчання різних груп старшокласників за програмами, що різняться за глибиною викладу матеріалу, обсягом відомостей, переліком включених питань, а також професійно орієнтованим змістом навчання. Різновидом профільного навчання є поглиблене вивчення окремих предметів, яке характеризується досить просунутим рівнем підготовки школярів із цих предметів, що дає можливість досягати високих навчальних результатів. Профільне навчання є більш демократичною і широкою формою фуркації. Фуркація (від лат. *furcatus* – поділений) – побудова навчальних планів старших класів середньої школи за циклами (потоками) та профілями (гуманітарний, природничо-математичний, технічний, сільськогосподарський та ін.) з переважанням одного циклу навчальних предметів. Фуркацію застосовують з метою поглибленого вивчення профілюючих предметів. У сучасній українській школі фуркація поставлена як проблема диференційованого і профільного навчання школярів у старших класах [4, с. 351].

Обидва види диференціації – рівнева і профільна – співіснують і взаємодоповнюють один одного на всіх щаблях шкільної освіти, проте в різному співвідношенні. В основній школі провідним напрямом диференціації є рівнева, хоча вона не втрачає значення й у старших класах.

За формою диференціація навчання буває гнучка (елективна) та жорстка (селективна). Гнучка форма передбачає на певному етапі навчання вільний вибір предметів для вивчення на базі обов'язкового ядра, тобто застосовується варіативний підхід, що передбачає диференціацію навчання, яка поєднує забезпечення загальнокультурного рівня освіти з вільним вибором самим учнем рівня та обсягу вивчення матеріалу з урахуванням своїх можливостей, інтересів і нахилів. Жорстка форма передбачає фуркацію на вищому ступені навчання після здобуття загальної освіти на середньому ступені, тобто йдеться про попередньо зафіксований добір змісту, методів і форм навчання.

Диференціація може здійснюватися на різних рівнях. Наприклад, голландський вчений Рональд де Гроот вирізняє три рівні:

- макрорівень (рівень одного класу), коли до окремих груп дітей одного класу застосовується різний підхід (внутрішня форма), тобто, одним учням задаються складніші тексти і завдання, ніж іншим;
- мезорівень (рівень школи), коли диференціація здійснюється всередині школи між окремими класами, потоками або відділеннями (зовнішня форма); Учням різних класів, різних потоків або відділень дається, наприклад, різна кількість часу на освоєння шкільної програми;

- макрорівень (рівень державних навчальних програм) – диференціація між школами, створення різних типів шкіл відповідно до творчих здібностей дітей (зовнішня форма) [16, с. 4].

Щодо макрорівня, то йдеться про різні типи середніх навчальних закладів: загальноосвітніх шкіл, спеціалізованих шкіл, гімназій, колегіумів, ліцеїв. Ці навчальні заклади мають академічний профіль, призначені для обдарованої молоді, спрямовані на підготовку учнів до вступу у вищі навчальні заклади. Відбір до них є конкурсним, здійснюється відповідно до рівня розвитку певних здібностей та навичок.

Диференціація на мезорівні властива школі-ліцею, школі-гімназії, школі-комплексу, а також звичайній загальноосвітній школі, в якій створені спеціалізовані класи. Ще одним видом диференціації на мезорівні є створення на одній навчальній паралелі класів вирівнювання, в яких учні згруповані на підставі слабого рівня успішності та академічних здібностей.

Диференціація на мікрорівні традиційно виявляється в роботі вчителів, передбачає роботу вчителя на уроці з кількома групами дітей відповідно до рівня навчальних навичок. Диференційоване навчання у практичній діяльності вчителя передбачає, що всі учні одержують однакові завдання, але слабшим надається індивідуальна допомога під час їх виконання або окремі посилені для них завдання. Інколи учням пропонують легше завдання, але згодом ускладнюють додатковим, яке вони виконують відповідно до своїх можливостей. Загалом диференціація завдань за містом можлива на підставі кількості завдань, за ступенем їх труднощі, самостійності виконання. На практиці такий поділ проводять на підставі реальних навчальних можливостей учнів.

Російський дослідник Г. Селевко зазначає, що диференційоване навчання може відбуватися за допомогою різних навчальних засобів та на різних рівнях, серед яких виокремлює: приватно-методичний, технологічний, загальнопедагогічний, соціальний [18].

За організаційним рівнем гомогенних груп він розрізняє диференціацію:

- регіональну за типом шкіл (спецшколи, гімназії, ліцеї, коледжі, приватні школи, комплекси);
- внутрішньошкільну (рівні, профілі, відділення, поглиблення, ухили, потоки);
- паралельну (групи і класи різних рівнів: гімназійні, класи компенсувального навчання тощо);
- міжкласну (факультативні, зведені, різновікові групи);
- внутрішньокласну, або внутрішньопредметну (групи у складі класу).

Внутрішньокласну диференціацію називають також «внутрішньою», на відміну від усіх інших видів «зовнішньої» диференціації.

До внутрішньої диференціації іноді відносять і поділ класу на будь-які, навіть різнорідні групи, для яких застосовується інтегративна модель диференційованого навчання. Прикладами є поділ учнів за груповими способами навчання, використання ігрових методик, бригадно-лабораторного методу, методу проєктів тощо [18].

До особливої диференціальної групи можна зарахувати будь-яку групу, де навчання вирізняється певними умовами або компонентами навчально-виховного процесу. Група може бути гомогенна (однорідна, учні мають однаковий рівень навчальних можливостей) або гетерогенна (неоднорідна, учні мають різний рівень навчальних можливостей). Групове навчання сприяє використанню пошукових за-

вданий, створює передумови для використання комплексних розумових дій. Навчальні завдання виконуються у процесі спілкування учнів у групі, що сприяє вихованню колективізму, формуванню комунікативних якостей. Учителю здійснює поділ праці між учнями групи, формулює основні та додаткові запитання, розраховує час на їх виконання, здійснює оперативний контроль. При цьому він прогнозує власну педагогічну діяльність на занятті.

Диференціація завжди відбувається за одним або кількома напрямками. Виокремлюють такі напрями диференціації:

- за цілями навчання: групи компенсального навчання (вирівнювання, корекції, педагогічної підтримки), творчі, роботи з обдарованими учнями, довузівської підготовки, оволодіння спеціальністю тощо;
- за змістом навчання: спецкласи (групи, школи) профільні, з поглибленням, з ухилом, раннього вивчення предмета, спеціальних програм, групи професіоналізації та спеціалізації, додаткових освітніх послуг тощо;
- за методами і технологіями: групи розвивального навчання, колективного способу навчання, які працюють за авторськими методиками; комп'ютерної технології, соціоігрової, вальдорфської педагогіки, Монтессорі – методики, підвищеного індивідуальної уваги, компенсального навчання тощо;
- за рівнем навчання: групи базового освітнього стандарту, просунутого рівня (групи поглибленого вивчення предмета, факультативні, гімназійні, лицейські), компенсального, адаптуючого рівня (вирівнювання, корекції, педагогічної підтримки), спеціальні тощо;
- за темпом (часом) навчання: класи (групи) випереджального, прискореного та уповільненого навчання (три-, чотири- і п'ятирічна початкова школа, екстернат).

За характерними індивідуально-психологічними особливостями дітей, що становлять основу для формування гомогенних груп, розрізняють диференціацію:

- за віковим складом (шкільні класи, вікові паралелі, різновікові групи);
- за статтю (чоловічі, жіночі, змішані класи, команди, школи);
- за інтересами (гуманітарні, фізико-математичні, біолого-хімічні та інші групи, напрями, відділення, школи);
- за рівнем розумового розвитку (рівнем досягнень);
- за особистісно-психологічними типами (типом мислення, акцентуації характеру, темпераменту, соціотипом тощо);
- за рівнем здоров'я (фізкультурні групи, групи ослабленого зору, слуху, лікарняні класи).

Відповідно до навчальних можливостей учнів умовно поділяють на такі групи:

- учні з дуже високими навчальними можливостями, які здатні швидко засвоювати матеріал, вільно розв'язувати завдання, з інтересом і самостійно працювати й потребують завдань підвищеної складності;
- учні з високим рівнем навчальних можливостей, що мають міцні знання, володіють навичками самостійної роботи, не поступаються першій групі у засвоєнні матеріалу, але не завжди старанно закріплюють вивчене, бо їм не властива висока працездатність; потребують корекції їхньої роботи, періодичного контролю за навчальною діяльністю;
- учні із середніми навчальними можливостями, які можуть непогано вчитися, але їм заважає низька навчальна працездатність;

- учні з низькими навчальними можливостями, що мають слабку здатність до навчання та низьку навчальну працездатність, потребують спеціального підходу педагога.

Підставами для створення відмінностей в освітньому процесі можуть бути розумові здібності, успіхи в навчанні:

- за здібностями: учнів поділяють на навчальні групи за загальними чи окремими здібностями. У першому випадку за результатами успішності їх поділяють по класах А, В, С і навчають за відповідними програмами, передбачаючи можливість переведення з одного класу до іншого. У другому випадку учнів групують за здібностями до вивчення певної групи предметів (гуманітарних, природничих, фізико-математичних);
- за недостатністю здібностей: учнів, які не встигають із певних предметів, групують у класи, в яких ці предмети вивчають за заниженим рівнем і в меншому обсязі [25].

Кожен із розглянутих видів диференціювання має певний зміст і методику навчання.

Традиційно учнів поділяють за загальними і спеціальними особливостями, за інтересами, схильностями, рівнем навченості, розвитку інтелектуальних і творчих здібностей, за проєктованою професією тощо. На практиці багато з перелічених напрямів невідокремлювані один від одного. У сучасній школі найбільшого поширення набули два напрями диференціації за індивідуально-психологічними особливостями дітей: за рівнем розумового розвитку та за сферою інтересів (профілем). Вони організуються на різних вікових ступенях: під час вступу до школи, при переходу з початкового ступеня до середнього і з середнього – до старшого.

Головними цілями, результатами й критеріями ефективності диференціації навчання є:

- підвищення ефективності шкільної освіти, створення найдоцільнішої для країни системи освіти молодого покоління, що забезпечує кожному максимальний розвиток індивідуальних можливостей та здібностей;
- демократизація навчально-виховного процесу, ліквідація однаковості школи, надання учням свободи вибору елементів навчально-виховного процесу;
- створення умов для навчання і виховання, адекватних індивідуальним особливостям і оптимальних для різнобічного загального розвитку дітей – розумового, фізичного, морального, естетичного, трудового;
- формування та розвиток індивідуальності, самостійності й творчого потенціалу особистості, максимальний розвиток обдарованих дітей, забезпечення обґрунтованого вибору професії з урахуванням здібностей і результатів освіти;
- захист дітей, які потребують соціально-педагогічної допомоги, адаптація та залучення до повноцінного навчального процесу дітей з аномаліями розвитку й асоціальною поведінкою.

Таким чином, проведений аналіз педагогічної та психологічної літератури з проблеми диференціації навчання дає можливість зробити такі **висновки**:

- тема диференційованого підходу в навчанні є актуальною протягом останніх десятиріч і залишатиметься такою доти, доки існує класно-урочна система навчання;
- на сьогодні немає єдиного загальноприйнятого визначення терміна «диференційоване навчання»;

- диференціація навчання є одним з ефективних засобів підвищення якості освіти, розвитку здібностей, схильностей та інтересів учнів, активності їхньої пізнавальної діяльності;
- диференціація навчання є одним із ключових напрямів модернізації школи: це визначається роллю, яку вона відіграє в реалізації різноманітних освітніх систем, розвитку індивідуалізації навчання, нормалізації навчального навантаження, здійсненні наступності у навчанні тощо;
- диференціація навчання постає як визначальний фактор демократизації та гуманізації системи освіти, оскільки забезпечує умови для оптимального розвитку кожної дитини, адже гуманістична орієнтація диференціації потребує, щоб в організації диференційованого навчання зважувалися інтереси кожного.

Список використаних джерел

1. *Бабанский Ю. К.* Оптимизация процесса обучения: Общедидактический аспект / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1977. – 96 с.
2. *Бутузов И. Д.* Дифференцированный подход к обучению учащихся на современном уроке / И. Д. Бутузов. – Новгород, 1972. – 72 с.
3. *Бутузов И. Д.* Дифференцированное обучение – важное дидактическое средство эффективного обучения школьников / И. Д. Бутузов. – М. : Педагогика, 1968. – 140 с.
4. *Гончаренко С. У.* Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 375 с.
5. *Дейніченко Т. І.* Диференціація навчання в процесі групової форми його організації (на прикладі предметів природничо-математичного циклу) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Т. І. Дейніченко ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2006. – 21 с.
6. Дифференциация в обучении математике / Г. В. Дорофеев, Л. В. Кузнецова, С. Б. Суворова, В. В. Фирсов // Математика в школе. – 1990. – № 5. – С. 15–21.
7. Економічна енциклопедія : у 3 т. Т. 1 / редкол.: С. В. Мочерний (відп. ред.) та ін. – К. : Видав. центр «Академія», 2000. – 864 с.
8. *Епишкин Н. И.* Исторический словарь галлицизмов русского языка / Н. И. Епишкин. – М. : ЭТС, 2010 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://gallicismes.academic.ru/>.
9. *Кирсанов А. А.* Индивидуализация учебной деятельности школьников / А. А. Кирсанов. – Казань: Тат. кн. изд-во, 1980. – 207 с.
10. *Котикова О. М.* Індивідуалізація навчання / О. М. Котикова // Енциклопедія освіти / АПН України ; голов. ред. В. Г. Кремень ; [заст. голов. ред.: О. Я. Савченко, В. П. Андрущенко ; відп. наук. секр. С. О. Сисоєва]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 332.
11. *Менчинская Н. А.* Проблемы учения и умственного развития школьника: Избранные психологические труды / Н. А. Менчинская. – М. : Педагогика, 1989. – 224 с.
12. *Олексін Ю.* Методична система диференційованого навчання історії у старшій школі : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Юрій Петрович Олексін ; Ін-т педагогіки НАПН України. – К., 2015. – 42 с.
13. *Осмоловская И. М.* Как организовать дифференцированное обучение : монография / И. М. Осмоловская ; отв. ред. М. А. Ушакова. – М., 2002. – 159 с.
14. *Певцова Е.* Дифференциация обучения в педагогической теории и практике общеобразовательных учреждений : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. А. Певцова ; Ин-т общего образования Министерства образования РФ. – М., 1994. – 22 с.

15. Рабунский Е. С. Теория и практика реализации индивидуального подхода к школьникам в обучении : дис. ... д-ра пед. наук / Е. С. Рабунский ; Моск. гос. ун-т.– М., 1989.–464 с.
16. Грот Р., де. Дифференциация в образовании / Рональд де Грот// Директор школы. – 1995. – № 1. – С. 2–6.
17. Савченко О. Я. Диференціація навчання на всіх етапах уроку / О. Я. Савченко // Савченко О. Я. Сучасний урок у початкових класах. – К., 1997. – С. 39–57.
18. Селевко Г. К. Дифференциация учебного процесса на основе интересов детей / Г. К. Селевко. – М.: Изд-во РИПКРО, 1996. – 79 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.ahmerov.com/book_558_chapter_1_Annotaija.html.
19. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко. – М. : Нар. образование, 1998. – 256 с.
20. Сікорський П. І. Теорія і методика диференційованого навчання в середніх загальноосвітніх і професійних навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Петро Іванович Сікорський ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2001. – 39 с.
21. Сікорський П. І. Теорія і методика диференційованого навчання / П. І. Сікорський. – Л. : Сполом, 2000. – 421 с.
22. Сотова І. Дифференциация как способ реализации личностно ориентированного обучения в современной школе / И. А. Сотова, Е. Л. Парфенова // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. – 2013. – № 3 (7). – С. 155–160 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://vestospu.ru/archive/2013/articles/sotova_parfenova_2013_3.pdf.
23. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. – М. : Педагогика, 1990. – 192 с.
24. Чередов И. М. О дифференциации обучения на уроках / И. М. Чередов. – Омск, 1973. – 64 с.
25. Шахмаев Н. М. Учителю о дифференцированном обучении / Н. М. Шахмаев. – М. : АПН СССР, 1998. – 231 с.
26. Щукина Г. И. Исследование проблемы активизации учебно-познавательной деятельности / Г. И. Щукина // Советская педагогика. – 1983. – № 11. – С. 46– 51.
27. Ярошенко О. Диференціація навчання / О. Ярошенко // Енциклопедія освіти / АПН України ; голов. ред. В. Г. Кремень ; [заст. голов. ред.: О. Я. Савченко, В. П. Андрущенко ; відп. наук. секр. С. О. Сисоєва]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 210–211.

References

1. Babanskij Ju. K. Optimizacija processa obuchenija: Obshhedidakticheskij aspekt. – М.: Pedagogika, 1977.– 96 s.
2. Butuzov I. D. Differencirovannyj podhod k obucheniju uchashhihsja na sovremennom uroke. – Novgorod, 1972. – 72 s.
3. Butuzov I. D. Differencirovannoe obuchenie – vazhnoe didakticheskoe sredstvo jeffektivnogo obuchenija shkol'nikov.– М.: Pedagogika, 1968.– 140 s.
4. Ghoncharenko S. U. Ukraijnskyj pedaghoghichnyj slovnyk. – К.: Lybidj, 1997. – 375 s.
5. Dejnichenko T. Dyferenciacija navchannja v procesi ghrupovoji formy jogho orghanizaciji (na prykladi predmetiv pryrodnycho-matematychnogho cyklu): avtoref. dys... kand. ped. nauk: 13.00.09 / T.I. Dejnichenko; Khark. nac. ped. un-t im. Gh.S.Skovorody. – Kh., 2006. – 21 s.

6. Differenciacija v obuchenii matematike / G.V. Dorofeev, L.V. Kuznecova, S. B. Suvorova, V.V. Firsov // Matematika v shkole. – 1990. – # 5. – S. 15–21.
7. Ekonomichna encyklopedija: U trjokh tomakh. T. 1. / Redkol.: ...S. V. Mochernyj (vidp. red.) ta in. – K.: Vydavnychjy centr «Akademija», 2000. – 864 s.
8. *Epishkin N. I.* Istoricheskij slovar' gallicizmov russkogo jazyka / N. I. Epishkin. – Moskva: Slovarnoe izdatel'stvo JeTS, 2010. [Elektronnyj resurs] – Rezhim dostupa: <http://gallicismes.academic.ru/>.
9. *Kirsanov A. A.* Individualizacija uchebnoj dejatel'nosti shkol'nikov. Kazan': Tat. kn. izd-vo, 1980. – 207 s.
10. *Kotykova O.* Indyvidualizacija navchannja / O. M. Kotykova / Encyklopedija osvity / APN Ukrainy; gholov. red. V. Gh. Kremenj; [zast. gholov. red.: O. Ja. Savchenko, V.P. Andrushhenko; vidp. nauk. sekr. S. O. Sysojeva]. – K.: JurinkomInter, 2008. – S. 332.
11. *Menchinskaja N. A.* Problemy uchenija i umstvennogo razvitija shkol'nika: Izbrannye psihologicheskie trudy. – M.: Pedagogika, 1989. – 224 s.
12. *Oleksin Ju.* Metodychna systema dyferencijovanogho navchannja istoriji u starshij shkoli: avtoref. dys. ... d-raped. nauk : 13.00.02 / Oleksin Jurij Petrovyh; In-t pedagoghiky NAPN Ukrainy. – Kyjiv, 2015. – 42 s.
13. *Osmolovskaja I.* Kak organizovat' differencirovanoe obuchenie: monografija / I. M. Osmolovskaja; otv. red. Ushakova M.A. – M., 2002. – 159 s.
14. *Pevcova E.* Differenciacija obuchenija v pedagogicheskij teorii i praktike obshheobrazovatel'nyh uchrezhdenij: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / E. A. Pevcova; In-t obshhego obrazovanija Ministerstva obrazovanija RF. – M., 1994. – 22 s.
15. *Rabunskij E. S.* Teorija i praktika realizacii individual'nogo podhoda k shkol'nikom v obuchenii: Dis. ... d-raped. nauk / MGU. – M., 1989. – 464 s.
16. *Ronal'd de Grot.* Differenciacija v obrazovanii // Direktor shkoly. – 1995. – #1. – S. 2 – 6.
17. *Savchenko O.* Dyferenciacija navchannja na vsikh etapakh uroku / Savchenko O.Ja. // Savchenko O. Ja. Suchasnyj urok u pochatkovykh klasakh. – K., 1997. – S. 39–57.
18. *Selevko G. K.* Differenciacija uchenogo processa na osnove interesov detej. – M.: Izd-vo RIPKRO, 1996. – 79 s. Rezhim dostupa: http://www.ahmerov.com/book_558_chapter_1_Annotajja.html
19. *Selevko G. K.* Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii: Uchebnoe posobie. – M.: Narodnoe obrazovanie, 1998. – 256 s.
20. *Sikorskyj, Petro Ivanovyh.* Teorija i metodyka dyferencijovanogho navchannja v serednikh zaghaljnoosvitnikh i profesijnykh navchalnykh zakladakh: avtoref. dys... d-raped. nauk: 13.00.04 / Sikorskyj Petro Ivanovyh; In- t pedagoghiky i psykholohiji prof. osvity APN Ukrainy. – K., 2001. – 39 s.
21. *Sikorskyj P. I.* Teorija i metodyka dyferencijovanogho navchannja. – L.: Spolom, 2000. – 421 s.
22. *Sotova I., Parfenova O.* Differenciacija kak sposob realizacii lichnostno orijentirovanogo obuchenija v sovremennoj shkole / I.A. Sotova, E.L. Parfenova // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2013. – # 3(7). – S. 155 – 160. Rezhim dostupa: http://vestospu.ru/archive/2013/articles/sotova_parfenova_2013_3.pdf
23. *Unt I. Je.* Individualizacija i differenciacija obuchenija. – M.: Pedagogika, 1990. – 192 s.
24. *Cheredov I. M.* O differenciacii obuchenija na urokah. – Omsk, 1973. – 64 s.
25. *Shahmaev N. M.* Uchitelju o differencirovanom obuchenii. – M.: APN SSSR, 1998. – 231 s.
26. *Shhukina G. I.* Issledovanie problemy aktivizacii uchebno-poznavatel'noj dejatel'nosti / G.I. Shhukina // Sovetskaja pedagogika. – 1983. – # 11. – S. 46– 51.

27. Jaroshenko O. Dyferenciacija navchannja / O. Jaroshenko / Encyklopedija osvity / APN Ukrajinj; gholov. red. V. Gh. Kremenj; [zast. gholov. red.: O. Ja. Savchenko, V.P. Andrushhenko; vidp. nauk. sekr. S.O. Sysojeva]. – K.: JurinkomInter, 2008. – S. 210–211.

Шпарик О. М.

ПРОБЛЕМА ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ИССЛЕДОВАНИЯХ УЧЕНЫХ УКРАИНЫ И БЛИЖНЕГО ЗАРУБЕЖЬЯ

На основе анализа научной литературы обобщены различные подходы к понятиям «дифференциация обучения», «дифференцированное обучение», а также конкретизировано содержание понятий, касающихся дифференцированного обучения. Рассмотрены сущность и концептуальные основы дифференцированного обучения, определены его цели, результаты и основные критерии эффективности. Охарактеризованы основные виды и формы дифференцированного обучения в современной школе, а также представлены направления и уровни образовательной дифференциации.

Ключевые слова: дифференциация; дифференцированное обучение, уровневая и профильная дифференциация, личностно ориентированное обучение, индивидуальный подход в обучении.

Shparyk O.

THE PROBLEM OF DIFFERENTIATED TEACHING IN THE STUDIES OF UKRAINIAN AND NEIGHBORING COUNTRIES SCIENTISTS

One of the trends of modern education is the focus on human personality. This orientation is reflected in the fact that it becomes important for modern school not only knowledge and skills that the students should get, but the disclosure of their personal potential, creating situations of choice and success, allowing the students to find their way learning and development. Note the individual characteristics of personality in the process of mastering knowledge, abilities and skills in the conditions of comprehensive school possible through differentiated instruction, which is based on a national educational program, sets a class of students the same for all cognitive problem solving to which they go different ways.

In this connection the problem of differentiation is in the focus of the pedagogical community, it is associated with renewal and further development of the school, overcoming dated teaching methods, with development of the children's individuality based on the principles of humanization and democratization.

The essence, conceptual foundations of differentiated instruction, the main criteria of its effectiveness are disclosed in the article. The content of definitions which relevant to differentiated learning are concretized in the article.

The main types and forms of differentiated teaching in modern school, the directions and levels of educational differentiation are characterized. It was found that in the modern school the most widely used two lines of differentiation for individual psychological characteristics of children: the level of mental development and the area of interest (profile).

It also was proved that differentiated teaching is an effective means of improving the quality of education, development of skills, aptitudes and interests of students, intensification of their cognitive activity.

Keywords: differentiation, differentiated teaching, level and profile differentiation, personality oriented education, personalized learning.



Гаджієв Асіф Хатабала оглу —

кандидат педагогічних наук, доцент, завідує відділом «Методологія підручників і навчальних посібників» Інституту Проблем Освіти Азербайджанської Республіки. Областю наукових інтересів є лінгвістична структура азербайджанської мови і методика її викладання. На даний момент займається питаннями дослідження змісту сучасних підручників.

Ганділов Рафік Тагі огли —

доктор філософії з хімії, заступник директора Інституту Проблем Освіти Азербайджанської Республіки. Областю наукових інтересів є проблеми виховання і навчання. Автор навчальних посібників, програм, авторських свідоцтв, методичних розробок та багатьох статей присвячених загальним питанням педагогіки, дидактики і виховання.



О ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКАХ

В статье анализируются педагогические подходы к построению личностно-ориентированного учебника, требования, предъявляемые к ученику в Азербайджанской Республике. Раскрываются цели, дидактические основы и методические особенности современного учебника. Подчеркивается, что учебники, отличающиеся полнотой содержания, структурной целостностью, повтором обучающей деятельности в определенной системе, направленностью на формирование практических навыков, пропорциональностью взаимного синтеза текста и иллюстративных материалов, разнообразием стилей служат формированию личности учащихся.

Ключевые слова: школьный учебник, личностно-ориентированное обучение, курикулум.

Улучшение показателей качества образования в первую очередь зависит от работы над его содержанием. Именно поэтому в «Государственной Стратегии по развитию образования в Азербайджанской Республике» основным стратегическим направлением берется создание личностно-ориентированного содержания образования, опирающегося на компетентный подход с указанием конкретных целей. На ближайшее десятилетие одной из точно определенными целей является «создание учебников нового поколения на основе курикулума и возможностей для выбора соответствующих учебников» (1, 13). Мы хотим остановиться на некоторых моментах данной проблемы, успешное решение которой требует совершенно нового подхода, коренным образом отличающегося от традиционного и находится в центре внимания не только обучающихся и обучаемых, но и широких социальных слоев.

Создание личностно-ориентированных учебников, соответствующих образу мышления и кругу интересов подрастающего поколения, а также технологиям и требованиям процесса обучения является достаточно ответственным делом. Без глубокого знания уровня развития представленной науки, сущности предмета, его цели и назначения, дидактических основ и методических особенностей, невозможно добиться ожидаемых результатов.

Современные учебники, будучи важным источником информации, которые обеспечивают реализацию знаний и умений, предусмотренных в образовательных стандартах, играют важную роль как средство организации процесса обучения. Учебник должен отражать систематизированные материалы обучения конкретному предмету, соответствовать уровню восприятия класса и служить самообразованию учащихся. Логическая структура учебника должна быть построена таким образом, чтобы он помог учителю сделать учебный процесс творческой, мотивационной и интегративной. В тоже время учебник должен играть важную роль в формировании научного мировоззрения учащихся и в приобретении ими жизненно-важных практических навыков. Тем не менее следует учитывать, что на данном этапе бурного развития информационных технологий, учебник не является единственным источником знаний, а является одним из средств помогающих приобрести эти знания.

Несмотря на обобщающие мнения информационного характера о школьных учебниках, встречающиеся в трудах азербайджанских педагогов (4; 5), русскими педагогами в этой области были проведены более целенаправленные и широко аспектные исследования. Достаточно отметить лишь один факт, что начиная с 70-х годов XX века в Советском Союзе было издано целая серия книг - более 25-и, под общим названием «Проблемы школьного учебника», которые не утратили свою актуальность и по сей день. Монографии известных педагогов, таких как Д. Д. Зуев «Школьный учебник» (3) и В.П. Беспалько «Теория учебника: дидактический аспект» (2) являются и по сей день важными исследованиями того периода где умело обобщены накопленный к тому времени практический опыт и выдвинуты прогрессивные идеи.

Автор ценных исследований в области теории учебника А. В. Хуторской рассмотрел данную проблему в более широком контексте, а именно с точки зрения философско-педагогической концепции системы образования, цели и задачи, образовательных технологий, содержания и средства, диагностики, результатов мониторинга, оценивания и рефлексии(6).

Автор, характеризует учебник как модель, отражающая в себе среду образования, его цели, принципы, содержание, технологии и способствующая реализации этого процесса, классифицирует их как ориентированные на приобретение знаний и как личностно ориентированные. Учебники, направленные на знания составляются как совокупность информативных сведений в соответствии с логикой научной отрасли, к которой относится предмет. А личностно-ориентированные учебники по своей структуре основываются на видах деятельности, обеспечивающих воплощение в жизнь целей обучения. Сущность изучаемой дисциплины, каждой её темы, пути решения рассматриваемых проблем раскрываются в процессе самостоятельной деятельности путем формирования навыков обобщения, систематизации и применения. В учебниках такого типа практические должны быть отражены все этапы современного урока.

Качество каждого учебника измеряется тем, насколько он отвечает целям обучения, содержанию образования, соответствующей программе по предмету и принципам

обучения. Новые учебники, созданные в рамках реформы образования Азербайджанской Республики, разработаны на основе опыта развитых стран с учетом современных педагогических, психологических и методических взглядов. Они могут быть охарактеризованы и как личностно-ориентированные учебники. Основным преимуществом данных учебников является, путем передачи самых необходимых знаний, формировать у учащихся навыков направленных на результат, и таким образом добиться доступности образования. Учебники, отличающиеся полнотой содержания, направленностью прививаемых знаний и умений, от простого к сложному, структурной целостностью, повтором обучающей деятельности в определенной системе, и установкой их на формирование практических навыков, пропорциональностью взаимного синтеза образцов текстов и иллюстративных материалов к темам, разнообразием стилей и т. д. служат формированию учащихся как личности. Очевидно, что учебник должен включать в себя, обучающие, воспитывающие и развивающие качества. С традиционными учебниками эти цели достигались с помощью учителя, а в личностно-ориентированных учебниках осуществляются путем привития соответствующих навыков, воодушевления ученика на самостоятельную познавательную деятельность.

Начиная с 2008-2009-го учебного года, в рамках реформы курикулула анализ новых школьных учебников показывает, что тенденция модернизации и отдаления от традиционной модели, принятая в качестве базовой линии при их составлении не во всех случаях оправдывают себя. На основе обсуждений и опросов становится ясно, что многие специалисты этой области, учителя-предметники, и даже родители, выступая с аргументами, выражают своё недовольство по поводу содержания, объема и ряда проблем некоторых новых учебников. На наш взгляд, большинство претензий может быть объяснено несколькими факторами:

1. Подавляющее большинство учителей-предметников не могут отойти от влияния традиционных учебников, поэтому не в состоянии работать с новыми. Учителя, которые видят свои функции в изложении текста для закрепления темы урока, объяснении определений и правил в течении 25-30 минут, а остальную часть времени урока тратят на передачу содержания текста для закрепления в памяти учащихся, посредством получения ответов на фактологические вопросы, затрудняются создать познавательную активность учащихся при работе с новыми учебниками.

2. Родители, которые не могут оказать помощь детям при выполнении некоторых заданий и выступая из опыта своих школьных лет, объясняют это сложностью учебников. Это происходит по причине неправильного построения процесса обучения учителем-предметником. Если учащийся овладевает умением работать над вопросами и заданиями, связанными с темой в классе, то он не будет вынужден дома просить помощи у родителей. Таким образом, передовые учителя во избежание повторения таких случаев должны провести с родителями разъяснительную работу, объяснить им специфические особенности современных учебников.

3. Некоторые учебники, действительно, не отвечают современным педагогическим, психологическим и методическим требованиям. Многие учебники в силу своей перегруженности, разработанности на академическом уровне, бессистемности методического аппарата, с серьезными стилистическими и языковыми недостатками сложно усваиваются и создают проблемы в обучении. Интересно то, что данные учебники в основном создаются в тех рабочих группах где большинство составляют специалисты никак не связанными со школой или не видящими границу между наукой и предметом изучаемом в общеобразовательной школе.

Анализ многих педагогических подходов показал, что учебник прежде всего должен соответствовать целям образования, содержанию, отвечающими социальным, экономическим и культурным запросам общества, программе по дисциплине и процессу обучения.

Учебник не справочное пособие. Он является не только кладом знаний, фактов и событий, законов и закономерностей, подразумевающих привитие знаний в простой логической последовательности, но также и методическим пособием, обучающим правилам приобретения этих знаний. Первичным условием создания образовательной среды на уроке является удачное название разделов и тем, построение вопросов и объяснение методов выполнения заданий. Поэтому название разделов и тем должно быть выбрано таким образом, чтобы вызвать особый интерес учащихся. Одним из основных, основанных на курикулуме требований предъявляемых современным учебникам является широкое предоставление открытых, требующих поиска вопросов, вместо закрытых, фактических. Условия упражнений не должны быть сложными, а должны быть выражены простыми предложениями. Они должны отличаться разнообразием, заставляя учеников самостоятельно делать выводы, размышлять логически, практически и творчески.

С целью развития умений и навыков, направленных на результат, в учебниках должны найти место такие виды деятельности как умение задавать вопросы связанные с проблемой, собирать информацию, обобщать, анализировать и передавать нужные сведения, а также применять всё это на практике. Поэтому в условиях заданий, путем использования глаголов *вспомнить, узнать, показать, перечислить, назвать, объяснить, привести пример, описать своими словами, различать, решать, использовать, строить предложения, разделить на части, определить структуру, сравнить, создать, планировать, составить, выразить отношение, принять решение* в центре внимания должно стоять формирование видов познавательных, практических и коммуникативных навыков по знанию, пониманию, применению, анализу, синтезу и оцениванию.

Современные подходы к школьным учебникам требуют научно-педагогического раскрытия таких вопросов, как направленность на результат, соответствие программ дисциплин, достижение основных компетенций, практичность, интегративность, использование образовательной среды, соответствие нагрузки обучения, возможностям ученика и санитарно-гигиеническим нормам и т.д., а также разъяснения по сути таких проблем, как определение основных целей и задач, структурной и содержательной целостности, системности методической разработки, учитывающей обучающие, воспитывающие и развивающие функции.

Как упоминалось ранее, в Азербайджане обучающая среда направлена на развитие ученика как личности. Личностно-ориентированные учебники- это влечение времени, и являются важным фактором, лежащим в основе повышения качества учебной деятельности.

Список использованной литературы

1. Государственная Стратегия по развитию образования в Азербайджанской Республике // Азербайджан мектеби – 2013. - №5. - с. 6-17.
2. Беспалько В. П. Теория учебника: дидактический аспект / В. П. Беспалько // М.: Педагогика, 1988. – 160 с.
3. Зуев Д. Д. Школьный учебник. / Зуев Д. Д. - М.: Педагогика, 1983.- 240 с.

4. *Казымов Н. М.* Педагогика / Казымов Н. М., Гашимов А. Ш. - Баку: Maarif, 1996 – 208 с. (на азербайджанском языке).
5. *Талыбов Ю. Р.* Педагогика. Пособие для вузов. / Талыбов Ю. Р., Агаев А. А., Исаев И. Н., Эмин А.И. Баку: Maarif, 1993 (на азербайджанском языке).
6. *Хуторской А. В.* Место учебника в дидактической системе / А. В. Хуторской // Эйдос; интернет-журн., 2005 (электронный курс) – Режим доступа: <http://www/eidos.ru.yuornal/2005.0608.htm>.

References

1. Gosudarstvennaja Strategija po razvitiju obrazovanija v Azerbajdzhanskoj Respublike // Azerbajdzhan mektebi – 2013. #5. s.6 17.
2. Bepal'ko V. P. Teorija uchebnika: didakticheskij aspekt / V. P. Bepal'ko // М.: Pedagogika, 1988. – 160 s.
3. Zuev D. D. Shkol'nyj uchebnik. / Zuev D. D. М.: Pedagogika, 1983. 240 s.
4. Kazymov N. M. Pedagogika / Kazymov N. M., Gashimov A. Sh. Baku: Maarif, 1996 – 208 s. (na azerbajdzhanskom jazyke).
5. Talybov Ju. R. Pedagogika. Posobie dlja vuzov. / Talybov Ju. R., Agaev A. A., Isaev I. N., Jemin A. I. Baku: Maarif, 1993 (na azerbajdzhanskom jazyke).
6. Hutorskoj A.V. Mesto uchebnika v didakticheskoy sisteme / A. V. Hutorskoj // Jejdos; internet-zhurn., 2005 (jelektronnyj kurs) – Rezhim dostupa: <http://www/eidos.ru.yuornal/2005.0608.htm>.

Гаджієв Асіф Хатабала оглу, Ганділов Рафік Тагі огли **ПРО ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНІ ШКІЛЬНІ ПІДРУЧНИКИ**

У статті аналізуються педагогічні підходи до побудови особистісно-орієнтованого підручника, вимоги, що пред'являються до учня в Азербайджанській Республіці. Розкриваються цілі, дидактичні засади та методичні особливості сучасного підручника. Підкреслюється, що підручники, що відрізняються повнотою змісту, структурної цілісності, повтором навчальної діяльності в певній системі, спрямованістю на формування практичних навичок, пропорційністю взаємного синтезу тексту та ілюстративних матеріалів, різноманітністю стилів служать формуванню особистості учнів.

Ключові слова: шкільний підручник, особистісно-орієнтоване навчання, курікулум.

Gadzhiev Asif Khatabala ohlu, Gandilov Rafik Tahy ohly **ON THE PERSONALITY-ORIENTED SCHOOL TEXTBOOKS**

In the article, the pedagogical approaches to the development of a personality-oriented textbook, the requirements to pupils in the Azerbaijan Republic are analyzed. The purposes, the didactic fundamentals, and the methodological features of a modern textbook are represented. It is emphasized that the textbooks are different in their content entirety, structural integrity, repetition of the academic activity in a certain system, a focus on the practical skills formation, the proportion of a mutual synthesis of a text and the illustrative materials, the variety of styles serve as a tool for the pupils' personality formation.

Keywords: school textbook, personality-oriented teaching, curriculum



Джурило Аліна Петрівна —

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України.

Коло наукових інтересів – особливості реформування системи загальної середньої освіти у ФРН, забезпечення якості шкільної освіти у країнах ЄС, трансформаційні процеси в освіті.

УДК 316.422

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНИМИ СИСТЕМАМИ У ЗАРУБІЖЖІ: ЦЕНТРАЛІЗАЦІЯ І ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЯ

У статті подано аналіз характерної динаміки світових освітніх практик у країнах із централізованою системою управління – тенденція децентралізації управління у системі освіти; висвітлено пошуки ефективних методів управління освітою; дана характеристика централізованих і децентралізованих систем освітнього менеджменту у країнах Європи, Азії та США; розкрито соціальні педагогічні аспекти прогнозування, завдання і функції планування освіти; проаналізовано переваги та недоліки кожної із форм управління освітніми системами.

Ключові слова: освіта, управління освітою, централізація, децентралізація, автономія, США, Франція, Німеччина, Велика Британія, Індія.

Спроби переходу багатьох країн світу до демократичної організації суспільства супроводжувалися пошуками оптимальних варіантів управління освітніми системами, які б могли ефективно забезпечували їм підтримку місцевих громад. Для цього доводиться відмовлятися від централізованого управління всією освітньою системою і передавати відповідальність за неї місцевим органам управління. Цей процес прийнято називати «децентралізацією» управління освітою. У Європейському звіті про якість шкільної освіти (2002 р.) децентралізацію освіти визначено як одну із п'яти ключових проблем майбутнього. У ньому зазначено, що рішення повинні мати право приймати безпосередньо ті, кого стосуються їх наслідки. Децентралізація є найбільш очевидним і надійним засобом перенесення політичних дебатів про якість освіти на нижчі щаблі освітньої системи.

Проблема пошуку оптимальних шляхів управління освітою є предметом дослідження вітчизняних і зарубіжних дослідників. Так, питання удосконалення управління освітою висвітлювалися у наукових працях і доповідях міністрів освіти України (П. Таланчук, М. Згуровський, В. Кремень). Вони порушувалися у працях науковців, зокрема: з проблем філософії освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Лутай),

з історії педагогіки (М. Євтух, В. Кравець, М. Ярмаченко) та порівняльної педагогіки (Н. Абашкіна, І. Козубовська, М. Лещенко, Л. Пуховська, О. Сухомлинська), дидактики (С. Гончаренко, Є. Клос, О. Савченко), теорії і методики професійної освіти (Н. Ничкало, С. Сисоєва).

Упродовж двох останніх століть на Заході класичним зразком країни із централізованою та адміністративно однаковою системою освіти була Франція. Підстава державних навчальних закладів, їх фінансування, навчальні плани і програми, розпорядок шкільного життя, призначення, переміщення і звільнення педагогічного персоналу – все там детально регламентувалося законами, урядовими декретами, циркулярами центрального відомства просвіти та контролювалося численними чиновниками, які здійснювали певний нагляд і за приватними навчальними закладами.

Донедавна функції регіональних і місцевих властей зводилися переважно до контролю над виконанням постанов, що йдуть «зверху». Така система, що склалася ще на початку XIX ст., здавалася виправданою, поки кількість середніх навчальних закладів залишалася відносно невеликою, однак вона різко зросла, то керівництвом ними з одного центру в масштабі всієї країни ставало все менш ефективним. Будучи свого часу значною перевагою французької системи освіти, суворо централізоване управління перетворилося на перешкоду. У 1980-х рр. у Франції почався процес адміністративної децентралізації [2].

Регіонам і департаментам було надано права самостійно визначати напрями соціально-економічного та культурного розвитку на своїх територіях, з тим, однак, щоб їхні рішення не суперечили актам, прийнятим в загальнодержавному масштабі. Спеціально наголошувалося, що перерозподіл владних функцій центру та регіонів не повинен призвести до анархічної роз'єднаності та до поглиблення нерівномірності розвитку різних регіонів і департаментів.

Процес адміністративної децентралізації вплинув і на систему освіти. Було офіційно проголошено завдання обмежити функції центральної влади визначенням загальних цілей освіти та основних напрямів його розвитку, а вирішення конкретних питань організації різних видів підготовки, атестації вчителів передати регіональній та місцевій адміністраціям. При цьому дещо розширилися права самих навчальних закладів. Однак держава в особі її центральних органів, як і колись, несе головну відповідальність за стан освіти. Формування освітньої політики відбувається на найвищому державному рівні. У цьому беруть активну участь Парламент і Рада міністрів. Безпосереднє ж керівництво системою освіти в загальнодержавному масштабі здійснюється Міністерством національної освіти і культури, якому підвідомчі майже всі навчальні заклади країни – від дитячих садків до університетів, а також громадські бібліотеки, музеї, архіви.

Централізовані системи управління освітою притаманні низці країн Європи, Африки та Азії. Звернемося, зокрема, до Японії, де міністерство освіти визначає основні напрями розвитку освіти в національному масштабі, затверджує навчальні плани і програми для шкіл усіх типів. Комітети освіти префектур і муніципалітетів відповідають за організацію, фінансування та діяльність шкіл на своїх територіях. Члени комітетів префектур призначаються губернатором, а муніципальних комітетів – місцевою адміністрацією. У своїй діяльності вони зобов'язані суворо керуватися постановами центральної влади.

На відміну від централізованих систем, у багатьох країнах склалися стійкі традиції децентралізації. Штати в США, землі у ФРН, кантони в Швейцарії, штати в Індії, провінції в Канаді володіють значною автономією в галузі освіти, аж до існування особливого законодавства.

Децентралізована система освіти та відповідна організація управління знайшла свій яскравий вияв в США.

У кожному з 50 американських штатів діють свої власні законодавчі акти в галузі освіти. На рівні штату встановлюються терміни обов'язкового навчання, умови прийому до навчальних закладів, вимоги до кваліфікації вчителів, мінімальний розмір їх заробітної плати, положення про джерела і обсяги фінансування навчальних закладів. Освітню політику в масштабі штату визначає рада з освіти, який складається, як правило, з 7–9 чоловік, що обираються населенням або призначаються губернатором штату з представників ділових кіл, професійних асоціацій, наукових товариств, конфесій. Подібний порядок комплектування ради націлений на протистояння відомчої обмеженості, егоїстичним корпоративним інтересам; він повинен сприяти залученню до вирішення соціально значущих проблем освіти представників різних верств громадськості. Основна адміністративна одиниця в галузі освіти – шкільний округ.

На рубежі XX–XXI ст. загальна кількість таких округів в США становила майже 15 000. Округ очолюється комітетом (5–7 чоловік), що обирається населенням. До його складу, так само як і в ради штатів, входять представники бізнесу, громадських організацій, церков. До функцій комітету округу належать: збір місцевого податку на потреби шкіл, розподіл фінансових коштів між навчальними закладами, нагляд за навчальною та виховною діяльністю шкіл, наймання і звільнення вчителів [12].

До недавнього часу в США не було спеціального федерального органу управління, який би виконував значні владні функції у сфері освіти. В останні десятиліття становище змінюється. Одним з важливих аспектів сучасної стратегії освіти в США стало стійке зростання впливу федеральної влади.

Прийнято низку законів, що регулюють розвиток освіти в національному масштабі. У 1979 р. створено самостійне Міністерство освіти. Воно сприяє розробленню та здійсненню загальнонаціональних освітніх програм.

Проте, хоча автономія регіональних і місцевих органів управління, а також самих навчальних закладів у США дещо зменшується, вона залишається поки досить значною. Це, насамперед, пов'язано з системою фінансування. Кількість державних федеральних асигнувань поступається тим сумам, які виділяються штатами та навчальними округами. І це значною мірою визначає обсяг їх владних функцій.

У Європі країною з яскраво вираженою децентралізованою системою освіти є Велика Британія, що пов'язано з її історично сформованим поділом на Англію, Уельс, Шотландію та Північну Ірландію. У кожному з цих регіонів система освіти має певну специфіку. Разом з тим усюди правом самостійно вирішувати багато конкретних проблем користуються як місцеві органи управління освітою, так і самі школи.

У 1945 р. у Великій Британії вперше було створено міністерство освіти, яке нині називається Департаментом освіти і науки. Він певним чином впливає на формування найбільш загальних напрямів освітньої політики в масштабах всієї держави, однак безпосереднє керівництво діяльністю шкіл належить місцевим органам управління освітою. Саме вони повинні забезпечувати реалізацію політики Центру на територіях своїх адміністративних одиниць. Тривалий час між

центральною і місцевими органами управління відбувається гостре суперництво: то в прихованій, а то й у відкритій формі [1].

Наразі сепаратистські тенденції, що розвиваються в складових частинах Великої Британії, призводять до посилення ролі регіональних органів, які прагнуть бути все менш залежними від Лондона.

Децентралізована система управління освітою в Німеччині визначається її федеративним устроєм. Створена після Другої світової війни Федеративна Республіка Німеччина відновила та законодавчо закріпила традиції культурної автономії окремих німецьких держав, що формувалися впродовж декількох століть та були порушені лише у період гітлерівського режиму, коли було створено жорстко централізоване управління освітою, що відповідало загальній політиці та ідеології тоталітарної держави. Тепер кожна із 16 німецьких земель, складових федерації, має свій уряд і законодавчі збори (ландтаг). Управління освітою здійснюється відповідними міністерствами. Земельне міністерство визначає обов'язкові для всіх шкіл адміністративні правила та основні напрямки змісту освіти [10].

Організація та діяльність шкіл у різних землях традиційно виявляли певні відмінності. Зберігаються вони і понині, особливо порівнюючи ситуацію у колишніх 11 землях Західної Німеччини та п'яти нових землях, що увійшли до складу ФРН після об'єднання країни. В останні роки прийнято низку рішень, що підсилюють самостійність шкіл: вони можуть вносити певні зміни до затверджених владою земель навчальних програм, виходячи при цьому зі специфіки даної місцевості, особливостей її соціально-економічного розвитку, своєрідності контингенту учнів, реальних фінансових можливостей.

Водночас значні права належать федеративним органам. У 1970 р. було створено федеральне Міністерство освіти і науки. Воно не втручається в питання оперативного управління; його функції – планування освіти у національному масштабі, визначення основних напрямів розвитку вищої школи, питання міжнародного співробітництва в галузі освіти і науки [14].

В Азії прикладом децентралізованого управління освітою може слугувати Індія, що є федеративною республікою. Деякі із її 25 штатів за розмірами території, чисельністю населення та етнічно-культурною своєрідністю фактично не поступаються низці незалежних держав. Відповідно, значні відмінності виявляються і в організації освіти. Саме на рівні штатів приймаються найважливіші рішення, що стосуються статусу навчальних закладів, їх фінансування, змісту освіти, становища вчителів тощо [10].

Ні централізовані, ні децентралізовані системи управління освітою не можуть бути оцінені однозначно позитивно чи негативно. Полеміка навколо цієї проблематики вже довгий час ведеться як в межах окремих держав, так і у міжнародному масштабі.

Централізована система сприяє створенню національних освітніх стандартів, збереженню та зміцненню почуття культурної спільності всього населення країни. Водночас вона підсилює авторитарні тенденції в керівництві освітою, обмежує ініціативу працівників шкіл і місцевої адміністрації, ускладнює пошуки інноваційних шляхів розвитку освіти, нав'язує зайву одноманітність форм і методів педагогічної роботи, ігнорує або недооцінює значення регіональної специфіки.

Децентралізована система відкриває великий простір розвитку місцевої ініціативи, полегшує проведення різноманітних педагогічних експериментів, більш

повно враховує місцеві особливості, що стосуються завдань навчання та виховання. При цьому процес децентралізації теоретично не послаблює роль держави та загальнонаціональних громадських організацій у сфері розвитку освіти.

Однак на практиці нерідко децентралізація призводить до непомірно глибоких розбіжностей шкільної освіти у різних регіонах країни, перешкоджає складанню загальнодержавних освітніх стандартів, посилює нерівність у фінансуванні освіти залежно від рівня соціально-економічного розвитку того чи іншого регіону. Разом з тим немає підстав вважати, що децентралізація неодмінно сприятиме демократизації освіти, а централізація нібито обов'язково призводить до жорсткого авторитаризму [18, 9].

Дослідження міжнародного досвіду не свідчить про те, що у сфері освіти місцева бюрократія є більш демократичною чи гуманною, аніж чиновники центрального апарату. Досвід деяких країн свідчить про те, що саме сильна правова держава, що підтримує принцип рівності всіх перед законом, повинна бути гарантом дотримання демократичних прав у різних сферах суспільного життя, у тому числі й освіти. Нарешті, не можна не враховувати, що наразі глибока децентралізація освіти в деяких країнах підсилює відцентрові тенденції, ставить під загрозу політичну та культурну цілісність держави.

Централізовані системи освіти в одних країнах та децентралізовані в інших зберігаються. Специфіка національних традицій виявляє велику стійкість. Проте під впливом нових соціально-економічних імперативів та інтегративних процесів ці дві системи виявляють помітну тенденцію до конвергенції.

У тих країнах, для яких була характерна крайня децентралізація, тепер посилюється роль централізованої влади і, навпаки, у країнах з гіпертрофованими центральними системами управління освітою розширюються функції регіональних та місцевих органів управління. Одночасно практично скрізь розширюється участь громадськості у процесі обговорення та прийняття важливих рішень, що стосуються освіти. Таким чином, відбувається пошук оптимальної моделі управління освітньою системою, яка б найбільш адекватно відповідала актуальним завданням розвитку освіти [12].

Важлива умова ефективності стратегічного управління освітою – систематичний облік даних соціального та педагогічного прогнозування, що дозволяє з певною мірою достовірності передбачити, на розвиток яких нових явищ і тенденцій варто очікувати у прийдешні роки та десятиліття.

У країнах Північної Європи (Норвегія, Фінляндія, Швеція) функціонують десятки наукових центрів, що спеціалізуються на розробленні соціальних прогнозів і футурологічних сценаріїв. Майже всі вони, так чи інакше, стосуються перспектив розвитку освіти, оскільки вона закономірно розглядається як область, де існують найбільші можливості для «втручання у майбутнє» шляхом формування кадрів для оновлення виробництва та громадянського суспільства [4].

Значного розвитку отримали також прогнози, спеціально присвячені сфері освіти. За своїм змістом вони вкрай різноманітні: одні стосуються відносно недалекого майбутнього і фактично змикаються з перспективним плануванням, інші моделюють картину освіти через багато десятиліть і мають футурологічний характер; одні присвячені кількісній еволюції освіти, інші зосереджують свою увагу на прогнозуванні якісних змін та перетворень у сфері освіти.

Окремі прогнози виглядають фантастичними припущеннями кабінетних теоретиків, далеких від актуальних проблем і нагальних потреб системи освіти. Часом саме звернення до футурологічної проблематики є так би мовити спробою «сховатися» від похмурої дійсності, від важких проблем («втеча в майбутнє»). Однак і такі сценарії можуть набути певного реального значення, якщо вони впливають на формування свідомості суспільства. Відомо, що в результаті спрацьовування механізму зворотного зв'язку прогноз, незалежно від його реальної обґрунтованості, може або стимулювати інтерес до того чи іншого явища, або послабити його, сприяти або, навпаки, перешкоджати розвитку прогнозованого процесу.

Аналіз цієї проблематики не повинен обмежуватися розглядом лише новітніх прогнозів. Важко визначити евристичну цінність розробок, що створюються у даний час і мають на увазі прийдешні десятиліття. Адже майбутнє – багатоваріантне, а отже, будь-які прогнози, що стосуються соціальної сфери, фактично мають гіпотетичний характер. Закономірності розвитку суспільства, що формулюються вченими, завжди умовні, їм не властива непохитність природничо-наукових законів. Навіть найкращий прогнозист не володіє даром передбачення [7].

Отже, планування – одна із найважливіших функцій управління освітою. У країнах з централізованим управлінням освітою планування організовується міністерствами та іншими центральними відомствами, а самі плани складаються спочатку у національному масштабі, а потім адаптуються до потреб регіонів. У федеративних державах, навпаки, планування було головним чином прерогативою регіональних органів (штатів у США та Індії, земель у ФРН, провінцій в Канаді, кантонів у Швейцарії). Тепер, однак, виявляється тенденція до розширення централізованого планування.

Проблеми планування освіти не лишаються виключно в національних рамках, а стають об'єктами уваги впливових міжнародних організацій. Зокрема, під егідою ЮНЕСКО функціонує Міжнародний інститут планування освіти (Institut International de Planification de l'Education), що розташовується в Парижі. Він проводить міжнародні конференції та робочі наради фахівців, де розглядаються актуальні проблеми теорії та практики прогнозування і планування освіти, регулярно видає серію брошур під загальною назвою «Принципи планування освіти», автори яких нерідко намагаються поєднати дослідження теоретичних питань планування освіти із безпосередньою практикою складання планів [5].

З урахуванням соціально-економічних імперативів, а також демографічної еволюції розробляються програми, що передбачають чисельність учнів різних типів навчальних закладів, кількість викладачів, які повинні бути підготовлені, програми капітального будівництва та модернізації навчальної інфраструктури та, нарешті, розміри державних асигнувань на потреби освіти. До складання планів залучаються, окрім діячів відомств освіти, економісти, соціологи, демографи. У низці країн плани досі мають переважно індикативний характер, є значною мірою прогнозними документами, що позначають бажаний напрям розвитку освіти. Однак посилюється і тенденція переходу до директивного планування. Одне із його головних завдань – забезпечити підготовку кваліфікованих робочих кадрів.

Таким чином, світові освітні практики характеризуються суперечливими тенденціями маятникового типу: у країнах із централізованою системою управління освітою явними є тенденції децентралізації управління і, навпаки, у країнах з

низькою часткою державної участі у менеджменті освіти спостерігаються тенденції протилежного характеру, спрямовані на зростання автономії різноманітних типів навчальних закладів. Пошук оптимальної «критичної точки» співвідношення різних форм участі держави у розвитку системи національної освіти у світі продовжуються.

Список використаних джерел

1. Германия. Вызовы XXI в. / под ред. В. Б. Белова. – М. : Весь мир, 2009.
2. Грин Д. Дж. Возвращение в штатское общество: Соц. обеспечение без роли страны / [пер. с англ.]. – М. : Новое изд-во, 2009.
3. Уткин А. Н. Тенденции децентрализации образовательных систем / А. Н. Уткин // Теория и практика общественного развития. – 2011. – № 7. – С. 58–71.
4. Bealey F., Chapman R. A., Sheehan M. Elements in political science. – Edinburgh : Edinburgh University Press, 1999.
5. Bellamy C. Administering central-local relations, 1871–1919: the local government board in its fiscal and cultural context. – Manchester : Manchester University Press ND, 1988.
6. Bogumil J., Holtkamp L. Kommunalpolitik und Kommunalverwaltung: eine policyorientierte Einfuhrung. – Wiesbaden : VS Verlag, 2006.
7. Chandler J. Local government in liberal democracies: an introductory survey / Ed. N. Y.; L. : Routledge, 1993.
8. Chandler J. A. Local government today. – Manchester : Manchester University Press, 2001.
9. Decentralization and local democracy in the world: first global report by United Cities and Local Governments, 2008. – Barcelona: United Cities and Local Governments, 2009.
10. Garcea J. (eds.). Local government reform: a comparative analysis of advanced Anglo-American countries. – Cheltenham : Edward Elgar Publishing, 2008.
11. Gidlund J., Jerneck M. (eds.). Local and regional governance in Europe: evidence from Nordic regions. – Cheltenham : Edward Elgar Publishing, 2000.
12. Holtkamp L. Kommunale Konkordanz- und Konkurrenzdemokratie: Parteien und Burgermeister in der repraesentativen Demokratie. – Wiesbaden : Springer, 2007.
13. Loughlin M. Legality and locality: the role of law in central-local government relations. – Oxford : Oxford University Press, 1996.
14. Mabileau A. Local politics and participation in Britain and France. – Cambridge : Cambridge University Press, 1989.
15. Puttner G. (Hg.). Handbuch der kommunalen Wissenschaft und Praxis. Band 3: Kommunale Aufgaben und Aufgabenerfullung. – N.Y. ; Berlin : Springer, 1983.
16. Rhodes R. A. W. Beyond Westminster and Whitehall: the sub-central governments of Britain. Taylor & Francis, 1988.
17. Saunders P. Social Theory and the Urban Question. – London : Routledge, 2004.
18. Stoker G. Comparative local governance // The Oxford handbook of political institutions / R. A. W. Rhodes, S. A. Binder, B. A. Rockman (eds.). – Oxford: Oxford University Press, 2006.
19. Thoening J.-C. Modernizing Sub-National Government in France: Institutional Creativity and Systemic Stability // State and local government reforms in France and Germany: divergence and convergence / V. Hoffmann-Martinot, H. Wollmann. – Wiesbaden : Springer, 2006.

References

1. Germanija. Vyzovy XXI v. / pod red. V. B. Belova. – M. : Ves' mir, 2009.
2. Grin D. *Dzh. Vozvrashhenie v shtatskoe obshchestvo: Soc. obespechenie bez roli strany / [per. s angl.]*. – M. : Novoe izd-vo, 2009.
3. Utkin A. N. Tendencii decentralizacii obrazovatel'nyh system / A. N. Utkina // *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*. – 2011. – № 7. – S. 58–71.
4. Bealey F., Chapman R. A., Sheehan M. *Elements in political science*. – Edinburgh : Edinburgh University Press, 1999.
5. Bellamy C. *Administering central-local relations, 1871–1919: the local government board in its fiscal and cultural context*. – Manchester : Manchester University Press ND, 1988.
6. Bogumil J., Holtkamp L. *Kommunalpolitik und Kommunalverwaltung: eine policyorientierte Einfuhrung*. – Wiesbaden : VS Verlag, 2006.
7. Chandler J. *Local government in liberal democracies: an introductory survey / Ed. N. Y.; L. : Routledge, 1993*.
8. Chandler J. A. *Local government today*. – Manchester : Manchester University Press, 2001.
9. *Decentralization and local democracy in the world: first global report by United Cities and Local Governments, 2008*. – Barcelona: United Cities and Local Governments, 2009.
10. Garcea J. (eds.). *Local government reform: a comparative analysis of advanced Anglo-American countries*. – Cheltenham : Edward Elgar Publishing, 2008.
11. Gidlund J., Jerneck M. (eds.). *Local and regional governance in Europe: evidence from Nordic regions*. – Cheltenham : Edward Elgar Publishing, 2000.
12. Holtkamp L. *Kommunale Konkordanz- und Konkurrenzdemokratie: Par-teien und Burgermeister in der repraesentativen Demokratie*. – Wiesbaden : Springer, 2007.
13. Loughlin M. *Legality and locality: the role of law in central-local government relations*. – Oxford : Oxford University Press, 1996.
14. Mabileau A. *Local politics and participation in Britain and France*. – Cambridge : Cambridge University Press, 1989.
15. Puttner G. (Hg.). *Handbuch der kommunalen Wissenschaft und Praxis. Band 3: Kommunale Aufgaben und Aufgabenerfullung*. – N.Y. ; Berlin : Springer, 1983.
16. Rhodes R. A. W. *Beyond Westminster and Whitehall: the sub-central governments of Britain*. Taylor & Francis, 1988.
17. Saunders P. *Social Theory and the Urban Question*. – London : Routledge, 2004.
18. Stoker G. *Comparative local governance // The Oxford handbook of political institutions / R. A. W. Rhodes, S. A. Binder, B. A. Rockman (eds.)*. – Oxford : Oxford University Press, 2006.
19. Thoening J.-C. *Modernizing Sub-National Government in France: Institutional Creativity and Systemic Stability // State and local government reforms in France and Germany: divergence and convergence / V. Hoffmann-Martinot, H. Wollmann*. – Wiesbaden : Springer, 2006.

Джурило А. П.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ ЗАРУБЕЖОМ: ЦЕНТРАЛИЗАЦИЯ И ДЕЦЕНТРАЛИЗАЦИЯ

В статье представлен анализ характерной динамики мировых образовательных практик в странах с централизованной системой управления – тенденция децентрализации управления в системе образования; освещены поиски эффективных методов управления образованием; дана характеристика централизованных и децентрализованных систем образовательного менеджмента в странах Европы, Азии и США; раскрыты социальные, педагогические аспекты прогнозирования, задачи и функции планирования образования; проанализированы преимущества и недостатки каждой из форм управления образовательными системами.

Ключевые слова: образование, управление образованием, централизация, децентрализация, автономия, США, Франция, Германия, Великобритания, Индия.

Dzhurylo A.

CURRENT PROBLEMS OF EDUCATIONAL SYSTEMS ABROAD: CENTRALIZATION AND DECENTRALIZATION

In the article the dynamics of world educational practices in the countries with the centralized control system – a tendency of decentralization of management of higher education is analyzed.

The process of decentralization is often seen as both positive and inevitable, but with its own attendant problems. Since it is the responsibility of the State to provide quality education for all, there needs to be some guarantee that the system is, in fact, fulfilling that objective. Decentralization by its very nature leads to greater differences in standards among schools. The policy challenge is to acknowledge that these differences exist, and to ensure that differences are turned to opportunities and that they do not hinder pupils in achieving their full potential.

It has been argued that centralized systems, which prescribe and control education inputs (curriculum, form content, etc.) need less monitoring and control than decentralized systems, which place less emphasis on the control of input and require greater emphasis on the control of output. A closer look at indicators on the steering and evaluation of systems does not entirely support such a contention but does reveal quite divergent systems enveloping apparently similar practices.

The trend to devolve decision-making to school level is a high stakes political strategy, the result in part of a lack of trust in the State's capacity to respond adequately to each and every need of an increasingly demanding population. It has been argued that those most concerned with the outcome of a decision are in the best position to take decisions which most directly affect them. In a sense, decentralization is a means of taking the political debate on quality down to lower levels of the education system.

Global educational practices are characterized by contradictory trends pendulum type: in countries with centralized management education trends are apparent decentralization, and vice versa, in countries with low public participation in education management trends observed opposite nature designed to increase the autonomy of various types of schools. Searching of the optimal «critical point» value of various forms of state involvement in the development of national education in the world is continuing.

Keywords: education, education management, centralization, decentralization, autonomy, the United States, France, Germany, Great Britain, India.



Заячук Юлія Дмитрівна—

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки Львівського національного університету імені Івана Франка. Коло наукових інтересів: порівняльна педагогіка, європейські реформи у галузі вищої освіти, європейські університетські моделі, європейська освітня політика, сучасні методи навчання, двомовна і крос-культурна освіта, українознавчі інституції у системі вищої освіти Канади. Авторка понад 50 наукових публікацій і доповідей на міжнародних та всеукраїнських наукових конференціях, трьох навчально-методичних посібників (у співавторстві).

Стипендіат міжнародних грантів Канадського інституту українських студій (Альбертський університет, Манітобський університет, Канада), програми Erasmus Mundus (Гумбольдтський університет, м. Берлін, Німеччина), учасник проекту ЄС TEMPUS «Development and Introduction of Multilingual Teacher Education programs at Universities of Georgia and Ukraine».

УДК 37.013:37.013

СТРУКТУРНІ РЕФОРМИ ТА РЕФОРМИ ОСВІТЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ В РАМКАХ СУЧАСНОГО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ПРОСТОРУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено вивченню процесу сучасних європейських реформ у галузі вищої освіти. Досліджено питання структурної реформи в галузі вищої освіти – Болонської реформи – та питання реформи у галузі освітнього менеджменту та управління вищими навчальними закладами. Проаналізовано дві глобальні мети Болонської реформи, такі як реструктуризація систем вищої освіти та інтернаціоналізація вищої освіти й мобільність учасників освітнього процесу. У статті також виокремлено основні аспекти в межах трансформації структури управління вищими навчальними закладами і освітнього менеджменту. Проаналізовано «виклики» для професії університетського викладача в умовах сучасних європейських реформ у галузі вищої освіти.

Ключові слова: європейські реформи у галузі вищої освіти; реструктуризація вищої освіти; інтернаціоналізація вищої освіти; мобільність; академічна свобода; освітній менеджмент.

Наразі в Європі відбувається процес масштабних змін у галузі вищої освіти, прикладами яких є: зростання ролі вищої освіти у суспільстві, посилення впливу глобалізації на вищу освіту, розвиток інтеграційних процесів на європейському континенті, що є явищем, яке окреслює нинішній і подальший поступ Європи, її сьогоднішні та майбутні успіхи.

Інтеграційні процеси на європейському континенті супроводжуються формуванням спільного освітнього та наукового простору та розробкою спільних критеріїв і стандартів у цій галузі в масштабах континенту. Окрім того, інтеграційні процеси на

освітньому напрямі нині визначаються, з одного боку, певними перевагами для учасників освітніх реформ на усіх рівнях, а з іншого – новими «викликами» та новими вимогами до їхньої роботи.

Європейський Союз визначив декілька напрямів реформування вищої освіти:

- *структурні реформи*, тобто реформування навчальних планів (це становить «сферу дії» Болонського процесу);
- *реформи в галузі освітнього менеджменту та управління* вищими навчальними закладами;
- *реформи в галузі фінансування* вищих навчальних закладів.

До вивчення різних аспектів питання реформування європейської вищої освіти звертається багато дослідників в Україні, зокрема Г. Атаманчук, В. Анрущенко, А. Вихрущ, Д. Дзвінчук, М. Згуровський, О. Локшина, Н. Лавриченко, В. Кравець, В. Кремень, І. Сікорська, М. Степко, В. Токарева, Ж. Чернякова, І. Чистякова та інші. Широкий спектр питань реформування європейської вищої освіти є предметом наукових досліджень за кордоном, зокрема, до цієї тематики звертаються професори Ulrich Teichler, Juergen Henze, Andrae Wolter, Marcelo Caruso, Harm Kuper, Juergen van Buer, Rolf von Luede (Німеччина), Risto Rinne, Arto Jauhiainen, Johanna Kallio, Annukka Jauhiainen, Anne Laiho, Fred Dervin (Фінляндія), з якими автор статті мала можливість обговорювати цю проблематику особисто.

Мета даного дослідження – проаналізувати напрями загальноєвропейської стратегії реформування вищої освіти, а саме: реформу *структурну*, тобто Болонську реформу, та європейську реформу в галузі *освітнього менеджменту* як важливу частину трансформації європейської вищої освіти.

Результати наукових досліджень, подані у статті, були отримані автором шляхом власних наукових досліджень, проведених у Гумбольдтському університеті (м. Берлін, Німеччина) та Університеті Турку (м. Турку, Фінляндія) за підтримки програми EM A2 LOT 7 VMU, Post-Doctoral program. Дослідження здійснювалося методами вивчення й аналізу літературних джерел, а також інтерв'ю та анкетування учасників освітнього процесу в університетах на всіх рівнях: професорів, викладачів, студентів та адміністраторів, що займаються справами студентів.

Стратегія розвитку Європейського Союзу наголошує на необхідності налагодження співпраці в напрямку реформування вищої освіти між усіма країнами, на наданні освіті загальноєвропейського масштабу. Реформи мають на меті забезпечити широкий доступ до якісної вищої освіти, активізувати мобільність студентів і науково-педагогічних кадрів, підготувати молодь до активного життя в демократичному суспільстві [1].

Процес «інтернаціоналізації» вищої освіти, тобто посилення інтеграційних процесів між національними системами вищої освіти країн Європи як складова загального процесу глобалізації, став ключовим питанням в Європі у 90-х рр. ХХ століття. Це, очевидно, означає, що окреслене питання визнається проблемною точкою, і водночас бачаться можливості для його вирішення.

Зазначимо, що у Європі для характеристики процесу інтернаціоналізації використовуються три терміни: інтернаціоналізація, європеїзація, глобалізація. Інтернаціоналізація розглядається як академічна співпраця, уніфікація та обмін знаннями; європеїзація – як регіональна версія інтернаціоналізації, мобільність, стандартизація навчальних програм; глобалізація асоціюється з суспільством знань, транснаціональною освітою, глобальним «колом обов'язків», покладеним на освіту [9, с. 7].

Розглянемо означені напрями загальноєвропейської стратегії реформування вищої освіти.

Першим напрямом визначимо реформу **структурну**, тобто Болонську реформу, що є інструментом європейської інтеграції та глобалізації.

Одразу наголосимо, що окремі німецькі і фінські професори, у яких автору вдалося взяти інтерв'ю, мають різні думки стосовно цілей і суті Болонської реформи. Ці думки доповнюють одна одну.

За визначенням проф. У. Тайчлера, за останні 20 років відбулося безліч реформ в галузі вищої освіти, і Болонська реформа – це лише їх частина [2]. На думку проф. А. Яхіяйнена, Болонський процес сам по собі – це не ідеологія, це радше політика впровадження певних цінностей та ідеологій [3]. Проф. Р. Рінне визначає Болонський процес не як реформу освіти, а як реформу ринку праці [4]. Подібної думки дотримується проф. Ю. ван Бур, наголошуючи на тому, що Болонський процес – це не що інше, як економічна філософія розподілу населення в структурі ринку праці [5]. Проф. Р. вон Люд вважає, що Болонський процес являє собою систему співпраці європейських країн [6].

Загалом дослідники визначають *дві глобальні мети Болонської реформи* [2]:

- *реструктуризація* систем вищої освіти;
- *інтернаціоналізація* вищої освіти і мобільність учасників освітнього процесу.

Реструктуризація вищої освіти – це, насамперед, запровадження двоступеневої бакалаврсько-магістерської структури вищої освіти.

Щодо *інтернаціоналізації* вищої освіти та мобільності, то тут є два окремих види мобільності: *міжконтинентальна* (щоб зробити європейську вищу освіту більш привабливою для студентів з інших частин світу) та *мобільність в межах європейського континенту*.

Запровадження бакалаврсько-магістерської системи стало інструментом для залучення студентів з-поза меж Європи до європейського простору вищої освіти і дійсно збільшило кількість таких студентів. А в аспекті мобільності в межах Європи Болонська реформа не стала такою успішною, як це очікувалося. Професор У. Тайчлер зазначає: «Це й не могло бути інакше. Болонський процес насправді не був призначений для внутрішньо-європейської мобільності, тому що багато проблем, таких як фінансування, адміністрування, визнання досягнень не були вирішені» [2]. Це підкріплюється тим, що проблема взаємовизнання кваліфікацій, отриманих у різних країнах, наразі є великою, а ідея розширення мобільності студента, як це не парадоксально звучить, з впровадженням Болонського процесу ускладнюється, адже навчальні курси, здобуті за кордоном, можуть не визнаватися «домашнім» університетом. Про це зазначили у інтерв'ю професор Ю. ван Бур [5] та професор Ю. Хенце [7].

Проаналізуємо «виклики» для професії викладача університету в умовах Болонської реформи.

Як перший «виклик» для викладача можна розглядати *обмеження навчального часу студента та структурування навчального плану*. Тут зазначимо, що у випадку багатьох європейських країн Болонська реформа скоротила часовий проміжок навчання студента в університеті, позбавивши його можливості навчатися необмежений період. Таким чином, уперше в університетській історії час навчання лімітувався законом. Окрім того, Болонська реформа «модуляризувала» структуру навчального плану, у результаті чого навчальний план став більш організованим, а альтернатива курсів обмежилася.

Другим «викликом» для викладача вищої школи вважаємо зміни в процесі викладання, які можна означити так:

- навчальний план – це «закон викладання» (університетські професори повинні викладати не лише дисципліни, що перебувають у руслі їхніх наукових досліджень, а чітко слідувати навчальному плану і пропонувати лекції та семінари у межах певного модуля [7]);
- міжнародні магістерські програми (університетський викладач повинен бути в змозі забезпечити навчальні курси англійською мовою);
- наявність різних категорій студентів, а саме: власні студенти, іноземні студенти, які здобувають ступінь, студенти за обміном та студенти, які вчаться 1–2 семестри і не здобувають ступінь (університетський викладач повинен відповідати різному досвіду та різним цілям студентів).

До цього варто додати, що *академічна свобода і роль студента* в навчальному процесі в руслі сучасних реформ у вищій освіті також змінюються. Студентам залишилося не так багато альтернатив для вибору курсів, з'явилося багато обов'язкових курсів. Студенти повинні вивчати визначені модулі – лекції та семінари, тож умови навчання стали більш жорсткими, а терміни навчання – більш чіткими та фіксованими. Роль студента в навчальному процесі також змінюється: він став більше схожим на споживача освітніх послуг, більш вимогливим, а викладач перетворився на того, хто надає освітній сервіс для студента.

Третім «викликом» для викладача вищої школи вважаємо зміни в питанні *академічної свободи*. *Індивідуальний компонент академічної свободи* – це свобода вчених робити такі дослідження, які вони хочуть. Можемо констатувати, що цей компонент академічної свободи залишився практично незмінним. *Інституційний компонент академічної свободи* – це інституційна автономія професора і професорської спільноти. Цей компонент академічної свободи, на думку університетських професорів, з Болонською реформою змінився: з'явився аспект *оцінки* їх наукової та викладацької роботи. Таким чином, за оцінками університетських професорів, виник «тиск звітів» про виконану роботу. Так, професор Р. Рінне з Університету Турку, говорячи про «тиск звітів», зазначив: «У нас з'являється все більше і більше тиску на університетських професорів, які повинні показати, скільки і що зробили» [4]. Німецька ж, наприклад, університетська система, базована на Гумбольдтській моделі «дослідного» університету, традиційно не характеризується таким підходом і досі немає такого «тиску звітів» [7]. Звісно, реформування поступово приходять і до цього аспекту німецької освітньої системи.

Тож **другим напрямом** загальноєвропейської стратегії реформування вищої освіти визначимо реформу в галузі **освітнього менеджменту** як складову трансформації європейської вищої освіти.

Європейська реформа в галузі управління вищою освітою і освітнього менеджменту, паралельно з Болонською реформою як реформою структурною, становить величезне значення для подальшого розвитку європейської вищої освіти.

За визначенням професора Гумбольдтського університету д-ра А. Волтера, реформа в галузі освітнього менеджменту – це «тиха» революція у вищій освіті [8].

У цьому контексті нині відбувається *зміна найбільш важливих координаційних сил у системі вищої освіти*. До таких координаційних сил дослідники проблем вищої освіти зараховують: державу, академічну спільноту, ринкові структури та уні-

верситетський менеджмент [10, с. 111]. На попередніх етапах розвитку вищої освіти державна влада і академічна спільнота були традиційними та найбільш впливовими координаційними силами у вищій освіті, у той час, як ринок праці та університетський менеджмент були досить слабкими. За сучасних реформ спостерігаємо тенденцію до зменшення впливу академічної спільноти і держави, і водночас до зростання впливу ринкових структур та університетського менеджменту. Управління і менеджмент нині стають визначним міжнародним чинником впливу на розвиток вищої освіти [10, с. 114]. Тут варто зробити також акцент і на розподілі влади між академічним та адміністративним компонентом менеджменту.

Якщо систематизувати *компоненти нового типу менеджменту* і управління вищим навчальним закладом, то можемо сказати, що його головними елементами є наступні: обмеження впливу держави до відповідальності лише за формування стратегічних цілей, велика конкуренція між інституціями, високий рівень інституційної автономії у фінансових, організаційних і кадрових справах, постійна оцінка й акредитація, відкритість до моніторингу, робота щодо здобуття міжнародних грантів, гнучкість оплати працівників [10, с. 119].

У межах трансформації структури управління вищими навчальними закладами і освітнього менеджменту виокремимо наступні аспекти.

- Зміна *основних критеріїв визнання академічної успішності* й досягнень. Якщо традиційними критеріями оцінювання вважали академічну репутацію та видатні публікації, то новими критеріями є кількість успішних студентів, докторантів, наукових статей, а також гроші, отримані для університету через наукові гранти тощо.
- *Оновлення типу управління у структурі інституції* та системи взаємозв'язків між вищим університетським керівництвом, керівництвом факультетського рівня та окремим професором. З'явилася т. зв. *цільова угода* між університетом і професором, яка визначає те, що професор повинен виконувати. Окрім того, створення нового типу управління спричинило включення у процес управління університетом «зовнішніх» осіб, у тому числі представників промисловості та бізнесу, а також значне зміцнення і професіоналізацію центральної та факультетської керівної ланки університету й міру їх відповідальності у питаннях бюджету, реформування навчальної програми, оцінки якості тощо [11, с. 90].
- Власне поява *незалежних акредитаційних агенцій* – спеціальних установ з акредитації, які здійснюють оцінку та акредитацію нових курсів і нових бакалаврських та магістерських програм. Акредитаційні агенції – це механізм «зовнішнього» оцінювання якості. Їхніми формальними критеріями, яким університет повинен відповідати, є гроші, персонал, сертифікати, додаток до диплома і будівля університету [5]. «Внутрішнє» оцінювання якості – це індивідуальне оцінювання семінарів та лекцій, оцінка навчальних програм і структури навчального плану.

Скажімо, ще десять років тому в Німеччині, система вищої освіти якої базована на Гумбольдтській моделі «дослідного» університету, ніхто не знав терміна «акредитація». Англосаксонська традиція – оцінювати роботу університету – не була притаманна німецькій академічній традиції, у тому числі й через історично позитивний образ університету в суспільстві.

Наразі акредитацію потрібно здійснювати, наймаючи відповідну агенцію. Акредитацію роблять зовнішні агенції, які вибираються й оплачуються університетами. При цьому вони перевіряють не сам вищий навчальний заклад, а його конкретні освітні програми. Тобто на кожну освітню програму потрібно наймати таке агентство, щоб воно могло перевірити її і допустити до користування. Проблема полягає в тому, що німецькі університети не встигають подавати програми на акредитацію чи не мають для цього достатньо коштів.

Цю позицію окреслили в інтерв'ю також професори Гумбольдтського університету доктор Ю. Хенце та доктор Ю. ван Бур, зазначаючи, що на даний момент у Німеччині систему «зовнішнього» і «внутрішнього» контролю якості освіти ще належить напрацювати, адже вона нині не діє належним чином [5; 7].

Сучасна європейська освіта – це ступенева підготовка фахівців, потужна університетська наука, мобільність учасників освітнього простору, висока відповідальність перед суспільством за її якісну складову. Створення спільного європейського освітнього простору змінює функції освіти, робить вирішальною її роль у соціально-економічному розвитку європейських країн та забезпечує підвищення її якості. Головним виміром якості проведення будь-якої реформи є те, чи задоволені її результатами усі її учасники і чи вони інтегровані у ринок праці в масштабах усього європейського континенту.

Список використаних джерел

1. Європейський Союз – Україна: співробітництво у сфері вищої освіти. – К. : Представництво ЄС в Україні, 2010. – 20 с.
2. З інтерв'ю з професором Університету Касселя (Німеччина) д-ром У. Тайчлером.
3. З інтерв'ю з професором Університету Турку (Фінляндія) д-ром А. Яхіяйненом.
4. З інтерв'ю з професором Університету Турку (Фінляндія) д-ром Р. Рінне.
5. З інтерв'ю з професором Гумбольдтського університету (м. Берлін, Німеччина) д-ром Ю. ван Буром.
6. З інтерв'ю з професором Університету Гамбурга (Німеччина) д-ром Р. вон Людом.
7. З інтерв'ю з професором Гумбольдтського університету (м. Берлін, Німеччина) д-ром Ю. Хенце.
8. З інтерв'ю з професором Гумбольдтського університету (м. Берлін, Німеччина) д-ром А. Волтером.
9. *Teichler U.* The changing debate on internationalization of higher education / U. Teichler // Higher Education. – 2004. – Vol. 48. – P. 5–26.
10. *Wolter A.* From the academic republic to the managerial University: the implementation of new governance structures in German higher education / A. Wolter // The 3rd International Workshop on Reforms of Higher Education in Six Countries. – Tsukuba, 2007. – P. 111–132.
11. *Wolter A.* From State control to Competition: German higher education transformed / A. Wolter // The Canadian Journal of Higher Education. – 2004. – Vol. 3. – P. 73–104.

References

1. Jevropejskij Sojuz – Ukraïna: spivrobotnyctvo u sferi vyshhoji osvity. – K. : Predstavnyctvo JeS v Ukraïni, 2010. – 20 s.
2. Z interv'ju z profesorom Universtyetu Kasselja (Nimechchyna) d-rom U. Tajchlerom.
3. Z interv'ju z profesorom Universtyetu Turku (Finljandija) d-rom A. Jakhiajnenom.

4. Z interv'ju z profesorom Universytetu Turku (Finlandija) d-rom R. Rinne.
5. Z interv'ju z profesorom Ghumboldtsjogho universytetu (m. Berlin, Nimechchyna) d-rom Ju. van Burom.
6. Z interv'ju z profesorom Universytetu Ghamburga (Nimechchyna) d-rom R. von Ljudom.
7. Z interv'ju z profesorom Ghumboldtsjogho universytetu (m. Berlin, Nimechchyna) d-rom Ju. Khence.
8. Z interv'ju z profesorom Ghumboldtsjogho universytetu (m. Berlin, Nimechchyna) d-rom A. Wolterom.
9. *Teichler U.* The changing debate on internationalization of higher education / U. Teichler // Higher Education. – 2004. – Vol. 48. – P. 5–26.
10. *Wolter A.* From the academic republic to the managerial University: the implementation of new governance structures in German higher education / A. Wolter // The 3rd International Workshop on Reforms of Higher Education in Six Countries. – Tsukuba, 2007. – P. 111–132.
11. *Wolter A.* From State control to Competition: German higher education transformed / A. Wolter // The Canadian Journal of Higher Education. – 2004. – Vol. 3. – P. 73–104.

Заячук Ю. Д.

СТРУКТУРНЫЕ РЕФОРМЫ И РЕФОРМЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МЕНЕДЖМЕНТА В РАМКАХ СОВРЕМЕННОГО ЕВРОПЕЙСКОГО ПРОСТРАНСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена изучению процесса современных европейских реформ в области высшего образования. Исследованы вопросы структурной реформы в области высшего образования, а именно Болонской реформы, и вопросы реформы в области образовательного менеджмента и управления высшими учебными заведениями. Проанализированы две глобальные цели Болонской реформы, такие как реструктуризация системы высшего образования, интернационализация высшего образования и мобильность участников образовательного процесса. В статье также выделены основные аспекты в рамках трансформации структуры управления высшими учебными заведениями и образовательного менеджмента. Проанализированы «вызовы» для профессии университетского преподавателя в условиях современных европейских реформ в области высшего образования.

Ключевые слова: европейские реформы в области высшего образования; реструктуризация высшего образования; интернационализация высшего образования; мобильность; академическая свобода; образовательный менеджмент.

Zayachuk Yu.

STRUCTURAL REFORM AND REFORM IN EDUCATIONAL MANAGEMENT WITHIN CURRENT EUROPEAN HIGHER EDUCATION SPACE

This article presents the study on the issue of contemporary processes of reforming of European higher education system. It is based on results obtained in the framework of Erasmus Mundus post-doctoral mobility program between September 2011 and February 2012 in Humboldt University in Berlin, Germany, and the University of Turku, Finland. The implemented methodological approach is based on the questionnaires, meetings, and interviews with different actors involved in the University system at different levels – with professors, scientists, PhDs, Master and Bachelor students and administrators dealing with student affairs.

Both purposes of Bologna reform namely restructuring of higher education and having a different composition of competences; and internationalization of higher education and mobility are considered in this article. It is shown that restructuring of higher education first of all consists in implementing of Bachelor's/Master's study system. It is also shown that there are two separate aims in internationalization of higher education that is intercontinental mobility and Intra-European mobility.

Particular attention in the article is given to changing conditions and challenges of academic profession in different European countries with higher education reforms. In this context, analysis is presented which tackles three main issues: I) limitation of study time and structuring of curriculum – students have to follow curriculum strictly; internal structure of program had been changed by modules and become more organized; II) academic freedom of professors (namely individual component and institutional component) and its changes; III) academic freedom of students and their role in study process under current higher education reform. An emphasis is done on the role of students in study process which has been changed: students became more like customers; students became more demanding; teachers became more like the kind of education providers for students.

A special emphasis in the article is also done on the reform in educational management and governance as important reform for further development of higher education system and a «silent» revolution in higher education. It is shown the influence of the most important coordination forces in higher education space, such as state, academic communities, market structures, and University management. It is also noted that in the frame of transformation of the management and governance structure: I) the main criteria for recognition of academic performance and achievements are changed; II) the new type of governing within the institutions between top university management, faculty level, and individual professors appeared; III) special accreditation institutions for assessment and accreditation of new courses and new Bachelors and Masters programs appeared.

Keywords: European higher education reforms; restructuring of higher education; internationalization of higher education; mobility; academic freedom; educational management.





Гриненко Діна Віталіївна —

аспірантка, молодший науковий співробітник науково-організаційного відділу Інституту педагогіки НАПН України, перекладач англійської та німецької мов.

УДК 372 881.18(4)

НАВЧАННЯ ВПРОДОВЖ УСЬОГО ЖИТТЯ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ

Розкрито основні погляди європейських педагогів на навчання впродовж усього життя та його актуальність для кожного члена сучасного суспільства, а також визначено ключові індикатори, за допомогою яких можливе визначення рівня якості такої освіти та виокремлення шляхів її вдосконалення в найближчому майбутньому. Крім того, продемонстровано найголовніші принципи навчання впродовж усього життя, котрі охоплюють якість професійної підготовки вчителя іноземної мови, створення оновленої педагогіки, забезпечення співпраці між різними навчальними інституціями тощо. Досліджено окремі рекомендації європейських педагогів та урядовців у зазначеній сфері освіти, а також проаналізовано нормативно-правові документи, що регулюють це питання.

Ключові слова: навчання впродовж усього життя, європейська освіта, компетентність, удосконалення освіти

Розвиток сучасної шкільної освіти безпосередньо залежить від постійних змін, що відбуваються в житті суспільства та постають причиною численних оновлень як змісту навчання, так і його цілей. Більше того, педагоги в усьому світі вже виявили недостатній рівень вивчення предметів загальноосвітньої школи та університету як одну з основних проблем забезпечення компетентності випускника навчального закладу, а згодом висококваліфікованого фахівця. З метою її розв'язання особливий наголос починає робитися на необхідності навчання протягом усього життя, що дасть змогу, по-перше, підтримувати рівень освіченості особистості, а по-друге, забезпечити високий рівень зростання в різноманітних аспектах її професійної діяльності. Надважливо при цьому сформулювати підвалини для такого навчання, що мають закладатися зі шкільних років, тому це питання є особливо актуальним як для урядовців, так і для педагогів, у тому числі у сфері навчання іноземних мов, досконале знання яких починає виокремлюватись як одна з основних передумов ефективного існування індивідуума в мультилінгвальному суспільстві. Освітня політика європейських країн у цій сфері

становить чудовий приклад для наслідування як вітчизняними, так і зарубіжними педагогами, оскільки саме ці держави вже продемонстрували значні досягнення у забезпеченні відповідних умов для ефективного вирішення досліджуваної проблеми.

Проблема навчання впродовж усього життя стало предметом наукового пошуку досить багатьох науковців, серед яких слід відзначити праці таких зарубіжних учених, як Д. Н. Аспін (D. N. Aspin), В. Дакворс (V. Duckworth), М. Лейсестер (M. Leicester), П. Скейлс (P. Scales), Дж. Таммонс (J. Tummons), Дж. Фільд (J. Field) та ін., котрі працювали над педагогічним і філософським аспектами цього питання. Серед вітчизняних науковців навчання впродовж усього життя досліджували Л. В. Айзікова, Л. М. Корчагіна, М. Ф. Степко, І. В. Швець та ін. Утім, вважаємо недостатніми наукові розвідки в цій сфері на теренах України. Незначна увага з боку українських компаративістів приділялася й зарубіжному, зокрема європейському, досвіду у цій галузі.

Мета статті – визначити основні особливості навчання впродовж усього життя в контексті іншомовної освіти країн Європи, а також виокремити тенденції розвитку сучасної європейської освітньої політики в цій сфері.

На сьогодні до основних напрямів розвитку європейської освіти загалом та іншомовної освіти зокрема належить насамперед створення можливостей для виховання в учнів відчуття належності до європейської спільноти [4, с. 9] за одночасного максимального збереження мовної різноманітності кожної країни – члена ЄС, а також поширення серед громадськості інформації щодо переваг формування комунікативних компетентностей одразу в кількох мовах як одного з ключових елементів особистого та професійного зростання індивідуума. Значна увага приділяється й міжкультурній взаємодії, що дасть змогу кожній людині повноцінно користуватися власними громадянськими правами, збагачуючи економічний та соціальний потенціал як суспільства загалом, так і кожного підприємства [3, с. 62]. Крім того, важливе місце посідає проблема навчання учнів та студентів після закінчення навчального закладу, тобто протягом усього життя. Члени робочої групи Європейської комісії з питань освіти та культури (далі – Комісія) розробили два основних визначення цього питання, котрі можуть варіюватися залежно від окреслених перспектив і пріоритетів, якими керуються управлінці на певному етапі розвитку освіти. Згідно з першим визначенням, навчання впродовж усього життя «вбачається як охоплення всіх практично важливих навчальних видів діяльності, які можуть бути як формальними, так і неформальними, та виконуватися на постійній основі з метою удосконалення знань, умінь та компетентностей» [7, с. 7]. Друге визначення полягає в тому, що це є не що інше як «будь-яка навчальна діяльність, що виконується впродовж усього життя людини з метою вдосконалення вже набутих знань, умінь та компетентностей. Така діяльність зумовлена особистими, громадськими, суспільними перспективами чи потребою у працевлаштуванні» [7, с. 7]. Задля успішного впровадження такого навчання та забезпечення його високого рівня Комісія визначила основні індикатори, що дають змогу надати йому точну оцінку. До зазначених індикаторів належать:

- 1) формування умінь, компетентностей, позитивного ставлення до навчання та забезпечення дружніх стосунків між учасниками навчального процесу;
- 2) доступність освіти;
- 3) навчальні матеріали;
- 4) стратегії освіти та її розвиток [7, с. 7].

Крім того, Комісія виокремила певні стратегії розвитку навчання впродовж усього життя, а саме: перетворення традиційної освітньої системи на більш гнучку

та відкрито, таким чином, аби індивідуальний розвиток особистості відповідав її потребам й інтересам, розширення навчальних можливостей, стимулювання підвищення рівня актуальності освіти. До основних принципів сучасного навчання протягом усього життя європейські урядовці відносять:

- навчання поза офіційним освітнім середовищем;
- вимога оновлення педагогіки, тобто переходу до набуття знань за схемою «навчання – вивчення», «робота – результат»;
- вимога формування нової культури навчання, а саме розвиток академічної спільноти, заснування багатофункціональних навчальних центрів із доступом до Інтернету;
- активна співпраця різних навчальних середовищ, а також установ, котрі, так чи інакше, стосуються шкільної освіти. наприклад, дослідних центрів, середніх та вищих навчальних закладів, тощо;
- якість освіти вчителя [5, с. 3].

Особлива увага звертається на предмет «Іноземна мова» у контексті, що вже став одним з основних компонентів сучасної європейської іншомовної освіти. Подібна політика підтверджена прийняттям рішення Ради Європи про необхідність підтримки «вивчення іноземних мов впродовж усього життя, по можливості, починаючи з дошкільного або молодшого шкільного віку, а також доцільності формування навичок, що охоплюють використання мов для специфічних потреб, особливо в професійному контексті, особами, котрі проживають на території країн – членів Ради Європи, незалежно від їх віку, походження, соціального статусу, попереднього навчального досвіду та досягнень» [5, с. 1]. Такі тенденції були зумовлені необхідністю створення найбільш конкурентоспроможної економіки у світі, основною передумовою забезпечення чого є модернізація освіти, у тому числі іншомовної, задля ефективнішого використання економічного та культурного потенціалу європейських країн.

З цією метою Рада Європи визначила три основні компоненти, які потребували особливої уваги з боку урядовців:

1) розвиток багатофункціональних місцевих навчальних центрів, що стануть доступними для кожного та будуть розраховані на широку цільову аудиторію;

2) відповідні заходи для вдосконалення та модернізації освіти, які потребують також визначення певних компетентностей, що мають формуватися у процесі навчання впродовж усього життя;

3) оновлення рішень щодо терміну навчання та кваліфікації, яка здобувається тими, хто навчається.

У березні 2001 р. Рада Європи прийняла Звіт про конкретні цілі освіти та освітні системи (Report on the Concrete Future Objectives of Education and Training Systems), у якому зазначалося, що система освіти має бути адаптованою до вимог навчання протягом усього життя та бути доступною для всіх громадян [5, с. 1]. Крім того, було створено так звану формулу $1+>2$, що означала необхідність вивчення людиною як мінімум двох іноземних мов. У процесі впровадження таких освітніх реформ надзвичайно проблематичним виявилось питання популяризації іноземної мови для вивчення, оскільки саме цей предмет часто вважався досить складним, а тому школярі його уникали. Після завершення школи учні взагалі не використовували набутих навичок, що спричинило нульовий рівень їх удосконалення. Задля розв'язання згаданої проблеми було вирішено ввести предмет «Іноземна мова» у курикулум початкової школи з метою зацікавлення

дітей у вивченні іноземних мов, а також формування позитивного ставлення до інших культур уже з раннього віку. Виявлено й передумови, що зможуть забезпечити позитивний вплив таких змін. Усі вони викладені в документі під назвою «Іноземні мови у початковій та дошкільній освіті: контекст та результати» (Foreign Languages in Primary and Pre-School Education: Context and Outcomes) 2008 р., у якому вказувалося на те, що важливими є: участь батьків у процесі підготовки дітей, педагогічна послідовність між дошкільною, початковою й основною школою, наявність у вчителів іноземних мов відповідних лінгвістичних і педагогічних навичок, щоденна робота учнів з мовою, розвиток та впровадження методів навчання, що найбільш придатних молодшим школярам, а також високий рівень якості занять.

З цією метою в документі містилися рекомендації щодо відразу кількох аспектів навчання:

1) наукового (збільшення фінансування з метою забезпечення доступності досліджень, розроблення інноваційних підходів до навчання, розвиток навчальних ініціатив, п від етапу їх підготовки до етапу впровадження; фокусування досліджень на отриманому результаті, врахування змісту навчання та реальних навчальних ситуацій);

2) часового (збільшення часу, присвяченого навичкам говоріння, особливо на початковому етапі вивчення; пропозиція зменшити тривалість заняття: коротші уроки, які відбуваються частіше);

3) підвищення рівня кваліфікації вчителів (досконалість знань мови, якої навчає вчитель; уміння проаналізувати та створити опис мовних явищ, розуміння принципів набуття мовних знань; наявність педагогічних навичок, доцільних у процесі навчання дітей різних вікових груп, а також формування в вчителів іноземних мов у початковій школі навичок роботи в основній школі і навпаки);

4) забезпечення доступності іншомовної освіти для всіх дітей, у тому числі школярів з особливо низьким рівнем академічної успішності, а також проведення роботи з підвищення рівня вмотивованості хлопчиків до вивчення предмета «Іноземна мова»;

5) збереження мовної різноманітності, незважаючи на запровадження реформ щодо вивчення учнями іноземних мов з раннього віку;

6) усвідомлення потенційних загроз для успішного засвоєння дітьми необхідних іншомовних знань та запобігання їм [1, с. 7].

Крім того, важливу роль, на нашу думку, відіграло створення Загальноєвропейських рекомендацій з питань оцінки рівнів кваліфікації для навчання впродовж всього життя (The European Qualifications Framework for Lifelong Learning) 2007 р., у яких було чітко окреслено вісім рівнів оцінки одразу трьох різних компонентів кваліфікації фахівця, а саме: знання певної галузі, професійних умінь і сформованих компетентностей. Зокрема, на першому рівні від особистості вимагається володіння загальними знаннями та основними навичками, що дадуть змогу виконувати найпростіші завдання, а також здатність до роботи чи навчання під прямим керівництвом з боку інших. На восьмому рівні спеціаліст повинен мати досконалі знання не лише в одній галузі знань, а й у суміжних галузях, відповідні навички, у тому числі синтезу й оцінювання, необхідні для розв'язання складних проблем, бути здатним до дослідження, впровадження інновацій та розширення вже набутих людством знань, демонструвати власну автономність тощо [2, с. 2]. У сфері навчання іноземних мов такі рекомендації сприяли позитивним зрушенням, пов'язаним із розвитком суспіль-

ства загалом: по-перше, підвищився рівень мотивації громадян до власного розвитку, а по-друге, шкільна освіта не лише стала базисом для набуття дітьми певних іншомовних знань, а й дала їм можливість сформувати вміння вчитися та вдосконалювати вже набуті іншомовні навички. Подібні заходи дали змогу забезпечити відповідність професійного рівня фахівців змінам на ринку праці [2, с. 14], пов'язаним із провідною роллю саме шкільної іншомовної освіти.

Висновки. Навчання протягом усього життя, створення відповідних умов, а також переорієнтація шкільної освіти для його забезпечення стали одним із пріоритетних напрямів сучасної європейської освітньої політики. Ключовими заходами в цій сфері стало прийняття деяких документів («Іноземні мови у початковій та дошкільній освіті: контекст та результати», Загальноєвропейські рекомендації з питань рівнів кваліфікації для навчання впродовж всього життя» 2000 р., Звіт про конкретні цілі освіти та освітні системи 2001 р.) Не менш важливим було й визначення основних принципів сучасного навчання протягом усього життя, що скерувало його розвиток у необхідне русло.

Список використаних джерел

1. Foreign Languages in Primary and Pre-School Education: Context and Outcomes. – Centre for Information on Language Teaching and Research, 2008. – 3 p.
2. Johnson I. M. The proposed European qualifications framework for lifelong learning: Challenges and opportunities / I. M. Johnson // Education for Information. – 2008. – № 28. – С. 13–20.
3. Liddicoat A. J. Language-in-education Policies: The Discursive Construction of Intercultural Relations / A. J. Liddicoat. – Bristol : Multilingual Matters, 2013. – 228 p.
4. Lund A. M. Professional development and European projects in Education / A. M. Lund. – Durham : University of Durham, 2011. – 418 p.
5. Mackiewicz W. Lifelong Foreign Languages Learning / W. Mackiewicz. – European Language Council, 2012. – 8 p.
6. The European Qualifications Framework for Lifelong Learning. – Education and Culture, 2001, – 3 p.
7. Quality Indicators of Lifelong Learning : Report based on the work of the Working Group on Quality Indicators. – European Commission, 2002. – 95 p.

References

1. Foreign Languages in Primary and Pre-School Education: Context and Outcomes. Centre for Information on Language Teaching and Research, 2008. – 3 p.
2. Johnson I. M. The proposed European qualifications framework for lifelong learning: Challenges and opportunities / I. M. Johnson // Education for Information. – 2008. – №28. – С. 13-20.
3. Liddicoat A. J. Language-in-education Policies: The Discursive Construction of Intercultural Relations / A. J. Liddicoat. – Bristol: Multilingual Matters, 2013. – 228 p.
4. Lund A. M. Professional development and European projects in Education / A. M. Lund. – Durham: University of Durham, 2011. – 418 p.
5. Mackiewicz W. Lifelong Foreign Languages Learning, European Language Council, 2012. – 8 p.
6. The European Qualifications Framework for Lifelong Learning. Education and Culture, 2001, – 3 p.
7. Quality Indicators of Lifelong Learning. Report based on the work of the Working Group on Quality Indicators. European Commission, 2002. – 95 p.

Гриненко Д. В.

ОБУЧЕНИЕ В ТЕЧЕНИЕ ВСЕЙ ЖИЗНИ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ЕВРОПЕЙСКОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Представлены основные взгляды европейских педагогов на обучение в течение всей жизни и его актуальность для каждого члена современного общества, а также определены ключевые индикаторы, с помощью которых возможно определить уровень качества данного образования и пути его совершенствования в ближайшем будущем. Кроме того, продемонстрированы главные принципы обучения в течение всей жизни, включающие качество профессиональной подготовки учителя иностранного языка, создание обновленной педагогики, обеспечение сотрудничества между различными учебными институтами и тому подобное. Исследованы некоторые рекомендации европейских педагогов и чиновников в вышеупомянутой сфере образования, а также осуществлен анализ нормативно-правовых документов, регулирующих данный вопрос.

Ключевые слова: обучение в течении всей жизни, европейское образование, компетентность, совершенствование образования.

Hrynenko D.

LIFELONG LEARNING IN THE CONTEXT OF THE MODERN EUROPEAN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

In the article, the main views of the European pedagogues on lifelong learning, its significance for each member of the modern society were represented as nowadays this topic is more than topical due to the rapid changes in the labour market which is constantly providing some new requirements for the professionals who, in their turn, need to update their education. Furthermore, European education can be a brilliant example to follow for other countries which are going to make some changes in the lifelong learning of their citizens.

The main indicators which make it possible to determine the level of such education quality as well as the ways to improve it in the nearest future were defined. In particular, they include the academic materials that are used in the educational process, education availability, its strategies and development. Besides this, in the article, the leading education principles of the lifelong learning were demonstrated; they comprise the quality of the education of foreign languages teachers, the creation of the updated pedagogical tools, the assurance of the cooperation between different academic institutions, etc. Except for the abovementioned issues, an important input of the author is the research on the certain recommendations of the European pedagogues and politicians for the development of the abovementioned education area as well as the conducted analysis of the legislative documents which regulate the studied issue at different levels, namely, scientific one, academic time level, and the level of teacher's education quality improvement. The research will be of special interest for scholars, pedagogues, schoolchildren, their parents and everyone who is interested in the lifelong improvement of their own foreign language communicative skills.

Keywords: lifelong learning, European education, competence, education improvement.



Овчарук Оксана Василівна —

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділом компаративістики інформаційно-освітніх інновацій Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України. Коло наукових інтересів – інформаційні та комунікаційні технології навчання в системі загальної середньої освіти зарубіжних країн.

УДК 37.013.74:373.31.5]:061.1ЄС

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО РОЗРОБКИ ТА ВПРОВАДЖЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ КУРСІВ З ПИТАНЬ ДЕМОКРАТИЧНОГО ГРОМАДЯНСТВА

У статті розглянуто принципи та базові підходи до викладання освіти для демократичного громадянства у європейських країнах, подано досвід впровадження навчальних курсів з питань освіти для демократичного громадянства та прав людини в системі загальної середньої освіти. Провідною ідеєю зазначеного напрямку є захоплення учнів до їх становлення як активних громадян, які здатні брати участь у формуванні майбутнього суспільства через навчання демократії та правам людини. Освіта для демократичного громадянства розглянута у контексті процесів демократизації освіти в Україні та країнах Європи, також виокремлено ключові поняття. Освіта для демократичного громадянства та освіта прав людини представлені у контексті трьох підходів: освіта про демократичне громадянство та права людини, освіта для ОДГ/ОПЧ, освіта в ОДГ/ОПЧ. Представлено досвід України в реалізації проектів та викладання навчальних курсів, спрямованих на освіту для демократичного громадянства.

Ключові слова: освіта для демократичного громадянства, освіта прав людини, громадянська освіта, демократизація освіти, громадянин, громадянство, права людини.

Важливими умовами демократичного суспільства є громадянська освіченість, компетентність, виховання поваги до прав людини, толерантності, навчання вмінню активно та відповідально жити і працювати у сучасному демократичному суспільстві. Необхідно, щоб громадяни знали свої права та обов'язки, дотримувалися закону, мислили критично та незалежно. Основну роль у становленні демократичних цінностей суспільства відіграє система освіти, яка покликана сприяти формуванню свідомого, активного громадянина, здатного жити та діяти у плюралістичному, громадянському суспільстві, що постійно оновлюється і розвивається.

Освіта для демократичного громадянства (надалі – ОДГ) – новий напрям в освіті, що передбачає перегляд традиційних поглядів на процес навчання, викори-

стання активних форм і методів навчання, звернення до технологій навчання через життєвий досвід та активну участь у житті суспільства. Наразі цей напрям є предметом міжнародної уваги та освітніх стратегій.

Водночас ОДГ слідує основним принципам організації навчання у системі освіти, оскільки передбачає інтеграцію ОДГ до кожної предметної галузі на кожному рівні навчання. Вона базується на компетентнісному, діяльнісному, особистісно орієнтованому підходах, які є пріоритетними у побудові та здійсненні навчання. Особливістю освіти для демократичного громадянства у системі загальної середньої освіти у країнах Європи є те, що зміст, форми та методи навчання побудовані на вимірі «навчання про/для/через демократію та права людини», що збагачує роль вчителя та учня в процесі навчання. Розглядаючи сучасні підходи до усвідомлення основних понять та підходів до процесу впровадження освіти для демократичного громадянства, варто зауважити, що провідною ідеєю зазначеного напрямку є заохочення учнів до їх становлення як активних громадян, які здатні брати участь у формуванні майбутнього суспільства через навчання демократії та правам людини.

Нині в країнах Європи та в Україні існує досвід розроблення і запровадження навчальних курсів з ОДГ, що потребує поширення та детального вивчення з боку педагогів-практиків, а також освітніх експертів і науковців.

За роки існування напрямку освіти для демократичного громадянства й освіти прав людини у процесі впровадження зазначених напрямів виокремилась низка проблем, що потребує розв'язання з боку освітян і цільових груп з прийняття рішень. Серед таких проблем:

- стратегічні цілі та базові демократичні цінності, недостатньо інтегровані в освітні стандарти та шкільні навчальні програми;
- навчальні курси із зазначеного напрямку, які не є обов'язковими для вивчення, тому подекуди ігноруються навчальними закладами або зводяться до викладання матеріалу, а не навчання через власний досвід школярів;
- впровадження освіти для демократичного громадянства має переважно міжпредметний характер та не має цілісної та послідовної стратегії;
- наразі не існує достатнього вибору для вчителів і шкіл, а також доступу до навчально-методичних матеріалів, що пов'язані з цією тематикою, немає достатніх можливостей здійснювати курси за вибором;
- у системі освіти спостерігається недостатня кількість підготовлених вчителів для викладання цього напрямку;
- система післядипломної освіти та вищі навчальні заклади не пропонують достатнього вибору дисциплін для підготовки з ОДГ;
- більшість проектів і програм з ОДГ, громадянської освіти та освіти прав людини здійснюється силами та коштами громадських ініціатив та громадських організацій, держава приділяє формальну увагу до викладання цього напрямку в системі освіти;
- у реалізації ініціатив і проектів з ОДГ відсутня координація зусиль з боку донорів та тих, хто підтримує впровадження.

Сучасна українська педагогічна спільнота дискутує з питань визначення сучасного усвідомлення поняття «освіта для демократичного громадянства» з часу проголошення незалежності. Питання освіти для демократії, громадянської освіти та освіти прав людини досліджуються та розробляються українськими педагогами

та дослідниками, серед яких Г. Васьківська, П. Вербицька, Л. Дух, М. Душек (Гурій), М. Іванов, Н. Пильгун, С. Позняк, О. Пометун, С. Рябов, І. Смагін, Н. Софій, О. Сухомлинська, І. Тараненко та ін. [1, 2, 5, 6].

Зазначене поняття та його характеристики у філософських, політологічних, виховних аспектах досліджують у своїх працях такі вітчизняні вчені: О. Дем'янчук, Т. Бакка, О. Вар'янюк, С. Клепко, Т. Клименко, Т. Ладиченко, О. Магдик, Л. Марголіна, Л. Парашенко, О. Пометун, Н. Протасова та ін. [3, 9, 10].

Поняття освіти для демократичного громадянства надалі буде розглянуто у поєднанні з освітою прав людини (надалі – ОПЛ), що нерідко зустрічається у навчально-методичних посібниках Ради Європи та має абревіатуру ОДГ/ОПЛ – освіта для демократичного громадянства та освіта прав людини.

Мета статті – окреслити базові підходи до впровадження ОДГ та здійснити аналіз досвіду впровадження освіти для демократичного громадянства у порівняльному аспекті, виокремити основні принципи та підходи до впровадження освіти для демократичного громадянства у контексті демократизації освіти.

Важливим принципом ОДГ є те, що активному громадянству важливо *навчатися через дію*, учням необхідно мати можливість відчувати практику демократичного громадянства та прав людини на собі. Цей принцип передбачає відхід від так званої презентаційної моделі ОДГ, коли учні слухають і відтворюють отримані знання та моделі поведінки. У цьому аспекті ОДГ постає не просто поглибленням фактологічних і фактичних знань, а є усвідомленням та набуттям необхідних навичок і здатності, ціннісних орієнтацій та формування власних позицій. За принципом *навчання через дію* учні здатні навчатися демократичному громадянству до тієї міри, наскільки цьому прикладом постають вчителі. Особливу роль у процесі навчання відіграють шляхи, якими здійснюється та організовано шкільне життя. Організація демократичного устрою в закладі є основною умовою успішного навчання ОДГ.

Такий принцип, на думку розробників серії посібників і рекомендацій Ради Європи [7], в рамках навчальних матеріалів з ОДГ/ОПЛ реалізується різними шляхами.

1. *Активне навчання*. Передбачає навчання в дії, через досвід вирішення ситуацій та проблем самими учасниками навчального процесу замість надання відповідей на запитання інших. Активне навчання належить до так званого навчання через досвід («*experiential*» learning). У системі формальної освіти такий досвід, на думку авторів посібника «Живемо в демократії» [7, с. 7], набувається у класі та триває в атмосфері етносу та культури школи. Даний підхід автори визначають як «*навчання через демократію та права людини*» [7, с. 8–9]. Активне навчання може бути більшою мірою стимулюючою та мотивуючою формою навчання, ніж формальне навчання для обох сторін процесу – учня та вчителя, оскільки здійснюється через приклади з життя, а не через вивчення абстрактних понять.

2. *Активність, що базується на завданнях*. Вивчення ОДГ має базуватися навколо завдань, які вчитель надає впродовж усього курсу навчання. Такий підхід має низку переваг, які виділяють Т. Хаддлестон та П. Крафц [7, с. 10]:

- збільшує час навчання завдяки тому, що учень працює над завданнями поза школою;
- створює структуру різноманітних навчальних установок;
- надає можливість вирішувати проблеми реального життя завдяки аналізу автентичного матеріалу;

- робить процес навчання більш осмисленим і тому більш стимулюючим;
- надає учням відчуття успіху власних досягнень.

3. *Робота в команді.* У вивченні ОДГ важливим є співробітництво у навчанні. Воно здійснюється у різних формах: робота в парах, малих і великих групах тощо. Така діяльність забезпечує:

- учнів – моделями групової спільної роботи у співробітництві, які вони можуть застосовувати у класі;
- стимулювання учнів до обміну досвідом і думками, спонукає їх до процесу обговорення своїх проблем, допомагає їм збільшити шанси на їх вирішення. Окрім того, робота в команді діє як протизвага до негативного досвіду учнів залишитися наодинці з проблемами у класі.

4. *Інтерактивні методи.* Важливими у вивченні ОДГ є такі інтерактивні методи, як дискусії та дебати. Дискусії та дебати дозволяють учням вільно висловлювати, обговорювати та відстоювати свої позиції щодо поставлених проблем. Вони допомагають вчителю та учневі більше дізнатися про те, як застосувати їх у роботі в класі та є стимулом активності у процесі навчання.

5. *Критичне мислення* стимулює учнів до реагування на проблеми, що стосуються демократичного громадянства та прав людини, на протизвагу очікуванню підтримки та відповідей від вчителів. Це важливо, оскільки критичне мислення допомагає тим, хто навчається самостійно, розмірковувати над тим, що є ознаками демократичного громадянства, а також сприяє особистим досягненням і здатності брати відповідальність за власні дії та за спільні рішення.

6. *Участь.* Цей підхід передбачає залученість учнів до процесу прийняття рішень, досягнення цілей, активність та мотивацію. Завдяки участі учні будують власне життя поза межами школи. Вони вповноважені у прийнятті рішень та відчувають задоволення від власних надбань. Важливим є те, що учні мають можливість здійснювати власний внесок у процес навчання. Прикладом участі учнів у житті школи є учнівське самоврядування.

Базові принципи освіти для демократичного громадянства та освіти прав людини. ОДГ є інтегрованим напрямом в освіті, який керується такими трьома дидактичними підходами:

- навчання «про демократію та права людини»;
- навчання «через демократію та права людини»;
- навчання «для демократії та прав людини».

На думку авторів серії публікацій з питань ОДГ/ОПЛ Р. Голлоба, Т. Хаддлестона, П. Крапфа, Д. Роу, В. Таелмана ці три дидактичних підходи до ОДГ/ОПЛ формують загальний інтегрований підхід у процесі ОДГ/ОПЛ [7, с. 8–9]. Розглянемо їх детальніше.

Навчання «про демократію та права людини». Такий підхід передбачає викладання громадянської освіти як обов'язкового шкільного предмета. Навчання «про» зараховують до так званого когнітивного виміру в навчанні. Стандарти когнітивних програм освіти для демократії та освіти прав людини охоплюють наступне: учні можуть пояснювати, як функціонує демократія на протизвагу іншим формам державного правління (диктатура, олігархія); учні можуть описувати традиції та історію становлення інституту прав людини; вони можуть також продемонструвати, як деякі з прав людини можуть бути інтегровані до конституції їх країн, даючи таким чином статус громадянських прав, що більш захищені. Навчальна програма може

таким чином включати курси з освіти для демократії та освіти прав людини і тісно пов'язані предмети, такі як історія, суспільні науки та економіка.

Навчання «через демократію та права людини». Даний підхід передбачає те, що учні мають знати про свої права у контексті власної участі та бути здатними застосовувати їх. Йдеться про громадянську компетентність учнів у сучасному її розумінні. Учні потребують для її набуття практичного досвіду через участь у прийнятті рішень там, де це доцільно, можливо та корисно, а також відповідні навчальні можливості. Так, наприклад, вчитель може надавати учням можливість обстоювати їх точку зору в межах тих тем, що вивчаються і в питаннях, що пов'язані з їх життєвими інтересами та потребами. Важливим є надання учням можливості приймати рішення у процесах життя власного навчального закладу. Р. Голлоб, Т. Хаддлестон, П. Крапф та ін. стверджують, що «... розуміння даного шляху впровадження освіти для демократичного громадянства та освіти прав людини в навчальні програми дає можливість використовувати педагогічний інструментарій залучення до цього всієї школи, а не тільки спеціально підготовлених учителів у даній галузі» [8, с. 8–9].

Такі цінності, як толерантність та відповідальність, формуються виключно через досвід і значною мірою це залежить від вчителів та тих моделей поведінки, які вони їм надають при викладанні своїх предметів. А тому роль вчителя полягає саме у наданні переконливих рольових моделей під час навчання. Разом з тим демократичні цінності проявляються і у невербальних формах поведінки учнів, що підсилює необхідність пов'язання досвіду шкільного життя та життєвого досвіду учнів.

Навчання «для демократії та прав людини». Освіта для демократичного громадянства здійснюється на принципі того, що досвід шкільного життя впливає загалом на політичну соціалізацію учня. Адже школа є тією підсистемою, яка керується специфічними потребами та правилами, а досвід цієї підсистеми може бути перенесеним у інші сфери.

Водночас життя в школі є частиною реального життя учнів. Значна частина досвіду, якого учень набуває в школі, буде відображена у їх дорослому житті. Так, наприклад, такі питання, як гендерна рівність, інтеграція членів громади з різним етнічним і соціальним походженням, досвід пов'язаний з насильством, прийняттям відповідальності, досвід нерівномірного розподілу влади та нестачі ключових ресурсів (таких як гроші та час), економічна культура (у тому числі споживча культура), виконання правил та дотримання законів, вміння йти на компроміси тощо.

Навчання «для» відповідає важливості навчання для подальшого життя. Такий підхід вимагає від вчителів спрямування учнів на набуття таких навичок активної участі, як, наприклад, здатності публічно обстоювати власну думку. Освіта для демократії розглядає школу як місце, де учні можуть навчатися через реальний життєвий досвід. «... школа – це більше, ніж місце ізолюваного академічного навчання для подальшого життя. Школа також є мікрогромадою, що слугує моделлю суспільства в цілому» [8, с. 8–9].

Враховуючи можливість учнів брати участь у житті школи, очевидним є те, що певною мірою суспільне життя школи може слугувати моделлю демократичного суспільства. Це також залежить від того, наскільки члени шкільної громади зможуть брати участь у процесах прийняття рішень у межах шкільного середовища, більш ніж це буде можливим поза її межами. Навчання «для» демократичного громадянства та прав людини передбачає шляхи та способи того, як брати участь у житті громади, у той час, як навчання «через» демократію та права людини передбачає те, що ця

група керується демократичними принципами, де права людини та права дитини розглядаються як педагогічне спрямування.

Демократичні цінності лежать у площині політичної культури, якій учні повинні навчатись через шкільний досвід і через відображення цього досвіду (навчання «про»).

У контексті освіти для демократичного громадянства виділено три складові (виміри) громадянської компетентності. Серед них *здатність до політичного аналізу та судження, використання методів, демократичного прийняття рішень та дії*, які охарактеризовані у таблиці 1.

Таблиця 1

Характеристики трьох складових громадянської компетентності, що виділені у контексті ОДГ/ОПЛ (за посібником Ради Європи «Зростаємо у демократії», 2009 р.) [8, с. 11]

Здатність до політичного аналізу та судження	Здатність до використання методів	Здатність до демократичного прийняття рішень та дії
Учень аналізує та обговорює політичні події, проблеми та протиріччя, а також питання, що стосуються економічного та соціального розвитку, через розгляд та аналіз предметів та з точки зору власних ціннісних орієнтацій	Учень виявляє здатність та демонструє навички пошуку, а також усвідомлює інформацію через використання медіазасоби та застосовує способи комунікації для участі у дискусіях і процесах прийняття рішень	Учень вміє публічно висловлювати судження, через власні ціннісні орієнтації та інтереси; бере участь у переговорах і здатний демонструвати конструктивний компроміс; вміє оцінювати можливості та розуміє обмеження у політичній участі; здатний робити свідомий вибір власного курсу дій

У межах навчальних курсів з освіти для демократичного громадянства та прав людини вищезгадані категорії розглядаються як сфери, що перетинаються у різних видах навчально-виховної діяльності та розглядаються у поєднанні (рис. 1). Розглянемо детальніше вищеподані концепти.

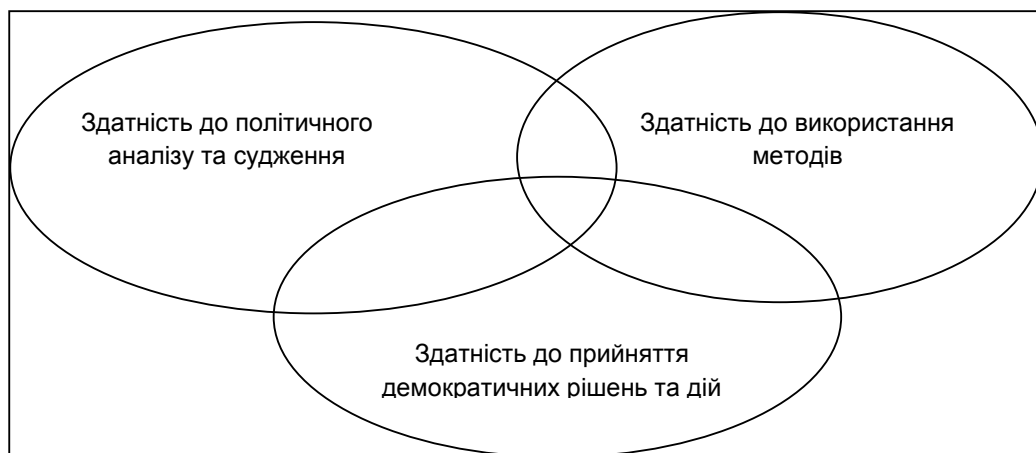


Рис. 1. Взаємоперетинання сфер громадянської компетентності у трьох складових ОДГ, що подані у категоріях компетентності

Здатність до політичного аналізу та судження. Завданням вчителя та навчально-го закладу у зазначеному контексті є формування в учнів здатності до аналізу політичних подій, проблем і протиріч та здатності пояснювати мотиви особистісних суджень. При цьому навчальний заклад має здійснювати внесок у такі процеси через підтримку учнів у застосуванні структурованих підходів, що базуються на ключових поняттях, для досягнення високого рівня критичного мислення. Це передбачає створення можливості для розвитку достатнього рівня ретельного осмислення ситуацій і прикладів з питань громадянства та прав людини через судження, для чого необхідним є розвиток таких якостей в учня:

- усвідомлення важливості політичних рішень для власного життя та життя інших людей;
- розуміння та формування судження щодо результатів політичних рішень (як безпосередніх, так і опосередкованих);
- усвідомлення та представлення точки зору інших людей та своєї позиції;
- розуміння та звернення до так званої моделі трьох вимірів політик (РС): інституціональної; змістовної; орієнтованої на процес;
- аналіз та оцінювання різних фаз політичних процесів та на мікрорівні (напр., школа), середньому рівні (напр., громада) та макрорівні (напр., національна та міжнародна політика);
- представлення фактів, проблем і рішень за допомогою аналітичних категорій, що визначають основні проблеми та відповідні до них фундаментальні цінності демократичних систем;
- визначення соціальних, законодавчих, економічних, міжнародних та екологічних умов та вміння підтримувати дискусію, що стосується протиріч;
- усвідомлення та оцінювання способу, яким презентуються проблеми через ЗМІ.

Здатність у використанні методів. Для того, щоб бути здатним брати участь у різноманітних політичних процесах, а не лише керуватися базовими знаннями про політичні проблеми, структури, конституційні, правові рамки та участь у процесах прийняття рішень, необхідно володіти такими загальними вміннями, навичками та компетентностями, що формуються під час вивчення різних предметів (наприклад, спілкування, співробітництво, вміння працювати з інформацією, базами даних і статистикою).

Особливі навички та вміння, такі як здатність аргументувати свою позицію «за» або «проти» проблем, які є надзвичайно важливими під час обговорення політичних подій, мають бути сформованими та підтриманими засобами освіти для демократичного громадянства. Усе це пов'язано з процесом організації навчання, що базується на завданнях та є надзвичайно важливим для формування необхідних навичок та компетентностей.

Під час викладання ОЛГ/ОПЛ широко розповсюдженими є методи стимулювання та підтримки в процесі обговорення та вирішення протиріч, які, наприклад, виникають під час дискусій і дебатів. Для того, що бути здатними це здійснювати, учням необхідно володіти такими якостями:

- здатність незалежно проводити дослідження та пошук, відбирати, використовувати та презентувати інформацію, що висвітлена ЗМІ або засобами інформаційних технологій у критичній та конкретизованій формі (із застосуванням статистичних даних, мап, діаграм, таблиць, малюнків тощо);
- здатність критично використовувати ЗМІ та створювати власні медіа продукти;
- здатність здійснювати дослідження, тобто здобувати інформацію з оригінальних джерел засобами дослідження та техніки інтерв'ювання тощо.

Здатність демократичного прийняття рішень та дії. Важливим у процесі ОДГ/ОПЛ є досягнення необхідного рівня здатності учнів до конфіденційної та адекватної взаємодії у політичних процесах (аналізу політичних процесів) на публіці. Для того, щоб це здійснювати, необхідно формувати такі здатності та ставлення учнів:

- здатність адекватно, свідомо та публічно висловлювати політичну точку зору у політичних категоріях та вміти майстерно брати участь у діалогах, дебатах та дискусіях;
- здатність брати участь у громадському житті та діяти політично (через аргументування, дебати, участь у дискусіях, проведенні переговорів, наприклад, написання листів до видавництва тощо);
- розуміння власних можливостей експертизи політичних впливів і здатність формування об'єднань з іншими людьми;
- здатність висловлювати думку та бути здатними на компроміси;
- готовність та здатність розпізнавати антидемократичні ідеї та відповідних «гравців» та вміння надавати їм відповідну відповідь;
- готовність та здатність поводитись відкрито в душі порозуміння та міжкультурного оточення.

Ключові поняття в межах освіти для демократичного громадянства є категорією, яку виокремлено у наукових та навчально-методичних розробках спеціалістів Ради Європи [7, с. 13]. Особливу роль у викладанні ОДГ/ОПЛ відіграє візуалізація понять, що застосовуються через навчальні теми, ключові поняття тощо. Прикладом такої візуалізації є поданий нижче малюнок, через який спеціалісти з ОДГ Ради Європи передають взаємозв'язки між поняттями та їх поєднання у навчальних темах (рис. 2) [7, с. 16].

Концепція пазлу-ілюстрації дозволяє використати всі складові тематик як самостійно, так і у поєднанні під час процесу навчання. Таке бачення викладання тем у процесі навчання є прикладом моделі так званого конструктивістського підходу у навчанні. За допомогою такого інструменту учень спостерігає взаємозв'язки, може здійснювати власні асоціації, доповнювати та поповнювати дані концепти, визначати свої подальші навчальні дослідження та практичні дії, оцінювати власні ресурси щодо їх використання у житті та навчанні. Конструктивістський підхід надає можливості й вчителю будувати такі освітні стратегії, що дозволять виконати поставлені у межах тематик завдання, з урахуванням наскрізних тем, активних форм навчання та спрямованості на досягнення результату. Усі матеріали, що необхідні вчителю для роботи з учнями, можна завантажити на електронному ресурсі, який створений у рамках українсько-швейцарської ініціативи «Розвиток громадянських компетентностей в Україні» [15].

Освіта для демократичного громадянства як навчальний курс розпочав впровадження в Україні, починаючи з 2010 р. у рамках міжнародного українсько-швейцарського проекту «Сприяння впровадженню освіти для демократичного громадянства» (2010–2012 рр.), в межах якого було охоплено інститути післядипломної педагогічної освіти низки областей (Херсонська, Вінницька, Полтавська, Львівська, Луганська, Київська, а також м. Київ та м. Севастополь). Було адаптовано та представлено освітянській громадськості посібники Ради Європи для початкової та основної школи – «Живемо у демократії. Плани уроків з питань Освіти для демократичного громадянства та Освіти прав людини для загальноосвітніх навчальних закладів», «Навчаємо демократії: базові матеріали з питань демократичного громадянства та прав людини», «Зростаємо у демократії. Плани уроків для початкових класів з освіти для демо-



Рис. 2. Пазл-ілюстрація до серії посібників Ради Європи з питань освіти для демократичного громадянства (автор – П. Віксман, 2009 р.) [7, с. 16]

кратичного громадянства та прав людини» [11; 12; 13]. Однак цей напрям не набув досі широкого поширення серед вчителів і загальноосвітніх закладів на відміну від країн Європи, де активно здійснюється така робота в останнє десятиліття.

Починаючи з 2011 р. по 2014 р., було продовжено ініціативу з впровадження ОДГ через реалізацію проекту «Розвиток громадянських компетентностей в Україні» (DOCCU) в рамках Швейцарської стратегії співробітництва для України у співпраці з Національною академією при Президентові України в напрямі «Міське самоврядування і публічні послуги» [15].

Освіта для демократичного громадянства є одним з основних напрямів розвитку освітньої політики більшості країн Європи, в тому числі й України. Основні її характеристики визначено нормативними та рекомендаційними документами Ради Європи та міжнародних організацій. Особливістю ОДГ є те, що в її основі лежить діяльнісний, конструктивістський підходи до процесу навчання, активне навчання, участь учнів у процесах прийняття рішень. Потребують уваги такі питання, як становлення демократичних цінностей у шкільній освіті в Україні, форми та методи впровадження ОДГ, система демократичного врядування у школах, роль організацій

громадянського суспільства, інформаційно-комунікаційних технологій та засобів масової інформації у підтримці ОДГ, вплив інтеграційних і глобалізаційних процесів на становлення демократичних принципів побудови та демократизації змісту освіти.

Зміст статті не вичерпує всього спектру поданих особливостей та досвіду впровадження освіти для демократичного громадянства. Важливим залишається включення механізмів її впровадження, відображення основних положень ОДГ у освітніх стандартах, підтримка з боку держави та системи освіти вчителів та керівників навчальних закладів до включення ОДГ у зміст навчання учнів.

Список використаних джерел

1. *Васьківська Г.* Методичний посібник для вчителів з курсу «Основи громадянської освіти» / Г. Васьківська, Н. Вдовенко, І. Гейко та ін. – К., 2000. – 225 с.
2. *Вербицька П. В.* Основні підходи до організації громадянського виховання в країнах Європи / П. В. Вербицька // Наукові записки : зб. наук. статей / відп. ред. : М. І. Шиль. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – Вип. LXXIII (73). – С. 53–63. – (Сер. Педагогічні та історичні науки).
3. *Вар'янюк О. Б.* Громадянська освіта: європейський підхід / О. Б. Вар'янюк // Постметодика. – № 2 (34). – 2001. – С. 15–19.
4. Демократичне врядування в школах : посібник / Е. Бекман, Б. Траффорд ; пер. з англ. та адапт. Л. І. Парашенко ; заг. ред. укр. версії Н. Г. Протасова. – К. : НАДУ, 2009. – 100 с.
5. *Дух Л. І.* Впровадження громадянської освіти в українській школі / Л. І. Дух // Розвиток демократії та демократична освіта в Україні : Матеріали II міжнародної наукової конференції (Одеса, 24–26 травня 2002 р.) / М-во освіти і науки України, Ін-т вищ. освіти АПН України, Одеська нац. юридич. академія, Канадсько-Український Проект «Демократична освіта». – К. : Ай-Бі, 2003. – С. 694–700.
6. Зміни у свідомості українського суспільства на зламі тисячоліть / за ред. С. Рябова. – К. : АСК, 2001. – 247 с.
7. Живемо у демократії. Плани уроків з питань Освіти для демократичного громадянства та Освіти прав людини для загальноосвітніх навчальних закладів / Р. Голлоб, П. Крапф ; за заг. ред. Р. Голлоб, П. Крапф та ін. ; пер. з англ. та адапт. О. В. Овчарук ; заг. ред. укр. версії Н. Г. Протасова. – К. : НАДУ, 2009. – 212 с.
8. Зростаємо у демократії. Плани уроків для початкових класів з освіти для демократичного громадянства та прав людини (ОДГ/ОПЛ) / В. Вайдінгер, Р. Голлоб ; заг. ред. Р. Голлоб, П. Крапф та ін. ; пер. з англ. та адапт. О. В. Овчарук ; заг. ред. укр. версії Н. Г. Протасова. – К. : НАДУ, 2011. – 154 с.
9. *Клиниченко Т. В.* Освіта для демократії. А демократія для кого? / Т. В. Клиниченко // Постметодика. – 2001. – № 2 (34). – С. 41–43.
10. *Магдик О. О.* Моделі формування громадянськості / О. О. Магдик // Постметодика. – 2001. – № 2 (34). – С. 46–48.
11. Навчасмо демократії: базові матеріали з питань демократичного громадянства та прав людини / Р. Голлоб, П. Крапф, В. Вайдінгер ; заг. ред. Р. Голлоб, П. Крапф та ін. ; пер. з англ. та адапт. Л. І. Парашенко ; заг. ред. укр. версії Н. Г. Протасова. – К. : НАДУ, 2011. – 158 с.
12. Освіта для демократичного громадянства та освіта з прав людини в Україні / Н. Г. Протасова, Л. І. Парашенко, О. В. Овчарук та ін. ; за заг. ред. Н. Г. Протасова. – К. : Національна академія при Президентові України, 2011. – 100 с.
13. Освіта для демократичного громадянства : посібник для підготовки вчителів з питань освіти для демократичного громадянства та освіти з прав людини (вдосконалена версія – вересень 2007) / Р. Голлоб, Е. Хаддлестон, П. Крапф, М.-Х. Салема, В. Спажич-Вркаш ; пер. з англ. та адапт. Л. М. Ващенко ; заг. ред. укр.

версії Н. Г. Протасова. – К. : Вид-во «Гопак», 2009. – 89 с.

14. Розвиток громадянських компетентностей в Україні: швейцарсько-український проект [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://doccu.in.ua>
15. All-European Study on Education for Democratic Citizenship Policies // C. Birzéa, D. Kerr, R. Mikkelsen, I. Froumin, B. Losito, M. Pol, M. Sardoc. – Council of Europe, 2004. – 94 p.

References

1. *Vasjkivsjka Gh., Vdovenko N., Ghejko I.* та in. *Metodychnyj posibnyk dlja vchyteliv z kursu «Osnovy ghromadjansjkoi osvity»* / Gh. Vasjkivsjka, N. Vdovenko, I. Ghejko та in. – К., 2000. – 225 s.
2. *Verbycjka P. V.* *Osnovni pidkhody do orghanizaciji ghromadjansjkogho vykhovannja v krajynakh Jevropy* / P. V. Verbycjka // *Naukovi zapysky : zb. nauk. statej / vidp. red. : M. I. Shylj.* – К. : NPU imeni M. P. Draghomanova, 2008. – Vyp. LXXIII (73). – S. 53–63. – (Ser. Pedagoghichni ta istorychni nauky).
3. *Var'janko O. B.* *Ghromadjansjka osvita: jevropejskij pidkhid* / O. B. Var'janko // *Postmetodyka.* – № 2 (34). – 2001. – S. 15–19.
4. *Demokratyчне vrjaduvannja v shkolakh : posibnyk* / E. Bekman, B. Trafford ; per. z anghl. ta adapt. L. I. Parashhenko ; zagh. red. ukr. versiji N. Gh. Protasova. – К. : NADU, 2009. – 100 s.
5. *Dukh L. I.* *Vprovadzhennja ghromadjansjkoi osvity v ukrajinsjkij shkoli* / L. I. Dukh // *Rozvytok demokratiji ta demokratyчна osvita v Ukrajinі : Materialy II mizhnarodnoji naukovoji konferenciji (Odesa, 24–26 travnja 2002 r.) / M-vo osvity i nauky Ukrajinі, In-t vyssh. osvity APN Ukrajinі, Odesjka nac. jurydych. akademija, Kanadsjko-Ukrajinsjkij Proekt «Demokratyчна osvita».* – К. : Aj-Bi, 2003. – S. 694–700.
6. *Zminy u svidomosti ukrajinsjkogho suspiljstva na zlami tysjacholitj / za red. S. Rjabova.* – К. : ASK, 2001. – 247 s.
7. *Zhyvemo u demokratiji. Plany urokiv z pytanj Osvity dlja demokratychnogho ghromadjanstva ta Osvity prav ljudy ny dlja zaghajnoosvitnikh navchaljnykh zakladiv* / R. Ghollub, P. Krapf ; za zagh. red. R. Ghollub, P. Krapf та in. ; per. z anghl. та adapt. O. V. Ovcharuk ; zagh. red. ukr. versiji N. Gh. Protasova. – К. : NADU, 2009. – 212 s.
8. *Zrostajemo u demokratiji. Plany urokiv dlja pochatkovykh klasiv z osvity dlja demokratychnogho ghromadjanstva та prav ljudy ny (ODGh/OPL)* / V. Vajdingher, R. Ghollub ; zagh. red. R. Ghollub, P. Krapf та in. ; per. z anghl. та adapt. O. V. Ovcharuk ; zagh. red. ukr. versiji N. Gh. Protasova. – К. : NADU, 2011. – 154 s.
9. *Klynchenko T. V.* *Osvita dlja demokratiji. A demokratija dlja kogho?* / T. V. Klynchenko // *Postmetodyka.* – 2001. – № 2 (34). – S. 41–43.
10. *Maghdyk O. O.* *Modeli formuvannja ghromadjansjkosti* / O. O. Maghdyk // *Postmetodyka.* – 2001. – № 2 (34). – S. 46–48.
11. *Navchajemo demokratiji: bazovi materialy z pytanj demokratychnogho ghromadjanstva та prav ljudy ny* / R. Ghollub, P. Krapf, V. Vajdingher ; zagh. red. R. Ghollub, P. Krapf та in. ; per. z anghl. та adapt. L. I. Parashhenko ; zagh. red. ukr. versiji N. Gh. Protasova. – К. : NADU, 2011. – 158 s.
12. *Osvita dlja demokratychnogho ghromadjanstva та osvita z prav ljudy ny v Ukrajinі* / N. Gh. Protasova, L. I. Parashhenko, O. V. Ovcharuk та in. ; za zagh. red. N. Gh. Protasova. – К. : Nacionaljna akademija pry Prezydentovi Ukrajinі, 2011. – 100 s.
13. *Osvita dlja demokratychnogho ghromadjanstva : posibnyk dlja pidghotovyky vchyteliv z pytanj osvity dlja demokratychnogho ghromadjanstva та osvity z prav ljudy ny (vdoskonalena versija – veresenj 2007)* / R. Ghollub, E. Khaddleston, P. Krapf, M.-Kh. Salema, V. Spazhych-Vrkash ; per. z anghl. та adapt. L. M. Vashhenko ; zagh. red. ukr. versiji N. Gh. Protasova. – К. : Vyd-vo «Ghopak», 2009. – 89 s.
14. *Rozvytok ghromadjansjkikh kompetentnostej v Ukrajinі: shvejcarsjko-ukrajinsjkij proekt [Elektronnyj resurs].* – Rezhym dostupu: <http://doccu.in.ua>
15. All-European Study on Education for Democratic Citizenship Policies // C. Birzéa, D. Kerr, R. Mikkelsen, I. Froumin, B. Losito, M. Pol, M. Sardoc. – Council of Europe, 2004. – 94 p.

Овчарук О. В.

ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ ДЕМОКРАТИЧЕСКОГО ГРАЖДАНСТВА: ОПЫТ РАЗРАБОТКИ И ВНЕДРЕНИЯ КУРСОВ ЗА ВЫБОРОМ

В статье рассмотрено принципы и базовые подходы к преподаванию образования для демократического гражданства в европейских странах, описан опыт внедрения учебных курсов по вопросам образования для демократического гражданства и прав человека. Ведущей идеей этого направления в образовании является их становление как активных граждан, которые способны участвовать в формировании будущего общества через обучение демократии и правам человека. Образование для демократического гражданства рассмотрено в контексте процессов демократизации образования, определены его ключевые понятия. Образование для демократического гражданства и образование прав человека представлено в контексте трех подходов: образование о демократическом гражданстве и правах человека, образование для ОДГ/ОПЧ, образование в ОДГ/ОПЧ. Представлено опыт Украины в реализации проектов и преподавания учебных курсов, направленных на образования для демократического гражданства.

Ключевые слова: образование для демократического гражданства, образование прав человека, гражданское образование, демократизация образования, гражданин, гражданство, права человека

Ovcharuk O.

EDUCATION FOR DEMOCRATIC CITIZENSHIP: DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF OPTIONNAL COURSES

The main characteristics of education for democratic citizenship are analyzed in the framework of European dimension. The basic principles and approaches of education for democratic citizenship in European countries are underlined. Education for democratic citizenship is analyzed in the context of democratization processes. The key terms are in the focus of the article.

In 2010, the Council of Europe member states adopted the Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education, which provides a common framework for action in this field.

Three components are in the context of the citizenship competence in the framework of education for democratic citizenship. They include capacities in political analysis and judgment, the use of democratic decision-making methodology and active participation.

The school community is conceived as a sphere of authentic experience where young people can learn how to participate in democratic decision making and may take responsibility. Key concepts for education for democratic citizenship and human rights education are taught as tools of life-long learning.

The feature of education for democratic citizenship in general secondary education in Europe is that the content, forms and methods of learning are based on three dimensions – “learning about democracy and human rights”/“learning for democracy and human rights”/“learning through democracy and human rights”. This enriches the role of teacher and student in the learning process. Considering the current approaches to understanding basic concepts and approaches in the implementation of education for democratic citizenship the leading idea of this area is to encourage students to their becoming active citizens who are able to participate in the life of the society through education for democracy and human rights.

Keywords: education for democratic citizenship, human rights education, civic education, citizenship education, democratization of education, citizen, citizenship, human rights.



Поголша Лилия Владимировна —

доктор педагогических наук, доцент, директор Института Педагогических Наук Республики Молдова. Круг научных интересов: системы образования и инновационные технологии, менеджмент качества образования, менеджмент куррикулума, система повышения квалификации учителей, развитие педагогического образования.

УДК 372.881.1

РАЗВИТИЕ КУРРИКУЛУМА – ОСНОВА МОДЕРНИЗАЦИИ ШКОЛЬНОГО УЧЕБНИКА

Статья рассматривает тему развития куррикулума в качестве основы модернизации школьного учебника. В этом контексте представлена ретроспектива развития куррикулума в национальной системе образования и стратегия модернизации школьного куррикулума, перехода от традиционной аналитической программы к куррикулуму, основанного на компетенциях. Выявлена взаимосвязь между школьным учебником и куррикулумом, представлены основные требования к разработке учебников нового поколения.

Ключевые слова: куррикулум, компетенция, учебник, система образования, стратегия, модернизация.

Доуниверситетское образование Республики Молдова находится на новом этапе развития и углубления образовательных реформ. Этот этап нацелен, в первую очередь, на разработку нового поколения образовательных стандартов, во-вторых, на модернизацию школьных куррикулумов и, в-третьих, на улучшение учебников.

Разработка нового поколения стандартов, соответствующих стандартам качественного европейского образования, сформулирована с позиции ученика и нужд его развития, то есть с точки зрения компетенции, и может быть рассмотрена как выполненная цель.

Концепция развития *компетенции* предлагает пути развития образовательных стандартов, модернизации школьного куррикулума и учебников, которые могут интегрироваться в когнитивной, психомоторной и аффективной областях, находясь на стыке различных областей знаний (конкретизируются в школе через предметы обучения), дидактической области (что рассматривают куррикулярные области) и социоэкономической области (что рассматривает подготовку учащихся к интегрированию в социум).

Особый интерес для качественного образования вызывает сегодня соотношение теоретического уровня с образовательной практикой, напрямую связанной с педагогической компетенцией и являющейся ключевым элементом в образовательной политике. Чтобы обеспечить качество в образовании, необходимо:

- развивать куррикулум (в виде куррикулярных продуктов, учебников, дидактических работ);
- совершенствовать партнерство в образовательной области;
- сочетать преподавание с научными разработками.

Реформа образования, начавшаяся в Республике Молдова в конце 1990 г., предполагала *переход от традиционной аналитической программы*, в структуре которой, в первую очередь, было отражено содержание обучения (которое следует изучить в течение года за определенное количество часов), что, с точки зрения дидактики, обозначало, что в центре находится то, что преподается (учителем) и соотносится со знаниями, *к разработке школьного куррикулума*, в основе которого находятся общие и ключевые цели. На данном этапе реформы, ключевым звеном был ученик, в котором учитель формировал умения, навыки и ценностные отношения.

Первое поколение школьного куррикулума было разработано в 2003 г. для начальной школы, а в 2005 г. – для гимназий и лицеев. Были усовершенствованы общие цели, а ключевые цели были структурированы по трем уровням: *знания, понимание/применение и интеграция*.

Практически, реформа доуниверситетского образования продолжается и сейчас, в рамках которой школьный куррикулум наметил несколько направлений в интеллектуальном и аффективном формировании учащихся и в определении ценностного потенциала личности каждого ученика.

На протяжении последующих лет куррикулум, основанный на образовательных целях, в меньшей мере соответствовал требованиям, стоящим перед образовательным процессом, достижение которых необходимо современному обществу – в лице школы, а также учащимся для их личной жизни и социума.

Таким образом, возникла необходимость проектирования школьного куррикулума как педагогической модели, основанной на:

- *подготовке конечной цели обучения* – школьные компетенции/компетенции по дисциплинам;
- *измерении действий* деятельности формирования личности учащихся;
- *установлении личностного развития в соответствии с интересами, способностями учеников и ожиданиями общества*.

Современные теории образования констатируют стратегические изменения в педагогических целях через школьные компетенции и смещение акцентов с итогового/нормативного оценивания на формирующее оценивание, представляя процесс образования интегративным с точки зрения формирования школьных компетенций и дальнейшего их развития.

В данном контексте, концепция школьных компетенций, аутентичное обучение и оценивание охватывают все большую территорию в современной педагогической науке, благодаря чему происходит более тесное сближение между формированием ученика и требованиями социальной жизни. Следовательно, соответствующие теории были приняты и системой образования Республики Молдова, поскольку они являются более актуальными и предпочтительными для формирования/развития личности учащихся.

Принятие данной концепции за основу для пересмотра куррикулума и разработки стратегии куррикулярной реформы идентифицировало основные факторы в развитии и углублении образовательной реформы, измерения и оценивания качества образования, повышения эффективности образовательного процесса.

Действительность требует, чтобы конечные образовательные цели были не только сформулированы при помощи конкретных и прагматичных терминов, но и нацелены на перспективу, реальное формирование образованной личности. *Педагогика компетенций* продвигает *функциональную дидактику*, приводит к формированию учащихся посредством системы ключевых компетенций, необходимых для жизни и предназначенных для лучшего обеспечения внедрения в социум.

Необходимость перехода от педагогических задач к педагогическим компетенциям и разработка куррикулума и образовательного процесса, направленного на формирование/оценивание компетенций, основывались на следующие положения:

1. Основной задачей школы является формирование активных граждан, школа – друг ребенка.
2. Чтобы стать активным гражданином, индивидуума следует наделить в течение школьных лет рядом функциональных компетенций, которые пригодятся в дальнейшем в реальной жизни.
3. Школе необходимо формировать у учащихся компетенции, необходимые для реальной жизни, то есть те, которые будут реализовываться и вне стен школы.
4. Чтобы подготовить учеников к жизни, школе нужно создать соответствующие условия для преподавания и оценивания и постоянно проверять степень сформированности компетенций.

В этом смысле, новые образовательные стандарты в Республике Молдова были разработаны с перспективой развития компетенций, отказа от энциклопедизма знаний, практически невозможных достичь при скорости увеличения информации, и приобщения к *культуре интерполированных действий*, к фокусированию на результаты обучения.

Модель развития куррикулума, основанного на компетенции, требует корреляции всех компонентов, направленных на интеграцию парадигмы «преподавание – обучение – оценивание».

Школьный куррикулум, основанный на компетенции, был разработан и внедрен в национальную образовательную систему в 2010 г. и включает:

1. Систему ключевых трансверсальных/межпредметных компетенций на разных образовательных уровнях (начальный, гимназический, лицейский), которые связаны между собой формирующей спецификой.
2. Систему общих/куррикулярных компетенций, которые соотносятся с ключевыми компетенциями.
3. Систему специфических/предметных школьных компетенций.

Стратегия модернизации школьного куррикулума в свете компетентностного подхода рассматривает образование с точки зрения его содержания и аксиологии образовательного процесса. Новая концепция куррикулярной реформы основана на следующих принципах: демократизации и гуманизации образования; единства и разнообразия в образовании; ценности человеческой личности; индивидуализации образовательного пути; ответственности по отношению к собственным решениям; социальной справедливости и равных прав; образования на протяжении всей жизни и формирования компетенций, необходимых на протяжении всей жизни.

Куррикулум включает референциал ценностей:

1. Общечеловеческие ценности: Жизнь, Истина, Добро, Красота, Право, Свобода, Равенство, Святость и т. д.

2. Национальные ценности: страна, народ, государственная символика (гимн, герб, флаг), национальный язык, национальное самосознание, национальная история, национальная культура, вера, традиции, народное искусство и т. д.
3. Образовательные ценности, основанные на образовательных измерениях: интеллектуальных, моральных, эстетических, физических, технологических и т. д.
4. Куррикулярные ценности, основанные на куррикулярной области или предметном куррикулуме: цели, содержание обучение, технологии и т. д.
5. Инструментальные ценности: ключевые компетенции по типу трансверсальных/транскуррикулярных, общие/на уровне этапов обучения, предметные и т. д.
6. Коллективные ценности: класса, группы учащихся, социальных групп, семьи и т. д.
7. Индивидуальные ценности, которые определяют человеческую личность: идентичность, семья, вера, дружба, образование, предпочтения, любовь, карьера и т. д.

Представляет интерес система ключевых/трансверсальных компетенций, принятая в национальной образовательной системе, которые предусмотрены куррикулом и отражены в учебниках:

1. Компетенция обучения/научиться учиться.
2. Компетенция обучения на родном/государственном языке.
3. Компетенция общения на иностранном языке.
4. Деятельностно-стратегические компетенции.
5. Компетенция самопознания и самореализации.
6. Компетенции межличностные, гражданские, нравственные.
7. Компетенции в математике, естественных науках и технологиях.
8. Компетенция в использовании современных информационных и коммуникативных технологий (цифровые технологии).
9. Компетенции на уровне культурных, национально-культурных ценностных отношений.
10. Компетенции в предпринимательской деятельности.

Модернизация куррикулума, несомненно, предполагает радикальные изменения и в содержании, и в качестве школьных учебников.

На данном этапе научные исследования Института Педагогических Наук нацелены на последующую модернизацию куррикулума на основе мониторинга и анализа результатов внедрения куррикулума, основанного на компетенции, в связи с чем разработан ряд действий:

- конкретизация/операционализация образовательного идеала к концу процесса обучения, на образовательных уровнях, по куррикулярным областям;
- обеспечение качественного образования и последующее сближение образовательной системы к европейским стандартам;
- развитие открытой и гибкой структуры куррикулума, основанного на системе школьных компетенций, преимущественно в области междисциплинарности и трансдисциплинарности;
- переход к куррикулуму, основанному на комплексном развитии личности ученика; развитие процессуальных знаний; обеспечение реальных потребностей ученика; развитие интеллектуальных способностей; органическая интеграция школьных предметов;

- разработка нового куррикулума в соответствии с международными требованиями: ключевые компетенции, конструктивизм, интеграция школьных дисциплин, дифференцированный куррикулум, комплексное оценивание достижений учащихся и т. д.;
- переход от подачи предмета обучения в академической манере к функциональному подходу, связанному с потребностями общества и обучаемой личности; переключение от преподавания к обучению; переход от учителя к обучаемому;
- сокращение объема содержания обучения;
- формирование посредством куррикулума и учебников доброжелательного отношения к ребенку;
- ориентация национального куррикулума на личную реализацию и развитие в течение всей жизни через потенциал активного и интегрированного в общество гражданина, востребованного на рынке труда;
- обеспечение продвижения национальных ценностей, совпадающих с европейскими и мировыми ценностями, развитие образовательного потенциала куррикулума;
- развитие навыков и компетенций, необходимых для социальных знаний;
- развитие дополнительного когнитивного эмоционального интеллекта;
- формирование посредством куррикулума уважения к частной жизни; культивирование ответственности за поступки; развитие толерантности по отношению к другим; солидарности в межличностных отношениях;
- открытость и либерализация дидактических действий, улучшение на уровне стратегий, методологии, практики преподавания–обучения; интенсивное продвижение интерактивных методов;
- развитие куррикулума с точки зрения возможности поощрять широкие области обучения и новые подходы, такие как предметная интеграция, персонализированный куррикулум, совместное обучение, расширение корреляции с неформальным образованием;
- отражение в рамках целей куррикулума четырех основ обучения: научить познавать, научить делать, научить трудиться вместе с другими, научить изменять себя и общество;
- обеспечение последовательности по горизонтали (установление влияния между дисциплинами по куррикулярным областям);
- обеспечение последовательности по вертикали в рамках куррикулума (обеспечение преемственности куррикулума из года в год);
- ориентация дидактических стратегий на эвристический характер дидактических стратегий, разнообразие дидактических методологий, использование в обучении методов, носящих прикладной характер, овладение методами и техниками интеллектуального труда.

Для эффективного внедрения политики проведения реформы куррикулума и учебников необходим ряд изменений. На данном этапе роль куррикулума и школьных учебников в национальной образовательной системе заключается в активном внедрении содержания школьного куррикулума посредством образовательных единиц, которые могут быть операционализированы и реализованы в процессе преподавания–обучения. Наряду с положительными изменениями, произошедшими в связи с переходом к куррикулуму, основанному на компетенции, существуют и определенные трудности, и недочеты в процессе внедрения в практику:

1. В процессе проектирования дидактической деятельности зачастую не принимаются во внимание пожелания учеников, не учитываются темпы работы каждого ребенка, предпочтение отдается фронтальной работе.
2. Задания, представленные в учебнике, ориентированы на репродукцию и отработку, рассчитаны на автоматизм, формирование умений и навыков, реже – компетенции.
3. Недостаточно представлены задания на решение проблем и проблемных ситуаций, при выполнении которых необходимо использовать алгоритм, базируемый на проблемном методе.
4. Упражнения часто формируют простые умения, основанные на повторении или репродукции знакомой информации и демонстрации ее понимания, или некоторые моторные виды деятельности, направленные на обобщение и автоматизацию. Ученики просто тренируются, более или менее осознавая, чем они занимаются, при этом преобладают репродуктивные умения и навыки и в меньшей степени – продуктивные, основанные на разработке новых действий или форм поведения.

С современной точки зрения, школьный учебник является инструментом работы для ученика и, что не менее важно, он представляет темы, рекомендованные школьным kurikulumом для реализации эффективного и качественного процесса обучения.

На современном этапе перед исследователями стоит задача необходимости рассмотрения нового поколения curriculumа и школьных учебников **как единое целое** – для достижения эффективности и качества обучения.

Разработанный таким образом учебник требует как можно меньше количества информации и как можно больше различных видов деятельности, основанных на развитии логики, размышления и других интеллектуальных способностей, моральном, эстетическом развитии и их реализации на практике. Так, перед нами стоит задача перехода от образовательной области, основанной на аккумуляции знаний и умений через обучение, к формированию компетенций. Ситуация, в которой человек играет активную роль и активно участвует во всех отраслях социальной жизни, требует повышения требований к креативному мышлению, участия в конструктивной деятельности, исследованиях и прогнозах. Необходим подъем на более высокий интеллектуальный уровень, рост воображения, большее развитие духа изобретательства и социальных инноваций, большой энтузиазм и кураж для внедрения в жизнь идей и инициатив, возможности решения проблем.

Посредством учебника необходимо индивидуализировать и разнообразить деятельность, ориентируясь на соответствующий возраст и когнитивное развитие, обучение каждого ученика в соответствии с собственным темпом, предлагая возможное содержание обучения во внеурочное время или программу деятельности в рамках дополнительной программы после уроков. В таком случае речь идет об организации процесса обучения, когда используется альтернативная система деятельности, основанная на личных усилиях с организацией в микрогруппы для решения проблем или создания команды, которая сочетает обучающую деятельность и индивидуальную работу, самостоятельность с кооперативной деятельностью, обучение и совместную работу.

Необходимо, чтобы в учебнике ученик был представлен как субъект обучения, и ему была предоставлена возможность самообразования. Обычно, ученику необходимо индивидуальное обучение, когда он использует собственную книгу, однако хорошо, когда есть активный партнер, ответственный за процесс обучения, когда есть кооперация, основанная на уважении и помощи друг другу. Это приводит к активности. Ученик должен

постоянно поощряться за те виды деятельности, в процессе которых он будет добывать знания и расширять их, разбираться в них и применять в дальнейшем. Таким образом, индивидуальное обучение становится все более и более значимым.

Одна из главных функций учебника – информационная (передача знаний), а в современном учебнике она снижается за счет функции формирования способностей и компетенций, их консолидации и закрепления через реализацию, что мобилизует различные ресурсы: знание, опыт, способности, автоматизм, осознание, обеспечение их интеграции. Учебник должен содействовать переносу знаний по вертикали – через углубление, объединение наиболее важных знаний с формированием умений и навыков, а по горизонтали – через расширение знаний, дополнение соответствующим содержанием. Необходимо разработать определенные критерии для самооценки, чтобы проверить уровень реализации общих и текущих целей, реинтегрировать информацию и поднять способности на оптимальный уровень, используя техники итогового контроля.

Институт Педагогических Наук Республики Молдова имеет собственный подход к образовательному процессу. Именно поэтому мы рассматриваем школьный учебник как куррикулярный продукт. В таком понимании устанавливается полная взаимосвязь и взаимозависимость между школьным учебником и воспитательными целями, предусмотренными куррикулом. Исходя из этих положений, разработка школьного учебника включает несколько этапов:

1. Анализ и оценка существующих базового и предметных куррикулов.
2. Концептуализация целостной структуры куррикула и необходимых действий по модернизации его на определенном этапе развития.
3. Разработка куррикулярных продуктов (учебников, методических пособий, средств, обеспечивающих внедрение куррикула).

В свою очередь, содержание модернизированного куррикула, как базового документа для разработки учебников нового поколения, требует множество организационных и обеспечивающих моментов. Среди них:

1. Ознакомление с содержанием инноваций, предусмотренных данным куррикулом.
2. Объявление конкурса по разработке новых, качественных учебников.
3. Создание предметных комиссий по комплексной оценке разработанных учебников.
4. Обеспечение авторов учебников модернизированным куррикулом.
5. Объявление конкурса по изданию новых учебников.
6. Обсуждение разработанных учебников.
7. Обеспечение условий внедрения нового поколения учебников.

Концептуальные, теоретические и технологические основы разработки современного учебника находят свое отражение в экологической модели развития личности, в антропологической модели развития личности. Метасистемный анализ доказывает, что системообразующей основой разработки современного учебника является полимерная педагогическая модель, построенная на достижениях педагогики, психологии, физиологии, кибернетики в своем историческом и эволюционном отражении в мировоззрении современного общества. Проектирующая основа современного учебника определяет целеполагание, направленное на формирование личностных качеств и компетенций у учащихся.

Принципы создания учебников нового поколения: целостности, восприимчивости, развития, поэтапного формирования целей, равновесия и коммуникативности.

Учебник необходимо рассматривать как продукт куррикулума, вспомогательное дидактическое средство, способствующее реализации ученика в процессе обучения. Учебник должен стать средством, обеспечивающим целостную обучающую систему, которая реализует гностическую, организационную и оценочную функции процесса обучения. Главной целью учебника должно стать формирование навыков для активного целенаправленного внедрения личности в общество.

Среди основных требований к современному учебнику следует выделить следующие: требования к менеджменту знаний, психо-физиолого-кибернетические требования, социально-телеологические требования.

Требования менеджмента знаний:

- подчинение менеджмента знаний целям;
- проектирование процесса от действия к знаниям;
- способствование усвоению алгоритма «знание – решение – действие»;
- способствование максимальной реализации индивидуальных интеллектуальных и творческих способностей учащегося;
- проектирование процесса обучения и учения с ориентацией на самоорганизацию, саморазвитие, самоактуализацию и самооценку.

Психо-физиолого-кибернетические требования:

- отражение психологических теорий развития (бихевиоризм, гештальт, когнитивизм, возрастные особенности, деятельностный подход, поэтапное формирование умственных действий);
- рассмотрение психогенетической теории;
- следование экологической модели развития;
- обеспечение равновесного развития обоих полушарий мозга;
- обеспечение комфортности обучения для учащихся с различными архетипами;
- формирование информационной культуры – умения читать, письменная коммуникация и умения слушать;
- использование различных информационных потоков;
- учитывание психофизиологических возможностей учащихся при интериоризации и управлении информацией.

Социально-телеологические требования:

- формирование общественного сознания в соответствии с современными философскими учениями;
- формирование прагматических целей, направленных к человеческому здесь–бытию, к жизнеосуществлению и действию;
- онтологическая направленность обучения, антропологическая философия, экзистенциализм, герменевтика, синергетика и др.;
- формирование деятельностной сути и формативной целеполагающей установки на жизнедеятельность;
- формирование 4-х блоков жизнедеятельности («я – биологическое разумное существо», «я – окружающая среда», «я – социум») и умения проектировать жизненную карьеру.

В условиях возрастания информации необходимо, чтобы ученики формировали способности перерабатывать информацию, используя современные технологии, известные методы и формы эффективной работы, мобилизуя всевозможные собственные или потенциальные ресурсы, чтобы со временем использовать ее. Факт, что

самообучение подтверждает в большей степени развивающий характер современных учебников, ориентированный на развитие способностей учеников, а также усилий, способностей реализации чего-либо посредством формирования компетенций, выполняя различные виды деятельности, предложенные в учебнике. Таким образом, посредством школьных учебников необходимо развивать интеллектуальные способности, дух изысканий и творчества. В будущем учащимся необходимо знать и уметь, где и как самостоятельно искать информацию.

Будущее не нужно ждать пассивно, а надо заботливо готовиться к нему и строить его СЕГОДНЯ.

References

1. Botgros I., Franțuzan L. Competența școlară – un construct educațional în dezvoltare. – Chișinău : Print-Caro, 2010. – 132 p.
2. Pogolșa L., Bucun N. Evaluarea curriculumului școlar – perspectivă de modernizare. – Chișinău, 2009. – 789 p.
3. Pogolșa L., Guțu VI. Monitorizarea implementării curriculumului școlar / L. Pogolșa, VI. Guțu // Univers Pedagogic. – 2011. – № 4. – P. 9–22.
4. Pogolșa L., Bucun N. Standarde educaționale (Standarde de eficiență a învățării la disciplinele de studii în învățământul primar și secundar general). – Chișinău, 2012. – 310 p.
5. Pogolșa L. Managementul curriculumului școlar. – Chișinău : Lyceum, 2013. – 368 p.

Поголша Л. В.

РОЗВИТОК КУРИКУЛУМУ – ОСНОВА МОДЕРНІЗАЦІЇ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА

У статті розглядається проблема розвитку курикулуму в якості основи модернізації шкільного підручника. У цьому контексті представлена ретроспектива розвитку курикулуму в національній системі освіти і стратегія модернізації шкільного курикулуму, переходу від традиційної аналітичної програми до курикулуму, заснованого на компетенціях. Виявлено взаємозв'язок між шкільним підручником і курикулумом, представлені основні вимоги до розроблення підручників нового покоління.

Ключові слова: курикулум, компетенція, підручник, система освіти, стратегія, модернізація.

Pogolsha L.

THE DEVELOPMENT OF THE CURRICULUM – THE BASIS OF THE MODERNIZATION OF THE SCHOOL TEXTBOOK

The article deals with the topic of curriculum development as a basis for the modernization of textbooks.

The article presents the retrospective of the curriculum development in the national education system, the issue of modernization of school curriculum and transition from analytical program to curriculum based on competences.

The relationship between school textbooks and curricula are identified, the main requirements for the development of new textbooks are presented.

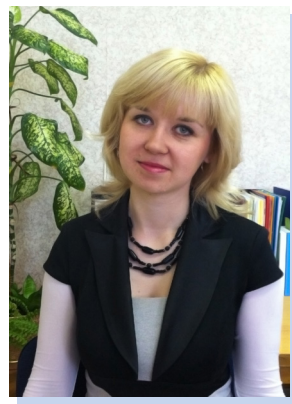
Keywords: curriculum, competence, textbook, modernization, education system, strategy, modernization.

**Регейло Ірина Юріївна —**

доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, начальник науково-організаційного відділу апарату Президії Національної академії педагогічних наук України. Коло наукових інтересів: дослідження проблем підготовки фахівців вищої кваліфікації через аспірантуру і докторантуру та присудження наукових ступенів в Україні (XX – початок XXI століття) та за кордоном.

Базелюк Наталія Валеріївна —

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник науково-організаційного відділу апарату Президії Національної академії педагогічних наук України. Коло наукових інтересів: науково-дослідницька робота майбутніх учителів, дослідницько-базована педагогічна освіта в університетах Фінляндії, магістерська підготовка в європейському освітньо-науковому просторі.



УДК 378.2

ОСВІТНЯ СКЛАДОВА ОСВІТНЬО-НАУКОВИХ ПРОГРАМ ДОКТОРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ В УНІВЕРСИТЕТАХ ФІНЛЯНДІЇ

У статті розглядається докторська підготовка у галузі освітніх наук в університетах Фінляндії. Визначено основні чинники: освітньої складової освітньо-наукових програм докторської підготовки: децентралізація; нормативно-правове забезпечення; наявність різноманітних організаційних форм докторських програм та індивідуальної роботи здобувача; чітке визначення змісту освітньої складової докторських програм; оцінювання навчальних досягнень докторантів; функціонування міжуніверситетських докторських програм.

Ключові слова: докторська підготовка; освітня складова; освітньо-наукові програми; здобувач ступеня PhD.

Одним із завдань реформування третього (освітньо-наукового) рівня відповідно до Закону України «Про вищу освіту» [2] є його інтеграція в Європейський простір вищої освіти та Європейський дослідницький простір. З цією метою розвиток докторських програм має відбуватися з урахуванням кращого досвіду європейських практик. Саме тому привертає увагу підготовка здобувачів ступеня PhD в європейських країнах,

зокрема у Фінляндії. Такий вибір зумовлений тим, що, з одного боку, Фінляндія належить до групи північних європейських країн, які демонструють високі досягнення в освіті, дослідженнях і розробках, розвитку людського потенціалу [7, с. 171], і фінські університети входять у топ-100 найвпливовіших світових брендів вищих навчальних закладів, згідно з рейтингом «Таймс» [28], а з іншого – є найменш дослідженою у вітчизняному науковому просторі.

Науковий дискурс англомовних джерел дає підстави визначити основні напрями досліджень фінських учених: проблеми докторської підготовки (С. Агола (S. Ahola) [8; 18], С. Саарі (S. Saari) [19], О. Ківінен (O. Kivinen) [21] та її особливості в галузі освіти (Й. Лавонен (J. Lavonen) [22], Е. Легтінен (E. Lehtinen) [23]). Різні аспекти компаративного аналізу докторської освіти в зарубіжних країнах розкрито в працях вітчизняних науковців: В. Лугового [4], Л. Лобанової [3], О. Поживілової [5], І. Регейло [6], Ж. Таланової [7]. Проблема дослідницької підготовки у Фінляндії присвячені роботи Н. Базелюк (на магістерському рівні) [1] та Ж. Таланової (на докторському рівні) [7]. Однак зазначимо, що особливості докторських програм як самостійне педагогічне дослідження висвітлене недостатньо.

Метою статті є визначення основних чинників освітньої складової освітньо-наукових програм докторської підготовки у галузі освітніх наук в університетах Фінляндії на підставі аналізу докторської освіти.

Насамперед, доцільно звернути увагу на умови функціонування наукової сфери та вищої освіти зазначеної країни. У першому десятиріччі XXI ст. Фінляндія (населення – 5,3 млн осіб) за індексом людського розвитку стабільно займала провідні позиції (12–15 місце) серед 182 країн [7]. На освіту щорічно витрачалося 5,8–6,4 % ВВП, у тому числі 1,7–2,0 % – на вищу школу. Найкращі світові показники зберігалися у Фінляндії щодо фінансування сфери наукових досліджень і розробок, на які витрачалося 3,5 % ВВП (в Україні – 0,47 %, у світі – 2,3 %), у розрахунку на 1 млн населення працювало 7,8 тис. дослідників, в Україні – 3,2 тис. (для порівняння: у 30 країнах ОЕСР – відповідно 1,8 % ВВП (по ОЕСР у цілому – 2,4 %) та 3,2 тис. дослідників) [7, с. 171–172].

Сучасна система вищої освіти у Фінляндії складається з двох взаємодоповнюючих секторів: академічних університетів (universities), яких налічується 14, і професійних вищих навчальних закладів – «політехніків» (polytechnics), чисельність яких становить 24 заклади [12].

На третьому циклі вищої освіти фінські університети пропонують програми підготовки за різними організаційними формами – на індивідуальній основі, за структурованими програмами, у докторських школах. Традиційна індивідуальна підготовка здійснюється в університетах шляхом проведення досліджень без відриву від основної роботи, коли кандидат суміщає свою професійну діяльність і підготовку дисертації, що не передбачає обов'язкової навчальної частини. Структуровані програми підготовки здобувачів ступеня PhD побудовані за навчальним планом у межах університетських кафедр відповідного профілю, що включає навчальну та дослідницьку складові. Докторські (дослідницькі) школи створюються в університетах як адміністративно незалежні навчальні заклади, що здійснюють організаційне, навчально-методичне забезпечення програм третього циклу вищої освіти за різними науковими напрямами та використовують наявний науково-педагогічний і дослідницько-інноваційний потенціал університету [7, с. 67–68].

Висвітлюючи особливості освітньо-наукових програм з підготовки здобувачів ступеня PhD, заслуговує на увагу, насамперед, їх нормативно-правове забезпечення.

Так, докторську підготовку регламентує Постанова Уряду Фінляндії про університетські ступені (794/2004), згідно з якою для отримання докторського ступеня студент повинен: пройти необхідне навчання; продемонструвати незалежне і критичне мислення з галузі дослідження; написати докторську дисертацію і публічно її захистити [15, с. 7–8].

Оскільки в Постанові визначено лише загальні цілі докторської підготовки, то першим кроком на шляху вдосконалення докторської освіти було замовлення Фінської ради з оцінювання якості вищої освіти у 2006 р. щодо підготовки доповіді на тему «Підготовка докторів філософії (PhD) і суспільство знань. Оцінювання докторської освіти у Фінляндії» [23] за участю фахівців із США (D. D. Dill і S. K. Mitra), Данії (H. S. Jensen), Німеччини (T. Mäkelä), Великої Британії (M Ritter).

Другий крок полягав у прийнятті нової редакції Закону Фінляндії про університети (558/2009) [29]. У Законі виокремлено післядипломні ступені (postgraduate degrees) у структурі університетських ступенів, вимоги щодо попередньої освіти для навчання на отримання цих ступенів та розширено коло повноважень і можливостей університетів та їх структурних підрозділів щодо освіти, у т. ч. докторської. Національними рекомендаціями з розвитку докторської підготовки (2011 р.) університетам запропоновано «запровадити системне навчання докторатів в усіх докторських програмах, включаючи освоєння універсальних вмінь (transferable skills), теоретичну та дослідницьку підготовку» [25, с. 9].

Наступним кроком щодо модернізації докторської освіти було скасування у 2012 р. Міністерством освіти та культури фінської мережної (network-type) системи докторської підготовки та спрямування ресурсів безпосередньо в університети [11; 12]. Університети оновили структуру докторської підготовки, зробивши програми більш прозорими, чітко спланованими і контрольованими з обґрунтованою тривалістю та цілями, які відповідають потребам ринку праці. Згідно з новою системою всі докторанти належать до докторської школи свого університету та певної докторської програми.

Стосовно терміну підготовки, то тривалість докторських програм законодавчо не регламентовано, однак більшість програм розраховано на чотири роки денного навчання [11; 12].

Вимоги щодо обсягу та змісту освітньої складової освітньо-професійної програми підготовки доктора філософії визначені нормативно-правовими актами університетського рівня [24; 27] та рівня структурного підрозділу університету: докторської школи [17] або факультету [26]. Так, обсяг освітньої складової коливається від 30 до 80 кредитів ECTS, залежно від університету та докторської школи [10; 16; 31; 34; 35; 38; 40; 41].

Щодо змісту освітньої складової докторських програм, то вона складається з таких частин: методологія дослідження, філософія, предметна підготовка та курси з організації науково-дослідної роботи, а також докторанти беруть участь у наукових семінарах і конференціях, у тому числі за кордоном [22, с. 1]. Наповнення освітньої складової може відрізнятися як між університетами, так і в межах одного університету. Розглянемо детальніше особливості освітньої складової докторських програм у галузі освітніх наук у фінських університетах.

Підготовка докторів філософії у галузі освіти здійснюється у восьми класичних університетах країни: Гельсінському університеті, Східно-фінському університеті, Університеті Ювяскюля, Лапландському університеті, Університеті Оулу, Університеті Тампере, Університеті Турку, Університеті «Академія Обу» [15, с. 15]. Загальна чисельність здобувачів ступеня PhD у 2014 р. в університетах становила 18 450 осіб, з них 4 038 осіб з галузі гуманітарних та освітніх наук; закінчили докторську підготовку –

відповідно 1 869 осіб і 303 особи; на підготовку докторів філософії до університетів вступила усього 1 651 особа і 351 особа в галузі гуманітарних та освітніх наук [30]. Кожен із зазначених вище університетів має свою докторську школу, яка включає одну-дві докторські програми в галузі освіти [10; 16; 31; 34; 35; 38; 40; 41].

Факультет поведінкових наук *Гельсінського університету* координує докторську програму, що належать до Докторської школи гуманітарних і соціальних наук, «Школа, освіта, суспільство і культура» (Doctoral Programme of School, Education, Society and Culture – SEDUCE). Її освітня складова (60–80 кредитів) передбачає: предметну підготовку (40–60 кредитів) і загальну підготовку (20 кредитів) [34].

Підготовка докторантів проводиться науково-педагогічними кадрами факультету, інших факультетів університету, докторських шкіл, із залученням іноземних учених шляхом відвідування лекційних і семінарських занять, вивчення книг, написання есе, участі у конференціях, проходження міжнародних курсів або інших методів, які погоджені з науковим керівником [34].

Докторську програму факультету розроблено за такими напрямками: організація процесу дослідження та наукового керівництва; побудова наукового знання; наукова комунікація та публікації; етика дослідника; предметна підготовка [33; 34].

3-поміж тематики курсів доцільно виділити: «Наукове письмо», «Кар'єра доктора філософії», «Фінансування науки», «Глобальна та Європейська політика у сфері освіти», «Порівняльна та міжнародна освіта», «Навчання і розвиток: соціальна взаємодія», «Англомовний рукопис і підготовка грантової пропозиції», «Основи статистичного програмування», «Методи наукового дослідження в педагогіці», «Atlas.ti як засіб кількісного аналізу результатів дослідження», «Написання наукових статей для міжнародних педагогічних журналів», а також курси, присвячені окремим методам наукового дослідження (спостереження, інтерв'ю, контент-аналіз, ситуативний аналіз, підтверджуючий факторний аналіз, змішані методи, статистичні методи та ін.) обсягом 1–5 кредитів ECTS [33].

Зокрема, метою курсу «Наукове письмо» (2 кредити) є удосконалення вмінь наукового письма англійською мовою: питання стилю; чіткість та формальні вимоги (структура абзацу, головні речення, переходи між абзацами тощо); посилання, рисунки і таблиці; етапи підготовки наукової публікації; вимоги щодо її формату; процес публікації (робота із зауваженнями і спілкування з редакцією видання) [33].

Курс «Кар'єра Доктора філософії» (2 кредити) спрямовано на формування вмінь планування власної кар'єри та пошуку нової роботи [33].

Упродовж курсу «Фінансування науки» (2 кредити) докторанти дізнаються про написання успішної пропозиції щодо фінансування дослідження; про професії з точки зору фінансової перспективи; соціальний ефект; сучасні тенденції фінансування науки; фінансові установи та інструменти на різних етапах кар'єри тощо [33].

Під час вивчення курсу «Глобальна та Європейська політика у сфері освіти» (5 кредитів) докторантам також пропонується поспілкуватися та поспілкуватися з науковими співробітниками і студентами з різних частин Європи [33].

Науковий керівник затверджує наповнення освітньої складової, які прописуються в індивідуальному плані роботи. Докторант не може виходити на захист без завершення освітньої частини докторської програми [26, с. 2].

Оцінювання навчальних досягнень докторантів відбувається переважно за шкалою «зараховано/не зараховано» [26, с. 5].

Схожі напрями простежуються в програмах докторської підготовки у галузі освітніх наук *Східно-фінського Університету*, що охоплюють такі предмети: «Фінансування», «Вступ до філософії науки», «Вступ до прав нематеріальної власності», «Медіа комунікації», «Змішані методи наукових досліджень у педагогічних науках», «Перспективи феноменології та герменевтики», «Можливості кар'єри після докторантури», «Наукова етика», «Наукова думка та історія науки», «Системне мислення у педагогічних науках», «Кількісні методи наукового дослідження», «Наукове письмо», «Програма Atlas.ti», «Англомовна конференція» тощо обсягом 1–5 кредитів [32]. Зокрема, упродовж усного комунікаційного курсу «Англомовна конференція» (3 кредити) докторанти засвоюють і практикують вміння ефективного презентації та ведення дискусії у контексті своєї дисципліни, пізнають як краще донести інформацію слухачу. Вони аналізують, готують, отримують відповідну реакцію на перший варіант виступу, на завершення роблять PowerPoint презентацію на конференцію, яка організовується учасниками наприкінці курсу. Докторанти навчаються ставити і відповідати на запитання на основі тез доповідей. Виступи записуються на відео, а потім спільно обговорюються. Учасники також практикують вести секцію та представляти доповідачів на пленарному засіданні. Інші матеріали курсу включають стендові доповіді та листування з організаторами конференції. Загальна тривалість курсу – 81 година, з них максимум 36 – аудиторних [32].

Навчальними результатами освітньої складової докторських програм факультету освіти в *Університеті Юваскюля* є:

1. Профільні/предметні вміння: ознайомлення з власною науковою галуззю та знання загальної теорії науки.

2. Дослідницькі вміння: незалежне та критичне мислення, етична відповідальність, інноваційність. Цей блок охоплює: методологію науково-дослідної роботи (якісні та кількісні методи наукового дослідження, статистичні методи, програмне забезпечення з аналізу даних); опублікування (публікація дисертації, публікація результатів дослідження, видимість дослідження); етику дослідника (проведення дослідження, етичні питання публікації, етичні питання у дослідженні людини); управління науково-дослідним проектом (збір та обробка даних, підготовка фінансової пропозиції, проектний менеджмент, наукові договори та права інтелектуальної власності, комерціалізація наукових результатів).

3. Комунікативні вміння: академічне письмо та комунікація, компетентність взаємодії, мовні вміння, міжнародний вимір, медіавміння, вміння презентації.

4. Викладацькі та управлінські вміння: педагогічні вміння (досвід викладання і керівництва, кваліфікації), лідерські вміння, діяльність, спрямована на забезпечення якості та розвитку [35; 36].

На початку докторської підготовки, під час розробки індивідуального плану роботи здобувачі зобов'язані засвоїти англомовний (веб-базований) курс «Орієнтаційний курс для докторантів/Перші вміння для докторанта/Починаючи навчання в докторантурі» (2 кредити), який можна пройти у будь-який зручний для здобувача час [37, с. 6].

Особливо актуальною для формування докторських програм в Україні є практика нарахування кредитів у цьому Університеті. Так, у комунікативному блоці нараховується 1–1,5 кредиту ECTS – якщо докторант перший автор у статті, опублікованій за підсумками виступу на конференції; 0,5 кредиту ECTS – один з авторів статті за підсумками виступу на конференції; 1 кредит ECTS за постер не фінською мовою; 0,5 кредиту ECTS за постер фінською мовою. З профільного блоку – 2 кредити ECTS за презента-

цію статті на міжнародній науковій конференції з процедурою рецензування, поданих матеріалів; 1 кредит ECTS за презентацію статті на національній науковій конференції; 0,5 кредиту ECTS за головування або координування симпозіуму чи семінару на національній або міжнародній науковій конференції; 0,5 кредиту ECTS (до 4 кредитів ECTS) за наукову презентацію громадськості з теми дослідження. У межах дослідницького блоку можна отримати: до 3 кредитів ECTS за роботу дослідником або асистентом у проекті з галузі близької до теми дисертації; 0,5 кредиту ECTS за участь у плануванні нових наукових проектів; до 2 кредитів ECTS за фахові завдання з теми дисертації, такі як викладання на поглибленому рівні методичного курсу (не враховуючи викладацьку практику докторантів) [37, с. 7–8].

Для освоєння онлайн-курсу «Теорія науки» (3–5 кредитів ECTS) докторант має переглянути всі запропоновані відео, виконати відповідні завдання, заповнити портфоліо та надіслати його автору курсу. Для отримання п'яти кредитів ECTS необхідно виступити з презентацією на семінарі, який організовується в межах курсу. Зміст курсу: наука проти псевдонауки; знання, правда та сприйняття; поняття і визначення; обумовленість і закони; теорії і моделі; наукові висновки і пояснення; вимірювання та експерименти; значення і розуміння; кількісні, якісні та змішані методи; вагомість і надійність; науковий світогляд [36].

В *Університеті Тампере* запроваджена наступна модель навчання докторантів: спеціалізована предметна підготовка, організована предметними школами і їх докторськими програмами, та спільне навчання всіх докторантів, організоване Докторською школою Університету [14, с. 6].

Висвітлюючи спільне докторське навчання, варто зазначити, що курси з наукової етики, дослідницьких і загальних вмінь, мовних, комунікаційних і медіавмінь, а також викладацьких і управлінських вмінь доступні на щорічній основі. Особлива увага приділяється викладанню англійською мовою. Портфоліо курсів (25–30 курсів) поділяється на три групи:

1. Вступ до наукового мислення: «Організаційний день для докторантів», «Наукова аргументація та дедукція», «Філософія науки», «Етика дослідника».

2. Методологічна підготовка: «Змішані методи наукового дослідження», «Обґрунтована теорія», «Аналіз текстів та документів», «Методології візуальних досліджень», «Використання та аналіз інтерв'ю», «Загублене при перекладі? Іноземні мови в якісному дослідженні», «Етнографія», «Використання Atlas.ti та іншого аналітичного програмного забезпечення», «Контент-аналіз» тощо.

3. Дослідницька та загальна підготовка: «Планування, здійснення та завершення докторської дисертації», «Написання успішної проектної заявки», «Наукове письмо», «Науковий виступ», «Написання та публікація статті в науковому журналі», «Управлінські та викладацькі вміння», «Абетка наукової комунікації» тощо [20; 40]. Зокрема, курс «Науковий виступ» (2 кредити ECTS) читається для двох груп (по 11 осіб максимум) упродовж двох навчальних днів. Робота першого дня (з 9 до 16 год з перервами, разом для двох груп) побудована навколо структури англomовного виступу, порад щодо вступу і висновків, питань мовної презентації, підготовки та використання наочних матеріалів, відпрацювання інтерактивної частини конференції «запитання-відповіді». Інший день (з 9 до 16 год з перервами, окремо для кожної групи) передбачає практичні заняття з індивідуальними виступами та їх оцінюванням у сприятливій, позитивній манері, приділяючи увагу мові тіла та наочним матеріалам [40].

Післядипломна школа *Університету Турку* відповідає за загальну підготовку докторантів, яка також охоплює курси з публікації наукових результатів, написання дисертації та спільні семінари. Профільна/предметна підготовка в межах обраної докторської програми здійснюється на факультеті освіти – Докторська програма з дослідження проблем освітньої політики, навчання впродовж життя та порівняльної педагогіки (Doctoral Programme on Educational Policy, Lifelong Learning and Comparative Education Research – KEVEKO), Докторська програма з дослідження проблем навчання, викладання та навчальних середовищ (Doctoral Programme on Learning, Teaching and Learning Environments Research – OPPI). Більшість курсів викладаються англійською мовою [24, с. 3; 41; 42].

Освітня складова докторських програм на факультеті освіти Університету складається з модулів, а саме: активна участь у післядипломних семінарах (12 кредитів ECTS); загальні професійні вміння (8 кредитів ECTS); методологічна підготовка та наукове письмо (20 кредитів ECTS); наукові семінари і конференції (10 кредитів ECTS); наукова теорія і профільна/предметна підготовка (10 кредитів ECTS) [42].

Загальна підготовка докторантів у межах післядипломної школи Університету охоплює курси з оприлюднення результатів дослідження («Англійська мова: навички наукової презентації», «Англійська мова: академічне письмо для науковців», «Підготовка грантової пропозиції», «Граматика академічного письма» та ін.), прав і обов'язків ученого («Етика дослідника» та ін.), наукових методів, методології й філософії науки («Докторський курс з якісної методології», «Вісім лекцій з філософії науки», «Базовий курс з моделювання регресії»), працевлаштування («Підприємництво для наукових професіоналів», «Курс з кар'єри дослідника і фінансування науки», «Педагогіка вищої школи» та ін.), наукових засобів («MS Word для дослідників», «Презентації з PowerPoint», «Основи Excel», «Поглиблене вивчення Excel», «Інформаційні ресурси та наукові засоби») [41].

В *Університеті Лапландії* проводяться міждисциплінарні тематичні докторські програми та загальна докторська програма, яка функціонує також в межах факультету освіти Університету, передбачає спільну підготовку здобувачів університету і спеціальну підготовку на рідному факультеті [38]. Зокрема, спільна підготовка докторантів за напрямом «Філософія науки та загальні дослідницькі вміння» (20 кредитів ECTS) складається з п'яти модулів:

1. Наукове мислення та обґрунтування (3–5 кредитів ECTS): філософія науки, епістемологія та онтологія, наукове обґрунтування, риторичні вміння у письмовій та усній презентації.

2. Вступ до філософії науки та основи методології (2–5 кредитів ECTS): герменевтика, прагматизм, критична теорія, соціальний конструктивізм, феноменологія, критичний реалізм та інше.

3. Етика дослідника (2–5 кредитів ECTS): зразкова наукова практика та її порушення, етичні принципи в антропології, риси дослідника.

4. Дослідницькі вміння (2–5 кредитів ECTS): наукова комунікація, проектний менеджмент, наукове письмо, пошук інформації, організація посилань та матеріалів.

5. Методологічні вміння (2–5 кредитів ECTS): збір даних та їх аналіз, статистичні методи, візуальні методи, інші методи [38; 39].

Освітня складова докторських програм Докторської школи *Університету Оулу* спрямована на розвиток комунікації, роботи в команді, підприємництва, проектного менеджменту, вивчення прав інтелектуальної власності, етики, стандартизації тощо. Докторською школою Університету організовуються як обов'язкові, так і вибіркові курси.

Серед обов'язкових курсів варто назвати: «Вступ до докторського навчання» (1 кредит), «Наукове дослідження і етика» (2 кредити), «Основи педагогіки вищої школи для докторантів» (2 кредити) та ін. До вибіркових курсів належать: «Використання у дослідженні баз патентів» (0,5 кредиту), «Права інтелектуальної власності та дослідження» (0,5 кредиту), «Інформаційні вміння для докторантів» (1 кредит), «Представлення дослідження засобом масової інформації, громадському загалу, владі» (1 кредит), «Наукова комунікація» (0,5 кредиту) та ін. Докторантам також пропонується відвідувати курси в інших університетах, наприклад, Університеті Ювяскюля [16].

Профільна/предметна частина докторської програми з освітніх наук (Human Sciences Doctoral Programme – EUDA-DP), окрім підготовки плану науково-дослідної роботи (3 кредити) та презентації його на семінарі (1 кредит), передбачає: обов'язкову участь у конференціях, що становить 0,5–2 кредитів (0,5 – постер на національній конференції, 1 – презентація на національній конференції, 1–2 – постер на міжнародній конференції, 1–2 – презентація на міжнародній конференції, 1–2 – організація конференції, 1 – участь у наукових семінарах, 10 год, 1 – участь у лекціях, 10 год), та наукові візити у кількості 0,5–2 кредитів (0,5 кредиту за тиждень стажування в фінському науковому інституті, 1 кредит за тиждень стажування в іноземному) тощо.

Важливим для вітчизняного досвіду підготовки здобувачів ступеня PhD є функціонування у Фінляндії спільних міжуніверситетських докторських програм. Наприклад, міжнародна *Докторська програма з адміністрування, менеджменту й економіки вищої школи* на 2012–2015 рр. (Doctoral Programme in Higher Education Administration, Management and Economics – HEAME) Університету Тампере і Гельсінського університету за грантового фінансування Академії Фінляндії зорієнтована на дослідження організаційної адаптивності закладів вищої освіти в контексті національних інноваційних систем. Освітня складова передбачає накопичення 60 кредитів ECTS й охоплює такі блоки: підготовчий (загальна інформація про докторську підготовку в зазначених університетах); методологічний (планування дослідження, вибір методології, збір та аналіз даних, а також наукова комунікація, етичні принципи й зразкові наукові практики); змістовий (політичні та практичні аспекти організації, адміністрування, менеджменту, лідерства й економіки у вищій освіті); докторські семінари (презентація наукових результатів, сприйняття критики, науковий обмін думками) [9].

Заслуговує на увагу те, що фінські університети, які здійснюють докторську підготовку у галузі освітніх наук, об'єднуються у *Фінську багатодисциплінарну мережу докторської підготовки з освітніх наук* (Finnish Multidisciplinary Doctoral Training Network on Educational Sciences – FinEd). FinEd (попередня назва KASVA) була створена в 1995 р. і реорганізована у 2013 році. Зокрема, до 2013 р. фінансування мережі здійснювали Міністерство освіти і культури Фінляндії та Академія Фінляндії. Нині університет самостійно відповідає за фінансування своїх докторських програм. Незважаючи на те, що кожен докторант, насамперед, є членом докторської програми університету, де навчається, мережа виконує важливу функцію об'єднання сотень докторантів та їх наукових керівників [13].

Таким чином, для освітньої складової освітньо-наукових програм докторської підготовки у галузі освітніх наук в університетах Фінляндії характерні такі чинники: децентралізація; реалізація нормативно-правового забезпечення переважно на основі актів університетського рівня та рівня структурного підрозділу університету; наявність різних організаційних форм підготовки; спрямованість освітньої складової на підтрим-

ку роботи над докторською дисертацією; чітке визначення змісту освітньої складової докторських програм; викладання курсів предметними факультетами спільно з іншими факультетами, докторськими школами, мовними центрами; наявність, з одного боку, спільних курсів для всіх або більшості університетів, а з іншого – курсів, яким немає аналогів в інших університетах; запровадження практики спільного навчання всіх докторантів університету; наявність різноманітних форм роботи здобувача; викладання здебільшого англійською мовою; оцінювання навчальних досягнень докторантів у площині «зараховано/не зараховано»; практика міжуніверситетських докторських програм, які фінансуються Академією Фінляндії; функціонування фінської багатодисциплінарної мережі докторської підготовки з освітніх наук (FinEd) як консорціуму університетів та їх підрозділів у підготовці докторів філософії.

Список використаних джерел

1. *Базелюк Н. В.* Науково-дослідницька робота майбутніх учителів у системі магістерських програм університетів Фінляндії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Наталія Валеріївна Базелюк. – К., 2013. – 23 с.
2. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
3. *Лобанова Л. С.* Интернационализация подготовки научных кадров в развитых европейских странах: проблемы и уроки / Л. С. Лобанова // Наука та освіта, 2012. – С. 58–70.
4. *Луговий В. І.* Постдокторська підготовка як освітній засіб здобуття найвищих учених (академічних) кваліфікацій / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // Проблеми освіти : наук. зб. / Ін-т інновац. технол. і змісту освіти МОН України. – К., 2014. – Вип. 78. – Ч. I. – С. 3–14.
5. *Поживілова О. В.* Розвиток систем підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в європейському регіоні та Україні (1990–2005 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Олена Володимирівна Поживілова. – К., 2006. – 18 с.
6. *Регейло І.* Підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в Україні у XX – початку XXI століття : монографія / І. Регейло. – К. : Освіта України, 2014. – 704 с.
7. *Таланова Ж. В.* Докторська підготовка у світі та Україні : монографія / Ж. В. Таланова. – К. : Міленіум, 2010. – 476 с.
8. *Ahola S.* Doctoral Education in Finland: between traditionalism and modernity / Sakari Ahola // The Doctorate Worldwide / Edited by Stuart Powell & Howard Green. – Maidenhead : The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2007. – P. 29–39.
9. Doctoral Programme in Higher Education Administration, Management and Economics studies [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.uta.fi/jkk/heg/en/studies/doctoral-programme-and-training/HEAME.html>.
10. Doctoral studies at Åbo Akademi University [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.abo.fi/forskning/forskarstudier>.
11. EURYDICE. Finland. Third Cycle (PhD) Programmes [Electronic resource]. – Access mode: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Finland:Third_Cycle_\(PhD\)_Programmes](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Finland:Third_Cycle_(PhD)_Programmes).
12. Finland. Ministry of Education and Culture [Electronic resource]. – Access mode: <http://minedu.fi/OPM/?lang=en>.
13. Finnish Multidisciplinary Doctoral Training Network on Educational Sciences (FinEd) [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.utu.fi/en/units/edu/units/fined/Pages/home.aspx>.

14. Good Practices of Arranging Doctoral Training at the University of Tampere [Electronic resource]. – Access mode: <https://intra.uta.fi/portal/documents/168626/cde29fa3-e375-4d15-b3b8-16bd5d0b09bd>.
15. Government Decree on University Degrees 794/2004 [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/2004/en20040794.pdf>
16. Graduate School. University of Oulu [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.oulu.fi/uniogs/>.
17. Handbook of the University of Turku Graduate School [Electronic resource]. – Access mode: http://www.utu.fi/en/research/utugs/Documents/UTUGShandbook_22122011.pdf
18. Higher education research in Finland. Emerging structures and contemporary issues / Edited by Sakari Ahola and David M. Hoffman. – University of Jyväskylä, Finnish Institute for Educational Research. – Jyväskylä : Jyväskylä University Press, 2012. – 442 p.
19. International Evaluation of Research and Doctoral Training at the University of Helsinki 2005–2010. Seppo Saari & Antti Moilanen (Eds.). University of Helsinki Administrative Publications 81 Evaluations. 2012 [Electronic resource]. – Access mode: http://www.helsinki.fi/julkaisut/aineisto/hallinnon_julkaisuja_81_2012.pdf.
20. Joint doctoral studies at the University of Tampere [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.uta.fi/english/doctorschool/jointstudies/index.html>.
21. *Kivinen O.* PhD Training in Finland: problems and prospects / O. Kivinen, S. Ahola, A. Kokko // Towards the European Model of Postgraduate Training. Research Unit for the Sociology of Education. Report 50 / O. Kivinen, S. Ahola, P. Kaipainen (Eds.). – Turku : University of Turku, 1999. – P. 51–81.
22. *Lavonen J.* PhD Education in Educational Sciences in Finland: Systematic Development of the Programs / Jari Lavonen [Electronic resource] // Graduate and Postgraduate Programs in Education in Arab Universities: Quality and Added Value. – Nov 1 & 2, 2013. – Lebanese American University (LAU). – 5 p. – Access mode: <http://www.shamaa.org/Media/Presentations/JariLavonen.pdf>.
23. PhD Training and the Knowledge-Based Society. An Evaluation of Doctoral Education in Finland / David D. Dill, Sanjit K. Mitra, Hans Siggaard Jensen, Erno Lehtinen, Tomi Mäkelä, Anna Parpala, Hannele Pohjola, Mary A. Ritter & Seppo Saari. – Tampere : Finnish Higher Education Evaluation Council, 2006. – 97 p.
24. Principles of Doctoral Training at the University of Turku. 26 June 2012 (terminology updated 3/2013) [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.utu.fi/en/research/utugs/Documents/PrinciplesDoctoralTraining26062012.pdf>.
25. Researchers' Report 2014. Country Profile: Finland [Electronic resource]. – Access mode: http://ec.europa.eu/euraxess/pdf/research_policies/country_files/Finland_Country_Profile_RR2014_FINAL.pdf.
26. Standing orders concerning third-cycle research degrees at the Faculty of Behavioural Sciences of the University of Helsinki [Electronic resource]. – Access mode: http://www.helsinki.fi/behav/english/pgstudies/2014_336_standing_regulations.pdf.
27. Structure and scope of doctoral dissertations at the University of Helsinki Rector's Decision. 79/2012. 17 April 2012 [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.helsinki.fi/teol/tdk/pdf/opiskelu/jatko-opiskelu/Rector's Decision 79-2012.pdf>.
28. The Times Higher Education World University Rankings 2015-2016 [Electronic resource]. – URL: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2016/world-ranking#!/page/0/length/25>.
29. Universities Act 558/2009 [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.finlex.fi/fi/laki/kaannokset/2009/en20090558.pdf>.

30. University Education. Statistics Finland [Electronic resource]. – Access mode: http://www.stat.fi/til/yop/index_en.html.
31. University of Eastern Finland. Doctoral Curricula 2015-2016 [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.uef.fi/documents/10184/97102/UEF+Doctoral+Curricula+2015-2016/689c3208-5fe3-46d2-88ab-c45e69308a81>.
32. University of Eastern Finland. WebOodi [Electronic resource]. – Access mode: <https://weboodi.uef.fi/weboodi/>.
33. University of Helsinki – WebOodi [Electronic resource]. – Access mode: <https://weboodi.helsinki.fi/hy/>.
34. University of Helsinki. Faculty of Behavioural Sciences. Doctoral Studies [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.helsinki.fi/behav/english/pgstudies/index.htm>.
35. University of Jyväskylä Graduate School for Doctoral Studies [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.jyu.fi/opiskelu/tohtorikoulutus/en>.
36. University of Jyväskylä. Doctoral School in Education [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.jyu.fi/edu/en/studying/doctoral-school>.
37. University of Jyväskylä. Faculty of Education. Doctoral training curriculum (approved by the Faculty Council 16 Dec 2014) [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.jyu.fi/edu/en/studying/doctoral-school/doctoral-training-curriculum>.
38. University of Lapland. Graduate School [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.ulapland.fi/InEnglish/Research/Graduate-School>.
39. University of Lapland. WebOodi [Electronic resource]. – Access mode: <https://weboodi.ulapland.fi/lay/>.
40. University of Tampere. Joint Doctoral Studies [Electronic resource]. – Access mode: <https://www10.uta.fi/opas/teaching/teaching.htm?kieli=en&ots=TAYJ&Ivv=2014&ops=151>.
41. University of Turku Graduate School – UTUGS [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.utu.fi/en/research/utugs/Pages/home.aspx>.
42. University of Turku Graduate School. Faculty of Education. Doctoral Programmes [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.utu.fi/en/units/edu/research/phd-studies/doctoral-programmes/Pages/home.aspx>.

References

1. *Bazeljuk N. V.* Naukovo-doslidnycja robota majbutnikh uchyteliv u systemi maghistersjkykh proghram universytetiv Finljandiji : avtoief. dys. na zdobuttja nauk. stupenja kand. ped. nauk: spec. 13.00.04 «Teorija ta metodyka profesijnhoi osvity» / Natalija Valerijivna Bazeljuk. – K., 2013. – 23 s.
2. Zakon Ukrainy «Pro vyshhu osvitu» [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
3. *Lobanova L. S.* Internacionalizacija podgotovki nauchnyh kadrov v razvityh evropejskikh stranah: problemy i uroki / L. S. Lobanova // Nauka ta osvita, 2012. – S. 58–70..
4. *Lughovyj V. I.* Postdoktorsjka pidghotovka jak osvithnij zasib zdobuttja najvyshhykh uchenykh (akademichnykh) kvalifikacij / V. I. Lughovyj, O. M. Sljusarenko, Zh. V. Talanova // Problemy osvity : nauk. zb. / In-t innovac. tekhnol. i zmistu osvity MON Ukrainy. – K., 2014. – Vyp. 78. – Ch. I. – S. 3–14.
5. *Pozhyvilova O. V.* Rozvytok system pidghotovky naukovykh i naukovo-pedagoghichnykh kadriv vyshhoji kvalifikaciji v evropejskomu rehioni ta Ukraini (1990–2005 rr.) : avtoief. dys. na zdobuttja nauk. stupenja kand. ped. nauk: spec. 13.00.01 «Zagaljna pedagoghika ta istorija pedagoghiky» / Olena Volodymyrivna Pozhyvilova. – K., 2006. – 18 s.
6. *Reghejlo I.* Pidghotovka naukovykh i naukovo-pedagoghichnykh kadriv vyshhoji kvalifikaciji v

- Ukraini u KhKh – pochatku KhKhI stolittja : monohrafija / I. Reghejlo. – K. : Osvita Ukrainy, 2014. – 704 s.
7. *Talanova Zh. V. Doktorsjka pidgotovka u sviti ta Ukraini : monohrafija / Zh. V. Talanova. – K. : Milenium, 2010. – 476 s.*
 8. *Ahola S. Doctoral Education in Finland: between traditionalism and modernity / Sakari Ahola // The Doctorate Worldwide / Edited by Stuart Powell & Howard Green. – Maidenhead: The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2007. – P. 29-39.*
 9. *Ahola S. Doctoral Education in Finland: between traditionalism and modernity / Sakari Ahola // The Doctorate Worldwide / Edited by Stuart Powell & Howard Green. – Maidenhead : The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2007. – P. 29-39.*
 10. Doctoral Programme in Higher Education Administration, Management and Economics studies [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.uta.fi/jkk/heg/en/studies/doctoral-programme-and-training/HEAME.html>.
 11. Doctoral studies at Åbo Akademi University [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.abo.fi/forskning/forskarstudier>.
 12. EURYDICE. Finland. Third Cycle (PhD) Programmes [Electronic resource]. – Access mode: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Finland:Third_Cycle_\(PhD\)_Programmes](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Finland:Third_Cycle_(PhD)_Programmes).
 13. Finland. Ministry of Education and Culture [Electronic resource]. – Access mode: <http://minedu.fi/OPM/?lang=en>.
 14. Finnish Multidisciplinary Doctoral Training Network on Educational Sciences (FinEd) [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.utu.fi/en/units/edu/units/fined/Pages/home.aspx>.
 15. Good Practices of Arranging Doctoral Training at the University of Tampere [Electronic resource]. – Access mode: <https://intra.uta.fi/portal/documents/168626/cde29fa3-e375-4d15-b3b8-16bd5d0b09bd>.
 16. Government Decree on University Degrees 794/2004 [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/2004/en20040794.pdf>
 17. Graduate School. University of Oulu [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.oulu.fi/uniogs/>.
 18. Handbook of the University of Turku Graduate School [Electronic resource]. – Access mode: http://www.utu.fi/en/research/utugs/Documents/UTUGShandbook_22122011.pdf.
 19. Higher education research in Finland. Emerging structures and contemporary issues / Edited by Sakari Ahola and David M. Hoffman. – University of Jyväskylä, Finnish Institute for Educational Research. – Jyväskylä : Jyväskylä University Press, 2012. – 442 p.
 20. International Evaluation of Research and Doctoral Training at the University of Helsinki 2005–2010. Seppo Saari & Antti Moilanen (Eds.). University of Helsinki Administrative Publications 81 Evaluations. 2012 [Electronic resource]. – Access mode: http://www.helsinki.fi/julkaisut/aineisto/hallinnon_julkaisuja_81_2012.pdf.
 21. Joint doctoral studies at the University of Tampere [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.uta.fi/english/doctoralschool/jointstudies/index.html>.
 22. Kivinen O. PhD Training in Finland: problems and prospects / O. Kivinen, S. Ahola, A. Kokko // Towards the European Model of Postgraduate Training. Research Unit for the Sociology of Education. Report 50 / O. Kivinen, S. Ahola, P. Kaipainen (Eds.). – Turku : University of Turku, 1999. – P. 51–81.
 23. Lavonen J. PhD Education in Educational Sciences in Finland: Systematic Development of the Programs / Jari Lavonen [Electronic resource] // Graduate and Postgraduate Programs in Education in Arab Universities: Quality and Added Value. – Nov 1 & 2, 2013. – Lebanese

- American University (LAU). – 5 p. – Access mode: <http://www.shamaa.org/Media/Presentations/JariLavonen.pdf>.
24. PhD Training and the Knowledge-Based Society. An Evaluation of Doctoral Education in Finland / David D. Dill, Sanjit K. Mitra, Hans Siggaard Jensen, Erno Lehtinen, Tomi Mäkelä, Anna Parpala, Hannele Pohjola, Mary A. Ritter & Seppo Saari. – Tampere : Finnish Higher Education Evaluation Council, 2006. – 97 p.
 25. Principles of Doctoral Training at the University of Turku. 26 June 2012 (terminology updated 3/2013) [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.utu.fi/en/research/utugs/Documents/PrinciplesDoctoralTraining26062012.pdf>.
 26. Researchers' Report 2014. Country Profile: Finland [Electronic resource]. – Access mode: http://ec.europa.eu/euraxess/pdf/research_policies/country_files/Finland_Country_Profile_RR2014_FINAL.pdf.
 27. Standing orders concerning third-cycle research degrees at the Faculty of Behavioural Sciences of the University of Helsinki [Electronic resource]. – Access mode: http://www.helsinki.fi/behav/english/pgstudies/2014_336_standing_regulations.pdf.
 28. Structure and scope of doctoral dissertations at the University of Helsinki Rector's Decision. 79/2012. 17 April 2012 [Electronic resource]. – Access mode: http://www.helsinki.fi/teol/tdk/pdf/opiskelu/jatko-opiskelu/Rector's_Decision_79-2012.pdf.
 29. The Times Higher Education World University Rankings 2015-2016 [Electronic resource]. – URL: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2016/world-ranking#!/page/0/length/25>.
 30. Universities Act 558/2009 [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.finlex.fi/fi/laki/kaannokset/2009/en20090558.pdf>.
 31. University Education. Statistics Finland [Electronic resource]. – Access mode: http://www.stat.fi/til/yop/index_en.html.
 32. University of Eastern Finland. Doctoral Curricula 2015-2016 [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.uef.fi/documents/10184/97102/UEF+Doctoral+Curricula+2015-2016/689c3208-5fe3-46d2-88ab-c45e69308a81>.
 33. University of Eastern Finland. WebOodi [Electronic resource]. – Access mode: <https://weboodi.uef.fi/weboodi/>.
 34. University of Helsinki – WebOodi [Electronic resource]. – Access mode: <https://weboodi.helsinki.fi/hy/>.
 35. University of Helsinki. Faculty of Behavioural Sciences. Doctoral Studies [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.helsinki.fi/behav/english/pgstudies/index.htm>.
 36. University of Jyväskylä Graduate School for Doctoral Studies [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.jyu.fi/opiskelu/tohtorikoulutus/en>.
 37. University of Jyväskylä. Doctoral School in Education [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.jyu.fi/edu/en/studying/doctoral-school>.
 38. University of Jyväskylä. Faculty of Education. Doctoral training curriculum (approved by the Faculty Council 16 Dec 2014) [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.jyu.fi/edu/en/studying/doctoral-school/doctoral-training-curriculum>.
 39. University of Lapland. Graduate School [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.ulapland.fi/InEnglish/Research/Graduate-School>.
 40. University of Lapland. WebOodi [Electronic resource]. – Access mode: <https://weboodi.ulapland.fi/lay/>.
 41. University of Tampere. Joint Doctoral Studies [Electronic resource]. – Access mode: <https://www10.uta.fi/opas/teaching/teaching.htm?kieli=en&ots=TAYJ&Ivv=2014&ops=151>.
 42. University of Turku Graduate School – UTUGS [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.utu.fi/en/research/utugs/Pages/home.aspx>.

3. University of Turku Graduate School. Faculty of Education. Doctoral Programmes [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.utu.fi/en/units/edu/research/phd-studies/doctoral-programmes/Pages/home.aspx>.

Регейло И.Ю., Базелиук Н.В.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-НАУЧНЫХ ПРОГРАММ ДОКТОРСКОЙ ПОДГОТОВКИ В УНИВЕРСИТЕТАХ ФИНЛЯНДИИ

В статье рассматривается докторская подготовка в области образовательных наук в университетах Финляндии. Определены основные факторы образовательной составляющей образовательно-научных программ докторской подготовки: децентрализация; нормативно-правовое обеспечение; наличие различных организационных форм докторских программ и индивидуальной работы соискателя; четкое определение содержания образовательной составляющей докторских программ; оценивания учебных достижений докторантов; функционирования межвузовских докторских программ.

Ключевые слова: докторская подготовка; образовательная составляющая; образовательно-научные программы; соискатель степени PhD.

Reheilo I., Bazeliuk N.

COURSEWORK REQUIREMENT IN THE FINNISH UNIVERSITIES DOCTORAL PROGRAMMES

The article examines doctoral programmes in educational sciences (PhD in Education) in the Finnish universities. The main factors of doctoral programmes coursework requirement are determined. Among them: decentralization; realizing the legislative framework mostly based on university level and level of university school/faculty acts; existence of different organizational forms of studying; focusing coursework to support the doctoral thesis preparation; exact determining the content of doctoral programmes coursework; teaching courses by discipline faculties, jointly with other faculties, graduate schools, language centers etc.; doctoral programmes comprise studies in research methodology, philosophy, main discipline studies and academic writing courses; availability, on the one hand, common courses for all or most universities (Research Ethics, Philosophy of Science, Academic Writing, Quantitative, Qualitative and Mixed Research Methods etc.) and, on the other, courses which have no analogues in other universities (Introductions to Immaterial Property Rights, Changing global and European education policies etc.); implementing the practice of joint doctoral studying; availability of different forms of doctorates' training; the majority of courses are offered in English; the studies are mainly graded using the pass/fail scale; doctoral programmes offered jointly by two universities with granted funding from the Academy of Finland; the Finnish Multidisciplinary Doctoral Training Network on Educational Sciences (FinEd) as consortium of universities providing doctoral education in educational sciences.

Keywords: doctoral education; coursework; doctoral programmes; PhD student.

**Сбруєва Аліна Анатоліївна —**

доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка. Коло наукових інтересів: реформи та інновації у вищій освіті розвинених країн, історія вітчизняної вищої школи, освіта обдарованих і талановитих, педагогічне краєзнавство.

УДК 378.1.(4):316.42

РОЗВИТОК ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ГЛОБАЛЬНОЇ ФІНАНСОВО-ЕКОНОМІЧНОЇ КРИЗИ

У статті окреслено особливості впливу глобальної фінансово-економічної кризи 2008–2009 рр. на розвиток національних, субрегіональних та європейської регіональної системи вищої освіти у кризовий та посткризовий час. Подано порівняльні характеристики змін обсягів державного фінансування національних систем вищої освіти та студентських контингентів. Виявлено особливості впливу кризи на фінансове забезпечення навчальної та наукової діяльності, матеріальної інфраструктури університету, кадровий потенціал та платню за навчання. З'ясовано тенденції розвитку систем вищої освіти європейського регіону у контексті досліджуваної проблеми. Зроблено висновок про принципи, покладені в основу трансформації фінансування європейської вищої освіти: конкурентність, автономність, відповідальність, диверсифікація.

Ключові слова: європейська вища освіта, глобальна фінансово-економічна криза, державне фінансування вищої освіти, принципи, тенденції, конкурентність, автономність, відповідальність, диверсифікація.

Інтеграція української вищої освіти до європейської та світової освітньої спільноти передбачає осмислення вітчизняними науковцями усього різноманіття чинників, що впливають на функціонування вищої школи та зумовлюють її розвиток. До актуальних чинників впливу, що потребують детального розгляду, ми зараховуємо глобальну фінансово-економічну кризу 2008–2009 рр., яку вважають найглибшою після Другої світової війни. Впливи означеної кризи на вищу освіту суттєво відрізняються залежно від рівня економічного розвитку тієї чи іншої країни, реакції урядів національних держав на неї, стратегій підтримки національних систем освіти вищої освіти, інституційних стратегій закладів вищої освіти тощо. У сучасних умовах, коли пік кризи пройдено і найбільш розвинені економіки регіону та світу перебувають на стадії підйому, більшість

експертів стверджує, що кризові прояви все ще є відчутними, зокрема це часті «лихоманки» на міжнародних валютних біржах, високий рівень безробіття, падіння цін на стратегічну сировину (нафта, газ), фінансові колапси цілих держав (у Європі – Греція) тощо. Для вітчизняної вищої освіти впливи глобальної фінансово-економічної кризи примножились національною політичною, а потім і військово-політичною кризою, що зумовили суттєве загострення проблеми фінансування вищої школи. За таких умов значна більшість ВНЗ функціонує в умовах ризику втрати якості навчальної та наукової діяльності, а деякі – ризику припинення функціонування. Тож аналіз досвіду освітньої політики інших країн, інституційних стратегій збереження та розвитку ВНЗ в умовах глобальної фінансово-економічної кризи вважаємо корисним для оптимізації національної та інституційної політики освітніх реформ та інноваційного розвитку.

Джерельна база, необхідна для аналізу досліджуваної проблеми, має поліаспектний характер, оскільки стосується питань економіки освіти, соціології освіти, освітньої політики, управління навчальним закладом тощо.

Зокрема, предметом розгляду в публікаціях у галузі *економіки освіти* стали питання цільових пріоритетів і обсягів державних інвестицій у ВНЗ в умовах фінансової кризи, ліквідності інвестицій у заклади вищої освіти, фінансових боргів ВНЗ та їх реструктуризації, стратегій диференціації джерел фінансування, зокрема розвитку фандрейзингу, фінансової звітності та аудиту ВНЗ, динаміки зростання вартості вищої освіти, обсягів та пріоритетів програм фінансової підтримки студентів тощо [11; 23].

Дослідження у галузі соціології освіти стосуються, у контексті предмета нашого розгляду, проблем забезпечення соціальної справедливості у вищій освіті, а саме: збереження її доступності для соціальних верств, що є недостатньо представленими у сучасній вищій школі; запобігання скорочення студентських контингентів; збереження вищою школою соціальної місії служіння місцевій та національній громаді в умовах фінансово-економічної кризи; підтримки професійних і соціальних прав викладачів ВНЗ; впливу вищої освіти на скорочення безробіття у країні тощо [18].

У дослідженнях в галузі *управління навчальними закладами* в умовах глобальної фінансово-економічної кризи здійснюється аналіз досвіду розроблення та реалізації стратегій менеджменту фінансових, кадрових, інтелектуальних, часових та інших ризиків, які можуть призвести до втрати іміджевих позицій і навіть припинення діяльності навчального закладу [5; 6; 20].

Освітньо-політичні дослідження аналізованої нами проблеми мають зазвичай міждисциплінарний характер, тобто поєднують у собі розгляд питань економічної, соціальної, управлінської, політологічної спрямованості. Найбільш цікавими і корисними для розкриття проблеми дослідження ми вважаємо аналітичні доповіді експертів міжнародних економічних, культурно-освітніх, політичних і професійних організацій (ОЕСР [16; 17; 18; 19], МОП [13; 14], ЮНЕСКО [21; 22], ЄС [15], АСУ (EUA) [23]), які забезпечують можливість здійснити порівняльний аналіз широкої сукупності проявів і наслідків впливу глобальної фінансово-економічної кризи на розвиток вищої освіти у різних геополітичних регіонах (передусім європейському [12] та східно-азійському [22]), окремих країнах (наприклад, країнах-членах ОЕСР [19]).

Отже, у світовій теорії вищої освіти накопичено широке коло досліджень щодо впливу глобальної фінансово-економічної кризи на розвиток вищої освіти, які

потребують систематизації та узагальнення. Предметом нашої уваги стали роботи фахівців у різних галузях знань, що у сукупності дозволяють робити висновки щодо тенденцій розвитку вищої освіти під впливом такого складного чинника, як глобальна фінансово-економічна криза.

Метою статті є характеристика особливостей впливу глобальної фінансово-економічної кризи 2008–2009 рр. на розвиток національних, субрегіональних та європейської регіональної системи вищої освіти у кризовий та посткризовий час.

Методами дослідження є: термінологічний аналіз, що став у нагоді у процесі з'ясування сутності досліджуваного феномену; системний аналіз статистичних даних національних і міжнародних організацій щодо змін кількісних параметрів функціонування систем вищої освіти; систематизація та узагальнення наукових розвідок, у яких подано аналітичні висновки щодо широкої сукупності можливих аспектів розгляду досліджуваної проблеми.

Поняття «глобальна фінансово-економічна криза» (синоніми, що використовуються для позначення досліджуваного феномену: світова економічна криза, світова фінансово-економічна криза, Велика рецесія (англ. Great Recession), глобальна рецесія) використовують для позначення спаду у світовій економіці, що почався з кризи у фінансовому секторі США в 2007–2008 рр., є тривалим в часі процесом, що неподоланий до теперішнього часу. У 2009 р. світовий ВВП уперше з часів Другої світової війни показав негативну динаміку та знизився на 0,7 % (за оцінкою 2010 р.). Безпрецедентне зростання безробіття призвело до досягнення рекордного її показника за всю історію спостережень за ринком праці: з часу настання кризи кількість безробітних у світі зросла більш ніж на 31 млн і у 2014 р. становила 201 млн з подальшою перспективою росту ще на 3 млн у 2015 р. та 8 млн у наступні чотири роки. Дослідники порахували, що для подолання безробіття у 2019 р., із врахуванням кількості робочої сили, яка щорічно буде вступати на ринок праці, у світі потрібно буде створити 280 млн нових робочих місць.

Найбільш вразливою категорією залишається на ринку праці молодь. У 2014 р. майже 74 млн молодих людей (від 15 до 24 років) шукали роботу. Рівень безробіття серед молоді практично втричі вищий, ніж у дорослого населення. Така тенденція, попри підвищення рівня залучення до освіти, є характерною для всіх регіонів світу [14, с. 3].

За підсумками 2009 р., ВВП України впав на 14,1 %, що було одним з найгірших показників динаміки ВВП у світі (211 місце у світовому рейтингу зростання ВВП з 214). За той же рік промислове виробництво впало на 25 % (більш сильне падіння спостерігалось лише в Ботсвані та Естонії) [9]. Сучасна військово-політична криза призвела до подальшого погіршення фінансово-економічної ситуації: у 2014 р. падіння ВВП становило 6,8 %; безробіття з 7,6 % у першому кварталі 2014 р. зросло до 9,6 % у відповідний період 2015 р. [13] (за даними Державної служби статистики України – до 10,0 %).

З'ясування впливу глобальної фінансово-економічної кризи на вищу освіту передбачає, насамперед, аналіз змін у обсягах фінансування вищої освіти у досліджуваній період, тобто від часу кризи (2008–2009 рр.) і до сьогодення. Систематизація таких показників здійснюється щорічно експертами Асоціації Європейських університетів (EUA). Згідно з даними, що публікуються щорічно, починаючи з 2008 р.,

у виданні Public Funding Observatory [12], тенденції змін у кризовий та посткризовий періоди у фінансуванні вищої освіти європейських країн-членів EUA відрізняються надзвичайною різноманітністю (див. табл. 1).

Таблиця 1

Зміни обсягів державного фінансування вищої освіти у країнах членах EUA у 2008–2014 рр. [12]

Зміни обсягів державного фінансування (у %)	Країна (освітня система)	
	Зміни без врахування рівня інфляції	Зміни із врахуванням рівня інфляції
Зростання більше 40 %		Ісландія
Зростання від 20 % та 40 %	Німеччина, Норвегія, Швеція	Австрія (фр.), Німеччина, Норвегія, Польща, Сербія, Швеція
Зростання від 10 % до 20 %	Австрія, Бельгія (фр.)	Бельгія (Фландрія), Нідерланди
Зростання від 5 % до 10 %	Польща	Хорватія, Португалія
Між 5 % зрост. та 5 % зниз.	Бельгія (Фландрія), Ісландія, Нідерланди, Португалія	Словенія, Словачія
Зниження від 5 % до 10 %	Хорватія, Словенія	Чехія, Іспанія
Зниження від 10 % до 20 %	Чехія, Сербія, Словачія, Іспанія	Італія
Зниження від 20 % до 40 %	Ірландія, Італія, Литва, Велика Британія	Угорщина, Ірландія, Литва, Велика Британія
Зниження більше 40 %	Греція, Угорщина	Греція

Аналізуючи цифри, подані у таблиці 1, зауважимо, що реальне зростання фінансування вищої освіти відбулося у 6 країнах з 22, що стали предметом аналізу. У 12 країнах відбулося зниження освітніх бюджетів. Тільки у 4 країнах фінансування залишилося відносно стабільним (+/- 5 %). Коментуючи наведені дані, експерти EUA зазначають, що нестабільність обсягів фінансування вищої освіти була впродовж досліджуваного періоду характерною рисою бюджетних процесів у всіх країнах. У зв'язку з високим рівнем інфляції номінальне зростання університетських бюджетів виявилось у низці країн химерою та означало втрати у реальних цифрах. Найбільш екстремальних масштабів такі втрати набули у Сербії, де 32 % номінального зростання освітнього бюджету обернулися 8 % втрат з урахуванням рівня інфляції. Достатньо високими (більше 10 %) показники інфляції були також в Ісландії, Греції, Угорщині, Литві [23], що значно знецінило фінансові вливання уряду у вищу освіту.

Причини зміни рівня державного фінансування університетів експерти пов'язують значною мірою зі змінами рівня ВВП відповідних країн (див. табл. 2).

Таблиця 2

Зміни рівня державного фінансування вищої освіти відповідно до рівня ВВП [12]

Зміни (порівняння 2013 та 2008 рр.)	Країни
Зростання рівня фінансування вищої освіти відповідно до рівня ВВП	Австрія, Ісландія, Люксембург, Нідерланди, Німеччина, Норвегія, Польща, Сербія, Хорватія, Фінляндія
Зниження рівня фінансування вищої освіти відповідно до рівня ВВП	Велика Британія, Греція, Ірландія, Іспанія, Італія, Литва, Португалія, Словачія, Словенія, Угорщина, Чехія, Швеція

Порівняння даних, що містяться у таблицях 1 та 2, дає можливість переконатися, що у більшості країн зростання фінансування вищої освіти пов'язано зі збільшенням ВВП. Єдиним винятком стала Швеція, де суттєве зростання державного фінансування закладів вищої освіти (нагадаємо, що за даними табл. 1 ріст становив більше 20 %) не супроводжувалося ростом ВВП. Фахівці EUA пояснюють цей факт свідомою цілеспрямованою державною політикою підтримки розвитку національної системи вищої освіти, що сприймається як вагомий чинник подолання фінансово-економічної кризи [12]. На актуальності такого підходу наголошують і експерти Міжнародного інституту планування розвитку освіти (ІПЕР) ЮНЕСКО, які вважають, що зміни у бюджеті вищої освіти залежать переважно не від інтенсивності кризи як такої, а від усвідомлення владою значення вищої освіти для соціального та економічного розвитку країни [22, с. 13].

Принагідно зазначимо, що державне інвестування у вищу освіту є не єдиним фінансовим джерелом для європейських ВНЗ: все більшу роль відіграють конкурсні програми фінансування наукових проєктів, що працюють як на національному, так і на міжнародному рівнях. Мають місце й інші джерела фінансування ВНЗ, зокрема внески благодійних фондів, платня за навчання тощо. Відмінності між обсягами недержавного фінансування вищої освіти в Європі сягають від 4,1 % (2011 р.) у Норвегії та Фінляндії до 69,8 % у Великій Британії (2011 р.) [17, с. 248].

Важливим показником, що потребує розгляду в контексті аналізу досліджуваної проблеми, є кількісні зміни студентських контингентів. Зіставлення цього показника з обсягом фінансування закладів вищої освіти дає змогу дійти більш об'єктивних висновків щодо покращення чи погіршення фінансового стану навчальних закладів. У таблиці 3 наведено кількісні зміни, які відбулися у студентських контингентах країн-членів EUA та у державному фінансуванні ВНЗ відповідних країн.

Таблиця 3

Зміни рівня державного фінансування ВНЗ порівняно з кількісними змінами студентських контингентів [23]

Студентські контингенти (2011 порівняно з 2008)	Країни
Кількість студентів зросла більш ніж на 10 %	Австрія, Німеччина, Данія, Нідерланди, Норвегія, Португалія, <i>Угорщина*</i> , <i>Ірландія*</i> , Сербія
Кількість студентів зросла менш ніж на 10 %	<i>Велика Британія*</i> , <i>Чехія*</i> , Фінляндія, Франція, Швеція
Кількість студентів зменшилась	<i>Італія*</i> , <i>Литва*</i> , <i>Польща*</i> , <i>Словачія*</i>

* – країни, у яких обсяги державного фінансування вищої освіти зменшилися впродовж розглядуваного періоду.

Варто зауважити, що, згідно з даними таблиці 3, у абсолютній більшості розглянутих країн відбулося зростання студентських контингентів («чемпіонами» стали Австрія, Бельгія, Данія та Німеччина, де відповідні обсяги зросли упродовж останніх 5 років більш ніж на 25 % [12, с. 17]). Така тенденція мала у період глобальної фінансово-економічної кризи не лише загальноєвропейський, але й глобальний характер. У 2008–2012 рр. у Євросоюзі продовжували зростати також контингенти іноземних студентів. Пояснюючи зростання студентських контингентів в умовах фінансово-економічної кризи, експерти міжнародних організацій наводять найчастіше такі аргументи:

- вища освіта є вагомим чинником сприяння соціальної мобільності та соціальної інклюзії молоді;
- вища освіта є вагомим чинником розвитку демократії та принципів егалітаризму у європейському суспільстві [15, с. 6–7];
- державні інвестиції у вищу освіту розглядаються як засіб запобігання росту безробіття молоді, тому освітні бюджети зазнали в умовах кризи значно менших скорочень у абсолютній більшості країн, ніж бюджети інших секторів соціальної сфери;
- значно меншим в умовах кризи стає відсів студентів з ВНЗ, тому що можливість працевлаштування за таких умов значно зменшується;
- достатньо часто уряди запроваджують або розширяють програми підтримки студентів, що робить навчання у ВНЗ більш привабливим;
- навіть в умовах девальвації національних валют не відбулося стрімкого зростання вартості вищої освіти, що зробило її більш привабливою;
- в умовах економіки знань кількісне зростання робочої сили з вищою освітою є чинником підвищення конкурентоздатності національної економіки [22]

Порівняння показників, наведених у таблицях 1, 2, 3, дало змогу з'ясувати, що найбільш вагомим було зростання державного фінансування ВНЗ у Швеції та Норвегії. Підтвердженням того слугують такі факти: цифри росту державного фінансування вищої освіти сягнули у цих країнах найвищого рівня – 23 %; щодо ВВП витрати на вищу освіту сягнули найвищого рівня серед усіх країн, що стали предметом розгляду; ріст фінансування ВНЗ перевищив рівень зростання студентських контингентів: відповідно, 7,5 % у Швеції та 17,5 % у Норвегії [12, с. 14].

Менш відчутним, ніж у Швеції та Норвегії, стало зростання державного фінансування вищої освіти у Німеччині, Австрії та Бельгії, оскільки студентські контингенти росли більш швидкими темпами, ніж фінансові вливання, та «з'їдали» додаткові кошти, що виділялися для розвитку ВНЗ.

У низці країн рівень державного фінансування вищої освіти оцінено експертами як стабільний (Бельгія (Фландрія), Ісландія, Нідерланди, Португалія, Фінляндія, Франція). Однак більш детальний розгляд процесів, що відбувалися, свідчить про численні ризики, які довелося долати університетам цих країн, перш ніж ситуація певним чином стабілізувалася [12, с. 13–14].

У більш ніж половини систем вищої освіти, що стали предметом розгляду (13 з 22), відбулося реальне зниження державного фінансування вищої освіти у 2008–2012 роках. «Лідерами» серед таких країн є Греція (більше 50 % падіння обсягів державного фінансування), Угорщина (більше 45 %), Латвія (більше 40 %), Велика Британія (36 %), Ірландія (35 %) [12]. У деяких з названих країн падіння фінан-

сування відбулося на фоні суттєвого зростання обсягів студентських контингентів (Греція, Ірландія, Велика Британія), що посилило тиск на заклади освіти, особливо у континентальній Європі, де платня за навчання є значно меншою, ніж його реальна вартість¹.

Важливою у контексті розгляду впливу глобальної фінансово-економічної кризи на розвиток вищої освіти нам видається конкретизація того, фінансування яких саме аспектів діяльності ВНЗ зазнало скорочень. У дослідженнях європейських експертів виділено наступні аспекти розгляду:

1. *Наукова діяльність.* У низці країн (Словенія, Іспанія, Греція, Ірландія) відбулося 10 % скорочення обсягів фінансування наукової сфери. Офіційна влада названих (та й інших) країн досить часто висловлює сподівання, що дефіцит державного фінансування науковцям вдасться компенсувати за рахунок коштів, виділених ЄС на програму «Горизонт 2020». Університетські дослідники та міжнародні експерти вважають, що така політика призведе до втрати університетами готовності до залучення міжнародних грантів через деградацію матеріальної бази наукових досліджень та втрату висококваліфікованих кадрів, конкурентоздатних на міжнародному науковому просторі. Були у досліджуваний період й інші приклади: норвезька влада виділила у досліджуваний період додаткове фінансування, яке спрямовувалося на докторські дослідження.

2. *Навчальна діяльність.* Найбільш суттєво державне фінансування навчальної діяльності зменшувалося у Великій Британії. Така політика здійснювалася в рамках реформи, що передбачала радикальне збільшення платні за навчання (державна зменшила свої витрати на навчання одного студента з 64 % у 2011–2012 н.р. до 17 % у 2015–2016 н.р.). Деяке зниження відповідних державних витрат на одного студента (на 16 %) відбулося і в Ірландії, що пов'язано, зокрема, зі зростанням студентських контингентів.

3. *Кадрове забезпечення.* Кадрове забезпечення зазнало негативного впливу кризи у більшості європейських країн. Відбувалося скорочення кількості викладачів (Іспанія, Італія, Ірландія), їх заробітної плати (Ірландія), погіршення умов підписання контрактів (Хорватія, Ірландія). У більшості країн заробітну плату було заморожено впродовж кризи і лише з 2013 р. почалося деяке її зростання (Австрія – на 2,1 %; Польща – на 9 %).

4. *Університетський кампус (інфраструктура)* є об'єктом значних фінансових обмежень у низці освітніх систем. Найбільш суттєво скорочення фінансування університетської інфраструктури відчувалося у Греції, Ірландії та Іспанії. Складовою скорочення державного фінансування вищої освіти у Великій Британії стало обмеження як навчальної, так і наукової інфраструктури. І лише у Швеції та Норвегії

¹ З метою надання нашому дослідженню більшої актуальності наведемо статистичні дані, що характеризують стан державного фінансування вищої освіти в Україні у кризовий і посткризовий періоди. В абсолютних показниках за 2008–2011 рр. фінансування галузі зросло майже на 40 %, однак через девальвацію гривні у 2009 р. показник у доларовому еквіваленті впав на 8,4 %. Кількість студентів у 2011/2012 н.р. знизилася порівняно з 2007/2008 майже на 18 %, а у 2014/2015 – майже на 40 %. Кількість аспірантів зменшилася з 2008 по 2014 рр. на 33 %, а кількість докторантів у відповідний період збільшилася на 24 % [2]. Відсоток ВВП України, що витрачається на вищу освіту, становив: 2,0 % – 2008 р.; 2,3 % – 2009 р.; 2,2 % – 2010 р.; 2,0 % – 2011–2012 рр.; 2,1 % – 2013 р. [3; 4].

державами було здійснено цілеспрямовані зусилля щодо уникнення таких тенденцій шляхом цільового фінансування розвитку інфраструктури університетів.

5. *Оплата навчання.* Тенденції у цій сфері є вкрай суперечливими: від повної відмови оплати навчання у Швеції до розробки планів її запровадження у Чехії, запровадження додаткових платних послуг у Данії, поступового збільшення оплати навчання в Ірландії (щорічне зростання оплати від 250 € до 2 750 € у 2014–2015 н.р. та 3000 € у 2015–2016 н.р.) й Іспанії та радикального збільшення відповідної оплати у Великій Британії (від 3 000 £ у 2012 р. до 9 000 £ у 2014 р.) [12, с. 7–8].

Характеризуючи вплив глобальної фінансово-економічної кризи на вищу освіту, зазначимо, що нестабільність або й падіння рівня державного фінансування було далеко не єдиною статтею фінансових втрат університетів. Окрім того, зменшилися надходження з таких джерел, як благодійні фонди та плата за навчання. Університети (наприклад, Оксфорд та Кембридж [22]) втратили суттєві суми зі своїх банківських рахунків у зв'язку з банкрутством банків і девальвацією національної валюти.

Наведені численні кількісні показники впливу глобальної фінансово-економічної кризи на розвиток європейської вищої освіти дають підстави для висновків щодо таких тенденцій її розвитку:

- зростання розбіжності між рівнем фінансування вищої освіти у різних країнах Європи: якщо у 2008 р. різниця між обсягами фінансування вищої освіти відповідно до ВВП країни становила 1,08 %, то у 2014 р. – 1,32 % [12, с. 20] (зростання розбіжності у рівні фінансування є чинником для поглиблення контрасту у якості освітнього та наукового продукту, а отже, загрозою для існування Європейського простору вищої освіти і науки як єдиного цілого);
- перетворення на норму обмеження державного фінансування вищої освіти у країнах Південної та Східної Європи в період кризи та посткризовий період: якщо на початку кризи ці заходи вважали тимчасовими, то у подальшому вони стали звичним явищем (єдиний виняток у країнах названих регіонів становить Польща, де фінансування вищої освіти зростає навіть на тлі падіння студентських контингентів [12, с. 20–21]);
- стабілізація та зростання фінансування вищої освіти у Скандинавії та країнах Західної та Центральної Європи, де фінансово-економічна криза не мала суттєвих наслідків, а держава та суспільство визнають вплив вищої освіти суттєвим для забезпечення конкурентоздатності національної економіки і країни у цілому; однак, попри фінансову підтримку держави, навіть в університетах країн цих субрегіонів відчуваються фінансові труднощі в умовах зростання студентських контингентів;
- зростання обсягів студентських контингентів у більшості країн Європи, що пов'язано з вимогами європейського суспільства до забезпечення соціальної справедливості в освіті, з потребами економіки знань у підвищенні якості робочої сили, з усвідомленням населенням ролі вищої освіти у забезпеченні якісного працевлаштування та побудові успішної професійної кар'єри;
- актуалізація державних інвестицій в інфраструктуру вищої освіти. (навіть у тих країнах, де державне фінансування вищої освіти залишалось в умовах кризи стабільним, забезпечення інноваційного розвитку наукової та освітньої діяльності потребує значно більш серйозної підтримки, а тривале обмеження розвитку інфраструктури призведе до зниження привабливості навчання та

- проведення наукових досліджень в університетах Європи);
- подальша регіоналізація (європеїзація) конкурентного фінансування наукових програм університетів у рамках програми «Горизонт 2020». Запровадження нової масштабної регіональної програми підтримки розвитку наукових досліджень має, однак, певні особливості, пов'язані з фінансово-економічною кризою. Зокрема, уряди деяких країн, про що вже йшлося у статті, сприймають «Горизонт 2020» як засіб заміщення державного фінансування університетської науки, що не відповідає призначенню цієї програми. Окрім того, враховуючи обсяги скорочень державного фінансування наукових досліджень у низці країн, нова регіональна програма не в стані допомогти всім університетам, оскільки працює на конкурентних засадах. Нарешті, ті ж країни, що сподіваються на залучення регіональних коштів для підтримки університетської науки, проголосували за скорочення бюджету ЄС, призначеного на наукову та інноваційну діяльність у 2015 р. [10];
 - фундаментальне переосмислення і реструктуризація всіх сфер діяльності та аспектів функціонування вищої школи європейських країн (навчальної та наукової діяльності, структури навчального закладу, умов найму на роботу, кількості та якості науково-педагогічного та допоміжного персоналу, програм допомоги студентам, кількості та якості управлінського персоналу, матеріальної інфраструктури закладу тощо) з метою оптимізації фінансових витрат та диверсифікації джерел фінансування [22, с. 14]. Така діяльність здійснюється як на рівні навчального закладу, у межах університетської автономії, так і на рівні національної (регіональної) освітньої системи, що пов'язано з актуалізацією звітності начальних закладів перед державою, суспільством та споживачами освітніх послуг.

Аналіз тенденцій розвитку української вищої освіти у контексті розгляду досліджуваної проблеми, в основу якого покладено дані Державної служби статистики України [1–4], відомчі документи [7], дає змогу констатувати, що загалом ми вписуємося у тенденції, характерні для країн Східної Європи: рівень фінансування вітчизняної вищої освіти мав у досліджуваний період нестабільний характер (абсолютне зростання обернулося, враховуючи інфляцію національної валюти, реальним скороченням); відбулося суттєве скорочення студентських контингентів – з 2 млн 364,5 тис. у 2008/2009 н.р. до 1 млн 723,7 тис. у 2013/2014 н.р. та 1 млн 438,0 тис. у 2014/2015 н.р. [1]; мало місце старіння університетської інфраструктури (ступінь зносу основних засобів за видом економічної діяльності «Освіта» у 2010 р. становив 62,5 % порівняно з 40,5 % у 2000 р. [7, с. 60]). Поширюється на вітчизняну вищу освіту і перспектива регіоналізації (європеїзації) конкурентного фінансування наукових програм університетів у рамках програми «Горизонт 2020». Разом з тим наголосимо, що можливість здобуття такого фінансування є проблематичною, оскільки конкурентоздатність українських університетів є значно гіршою, ніж європейських. Підтвердженням останньої тези є те, що в рейтингах ARWU та The World University Rankings нема жодного українського університету [7, с. 30]. Зрозуміло, що гострота кризи значно інтенсифікується військово-політичним конфліктом, що робить умови функціонування вищої освіти України все більш несприятливими.

Щодо шляхів виходу вітчизняної вищої освіти з кризи у 2014 р. розроблено «Стратегію реформування вищої освіти в Україні до 2020 року», метою якої є створення

привабливої та конкурентоспроможної національної системи вищої освіти України, інтегрованої у Європейський простір вищої освіти та Європейський дослідницький простір. У стратегії визначено, що завданнями реформи вітчизняної вищої освіти є: забезпечення конституційних прав громадян на якісну вищу освіту та рівного доступу до якісної вищої освіти; створення системи забезпечення якості вищої освіти; інтеграція вищої освіти і науки; забезпечення автономії ЗВО; удосконалення структури системи вищої освіти; модернізація та професіоналізація управління вищою освітою; інтеграція у світовий освітній і науковий простір; професійний розвиток персоналу вищої школи; зростання ролі вищої освіти як фактора підвищення конкурентоздатності вітчизняної економіки [7, с. 8]. Отже, цитований нами документ являє собою план системної реформи, успішна реалізація якої повинна максимально наблизити вітчизняну вищу освіту до європейського рівня. Заслугує на схвалення те, що Стратегія як документ не обмежується загальними деклараціями. Вона містить визначення не лише мети, завдань, основних принципів та основних механізмів реалізації реформ, але й пояснення сутності кожного з її напрямів, проблем, які потрібно вирішити, необхідних кроків, які варто здійснити з визначенням строків, відповідальних організацій та фінансових витрат на їх виконання. Автори Стратегії визначили також ризики, з якими пов'язано невиконання намічених кроків; проблеми, які не будуть вирішені в ході реформ; наступні кроки реформування та потенційні індикатори виміру результатів реформ.

У межах розгляду аналізованої проблеми відзначимо суттєву увагу, яку приділено в Стратегії проблемам фінансового забезпечення системи вищої освіти. Підтвердженням цієї тези є те, що до основних механізмів реалізації реформи зарекомендовано трансформацію системи бюджетного фінансування вищої освіти на основі конкурсного підходу та об'єктивізованої системи оцінювання якості діяльності ЗВО.

Попри певні труднощі, які переживає сучасна європейська вища освіта, необхідно наголосити на принциповій зміні у ставленні до фінансування університетів у кризовий та посткризовий періоди. Суспільство та держава усвідомили значення вищої освіти як для забезпечення конкурентоздатності країни в цілому, так і кожного окремого громадянина. Європейські держави та Євро регіон як фінансово-економічна спільнота активізують свої зусилля щодо фінансової та політичної підтримки вищої освіти й університетської науки, оскільки бачать в них двигун економічного розвитку та соціальної стабільності.

Основними принципами, покладеними в основу трансформації у сфері фінансового забезпечення європейської вищої освіти, що й визначають значною мірою тенденції її розвитку, стали такі:

- *конкурентність*: фінансування вищої освіти все більшою мірою переходить на конкурентні засади, передбачає пріоритетну підтримку сильних університетів (*centres of excellence*), статус яких визначається за позиціями у міжнародних рейтингах;
- *автономізація*: ЗВО набувають більшої автономії у розподілі фінансів згідно зі стратегічними планами та пріоритетами своєї діяльності, що забезпечує можливість самостійно розраховувати та відповідати за ризики, пов'язані з фінансово-господарською та іншими видами діяльності;
- *відповідальність*: посилюється політична та адміністративна відповідальність закладів вищої освіти за ефективне використання ресурсів, що означає досягнення якості світового рівня навчальної та наукової діяльності;

- *диверсифікація*: університети намагаються все більше диверсифікувати джерела свого фінансування, що слугує важливим механізмом досягнення стабільності та забезпечення інноваційного розвитку. Вагомими джерелами фінансування ЗВО стають такі: науково-проектна діяльність, бізнесова діяльність у сфері наукоємного виробництва, міжнародна діяльність а також приватні благодійні фонди. Абсолютна більшість університетів європейських країн не розглядає плату за навчання як пріоритетне джерело поповнення свого бюджету.

Названі тенденції є характерними для всього Європейського простору вищої освіти, складовою якого є і вітчизняна система вищої освіти. Попри специфіку суспільно-політичного контексту розвитку вищої освіти України, названі тенденції поширюються і у вітчизняній системі.

Список використаних джерел

1. Державна служба статистики України. Демографічна та соціальна статистика / Освіта. Вищі навчальні заклади (1990–2015) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.ukrstat.gov.ua/operativ/2005/osv_rik/osv_u/vuz_u.html
2. Державна служба статистики України. Освіта. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.ukrstat.ua/operativ/menu_u/osv.htm
3. Державна служба статистики України. Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2010/2011 навчального року. Статистичний бюлетень [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://ukrstst.org/uk/druk/katalog/poslug/vnz_2010.zip
4. Державна служба статистики України. Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2013/2014 навчального року. Статистичний бюлетень [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://ukrstst.org/uk/druk/katalog/poslug/vnz_2013.zip
5. Клочкова Т. І. Інновації в управленні британськими університетами: менеджмент академічних ризиків / Т. І. Клочкова // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. – Budapest, 2014. – № 35. – С. 37–41.
6. Сбруєва А. А. Менеджмент ризиків у вищій освіті: характеристика інноваційного досвіду / А. А. Сбруєва // Управління інноваційним розвитком освіти в суспільстві ризику : монографія / за ред. проф. А. А. Сбруєвої. – Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2012. – С. 255–281.
7. Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року (Проект). – К. : МОН України, 2014. – 75 с.
8. Altundemir M. E. The Impact of the Financial Crisis on American Public Universities / M. E. Altundemir // International Journal of Business and Social Science. – Vol. 3. – №. 8. – 2012. – P. 190–198.
9. CIA. The World Factbook. Country Comparison. National product real growth rate [Electronic document]. – Available at: www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/rankorder/2003rank.html
10. EC. Council adopts its position on the 2015 EU budget [Electronic document]. – Available at: www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ecofin/144587.pdf
11. Estermann T., Benmetot Privot E. Financially Sustainable Universities II. European universities diversifying income streams. – EUA Publications, 2011. – 96 p.
12. EUA. Public Funding Observatory 2014 [Electronic document]. – Available at: www.eua.be/eua-work-and-policy-area/governance-autonomy-and-funding/public-fundingobservatory-tool.aspx



13. ILO. More and better jobs for the Ukrainian people are key to recovery [Electronic document]. – Available at: www.ilo.org/global/newsroom/comment/analysis/WCMS_393033/lang-en/index.htm
14. ILO. World employment and social outlook. Trends 2015. Summary. – ILO Press, 2015. – 4 p.
15. Katsarova I. Higher education in the EU: Approaches, issues and trends. In-depth analysis / Ivana Katsarova. European Parliamentary Research Service. – European Union, 2015. – 38 p.
16. Lancrin V. How the crisis might transform higher education: some scenarios / Vincent-Lancrin. – OECD Publishing, 2010. – 30 p.
17. OECD. Education at a Glance 2014: OECD Indicators. – OECD Publishing, 2014. – 570 p.
18. OECD. How has the global economic crisis affected people with different levels of education? – Education Indicators In Focus. – 2012/01 (January). – [Electronic document]. – Available at: www.oecd.org/edu/imhe/43390423.pdf
19. OECD. What is the impact of the economic crisis on public education spending? – Education Indicators In Focus. – December 2013. – [Electronic document]. – Available at: [www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/EDIF%202013--N%18%20\(eng\).pdf](http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/EDIF%202013--N%18%20(eng).pdf)
20. Ruzic-Dimitrijevic L. The risk management in higher education institutions / L. Ruzic-Dimitrijevic // Online Journal of Applied Knowledge Management. – Vol. 2, Issue 1. – 2014. – P. 137–152.
21. Varghese N. V. The Impact of Economic Crisis on Higher Education. – Bangkok: UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education, 2012. – 126 p.
22. Varghese N. V. Running to stand still. Higher education in a period of global economic crisis / N. V. Varghese // Research papers IIEP (UNESCO). – Paris : UNESCO, 2010. – 29 p.
23. Wilson L. The Balance of Responsibilities: University & Society in securing the financial sustainability of higher education. – UNICA Rectors Seminar 2013. – Sofia University 27–28 September 2013. – [Electronic document]. – Available at: www.unica-network.eu/event/unica-rectors-seminar-2013.

References

1. Derzhavna sluzhba statystyky Ukrainy. Demografichna ta sotsial'na statystyka. Osvita. Vyshchi navchal'ni zaklady (1990–2015) [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: www.ukrstat.gov.ua/operativ/2005/osv_rik/osv_u/vuz_u.html
2. Derzhavna sluzhba statystyky Ukrainy. Osvita. [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: www.ukrstat.ua/operativ/menu_u/osv.htm
3. Derzhavna sluzhba statystyky Ukrainy. Osnovni pokaznyky diyal'nosti vyshchikh navchal'nykh zakladiv Ukrainy na pochatok 2010/2011 navchal'noho roku. Statystychnyy byuleten' [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: https://ukrstst.org/uk/druk/katalog/poslug/vnz_2010.zip
4. Derzhavna sluzhba statystyky Ukrainy. Osnovni pokaznyky diyal'nosti vyshchikh navchal'nykh zakladiv Ukrainy na pochatok 2013/2014 navchal'noho roku. Statystychnyy byuleten' [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: https://ukrstst.org/uk/druk/katalog/poslug/vnz_2013.zip
5. Klochkova T. I. Ynnovatsyy v upravleny brytanskymy unyversytetamy: menedzhment akademicheskyykh ryskov / T. I. Klochkova // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. – Budapest, 2014. – N 35. – S. 37–41.
6. Sbruleva A. A. Menedzhment ryzykiv u vyshchii osviti: kharakterystyka innovatsiynoho dosvidu / A. A. Sbruleva // Upravlinnya innovatsiynym rozvytkom osvity v suspil'stvi ryzyku : monohrafiya / [za red. prof. A. A. Sbrulevoyi]. – Sumy : Vyd-vo SumDPU im. A. S. Makarenka, 2012. – S. 255–281.

7. Stratehiya reformuvannya vyshchoyi osvity v Ukrayini do 2020 roku (Proekt). – K. : MON Ukrainy, 2014. – 75 s.
8. *Altundemir M. E.* The Impact of the Financial Crisis on American Public Universities / M. E. Altundemir // International Journal of Business and Social Science. – Vol. 3. – №. 8. – 2012. – P. 190–198.
9. CIA. The World Factbook. Country Comparison. National product real growth rate [Electronic document]. – Available at: www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/rankorder/2003rank.html
10. EC. Council adopts its position on the 2015 EU budget [Electronic document]. – Available at: www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ecofin/144587.pdf
11. *Estermann T., Bennetot Pruvot E.* Financially Sustainable Universities II. European universities diversifying income streams. – EUA Publications, 2011. – 96 p.
12. EUA. Public Funding Observatory 2014 [Electronic document]. – Available at: www.eua.be/eu-work-and-policy-area/governance-autonomy-and-funding/public-fundingobservatory-tool.aspx
13. ILO. More and better jobs for the Ukrainian people are key to recovery [Electronic document]. – Available at: www.ilo.org/global/newsroom/comment/analysis/WCMS_393033/lang--en/index.htm
14. ILO. World employment and social outlook. Trends 2015. Summary. – ILO Press, 2015. – 4 p.
15. *Katsarova I.* Higher education in the EU: Approaches, issues and trends. In-depth analysis / Ivana Katsarova. European Parliamentary Research Service. – European Union, 2015. – 38 p.
16. *Lancrin V.* How the crisis might transform higher education: some scenarios / Vincent-Lancrin. – OECD Publishing, 2010. – 30 p.
17. OECD. Education at a Glance 2014: OECD Indicators. – OECD Publishing, 2014. – 570 p.
18. OECD. How has the global economic crisis affected people with different levels of education? – Education Indicators In Focus. – 2012/01 (January). – [Electronic document]. – Available at: www.oecd.org/edu/imhe/43390423.pdf
19. OECD. What is the impact of the economic crisis on public education spending? – Education Indicators In Focus. – December 2013. – [Electronic document]. – Available at: [www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/EDIF%202013--N%18%20\(eng\).pdf](http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/EDIF%202013--N%18%20(eng).pdf)
20. *Ruzic-Dimitrijevic L.* The risk management in higher education institutions / L. Ruzic-Dimitrijevic // Online Journal of Applied Knowledge Management. – Vol. 2, Issue 1. – 2014. – P. 137–152.
21. *Varghese N. V.* The Impact of Economic Crisis on Higher Education. – Bangkok: UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education, 2012. – 126 p.
22. *Varghese N. V.* Running to stand still. Higher education in a period of global economic crisis / N. V. Varghese // Research papers IEP (UNESCO). – Paris : UNESCO, 2010. – 29 p.
23. *Wilson L.* The Balance of Responsibilities: University & Society in securing the financial sustainability of higher education. – UNICA Rectors Seminar 2013. – Sofia University 27–28 September 2013. – [Electronic document]. – Available at: www.unica-network.eu/event/unica-rectors-seminar-2013.

Сбруева А. А.

РАЗВИТИЕ ЕВРОПЕЙСКОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛЬНОГО ФИНАНСОВО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО КРИЗИСА

В статье определены особенности влияния глобального финансово-экономического кризиса 2008–2009 гг. на развитие национальных, субрегиональных и европейских региональных систем высшего образования в кризисный и посткризисный период. Подано сравнительные характеристики изменений объемов государственного финансирования национальных систем высшего образования и студенческих

контингентов. Выявлены особенности влияния кризиса на финансовое обеспечение учебной и научной деятельности, материальной инфраструктуры университета, кадровый потенциал и плату за обучение. Выяснено тенденции развития систем высшего образования европейского региона в контексте исследуемой проблемы. Сделаны выводы о принципах, положенных в основу трансформации финансирования европейского высшего образования, которыми названы конкуренция, автономность, ответственность, диверсификация.

Ключевые слова: европейское высшее образование, глобальный финансово-экономический кризис, государственное финансирование высшего образования, принципы, тенденции, конкуренция, автономность, ответственность, диверсификация.

Sbruieva A.

DEVELOPMENT OF EUROPEAN HIGHER EDUCATION UNDER CONDITIONS OF THE GLOBAL FINANCIAL-ECONOMIC CRISIS

The article deals with the peculiarities of the global financial-economic crisis of 2008–2009 influence on the development of national, sub-regional and European systems of higher education.

The comparative characteristics of changes of the amount of state funding of higher education systems and student contingents are defined. The peculiarities of the crisis influence on the financial support of educational and research activities, university's material infrastructure, human resources and tuition fees are found out.

The tendencies of development of higher education in the European region in the context of the research problem are determined. The main tendencies under consideration are: the growing differences between the level of funding of higher education in various European countries that threatens the existence the European Higher Education Area as a unity; becoming a norm limiting state funding of higher education in Southern and Eastern Europe; stabilization and growth of financing of higher education in Scandinavia, Western and Central Europe; growth of student contingents in most European countries; updating of state investment in the infrastructure of higher education; further regionalization (Europeanization) of competitive research funding in universities as a part of the program "Horizon 2020"; fundamental rethinking and restructuring of all areas of activities and aspects of the Higher School of European countries in order to optimize financial expenses and to diversify funding sources.

The peculiarities of the development and strategy of reforming higher education in Ukraine are identified in the context of the research problem.

The conclusion concerning the principles of transforming financing of European higher education: competitiveness, autonomy, responsibility and diversification is drawn.

Keywords: European higher education, the global financial-economic crisis, public funding of higher education, principles, tendencies, competition, autonomy, responsibility, diversification.



Чернякова Жанна Юріївна —

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка. Коло наукових інтересів: сучасна компаративістика, порівняльна педагогіка, педагогіка, педагогіка вищої школи, вища освіта України та Болонський процес, історія педагогіки, соціальна педагогіка.

УДК373.5(410).046

ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА МОДЕЛЕЙ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ОСВІТЬОГО ПРОСТОРУ

Окреслено сучасні підходи до характеристики інтернаціоналізації освіти (діяльнісний, прогностичний, компетентнісний, процесуальний), з'ясовано типові моделі інтернаціоналізації інституційного освітнього простору (процесуальна, адміністративна, структурна), наведено порівняльну характеристику основних компонентів моделей інтернаціоналізації освітнього простору вищої освіти.

Ключові слова: інтернаціоналізація освіти, інтернаціоналізація інституційного освітнього простору, модель інтернаціоналізації освіти, діяльнісний підхід, прогностичний підхід, компетентнісний підхід, процесуальний підхід.

В умовах інтернаціоналізації різних сфер суспільного життя формування світового освітнього простору відбувається у процесі взаємної адаптації національних освітніх систем і пов'язане з розвитком транснаціональної освіти, яка передбачає пошук оптимальних умов для задоволення потреб окремої особистості.

Входження України у світовий і європейський освітній простір зумовлює якісну трансформацію освіти відповідно до тенденцій міжнародного розвитку. Головним пріоритетом окреслених змін є інтернаціоналізація, явище, що набуло стрімкого поширення в розвинутих країнах. Вітчизняна теорія інтернаціоналізації освіти позиціонує досліджуване явище в межах інтеграції в європейське та світове співтовариство, модернізації змістового й організаційно-методичного компонента навчально-виховного процесу.

Грунтовний аналіз економічних, політичних, соціокультурних тенденцій розвитку сучасного суспільства свідчить про необхідність вивчення, порівняння й узагальнення зарубіжного наукового досвіду в галузі компаративістики з метою трансформації та оновлення української освіти в умовах розбудови європейського освітнього простору.

Проблема теоретичного осмислення зарубіжного досвіду інтернаціоналізації освіти актуальна у вітчизняному науковому просторі. Великий внесок у її розроблення зробили українські дослідники Н. Авшенюк, М. Борисова, Б. Год, Т. Десятов, О. Локшина, О. Матвієнко, О. Овчарук, О. Огієнко, А. Сбруєвата ін. Стратегічні орієнтири входження

України в європейській освітній і науковій простір, модернізацію освітньої діяльності відповідно до європейських вимог представлено в роботах В. Кременя.

Сутнісні характеристики інтернаціоналізації освіти висвітлено в працях зарубіжних компаративістів Ф. Альтбаха, С. Арума, Дж. Ван де Ватера, М. Ван дер Венде, Х. де Віга, Б. Дж. Еллінгбо, С. Б. Клесека, Р. Лемберга, Дж. Местенхаузера, Дж. Найт, М. Харарі, Е. Тонкіната ін.

Метою статті є порівняльна характеристика структурних компонентів моделей інтернаціоналізації освітнього простору вищої освіти. Відповідно до мети встановлено завдання, а саме: окреслити сучасні підходи до характеристики інтернаціоналізації освіти з метою визначення типових моделей інтернаціоналізації інституційного освітнього простору, з'ясувати та схарактеризувати їхні основні компоненти.

Проаналізовані дисертаційні дослідження, монографії, наукові праці вітчизняних компаративістів і зарубіжних дослідників свідчать про посилення інтересу до вивчення феномену інтернаціоналізації освіти, визначення її сутнісних характеристик, встановлення пріоритетних напрямів і завдань інтернаціоналізації освітнього простору наприкінці ХХ ст. та на початку ХХІ ст. Інтернаціоналізацію освіти сучасними вітчизняними дослідниками визначено як процес інтеграції міжнародного виміру у викладання й навчання, наукові дослідження, соціальні послуги навчальних закладів, у розроблення стратегій розвитку освіти, спрямованих на формування глобального мислення молоді з урахуванням перспектив розвитку сучасного суспільства.

Згідно з комплексною характеристикою досліджуваного явища у працях Б. Дж. Еллінгбо, інтернаціоналізація вищої освіти є процесом набуття університетом або коледжем міжнародної перспективи (інтердисциплінарний характер діяльності; залучення вищої адміністрації до визначення міжнародної стратегії та системи мотивації закладу; формування глобального й компаративного мислення) [1].

Дж. Найт наполягає на необхідності розуміння інтернаціоналізації освіти як комплексного й багаторівневого процесу. Вертикально-горизонтальні вияви динаміки інтернаціоналізації освіти дають змогу визнати поширення інтернаціоналізації на всі рівні освітнього простору [3].

Розкриття сутнісних характеристик інтернаціоналізації освіти відбувається з урахуванням сучасних теоретичних підходів до означеного феномену (табл. 1) [2].

Таблиця 1

Сучасні підходи до характеристики інтернаціоналізації освіти

Назва підходу	Ключові характеристики
Діяльнісний	Інтернаціоналізований курикулум; академічна мобільність; навчання іноземних студентів; міжнародна науково-дослідна діяльність
Прогностичний	Визначення перспективних інтернаціоналізованих цілей освіти, прогнозування та оцінювання її результатів; підтримка міжнародної діяльності установи
Компетентнісний	Формування інтернаціоналізованих компетенцій і навичок (кар'єрні, навчальні, глобальні, транснаціональні, міжнародні компетентності)
Процесуальний	Упровадження міжнародного виміру в навчання, науково-дослідну діяльність, освітні послуги

Систематизація організаційних змін діяльності освітньої установи в контексті інтернаціоналізації здійснюється в межах діяльнісного підходу, складовими якого є інтернаціоналізований курикулум, академічна мобільність, навчання іноземних студентів, міжнародна науково-дослідна діяльність. Пріоритетом постає інтернаціоналізація курикулуму через модернізацію змісту освіти, формування глобальної свідомості, міжнародних компетентностей тощо [2].

Визначення перспективних цілей інтернаціоналізованої освіти та її результатів, а також підтримку міжнародної діяльності установи передбачає прогностичний підхід.

У межах компетентнісного підходу встановлено комплекс інтернаціоналізованих компетентностей, навичок студентів і викладачів, необхідних для встановлення міжнародних відносин (кар'єрні, навчальні, глобальні, транснаціональні, міжнародні компетентності). Зауважимо, що компетентнісний підхід більше пов'язаний з освітніми результатами, у його межах якість освіти визначається набутими знаннями, навичками, інтересами, цінностями та ставленням до студентів. Головним елементом цього підходу є людський фактор академічної спільноти – студенти, адміністрація, викладачі закладу. Інтеркультурні компетентності студентів формуються в межах інтернаціоналізованого курикулуму та екстракурукулярної діяльності.

Основні механізми впровадження міжнародного виміру у викладання, навчання, науково-дослідну роботу, освітні послуги, діяльність закладу можна схарактеризувати в межах процесуального підходу [2].

Використання окреслених підходів дало змогу представити типові моделі інтернаціоналізації інституційного освітнього простору (процесуальну, адміністративну, структурну), висвітлені у працях зарубіжних дослідників Г. Ніва, Дж. Келлера, Р. Рудзкі, Дж. Найт, М. Ван дер Венде, К. Меннінга (табл. 2).

Таблиця 2

Класифікація моделей інтернаціоналізації освітнього простору

Автор	Назва	Підходи
Р. Рудзкі (1995 р.)	Процесуальна модель	Процесуальний і діяльнісний
Дж. Найт (1995 р.)	«Неперервний цикл»	Прогностичний і процесуальний
М. Ван дер Венде (1997 р.)	Процесуальна модель	Процесуальний
Р. Рудзкі (1998 р.)	Структурна модель	Комплексний (діяльнісний, прогностичний, компетентнісний, процесуальний)
Г. Нів (2001 р.)	Адміністративна модель	Комплексний (діяльнісний, прогностичний, компетентнісний, процесуальний)
К. Меннінг (2003 р.)	Процесуальна модель	Комплексний (діяльнісний, прогностичний, компетентнісний, процесуальний)

Процесуальні характеристики інтернаціоналізації освіти (академічна мобільність, інтернаціоналізований курикулум; аналіз результатів інтернаціоналізованої діяльності) представлено в моделі М. Ван дер Венде [8], що дає можливість встановити роль наднаціональних органів і установ (ЄС, Рада Європа, ОЕСР) у формуванні інтернаціональної політики навчального закладу (рис. 1).

Наведена модель розроблена для Нідерландської організації міжнародного співробітництва в галузі вищої освіти (NUFFIC – The Netherlands Organization for International Cooperation in Higher Education).

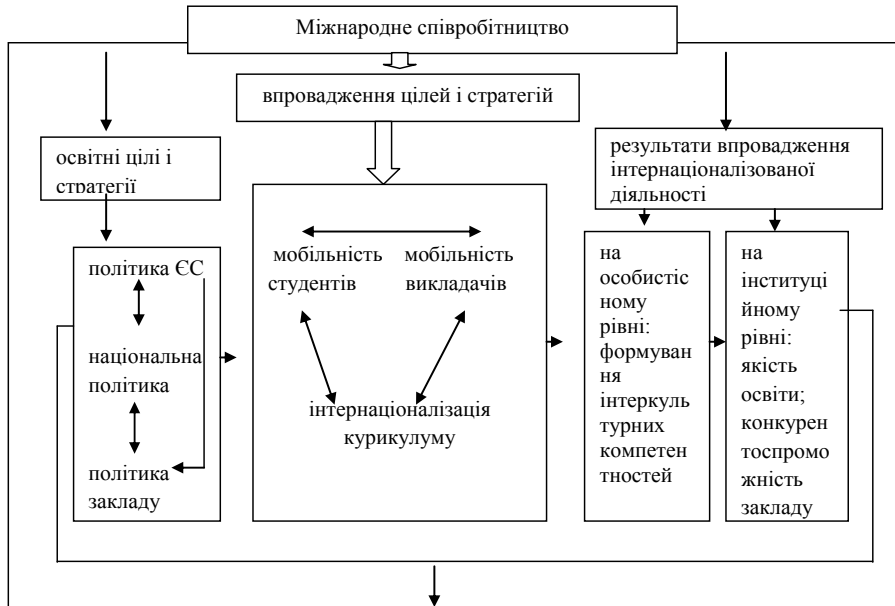


Рис. 1. Процесуальна модель інтернаціоналізації освітнього простору вищих навчальних закладів Нідерландів (М. Ван дер Венде)

Процесуальна модель інтернаціоналізації освітнього простору, запропонована Р. Рудзкі (1995 р.), базується на діяльнісному та процесуальному підходах. У складі моделі він вирізняє чотири основні компоненти: організаційні зміни, інтернаціоналізований курикулум, компетентнісний викладацький склад, академічну мобільність. Визначені компоненти є специфічними для кожного університету та спрямовані на впровадження міжнародного виміру у викладання, навчання й наукову діяльність закладу (рис. 2) [6].

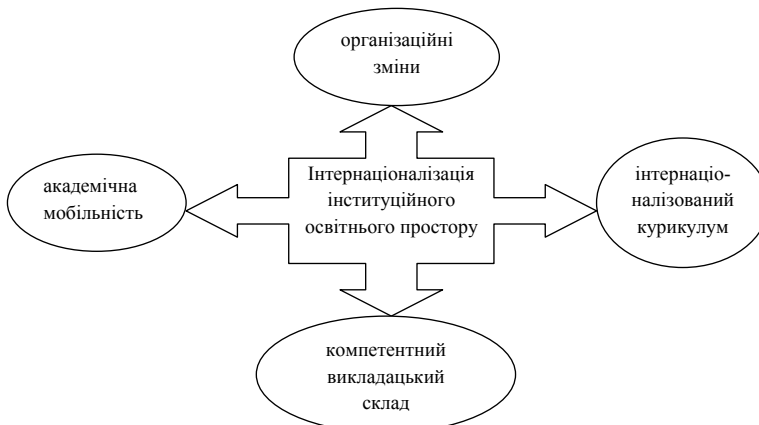


Рис. 2. Процесуальна модель інтернаціоналізації інституційного освітнього простору за Р. Рудзкі

Складові компоненти процесуальної моделі «неперервний цикл», представлені канадською дослідницею Дж. Найт (1993 р.) (усвідомлення, адміністративні обов'язки, планування, операціоналізація, контроль, стимулювання), є взаємопов'язаними, мають двосторонні зв'язки, відображають неперервний цикл впровадження міжнародного виміру в навчально-виховний процес закладу (рис. 3) [3].



Рис. 3. «Неперервний цикл» інтернаціоналізації інституційного освітнього простору за Дж. Найт

На етапі усвідомлення важливості набуває усвідомлення цілей інтернаціоналізації, потреб і ймовірних прибутків закладу, переваг упровадження міжнародного виміру для викладацького складу, студентів, адміністрації. Розроблення міжнародної стратегії в межах закладу передбачає визначення спільних дій з боку адміністрації, факультетів, викладачів, студентів. На етапі планування формулюються цілі, стратегії, освітні пріоритети з урахуванням локальних потреб і ресурсів закладу. Імплементация розроблених стратегій в академічну діяльність, освітні послуги, організаційні структури, керівні положення навчального закладу здійснюється на етапі операціоналізації.

Контроль передбачає оцінювання обраних освітніх стратегій та ініціатив із боку закладу з метою підвищення якості інтернаціоналізованої освіти. Подальша спрямованість діяльності навчального закладу на розвиток міжнародної діяльності передбачає використання механізмів стимулювання, розвитку системи заохочень і винагород за участь у цій діяльності. Усвідомлення сутнісних характеристик процесу інтернаціоналізації, взаємозв'язку його компонентів необхідне для впровадження моделі «неперервного циклу» в умовах інтеркультурного середовища навчального закладу.

Комплексну характеристику інтернаціоналізації освітнього простору Дж. Найт розкриває через модифікацію представленої моделі й доповнення її такими компонентами: аналіз національних і міжнародних документів з освітньої політики, імплементация організаційних стратегій та міжнародних програм.

Модель інтернаціоналізації освітнього простору, запропонована К. Меннінгом [4], базується на прогностичному та процесуальному підходах. Учений погоджується з виокремленими основними компонентами моделі інтернаціоналізації освітнього простору «неперервного циклу», представленими Дж. Найт, та додає до її складу два нових компоненти – організаційну структуру (координація міжнародної освітньої діяльності між різними факультетами) та зворотний зв'язок (внутрішній – між компонентами циклу; зовнішній – між органами управління освітою на регіональному й національному рівнях). Компоненти цієї моделі є тісно взаємопов'язаними внутрішньо між собою та зовнішньо з чинниками, які впливають на визначення сутнісних характеристик його компонентів і передбачають коригування стратегій, цілей і пріоритетів закладу [4].

В основу адміністративної моделі інтернаціоналізації інституційного освітнього простору, репрезентованої Г. Нівом [5], покладено комплексний підхід (діяльнісний, прогностичний, компетентнісний, процесуальний) до впровадження міжнародного співробітництва й надання освітніх послуг адміністрацією закладу.

Основними суб'єктами організаційної моделі є адміністрація закладу, відділ із надання освітніх послуг, факультети/кафедри, діяльність яких спрямована на впровадження міжнародного виміру у викладання, навчання, освітні послуги та має інтернаціоналізоване забарвлення (рис. 4) [5].



Рис. 4. Адміністративна модель інтернаціоналізації інституційного освітнього простору

Згідно з моделлю, в навчальному закладі відбувається інтеграція академічних та організаційних зусиль, спрямованих на формування прогностичних підходів до організації інтернаціоналізованої діяльності установи. Вирішальну роль в інтернаціоналізації інституційного освітнього простору відіграє адміністрація закладу, яка визначає пріоритети міжнародного розвитку, співробітництва, стратегії та надає освітні послуги, що запроваджуються на рівні факультетів. На думку Г. Ніва, запропонована організаційна модель міжнародного співробітництва є умовною, оскільки окреслені підходи до організації інтернаціоналізованої діяльності можуть трансформуватися залежно від зміни освітніх пріоритетів закладу [5].

Компонентами оновленої структурної моделі інтернаціоналізації освітнього простору, розкритої в пізніших працях Р. Рудзкі (1998 р.), є підходи, цілі інтернаціоналізації, напрями, моніторинг якості інтернаціоналізованої освіти, реконцептуалізація. В основу моделі покладено комплексний підхід (діяльнісний, прогностичний, компетентнісний, процесуальний) (рис. 5) [7].

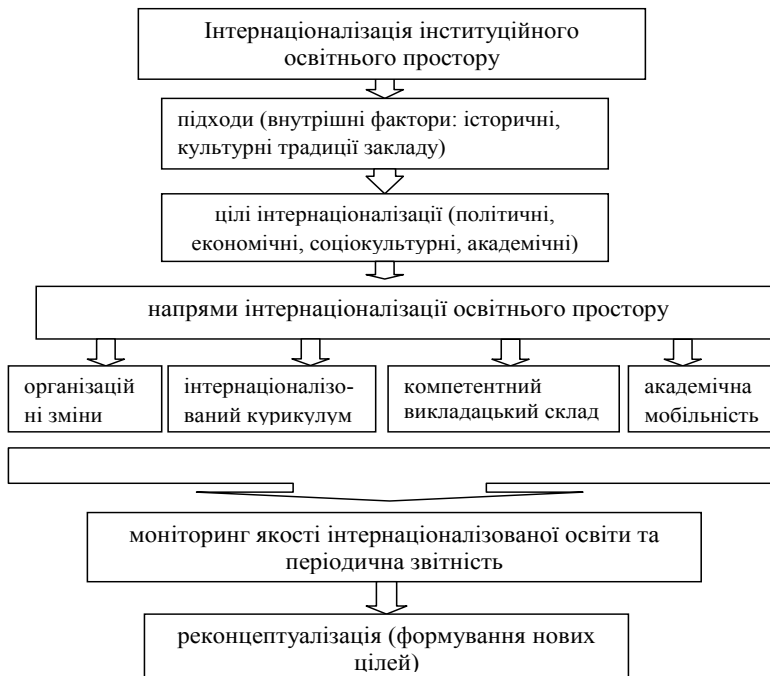


Рис. 5. Структурна модель інтернаціоналізації інституційного освітнього простору

Спільними структурними компонентами та механізмами інтернаціоналізації освітнього простору, що має неперервний, інтегрований і циклічний характер, встановлено: визначення стратегій інтернаціоналізації освітнього простору, цілей та пріоритетних завдань інтернаціоналізації навчального закладу, обов'язків адміністрації; планування; імплементацію результатів; моніторинг і оцінювання діяльності навчального закладу; стимулювання; переоцінку міжнародної освітньої діяльності на інституційному рівні.

Використання наведених моделей сприяє оптимізації процесу інтернаціоналізації інституційного освітнього простору, а також визначенню національної стратегії інтернаціоналізації освіти з метою інтеграції в європейський освітній простір.

Висновки. Отже, проведений комплексний аналіз, порівняння й узагальнення педагогічного зарубіжного досвіду з проблеми інтернаціоналізації інституційного освітнього простору вищої освіти дає змогу визначити та схарактеризувати спільні компоненти моделей інтернаціоналізації освіти, а саме: основні підходи (внутрішні фактори: історичні, культурні традиції закладу), цілі (політичні, економічні, соціокультурні, академічні), провідні напрями (організаційні зміни, інтернаціоналізований курикулум, компетентний викладацький склад, академічна мобільність), моніторинг і оцінювання діяльності навчального закладу, пріоритетні форми та засоби.

Перспективним напрямом подальших наукових розвідок вважаємо визначення сучасних провідних стратегій та пріоритетних форм і засобів інтернаціоналізації інституційного освітнього простору вищої освіти.

References

1. *Ellingboe B. J.* The Most Frequently Asked Questions about Internationalization / B. J. Ellingboe. – IIE. Open Doors on the Web, 1997. – 10 p.
2. *Knight J.* Internationalisation of Higher Education, in Quality and Internationalisation in Higher Education / J. Knight. – Paris : OECD, IMHE. – 1999. – P. 13–28.
3. *Knight J.* Internationalization: Elements and Checkpoints / J. Knight // CBIE Research Paper. – Ottawa : Canadian Bureau for International Education, 1994. – № 7. – 12 p.
4. *Manning K.* Managing internationalisation in Australian Universities / K. Manning. – Working Paper Series. – Melbourne : Victoria University, 2003. – 143 p.
5. *Neave G.* Managing Higher Education International Cooperation: Strategies and Solutions. Document for UNESCO / G. Neave. – P., 1992. – P.168.
6. *Rudzki R. E.* The application of a strategic management model to the internationalization of higher education institutions / R. E. Rudzki // Higher Education. – 1995. – № 29 (4). – P. 421–422.
7. *Rudzki R. E.* The Strategic Management of Internationalization: Towards the Model of Theory and Practice : diss. ... Ph. D. / R. E. Rudzki. – University of Newcastle upon Tyne, 1998. – 220 p.
8. *Wende M. C., van der.* Internationalization policies : about new trends and contrasting paradigms / M. C. van der Wende // Higher education policy. – 2001. – Vol. 14, Elsevier. – P. 249–259.

Чернякова Ж. Ю.

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА МОДЕЛЕЙ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Обозначены современные подходы к характеристике интернационализации образования (деятельностный, прогностический, компетентностный, процессуальный), выявлены типовые модели интернационализации институционального образовательного пространства (процессуальная, административная, структурная), представлена сравнительная характеристика основных компонентов моделей интернационализации образовательного пространства высшего образования.

Ключевые слова: интернационализация образования, интернационализация институционального образовательного пространства, модель интернационализации образования, деятельностный подход, прогностический подход, компетентностный подход, процессуальный подход.

Chernyakova Zh.

A COMPARATIVE CHARACTERISTIC OF THE MODELS OF INTERNATIONALIZATION OF EDUCATIONAL SPACE

The present article is devoted to the urgent problem of modern transformations in the sphere of Ukrainian education with the aim of integration in the European educational space. The author outlines modern approaches in order to give characteristics of internationalization of education. They are the following activity, prognostic, competence, procedural. Systematizing of organizational changes of the educational institutions in the context of internationalization occurs within the activity approach, which consists of internationalized curriculum, academic mobility, foreign students and international research activity. Priority favors the internationalization of the curriculum through the modernization of educational content, the formation of global consciousness, international competencies. Defining long-term goals of internationalized education and its results, and support of the international activities of the institution provides prognostic approach.

Within the competence approach the internationalized complex of competencies and skills of the students and teachers needed to establish international relations (career, educational, global, transnational, international competence) is set. The author has noted that a competency based approach is more associated with the educational results of the quality of education.

The main mechanisms for implementing the international dimension in teaching, learning, scientific research, educational services can be determined within the procedural approach.

Using the outlined possible approaches let the author introduce the typical models of internationalization of institutional educational space (procedural, administrative, structural) determined in the scientific works of foreign researchers (J. Knight, K. Manning, G. Neave, R. E. Rudzki, Van derWende). The classification of the models is based on the existing approaches to the internationalization of education.

The author presents the comparative characteristic of the main components the models of internationalization of educational space of higher education. The complex analysis, comparison and synthesis of teaching foreign experience on the issue of internationalization of institutional educational higher education allows to determine and describe the common components of the models of internationalization of education, namely basic approaches (internal factors: historical, cultural traditions of the institution), goals (political, economic, socio-cultural, academic), leading directions (organizational changes, internationalized curriculum, competent teaching staff, academic mobility), monitoring and evaluation of the institution, the dominant forms and means.

The perspective direction of subsequent scientific studies we consider the definition of modern leading strategies and main forms and means of internationalization of institutional educational space of higher education.

Keywords: internationalization of education, internationalization of institutional educational space, the model of internationalization, activity approach, prognostic approach, competence approach, procedural approach.



Шевлякова-Борзенко Ирина Леонидовна — кандидат филологических наук, доцент, начальник Образовательного центра Научно-методического учреждения «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь. Круг научных интересов включает: исследование концептуальных и методологических основ развития образовательных систем в условиях информационного общества, проектирование и разработка инновационных компонентов научно-методического обеспечения для школ; изучение проблем современного литературного образования, вопросов истории и теории художественной словесности и т.д. Автор более 150 научных работ, 4 сборников литературоведческих и критических статей.

УДК 371.67/68

ЕЛЕКТРОННИЙ УЧЕБНИК-НАВИГАТОР ДЛЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ

В статье раскрыта взаимосвязь между структурно-функциональной спецификой электронного учебника-навигатора и выбором модели обучения. Анализируются основные факторы, определяющие создание организационно-методической модели использования учебника-навигатора. Функциональные возможности инновационного учебного издания рассматриваются во взаимосвязи дидактического, методического, здоровьесберегающего, ресурсного аспектов. Предложено обобщенное видение модельного цикла использования электронного учебника-навигатора в образовательном процессе современной школы.

Ключевые слова: электронный учебник-навигатор; информационная образовательная среда; методическая модель; участники образовательного процесса; организационные и технико-технологические условия.

Постановка проблемы. Главной задачей в сфере развития белорусской системы образования согласно «Национальной стратегии устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь до 2030 года» [1] является формирование постиндустриального образования инновационного типа. На уровне общеобразовательной школы в качестве одного из приоритетных направлений рассматривается развитие электронного образования, что в числе прочего предполагает создание нового поколения учебников и учебных пособий.

С середины 2000-х гг. в Беларуси реализуются отраслевые программы и научно-исследовательские проекты, в которых ключевое место отводится созданию инновационного учебно-методического обеспечения обучения и воспитания. При этом все больший интерес как у исследователей, так и у педагогов-практиков вызывает специфика организации образовательного процесса с использованием электронных средств образовательных ресурсов.

Краткий анализ исследований. В 2015 г. в Национальном институте образования в рамках реализации одного из научных проектов велась работа над созданием электронного учебника-навигатора по химии для 10 класса. Подобное научно-практическое исследование в Беларуси проводилось впервые; соответственно, электронный учебник-навигатор (ЭУН) для национальной системы образования является принципиально новым типом учебного издания. В ходе упомянутой НИР было предложено теоретическое обоснование разработки ЭУН, разработана его инвариантная модель, создан макетный образец (бета-версия). Основные результаты НИР отражены в публикациях, подготовленных членами научного коллектива [2; 3].

Цель статьи. Важной составляющей исследования, а также залогом эффективного внедрения его результатов в образовательную практику стала разработка структурно-функциональной модели использования ЭУН в образовательном процессе. Наряду с ресурсным обеспечением (кадровым, финансовым, материально-техническим), особого внимания требуют организационно-методические механизмы внедрения инновационных учебных изданий.

Основной материал. Результатом возрастающего внимания к методическим аспектам использования электронных учебных изданий в образовательном процессе к середине 2010-х гг. стало появление целого ряда различных моделей использования соответствующих компонентов учебно-методического обеспечения в образовательном процессе, в том числе на уровне общего среднего образования.

К числу основных *факторов*, определяющих создание (либо выбор из числа уже разработанных) организационно-методической модели использования электронных компонентов учебно-методического комплекса (УМК), мы относим:

- тип (вид) компонента УМК (обуславливает соответствующие характеристики и функциональные возможности в образовательном процессе);
- специфика учебного предмета (цели, задачи, требования к образовательным достижениям учащихся и т.д.);
- психолого-возрастные и индивидуальные особенности развития учащихся;
- компетентность педагогов в сфере использования высокотехнологичных компонентов УМК в образовательном процессе;
- достаточный уровень развития информационной образовательной среды и ресурсное обеспечение учреждения образования (включая материально-техническую составляющую: парк компьютерной техники и иных современных устройств, инструментов, средств обучения и др.).

В отличие от ряда иных компонентов УМК (наборов мультимедийных ресурсов, учебных баз данных, тестирующих систем, электронных энциклопедий и т.д.) *электронный учебник-навигатор* для белорусского общего среднего образования (и образовательного пространства в целом) является *новым типом учебного издания*. Он обладает принципиально новыми функциональными характеристиками (в качестве центрального компонента УМК нового поколения обеспечивает координацию основного учебного контента с материалами других компонентов УМК), дидактическими возможностями и технологическими параметрами (гипертекстовая основа, мультимедийность контента, интерактивность, кроссплатформенность).

Одно из главных преимуществ ЭУН на современном этапе развития школьного образования, в контексте обновления содержания образования на компетентностной основе, связано с новым форматом реализации системно-деятельностного подхода к обучению. Например, такая характеристика ЭУН, как кроссплатформенность (функциони-

рование на разных типах электронных устройств) позволяет по-новому реализовать требование сочетать индивидуальные, групповые и коллективные формы работы на уроке.

Структурно-функциональная специфика ЭУН позволяет реализовывать разные модели обучения: очное, дистанционное, смешанное.

При этом в современном образовательном пространстве каждая из моделей может рассматриваться как набор типовых сценариев, включающая, например:

- индивидуализацию учебного процесса (выбор темпа работы, уровня заданий и т.д.);
- зональное обучение (предполагает групповую работу, построенную на перемещении учащихся по разным «зонам»: «зона работы с учителем», «зона практической работы», «зона проверки знаний» и т.п.);
- перевернутое обучение [4] и др.

Использование ЭУН в рамках традиционных моделей обучения не дает того дидактического «приращения», которое ожидается от инновационных средств обучения. Речь идет о необходимости реализации педагогической технологии (модели) обучения, «основанной на следующих положениях: в центре технологии обучения – учащийся; суть технологии – развитие способности к самообучению; учащиеся играют активную роль в обучении; в основе учебной деятельности – сотрудничество» [5]. По сути, ключевыми параметрами модели обучения, ориентированной на использование ЭУН, должны стать вариативность и персонализация образовательного процесса.

Модель использования ЭУН в наиболее общем виде будет включать два блока возможностей: традиционные и инновационные (рис. 1).

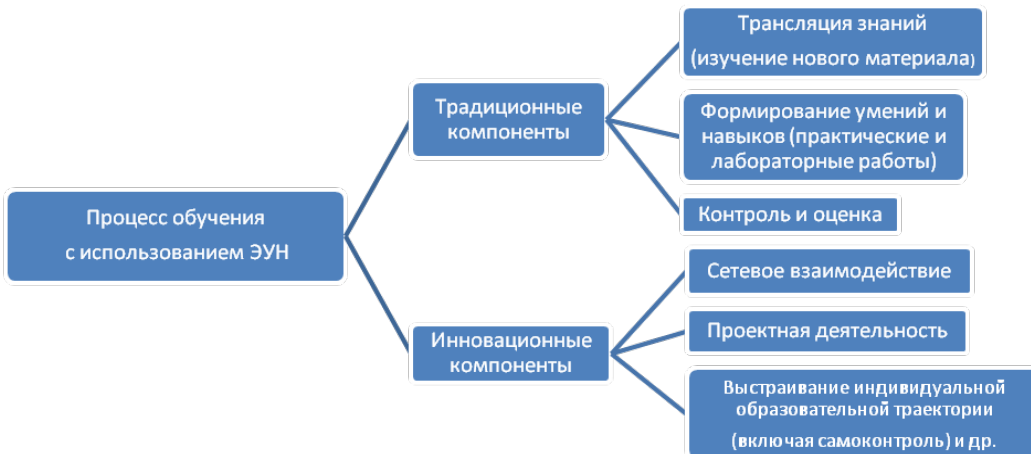


Рис. 1. Возможности использования ЭУН в разных сегментах процесса обучения

Навигационно-«консолидирующая» функция ЭУН обеспечивает его:

1) востребованность на разных этапах и в различных видах учебной деятельности (в рамках факультативных занятий, самостоятельной, внеклассной работы по учебным предметам; в процессе организации и осуществления учебных исследований, в рамках проектной работы);

2) полифункциональность: представление учебной информации на полисенсорной основе сочетается с возможностями контрольно-тренировочных действий, которые завершаются оперативным представлением соответствующих результатов и т.п.;

3) многоадресность (к ЭУН могут обращаться не только учащиеся и педагоги, но и законные представители школьников – особенно в случае поддержки таких сервисов, как электронный журнал, электронный дневник, электронное портфолио и др.).

Если рассматривать востребованность разных видов электронных компонентов УМК в различных сегментах образовательного процесса, то одно из очевидных отличий использования ЭУН будет связано с возрастанием его востребованности (по сравнению с другими высокотехнологичными компонентами УМК) непосредственно на уроке.

Иначе говоря, именно ЭУН как новый тип учебного издания содержит наибольшие возможности для реализации непосредственно в ходе урока (учебного занятия) идей и принципов активно-деятельностного и средового обучения. Речь идет, в числе прочего, об «организации разнообразных форм деятельности по самостоятельному извлечению и представлению знаний учащимися», о выстраивании индивидуальных образовательных траекторий «в результате выбора лично значимого содержания обучения, его сложности, типа заданий и их скорости изучения» [6].

Таким образом, можно говорить о том, что в аспекте информационной, контрольно-тренировочной, интерактивной функций в контексте урочной деятельности будет наиболее востребован основной контент ЭУН, содержательно совпадающий с текстом учебника на печатной основе; это можно отнести и к самостоятельной подготовке к учебным занятиям. Что касается навигационных функций ЭУН, позволяющих оперативно переходить к различным компонентам УМК, то к ним участники образовательного процесса будут обращать преимущественно за рамками урока.

Для эффективного педагогического использования ЭУН как новый тип учебного издания должен содержать ряд существенных технических возможностей (либо интегрироваться с инструментами и сервисами, способными их обеспечить). Иначе говоря, эффективность использования ЭУН в образовательном процессе напрямую связана с реализацией следующих технико-технологических условий.

1. Наличие эффективной системы управления процессом обучения, скоординированной с системой управления образовательным контентом. Речь, в частности, может идти об интегрированности ЭУН с системой управления классом, что предполагает синхронизированность всех электронных устройств, возможность управления учителем со своего электронного рабочего места действиями учащихся и т.д.

2. Возможность осуществлять полноценное сетевое взаимодействие педагога и учащихся, как онлайн (в режиме реального времени), так и взаимодействие офлайн (выполнение заданий учащимся; анализ соответствующих результатов педагогом и др.). Речь идет о постоянном взаимодействии не только учителя и учащихся, но и учащихся между собой, а также учащихся с учебным материалом, что в случае с ЭУН означает постоянное получение обратной связи.

3) Возможность для организации управляемого (контролируемого) обучения по индивидуальной траектории (так, например, в качестве одного из технических инструментов индивидуализации обучения с помощью ЭУН может рассматриваться работа с заметками, закладками; обращение к тренажерам и тестирующим компонентам в ходе самоконтроля и др.).

Вместе с тем, следует принимать во внимание, что на данном этапе в силу здоровьесберегающих факторов электронное учебное издание нельзя рассматривать как альтернативу (заменитель) традиционного учебника: электронное пособие

как инструмент регулярного (интенсивного) обучения в школе «лучше использовать таким образом, чтобы оно служило дополнительным источником информации, к которому ученики обращались бы после изучения курса традиционным способом (или во время изучения курса, но именно как к дополнительному источнику)» [5]. Иначе говоря, *целесообразность использования полного «набора» функциональных возможностей ЭУН определяется во взаимосвязи дидактического, методического, психологического и здоровьесберегающего аспектов.*

При этом следует еще раз подчеркнуть, что уникальный функционал ЭУН в контексте УМК нового поколения может использоваться различными участниками образовательного процесса практически во всех его сегментах.

Существенное влияние на параметры организационно-методической модели использования ЭУН оказывает *специфика учебного предмета*. Как уже отмечалось, в совершенно новом свете это утверждение предстает в контексте обновления содержания образования по учебным предметам в контексте компетентностного подхода. Помимо прочего это предполагает существенное усиление практикоориентированности содержания образования и, соответственно, возрастание деятельностной составляющей в образовательном процессе. Поисково-навигационные, интерактивные, моделирующие свойства ЭУН существенно расширяют возможности для формирования у учащихся широкого спектра способов деятельности.

Специфика учебного предмета определяет особенности использования ЭУН как на различных этапах урока (учебного занятия), так и во внеурочной деятельности (в тех или иных сегментах образовательного процесса). Выбор педагогом различных функциональных возможностей ЭУН, а также интенсивность обращения к ним определяются не только целью и задачами, которые необходимо решить на конкретном уроке, но и общими целями и задачами современного образовательного процесса по учебному предмету, требованиями к уровню результатов обучения – в единстве обучающей, развивающей и воспитательной составляющих.

Интегральным для всех учебных предметов преимуществом использования ЭУН является существенное расширение возможностей реализации межпредметных связей – при условии, что необходимость обращения (перехода) из ЭУН по конкретному учебному предмету к компонентам УМК других учебных предметов будет учтена на этапах проектирования и разработки учебного издания.

В первом случае эффективность работы с ЭУН на уроках самым тесным образом будет связана с *уровнем развития информационной образовательной среды учреждения образования*, в частности с наличием высокоскоростного подключения к сети Интернет, с оснащенностью современной компьютерной техникой (что позволяет реализовать различные формы работы учащихся с электронными устройствами, например, 1 ученик – 1 компьютер, группа учеников за одним компьютером, работа с интерактивной доской и т.д.).

Так, например, в ходе проведения уроков белорусской и русской литературы, истории Беларуси и всемирной истории, обществоведения, отечественной и мировой художественной культуры будет задействован не только основной контент ЭУН: специфика предметов гуманитарного и социокультурного циклов предполагает необходимость быстрого перехода от основного текста к электронным хрестоматиям, энциклопедиям, медиатекам. В свою очередь, в ходе выполнения лабораторных и практических работ на учебных занятиях по предметам естественнонаучного цикла

могут быть востребованы инструменты и сервисы с возможностями моделирования процессов (физических, химических), интерактивного управления виртуальными явлениями (биологическими, географическими) и т.д. В этом случае может понадобиться не только устойчивый доступ к сети Интернет, но и возможность организовать работу учащихся с персональными компьютерами, интерактивной доской и т.д.

Персонализация процесса обучения в современном образовательном пространстве указывается в качестве одного из приоритетов. При использовании ЭУН возрастают возможности мобильности и оперативности выстраивания индивидуальных образовательных траекторий учащихся, таким образом усиливается адаптивность процесса обучения. Однако конечный эффект в этом связан с учетом *психолого-возрастных и индивидуальных особенностей развития учащихся*. В связи с этим важным компонентом модели использования ЭУН в учреждениях общего среднего образования является диагностика готовности учащихся к использованию данного типа учебного издания. Кроме того, в процессе использования ЭУН целесообразно, на наш взгляд, изучать его влияние на:

уровень обученности учащихся (есть ли прямое влияние использования ЭУН на динамику образовательных достижений учащихся);

уровень развития информационной культуры средствами учебного предмета («приращение» информационной культуры в результате использования ЭУН в процессе обучения учебному предмету; использование других высокотехнологичных образовательных ресурсов для самообразования; способность выстраивать индивидуальную траекторию самообразования и т.д.).

Обязательным минимумом является проведение соответствующих диагностических замеров в начале и в конце учебного года. Однако подобные исследования (замеры) в начальной школе и при работе с младшими подростками (5–7 классы) целесообразно проводить чаще.

Особое внимание при организации обучения с использованием ЭУН следует уделять характеру взаимодействия педагога и учащихся: речь идет о важности соблюдения баланса между живой и опосредованной (высокими технологиями) коммуникацией. По сути, речь идет о необходимости выстроить новую модель коммуникационного взаимодействия участников образовательного процесса между собой: с одной стороны – учителя и учащихся, с другой – учащихся друг с другом. В ситуации смены моделей обучения существенно изменяется роль учителя, который, обладая достаточным уровнем развития информационной культуры, необходимой ИКТ-компетентностью, сочетает функции «экспертную» (как педагог-предметник), тьюторскую и консультационную. Иначе говоря, использование ЭУН обуславливает необходимость своеобразной ревизии взглядов на организацию учебного процесса, в котором начинают доминировать партнерские отношения, предпочтение отдается методам проблемного и эвристического обучения, при этом принципиально новое значение приобретает обсуждение результатов самостоятельной (учебно-поисковой) деятельности учащихся; новое наполнение может получить такой компонент учебного процесса, как рефлексия.

Эффективность использования ЭУН напрямую зависит *от компетентности и мотивированности педагогов* к использованию современных компонентов УМК в образовательном процессе. Данная работа должна осуществляться целенаправленно, охватывая разные уровни национальной системы образования: от дополнительного образования взрослых (региональные институты развития образования) до деятель-

ности местных органов управления образованием, методических объединений педагогов-предметников и т.п.

С начала 2000-х гг. на постсоветском пространстве осуществлялась реализация ряда проектов разного масштаба, связанных с использованием электронных компонентов УМК в образовательном процессе. В ходе осуществления этих проектов определился круг компетенций, которыми должны владеть разные участники образовательного процесса, чтобы использование электронных учебных изданий было эффективным [7].

Компетенции, которыми должны владеть *педагоги-предметники*, использующие ЭУН, представлены на рисунке 2.

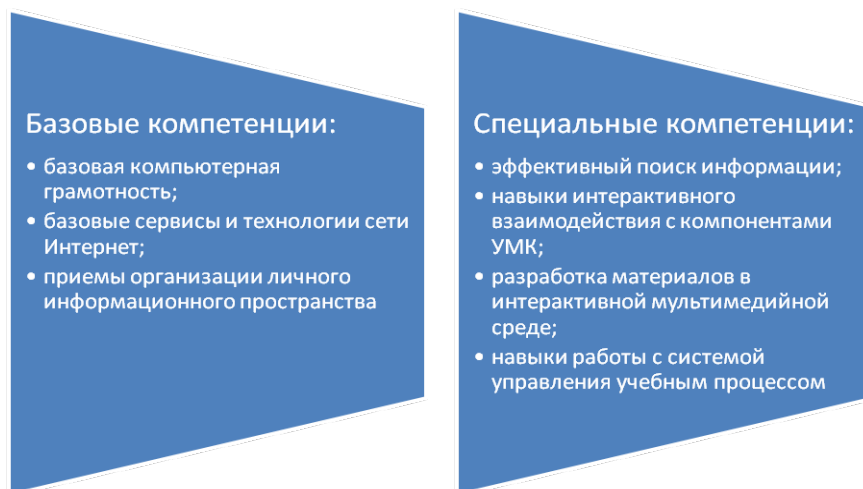


Рис. 2. Основные компетенции, необходимые для работы педагогов с ЭУН

Кроме указанных компетенций, педагог-предметник должен обладать необходимыми методическими знаниями и навыками организации образовательного процесса в высокотехнологичной образовательной среде (владение соответствующими образовательными технологиями и методиками).

Процесс использования ЭУН в учреждениях общего среднего образования – процесс, управляемый педагогом-предметником. Его деятельность в этом аспекте будет включать несколько этапов [7]:

- диагностика готовности педагога к использованию ЭУН;
- формирование/развитие соответствующих компетенций;
- использование ЭУН; на этом этапе также осуществляется мониторинг эффективности использования ЭУН, включающий анализ видов деятельности, методических моделей, анализ «приращения» образовательных достижений учащихся, развитие ИТ-компетенций педагогов и их информационной культуры в целом и др.;
- оценка результатов мониторинга эффективности использования ЭУН; при необходимости – педагогическая коррекция процесса обучения;
- повышение квалификации/обучение субъектов образовательного процесса.

Важно понимать, что эти этапы в реальном образовательном процессе образуют повторяющиеся циклы (рис. 3).



Рис. 3. Модельный цикл использования ЭУН в образовательном процессе

На уровне учреждения образования ключевая роль в организации эффективного использования ЭУН принадлежит представителям администрации. В перечень соответствующих задач входит не только обеспечение реализации описанного выше модельного цикла использования ЭУН, но и организация соответствующего технического сопровождения.

Технические специалисты в контексте использования в учреждении образования ЭУН должны обладать, в числе прочих компетенций [7], навыками, связанными с:

- установкой ЭУН на устройствах с различными программными платформами;
- установкой обновлений и дополнительного программного обеспечения, необходимого для работы ЭУН;
- работой с системами управления учебным процессом в высокотехнологичной образовательной среде учреждения образования;
- анализом и установлением технических проблем, возникающих при работе с ЭУН, способностью их устранять.

Выводы. Таким образом, обеспечение эффективного использования ЭУН в образовательном процессе учреждения общего среднего образования предполагает реализацию соответствующего модельного цикла, который включает:

- диагностику готовности к использованию ЭУН всех категорий участников образовательного процесса (педагогов, учащихся, технических специалистов, администрации учреждения образования);
- методическое и техническое сопровождение образовательного процесса с использованием ЭУН (включая консультационную поддержку, обучающие мероприятия и т.д.);
- мониторинг эффективности использования ЭУН (с использованием комплекса критериев и показателей, описывающих условия, процесс и результаты использования ЭУН);
- педагогическую коррекцию (по результатам мониторинга).

Список использованных источников

1. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь до 2030 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.economy.gov.by/nfiles/001146_318013_NSUR2030.pdf. – Дата доступа: 12.11.2015.
2. Шевлякова-Борзенко И. Л. Теоретико-методологические основы разработки электронного учебника-навигатора для школ Республики Беларусь / И. Л. Шевлякова-Борзенко, И. Н. Васильева // Проблемы сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол. ; голов. ред. О. М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2015. – Вип. 15. – Ч. 2. – С. 351–367.
3. Варакса И. Н. Электронный учебник-навигатор по химии: опыт разработки в Республике Беларусь / И. Н. Варакса, Т. А. Колевич // Проблемы сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол. ; голов. ред. О. М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2015. – Вип. 15. – Ч. 1. – С. 63–69.
4. Кудимова Н. В. Использование электронных учебников в образовательном процессе в свете ФГОС [Электронный ресурс] / Н. В. Кудимова, М. А. Ливенец. – Режим доступа: <http://support.e-azbuka.ru/site/azbukaumc/vebinary/vebinary>. – Дата доступа: 03.11.2015.
5. Зеленев Б. А. Методика работы с электронным учебником [Электронный ресурс] / Б. А. Зеленев. – Режим доступа: <http://do.gendocs.ru/docs/index-182111.html>. – Дата доступа: 26.10.2015.
6. Мухамедишина А. В. Электронный учебник по математике в средней школе – образовательный ресурс нового поколения [Электронный ресурс] // Концепт: научно-методический электронный журнал официального сайта эвристических олимпиад «Совенок» и «Прорыв». – 1 квартал 2011, ART 11-1-04. – Киров, 2011 г. – Режим доступа: <http://www.covenok.ru/koncept/2011/11104.htm>. – Гос. рег. Эл № ФС 77-46214. – ISSN 2225-1618.
7. Ливенец М. А. Реализация проекта внедрения электронных учебников в школе [Электронный ресурс] / М. А. Ливенец, Н. В. Кудимова, Г. В. Утюпина. – Режим доступа: <https://sites.google.com/site/vnedrenieelektronnyhucebnikov/>. – Дата доступа: 02.11.2015.

References

1. Nacional'naja strategija ustojchivogo social'no-jekonomicheskogo razvitija Respubliki Belarus' do 2030 goda [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.economy.gov.by/nfiles/001146_318013_NSUR2030.pdf. – Data dostupa: 12.11.2015.
2. Shevliakova-Borzenko I. L. Teoretiko-metodologicheskie osnovy razrabotki elektronnoho uchebnika-navigatora dlja shkol Respubliki Belarus' / I. L. Shevliakova-Borzenko, I. N. Vasil'eva // Problemi suchasnogo pidruchnika : zb. nauk. prac' / [red. kol. ; golov. red. O. M. Topuzov]. – K. : Pedagogichna dumka, 2015. – Vip. 15. – Ch. 2. – S. 351–367.
3. Varaksa I. N. Elektronnyj uchebnik-navigator pohimii: opytrazabotki v Respublike Belarus' / I. N. Varaksa, T. A. Kolevich // Problemi suchasnogo pidruchnika : zb. nauk. prac' / [red. kol. ; golov. red. O. M. Topuzov]. – K. : Pedagogichna dumka, 2015. – Vip. 15. – Ch. 1. – S. 63–69.
4. Kudimova N. V. Ispol'zovanie elektronnyh uchebnikov v obrazovatel'nom processe v svete FGOS [Elektronnyj resurs] / N. V. Kudimova, M. A. Livenec. – Rezhim dostupa: <http://support.e-azbuka.ru/site/azbukaumc/vebinary/vebinary>. – Data dostupa: 03.11.2015.
5. Zelenov B. A. Metodikaraboty s elektronnymuchebnikom [Elektronnyj resurs] / B. A. Zelenov. – Rezhim dostupa: <http://do.gendocs.ru/docs/index-182111.html>. – Data dostupa: 26.10.2015.
6. Muhamedshina A. V. Elektronnyj uchebnik po matematike v srednejshkole – obrazovatel'nyj resursnovogopokolenija // Koncept: nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal oficial'nogo sajta jevrsticheskikh olimpiad «Sovjonok» i «Proryv». – 1 kvartal 2011, ART 11-1-04. – Kirov,

2011 g. – Rezhim dostupa: <http://www.covenok.ru/koncept/2011/11104.htm>. – Gos. reg. Jel # FS 77-46214. – ISSN 2225-1618.

3. *Livenec M. A.* Realizacija proekta vnedrenija jelektronnyh uchebnikov v shkole [Elektronnyj resurs] / M. A. Livenec, N. V. Kudimova, G. V. Utjupina. – Rezhim dostupa: <https://sites.google.com/site/vnedrenieelektronnyhucebnikov/>. – Data dostupa: 02.11.2015.

Шевлякова-Борзенко І. Л.

ЕЛЕКТРОННИЙ ПІДРУЧНИК-НАВІГАТОР ДЛЯ УСТАНОВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ

У статті розкрито взаємозв'язок між структурно-функціональною специфікою електронного підручника-навігатора і вибором моделі навчання. Аналізуються основні чинники, що визначають створення організаційно-методичної моделі використання підручника-навігатора. Функціональні можливості інноваційного навчального видання розглядаються у взаємозв'язку дидактичного, методичного, здоров'язбережувального, ресурсного аспектів. Запропоновано узагальнене бачення модельного циклу використання електронного підручника-навігатора в освітньому процесі сучасної школи.

Ключові слова: електронний підручник-навігатор; інформаційне освітнє середовище; методична модель; учасники освітнього процесу; організаційні та техніко-технологічні умови.

Shauliakova-Barzenka I. L.

ELECTRONIC TEXTBOOK-NAVIGATOR FOR SECONDARY SCHOOL: METHODOLOGICAL FEATURES OF USE

In the article the interrelation between structurally functional specifics of the electronic textbook-navigator and a choice of training model is opened.

The electronic textbook-navigator is the type of the educational edition, essentially new for the Belarusian secondary school. It has new functional characteristics: provides coordination of the basic learning content with other components of an educational complex. The textbook-navigator also possesses innovative didactic capabilities and technological parameters. Among these parameters are the foundation hypertext, multimedia content, interactivity, cross-platform. The key factors which define organizational and methodical model of use of the textbook-navigator are analyzed by the author. These factors include type of the educational edition, the specificity of a subject, specific features of pupils' development, teachers' IT-competence, a sufficient level of development of the information educational environment of the school.

In this article functionality of the innovative educational edition is considered in interrelation of didactic, methodical, health saving, resource aspects. The author offers the generalized vision of a model cycle which is connected with use of the textbook-navigator at modern school. The model cycle includes: diagnostics of readiness to use the textbook-navigator of all categories of participants in the educational process (teachers, pupils, technical specialists, administration), methodical and technical support of the educational process (including consulting support, the training activities, etc.), monitoring of efficiency of use, pedagogical correction (based on the results of monitoring).

Keywords: electronic textbook-navigator; information educational environment; methodical model; participants of educational process; organizational, technical and technological conditions.



Пуховська Людмила Прокопівна —

доктор педагогічних наук, професор, провідний науковий співробітник лабораторії зарубіжних систем професійної освіти і навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Коло наукових інтересів: порівняльна педагогіка, професійна підготовка вчителів у європейському просторі, зарубіжні системи професійної освіти і навчання. Експерт і учасниця низки міжнародних проектів Європейської Комісії, Світового Банку, ЮНЕСКО. Член міжнародних професійних асоціацій.

РЕЦЕНЗІЯ

на колективну монографію

«Світоглядний потенціал шкільної гуманітарної освіти в країнах ЄС та США»

авторства Л.Л. Волинець, Г.С. Єгорова, Н.М. Лавриченко, О.І. Локшиної,

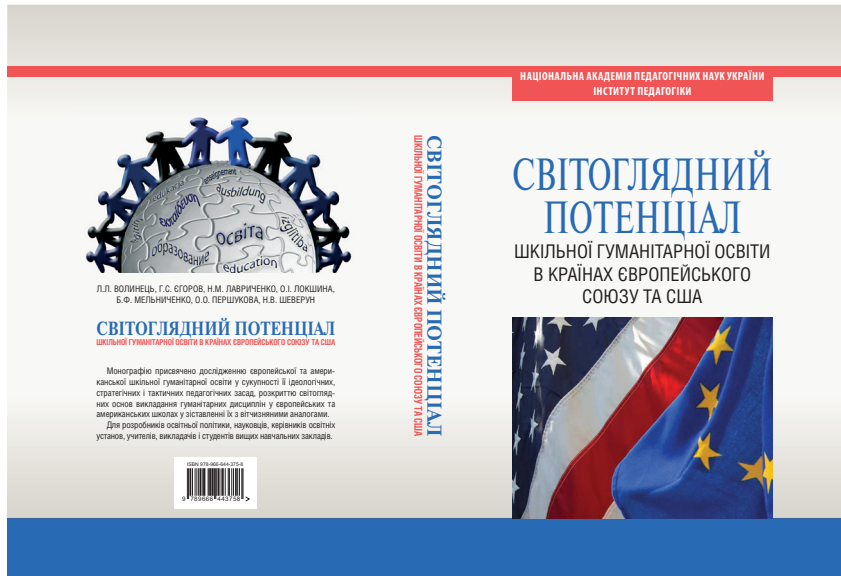
Б.Ф. Мельниченка, О.О. Першукової, Н.В. Шеверун.

За заг. ред. док. пед. наук Н.М. Лавриченко.

К.: «Педагогічна думка», 2014. – 200 с.

Актуальність дослідження шкільної гуманітарної освіти в Європі та США зумовлена сучасними потребами і завданнями розбудови українського суспільства на засадах гармонійного поєднання національних і загальнолюдських цінностей. Гуманітарна освіта як інтегральна складова масової за характером і обов'язкової шкільної освіти у зарубіжжі перетворюється дедалі більшою мірою на джерело формування колективної свідомості націй і народів, зрештою планетарної свідомості людства. Країни ЄС та США в умовах полікультурності суспільств накопичили значний досвід у царині добору та структурування змісту шкільної гуманітарної освіти, що робить колективну монографію «Світоглядний потенціал шкільної гуманітарної освіти в країнах ЄС та США» авторства співробітників відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України Л. Л. Волинець, Г. С. Єгорова, Н. М. Лавриченко, О. І. Локшиної, Б. Ф. Мельниченка, О. О. Першукової, Н. В. Шеверун актуальною для національної педагогічної теорії та практики. Автори здійснили порівняльно-педагогічну розвідку, яку присвячено ролі шкільної гуманітарної освіти в країнах ЄС та США у формуванні світогляду підрастаючого покоління. Очевидно, що вивчення позитивного досвіду у цій царині, насамперед країн, які демонструють значні успіхи на шляху розбудови соціальної злагоди, набуває особливої доцільності для України в умовах глобалізації та інтеграції.

Монографія складається з двох розділів. У першому розділі «Тенденції розвитку змісту шкільної гуманітарної освіти в країнах ЄС та США» розкрито сутність та динаміку змін змісту на тлі соціально-політичного контексту та в умовах глобальних, регіональних, національних глобалізаційних викликів. Акцентовано на універсальному характері трансформацій змісту кінця ХХ – початку ХХІ століть. Йдеться про посилення місії змісту як потужного інструменту формування ціннісних характеристик підрастаючої особистості.



Другий розділ колективної монографії «Формування світогляду учнів засобами гуманітарних дисциплін у сучасних європейських та американських школах» присвячено розкриттю світоглядних основ викладання гуманітарних дисциплін у європейських та американських школах, а також їх зіставленню з вітчизняними аналогами. Зокрема, схарактеризовано роль шкільного предмета «Громадянознавство» у формуванні світогляду учнів середніх загальноосвітніх закладів, світоглядний компонент змісту шкільної історичної освіти, роль та місце географічної освіти у формуванні світогляду учнів, світоглядний потенціал предмета «Іноземна мова», мистецької освіти та релігієзнавства у шкільній освіті країн ЄС та США.

Цінним для вітчизняної педагогічної теорії і практики є висновок як про комплексність самої моделі «світогляд» учня у зарубіжжі в умовах багатовимірності сучасного світу (що відповідно передбачає використання розмаїття підходів до його формування на рівні шкільної освіти), так і про універсальність його складових, що визначається загальнолюдськими цінностями з акцентом на полікультурність та, водночас, врахування національної ідентичності.

Практичні результати монографії полягають у можливості використання підготовлених співробітниками матеріалів про досвід країн ЄС і США щодо формування світогляду учнів засобами змісту шкільної гуманітарної освіти в Україні.



Березівська Лариса Дмитрівна —

доктор педагогічних наук, професор, директор Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського. Фахівець у галузі історії педагогіки. Автор понад 200 наукових праць із широкого кола проблем історії педагогіки, методології історії педагогіки, історії державної освітньої політики, реформування шкільної освіти, громадсько-педагогічного руху, діяльності різних типів навчальних закладів в Україні, педагогічної біографіки.

Член двох спеціалізованих вчених рад із захисту докторських і кандидатських дисертацій. Входить до складу редколегій низки фахових видань.

РЕЦЕНЗІЯ

**на хрестоматію «Порівняльна педагогіка: методологічні орієнтири українських компаративістів»,
Том 1, К.: Педагогічна думка, 2015. – 176 с.**

В умовах глобалізації сучасного світу порівняльно-педагогічні розвідки все більше позиціонуються країнами як один з інструментів досягнення національними освітніми системами міжнародних стандартів якості у контексті конкурентоспроможності. Тому обрання порівняльної педагогіки темою рецензованої роботи сумнівів не викликає. Цінним вважаємо звернення до найбільш складної проблематики – методології порівняльної педагогіки, яка впродовж тривалого часу розробляється зарубіжними компаративістами. Українські вчені також зробили внесок у це питання, ними напрацьовано креативний доробок, який частково і представлено у хрестоматії «Порівняльна педагогіка: методологічні орієнтири українських компаративістів». Переконані, що обраний авторами формат хрестоматії є цінним з огляду на її практико-зорієнтованість – він сприяє використанню вміщених там теоретичних положень викладачами, студентами, науковцями, широкою педагогічною громадськістю.

Праці українських науковців О. А. Заболотної, М. Ю. Красовицького, Н. М. Лавриченко, О. І. Локшиної, О. В. Овчарук, О. І. Огієнко, Л. П. Пуховської, А. А. Сбруєвої, С. О. Сисоєвої, І. В. Соколової, І. О. Сташевської, І. Г. Тараненко, Г. В. Степенко, С. І. Цюри, Г. П. Щуки, акумульовані у хрестоматії, різнобічно характеризують методологічні постулати порівняльної педагогіки. Хрестоматію підготовлено за ініціативи відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України; упорядник – завідувач відділу О. І. Локшина; рецензенти – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, академік секретар Відділення вищої освіти НАПН України М. Б. Євтух; доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, академік секретар Відділення загальної педагогіки та філософії освіти НАПН України О. В. Сухомлинська.

Хрестоматія складається з чотирьох розділів. У першому розділі «Поступ порівняльної педагогіки» представлено історію становлення та розвитку порівняльної педагогіки. Праці А. А. Сбруєвої «Історичні етапи розвитку порівняльної педагогіки: глобальний та національний контексти» та О. І. Локшиної «Професіоналізація порівняльної педагогіки в Україні: здобутки і виклики у вимірі педагогічної компаративістики у зарубіжжі» розкривають генезу порівняльної педагогіки, починаючи від найдавніших часів до XXI століття. Презентуючи цей поступ у форматі періодизації, А. А. Сбруєва розкриває ключові характеристики кожного з періодів, проектує світові трансформації у царині порівняльної педагогіки на вітчизняний ґрунт. О. І. Локшина акцентує увагу на сучасних процесах, які характеризують розвиток порівняльної педагогіки в Україні в аспектах організаційного становлення та розвитку методологічних засад.



Другий розділ «Порівняльна педагогіка як галузь педагогічної науки» презентує авторські концепції порівняльної педагогіки М. Ю. Красовицького та І. Г. Тараненко і Г. В. Степенко. Автори пропонують власну систему поглядів на мету та завдання компаративних досліджень у галузі освіти. Обидві концепції опубліковано вперше. Науковці викладають бачення предмета, об'єкта, мети, завдань, функцій порівняльної педагогіки, детально зупиняються на фазах і методах порівняльно-педагогічного дослідження.

Третій розділ «Методологічні підходи до порівняльно-педагогічних досліджень» є оглядом методологічних здобутків і викликів, що стоять перед порівняльною педагогікою. Розділ концентрує праці Н. М. Лавриченко «Методологічні аспекти порівняльно-педагогічних досліджень», О. В. Овчарук «Тенденції та підходи до порівняльних досліджень у галузі освіти», С. Б. Цюри «Особливості методології порівняльних педагогічних досліджень», у яких автори розмірковують над місцем порівняльної педагогіки у системі наук, характеризують тенденції її розвитку, досліджують методологію порівняльного аналізу.

У четвертому розділі «Сучасні напрями розвитку порівняльної педагогіки» вміщено праці О. А. Заболотної «Концептуальна модель порівняльно-педагогічного дослідження шкільної альтернативної освіти», О. І. Огієнко «Порівняльно-педагогічні дослідження у галузі освіти дорослих як перспективний напрямок розвитку педагогічної компаративістики», Л. П. Пуховської «Теоретичні засади професійного розвитку вчителів: рух до концептуальної карти», С. О. Сисоевої «Порівняльна педагогіка в контексті розвитку освітології», І. В. Соколової «Наукові підходи до проведення компаративних досліджень в освіті», І. О. Сташевської «Методологічні основи порівняльної музичної педагогіки», Г. П. Щуки «Методологічні основи порівняльно-педагогічних досліджень». Автори проєктують методологію порівняльної педагогіки на увесь спектр системи освіти у контексті навчання впродовж життя.

Цінним для вітчизняного читача є вміщені Рекомендації до виконання дисертаційних робіт з порівняльної педагогіки, що були розроблені провідними українськими компаративістами та схвалені науковою спільнотою.

Підсумовуючи, наголосимо, що хрестоматія «Порівняльна педагогіка: методологічні орієнтири українських компаративістів», Том 1 є першим в Україні виданням такого формату. Сподіваємося, що вона стане у нагоді усім, хто працює у полі педагогічної компаративістики, а автори продовжать розпочату серію хрестоматій «Порівняльна педагогіка».