

**Університет економіки та права "КРОК"**

**І.В.Іванюк**

## **ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА**

*Навчальний посібник*

**Київ - 2006**

У посібнику розкрито основні міжнародні підходи до аналізу та формування освітньої політики.

Книга призначена для студентів, аспірантів, викладачів, працівників управлінь освіти, директорів шкіл, інспекторів, учителів - усіх, хто може бути причетний до розробки освітньої політики в Україні.

Автор посібника висловлює глибоку вдячність за надану методичну допомогу професору Г.Стайнер-Хамсі Педагогічного Коледжу Колумбійського університету (США) та Програмі Підтримки Освітніх Програм Інституту Відкритого Суспільства-Будапешт.

*Всі права застережені*

## Зміст

### Вступ

#### **Розділ 1. Основи освітньої політики**

- 1.1. Поняття освітньої політики
- 1.2. Основні характеристики освітньої політики
- 1.3. Різниця між політикою, управлінням та адмініструванням
- 1.4. Пріоритети освітньої політики
- 1.5. Ідеологічні засади освітньої політики
  - 1.5.1. Особливості ліберальної освітньої політики
  - 1.5.2. Особливості консервативної освітньої політики
  - 1.5.3. Особливості лівої освітньої політики
- 1.6. Етичні напрямки освітньої політики

#### **Розділ 2. Аналіз освітньої політики**

- 2.1. Визначення аналізу освітньої політики
- 2.2. Процес творення освітньої політики
  - 2.2.1. Цикл освітньої політики
  - 2.2.2. Компоненти освітньої політики
  - 2.2.3. Рівні освітньої політики
- 2.3. Контекст освітньої політики
- 2.4. Впровадження освітньої політики
- 2.5. Структурні моделі документів освітньої політики
  - 2.5.1. Модель Я.Герчинського
  - 2.5.2. Модель Е.Янга та Л.Куїна

#### **Розділ 3. Індикатори**

- 3.1. Економічні індикатори
  - 3.1.1. Класифікація типів економіки
  - 3.1.2. Економічний словничок
- 3.2. Соціальні індикатори
- 3.3. Міжнародні джерела економічних та соціальних індикаторів
- 3.4. Освітні індикатори
  - 3.4.1. Міжнародна стандартна класифікація освіти (МСКО) прийнята ЮНЕСКО
  - 3.4.2. Освітня статистика
  - 3.4.3. Критерії
  - 3.4.4. Міжнародні джерела освітньої статистики

#### **Розділ 4. Освітні зміни, реформи та інновації**

- 4.1. Освітні зміни
- 4.2. Уроки нової парадигми змін
- 4.3. Стадії змін
- 4.4. Різниця між змінами, реформами та інноваціями
- 4.5. Історичні періоди освітніх реформ
- 4.6. Системні зміни
- 4.7. Основні стратегії реформ
- 4.8. Основні моделі реформ
- 4.9. Стратегії подолання конфліктів під час реформування освіти
- 4.10. Парадокси освітніх реформ

## **Розділ 5. Міжнародний розвиток освітньої політики**

- 5.1. "Гравці", які формують освітню політику на міжнародному рівні
- 5.2. Зусилля, спрямовані на підвищення ефективності допомоги у розвитку
- 5.3. Цілі тисячоліття
- 5.4. Розробка документів стратегії зниження бідності
- 5.5. Нові форми надання зовнішньої допомоги

## **Розділ 6. Глобалізація та розвиток освіти**

- 6.1. Поняття глобалізації
- 6.2. Глобалізація в економіці
- 6.3. Вплив глобалізації на освітні реформи
  - 6.3.1. Реформи, спричинені конкуренцією
  - 6.3.2. Реформи, спричинені фінансуванням
  - 6.3.3. Реформи, спрямовані на рівність
- 6.4. Глобалізація в освіті: "добре" чи "погано"?
  - 6.4.1. Стенфордська група
  - 6.4.2. Гумбольдська група

## **Розділ 7. Якість освіти та інструменти її моніторингу**

- 7.1. Проблема якості освіти
- 7.2. Зближення в міжнародному масштабі
  - 7.2.1. Європейські індикатори
  - 7.2.2. Європейські еталони
- 7.3. Чотири основних типи оцінювання системи освіти
- 7.4. Міжнародні порівняльні дослідження як інструмент моніторингу якості освіти
- 7.5. Додатки
  - 7.5.1. Додаток 1. Основні результати міжнародного дослідження *TIMSS*. Порівняння результатів російських школярів 7-х та 8-х класів основної школи з математики та природознавства з результатами учнів інших країн
  - 7.5.2. Додаток 2. Результати оцінювання знань, умінь та компетентностей учнів в рамках міжнародної програми *PISA*.

## **Розділ 8. Останні тенденції освітньої політики та реформи в країнах Східної та Західної Європи**

- 8.1. Особливості освітніх реформ в Центральній та Східній Європі
- 8.2. Децентралізація освіти
- 8.3. Гендерні дослідження в освіті
- 8.4. Зв'язок з ринком праці
- 8.5. Завдання: зробити освіту більш дієвою та ефективною
- 8.6. Останні тенденції освітньої політики Європейського Союзу

## **Розділ 9. Завдання для контролю знань та самостійної роботи студентів**

- 9.1. Структурний аналіз освітнього сектору
- 9.2. Порівняльний аналіз освітньої політики двох країн
- 9.3. Огляд двох літературних джерел з аналізу освітньої політики
- 9.4. Рекомендації/варіанти політики освітнього під сектору

## **Розділ 10. План лекцій та семінарських занять**

### **Література**

### **Інтернет-ресурси**

## Вступ

В країнах Центральної та Східної Європи освітня політика знаходиться в центрі уваги. Масштабні освітні реформи розпочались після повалення тоталітарних режимів і продовжуються вже більше декади. Однак, процес визначення і впровадження нової політики з самого початку зіткнувся з труднощами. Брак часу примушував реформаторів ініціювати зміни без достатньої філософської та освітньої аргументації. Це було помічено західними дослідниками політики. Ще в 1994-му році Карстен і Майор у своїй роботі "Освіта у Східній та Центральній Європі: освітні зміни після падіння комунізму" писали: "Найбільше дивує стороннього спостерігача відсутність бачення майбутнього кожного з цих суспільств і ролі освіти в цьому баченні"<sup>1</sup>. З одного боку, новим демократіям не завжди легко зрозуміти і впровадити величезний досвід накопичений західними країнами в сфері освітньої політики; з іншого боку, напрямок реформ в країнах Центральної та Східної Європи рухався в іншому руслі і тому досвід західних країн не завжди можна було прямо пристосувати.

Однак, постає необхідність системного вивчення предмету освітньої політики, як в глобальному контексті так і в регіональному. Це складна задача: в більшості університетів країн Центральної та Східної Європи відсутні сталі традиції викладання освітньої політики, а курси, що викладаються в інших країнах, наприклад США, зазвичай надто специфічні й не відповідають умовам інших країн і регіонів.

В центрі цього уваги курсу - основні міжнародні підходи до аналізу та формуванню освітньої політики на державному рівні.

**Мета дисципліни** - ознайомити студентів з визначенням освітньої політики та її основними характеристиками, основами аналізу освітньої політики та механізмом її впровадження на практиці, міжнародними порівняльними дослідженнями якості освіти, останніми тенденціями освітньої політики та реформами в країнах Центральної, Східної та Західної Європи. Допомогти навчитися складати аналітичні документи з аналізу освітньої політики, спрямовані на розвиток і забезпечення змін в освіті.

**Вимоги до знань і умінь.** У результаті вивчення курсу студенти повинні *отримати знання* щодо:

- освітньої політики та її характеристики;
- основ аналізу освітньої політики;

---

<sup>1</sup> Karsten, S. And Majoor, D. (1994) Education in East Central Europe: Education Changes After the Fall of Communism. New York: Waxmann.

- механізмів впровадження освітньої політики на практиці;
- останніх тенденцій освітньої політики в країнах Східної та Західної Європи  
*та вміти:*
- складати аналітичні документи з аналізу освітньої політики;
- впроваджувати рекомендації на практиці.

**Міждисциплінарні зв'язки.** Дисципліна "Освітня політика" дозволяє доповнити можливості дисциплін "Освітні інновації у вищій школі", "Основи управління якістю освітньої діяльності", "Оцінювання освітніх проектів та програм". У межах цієї дисципліни студенти отримують інформацію, необхідну для розуміння доцільності аналізу освітньої політики в системі освіти, результати якого дають змогу працівникам Міністерства освіти і науки, місцевих управлінь освіти, директорам шкіл і вчителям вирішити нагальні потреби.

Навчальний посібник курсу "Освітня політика" містить вісім тем, кожній з яких присвячено окремий розділ; завдання для контролю знань та самостійної роботи студентів; плани лекцій; плани семінарських занять; перелік рекомендованої літератури та Інтернет-ресурсів.

У **розділі 1** йдеться про поняття освітньої політики, її основні характеристики, пріоритети, ідеологічні засади та етичні напрямки.

**Розділ 2** присвячено аналізу освітньої політики, розкрито основні складові процесу творення освітньої політики - цикли, компоненти та рівні. Приділено увагу контексту та шляхам впровадження освітньої політики. Представлено практичні рекомендації зарубіжних експертів щодо написання та структури моделей аналітичних документів з освітньої політики.

У **розділі 3** наведено міжнародну класифікацію та джерела економічних, соціальних і освітніх індикаторів, які використовуються під час міжнародного аналізу освітньої політики.

У **розділі 4** йдеться про освітні зміни, реформи та інновації. Розкрито основні стратегії та моделі реформ.

**Розділ 5** присвячено міжнародному розвитку освітньої політики. Визначені основні "гравці", які формують освітню політику на міжнародному рівні та зусилля, спрямовані на підвищення ефективної допомоги з розвитку. Наведено Цілі тисячоліття, визначені ООН. Приділено увагу документам стратегії зниження бідності та новим формам надання зовнішньої допомоги країнам, які цього потребують.

У розділі 6 наведено поняття глобалізації, звернуто увагу на вплив глобалізації на освітні реформи. Представлено протилежні точки зору на глобалізацію в освіті.

Розділ 7 піднімає питання якості освіти та основних інструментів її моніторингу. Особлива увага приділена міжнародним порівняльним дослідженням ("IAEP II", TIMSS, PISA, PIRLS, CIVICS, SITES).

У розділі 8 розкриті останні тенденції освітньої політики та реформи у країнах Східної та Західної Європи. Звернута увага на особливості освітніх реформ у цих регіонах, децентралізацію та гендерні дослідження в освіті, на розвиток освітньої політики Європейського Союзу.

Розділ 9 включає в себе завдання для контролю знань та самостійної роботи студентів, а саме: структурний аналіз освітнього сектору; порівняльний аналіз освітньої політики двох країн; огляд двох літературних джерел з аналізу освітньої політики; письмові рекомендації з освітньої політики окремого освітнього сектору.

У розділі 10 наведено плани лекцій та семінарських занять.

Наприкінці посібника представлено перелік рекомендованої літератури та інтернет-ресурсів.

## **РОЗДІЛ 1. ОСНОВИ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ**

### **1.1. Поняття освітньої політики**

Дати визначення освітній політиці дуже складно, особливо в країнах Центральної та Східної Європи. Однією з проблем є відсутність в мовах більшості цих країн різниці між словами *policy* і *politics*. Тому *policy* часто сприймається як щось, що має відношення до сфери діяльності політиків і політичних організацій. З іншого боку, справи політики все більше стосуються освітян всіх щаблів управління в системі освіти. Найпростіше визначення *policy* запропоновано професором Римантасом Желвісом з Вільнюського педагогічного університету: "*Політика - це те, що можуть вирішити робити або не робити особи, які приймають рішення*"<sup>2</sup>.

В цьому визначенні відображені принаймні дві важливі характеристики політики. По-перше, політика – це те, що роблять наділені владою. Це означає, що політика не є повністю прерогативою політиків або топ менеджерів. Всі, хто має владу, залучені до процесу творення політики. В освітньому секторі рішення приймаються як на центральному рівні, так і на рівнях регіону і школи. Це особливо важливо зрозуміти

країнам Центральної та Східної Європи, які довгий час мали централізовану освіту. По-друге, *не робити* нічого так само важливо, як і щось *робити*. Для того, щоб зрозуміти освітню політику, необхідно проаналізувати і те, що зроблено і те, що відкладене або відхилене. Вагання щодо прийняття рішень або ігнорування проблем також відображають певні напрями в політиці.

Інший, більш яскравий приклад визначення політики може звучати так: *"Політика – це серія цілеспрямованих дій, направлених на досягнення певних цілей"*.

Виходячи з цього, освітня політика може бути визначена як *серія цілеспрямованих дій, направлених на досягнення цілей освітніх організацій та / або системи освіти*. Це визначення підкреслює цілеспрямованість політичних процесів. Також воно відзначає те, що прийняття рішення передбачає серію дій. Одиначна дія або певний політичний документ не дозволяють нам говорити про якийсь політичний напрям. Освітня політика належить до області суспільної політики. Отже, важливо згадати, що суспільна політика покликана відображати очікування і домінуючі цінності суспільства. Політика також може представляти позицію або напрям певних суспільних подій і обставин.

## **1.2. Основні характеристики освітньої політики.**

Освітня політика має певні характеристики, які важливо знати для того, щоб розуміти яким чином створюється освітня політика. Наприклад, Тейлор, Різві, Лінгард і Генрі (1997)<sup>3</sup> у роботі "Освітня політика та курс на зміни" визначають наступні характеристики освітньої політики:

- **Політика - це більше ніж текст.** Багато аспектів освітньої політики не відображаються в офіційних політичних документах. Політичний документ - це, як правило, продукт довгих і часто складних обговорень і компромісів збоку різних зацікавлених груп. Щоб отримати всеосяжне уявлення про політичні проблеми, необхідно знати як читати між строками документу. Іншими словами, потрібно брати до уваги контекст і передісторію прийняття політичних рішень в освіті.
- **Політика має багато вимірів.** Політика розробляється рядом зацікавлених груп, які різняться за наявністю влади і впливовістю. Тому освітня політика нагадує пиріг з багатьма різними інгредієнтами, де інтереси різних груп не однаково представлені.

---

<sup>2</sup>Rimantas Zelvyas. Education Policy: 35 questions and 35 answers. Vilnius Pedagogical University. Developed for OSI-ESP. 2003.

<sup>3</sup> Taylor, S., Rizvi, F., Lingrad, B. and Henry, M. (1997) Education Policy and the Politics of Change. London:Routledge.

- **Політика ґрунтується на певних цінностях.** Політика неминуче представляє певні цінності. Політичні рішення можуть представляти цінності, які поділяються більшістю суспільства; вони можуть представляти цінності основних зацікавлених груп або тих, хто безпосередньо приймає рішення. В будь-якому випадку складно уявити політичне рішення, яке не ґрунтується на цінностях.
- **Політика існує в контексті.** Політика не може бути створена на чистому листі, не приймаючи до уваги обставини, в яких вона буде впроваджуватися. Треба приймати до уваги загальний контекст творення політики: історичний, соціальний, економічний, етнічний, релігійний та ін.
- **Політичні рішення – державна справа.** Ми вже згадали про те, що освітня політика належить до сфери суспільної політики. Держава повинна представляти інтереси суспільства. Однак, це не завжди так. Стосунки між державою і приватним сектором є досить складними. Не дивлячись на це, держава в усіх країнах несе відповідальність за розробку і впровадження національної освітньої політики.
- **Освітня політика взаємодіє з політикою в інших галузях.** Соціальні політики тісно переплетені. Освітня політика зазвичай залежить від державної політики в таких сферах як економіка, фінанси, міжнародні відносини і навіть оборона. В країнах Центральної та Східної Європи освіта часто відзначається як пріоритетна сфера. Хоча насправді економічні, фінансові, адміністративні та інші мотиви домінують над освітніми цілями. Тому для тих, хто робить освітню політику, необхідно слідкувати за подіями у пов'язаних політичних сферах.
- **Впровадження політики ніколи не буває прямим.** Всупереч поширеній думці, добрий політичний документ - це тільки початок, а не кінець довгого шляху. Впровадження політики – це найважливіша стадія всього політичного процесу. Політика не може бути впроваджена прямо, шляхом віддання наказів і розпоряджень. Потрібна напружена і часто болюча робота зі всіма гравцями на освітній арені.
- **Політика тягне за собою навмисні та ненавмисні наслідки.** Більш складний – політичний процес, складніше передбачити всі можливі наслідки. Ті, хто приймають політичні рішення, повинні бути готовими до протистояння неочікуваним труднощам і зустрічі з непередбаченими проблемами.

Тейлор, Різві, Лінґард і Генрі (1997)<sup>4</sup> класифікують політику різними способами. Один із способів приймає до уваги **природу політики**:

---

<sup>4</sup> Taylor, S., Rizvi, F., Lingrad, B. and Henry, M. (1997) Education Policy and the Politics of Change. London:Routledge.



- Політичні курси можна проаналізувати як **розподільні** та **перерозподільні**. Розподільні визначають спосіб розподілу людських, матеріальних або фінансових ресурсів. Політика розподілу підручників або фінансування програм може слугувати прикладом розподільної політики. Перерозподільна політика має на увазі перерозподіл ресурсів між певними регіонами, школами або групами дітей. Наприклад, держава може перерозподілити місцеві освітні бюджети з метою підтримки муніципальних шкіл у знедолених районах.
- Політика може бути **символічною** або **матеріальною**. Символічна політика, як правило, декларує певні принципи і цінності. Принципи гуманізму, демократії, національної ідентичності та відновлення, задекларовані в Загальній концепції освіти Литовської республіки, можуть слугувати прикладом символічної політики. Матеріальна політика містить обов'язок щодо імплементації через забезпечення ресурсами. Наприклад, політика комп'ютеризації шкіл або їх ремонт.
- Можна розрізняти **раціональні** та **прибуткові** типи політики. Прихильники раціональної політики окреслюють обов'язкові стадії розвитку політики. Прибуткова політика нарощує вже існуючі практики. Наприклад, реформування екзаменаційної системи в Литві – це, без сумніву, раціональна реформа з чітким початком і визначеним кінцем. Навпроти, перетворення шкіл на культурні центри для місцевої громади – це прибуткова політика, яка продовжує вже існуючу довготривалу практику.
- Політика може бути **самостійною** і **процедурною**. Самостійна політика займається тим, що має бути зроблено, а процедурна – яким чином це має бути зроблено. Закон про Освіту – це приклад самостійної політики, а нормативні документи – процедурної.
- Політика може бути **регулятивною** і **дерегулятивною**. Регулятивні мають тенденцію до заборони, а дерегулятивні – дозволу і сприянню чомусь. Заборона наркотиків у школі – приклад регулятивної політики. Політика шкільного самоврядування – дерегулятивна політика.
- Політика може бути впроваджена **зверху** або **знизу**. Підхід впровадження політики зверху характеризується прийняттям рішення на центральному державному рівні та його впровадженням школами “знизу”. Політика знизу характеризується розбудовою вже існуючої шкільної практики або нової шкільної ініціативи. Вони стимулюють зміни та ініціюють реформи загального рівня.

### 1.3. Різниця між політикою, управлінням та адмініструванням

Не існує загального консенсусу щодо визначення політики, управління та адміністрування. В широкому значенні адміністрування може включати *політику* і *управління*. Деякі визначення *управління* також включають функцію творення політики. Ми пропонуємо використовувати ці визначення для дій різних рівнів. Наприклад, *адміністрування* може бути також визначено як взаємодія з іншими людьми або структурами під час виконання власних формальних обов'язків у спосіб, визначений правовими актами (законами і документами). Іншими словами, ми можемо використовувати термін *адміністрування*, коли ми розмовляємо про діяльність директорів шкіл: виконання повсякденних функцій відповідно до існуючого законодавства. *Управління* – це ряд цільових дій, які заплановані, організовані, очолені та проконтрольовані для досягнення загальних цілей освітнього закладу. Таким чином, ми можемо визначити *управління* як низку тактичних кроків, а саме планування, організація, керівництво і контроль процесів, що відбуваються в школі. *Політика* означає низку цілеспрямованих дій на досягнення стратегічних цілей системи або організації. В цьому сенсі це стратегічна діяльність, яка містить розроблення організаційних стратегій, формулювання бачення, визначення пріоритетів, цінностей і філософії організації. Такий розподіл дещо довільний; він, однак, дає змогу уникнути плутанини пов'язаних термінів (Див. Таблицю 1).

**Таблиця 1. "Різниця між політикою, управлінням та адмініструванням".**

Діяльність	Рівень	Зміст
Політика	Стратегічний	Визначення філософії, бачення, стратегій, пріоритетів тощо
Управління	Тактичний	Планування, організація, керівництво, контроль тощо
Адміністрування	Операційний	Діяльність визначена правовими актами, нормативними документами, правилами тощо

Наприклад, діяльність у сфері кадрів можна розподілити на три рівня (Див. Таблицю 2):

**Таблиця 2. "Розподіл діяльності у сфері кадрів на рівні".**

Діяльність	Рівень	Зміст
------------	--------	-------

Політика	Стратегічний	Які стратегії слід застосовувати і яку політику переслідувати для заохочення здібної і мотивованої молоді до вчительської професії? Яку політику проводити щодо приваблення і збереження кращих кадрів, і як нам впроваджувати політику щодо навчання впродовж всього життя і організаційного розвитку в освітніх закладах?
Управління	Тактичний	Як нам ефективно управляти процесом набору і відбору нових кадрів? Як забезпечити успішний період адаптації і створити функціональну систему наставників?
Адміністрування	Операційний	Як найкраще організувати курси підвищення кваліфікації в школах і контролювати процес регулярного самооцінювання вчителів? Як ефективно застосувати існуюче законодавство, правила щодо набору кадрів, безпеки праці, шкільного самоврядування, фінансування і аудиту тощо?

Діяльність лідерів в освіті з інших сфер може бути розподілена подібним чином.

#### 1.4. Пріоритети освітньої політики

Існує три пріоритети, які в тій чи іншій мірі описані в національних політичних документах кожної країни: **якість, ефективність, рівність.**

*Якість* – це одне з основних занепокоєнь сучасної освітньої політики. Як визначити якість? Як забезпечити якісну освіту? Як проводити моніторинг, оцінювати та вимірювати якість? Які є індикатори якості? Ці та інші запитання ставляться з метою кращого розуміння якісного виміру в сучасній освіті. Реформи підвищення конкурентоспроможності та інші практичні політичні кроки робляться щоб вирішити проблеми якості. Проблема якості в освіті досить нова для країн Центральної та Східної Європи. До повалення берлінської стіни вважалося, що соціалістична система за своєю природою забезпечує кращу якість освіти порівняно з рештою світу.

*Ефективність* – це інший важливий пріоритет. Сучасні освітні системи стають все дорожчими. Яким чином інвестиції повертаються? Звідки повинні приходити ці інвестиції? Яке оптимальне співвідношення між державними, приватними інвестиціями і вкладом користувачів? Які існують шляхи покращення ефективності освіти? В країнах Центральної та Східної Європи, де економічні труднощі перехідного періоду обмежують можливість

вкладу в освіту з боку держави, ці питання стають надзвичайно важливими. Питання ефективності, як правило, серед основних мотивів виправдання фінансових реформ.

Реформатори освіти завжди переймалися питаннями *рівності та соціальної справедливості*. Соціальна інтеграція вважається однією з основних цілей освіти. Як забезпечити рівні умови для всіх дітей на початку навчання? Як підтримувати учнів з груп “ризиків” на протязі всього процесу навчання? Які існують можливості “другого шансу” для тих, хто кинув школу? Як піклуватися про дітей з особливими потребами? Як інтегрувати національні меншини та імігрантів? Як забезпечити доступ до вищої освіти і професійної освіти для безробітних, військових, ув’язнених? В попередній соціалістичній системі освіти вважалось, що не існувало проблеми рівності, хоча, насправді, це не було завжди так. Однак, коли почали відбуватися соціальні та економічні зміни, зростаюча соціальна нерівність створила ряд нових проблем для країн Центральної та Східної Європи.

Пріоритети висловлені у багатьох політичних документах і різними способами. Іноді пріоритети викладаються у формі великих завдань, які найбільш важливі для певної країни або регіону. Як приклад можна навести освітню політику Європейського Союзу. На основі пропозицій Європейської Комісії та внесків країн-членів у 2001-му році Рада прийняла „Звіт про конкретні майбутні завдання освітніх систем”. Фактично це перший документ, який визначає конкретний загальний підхід до національної освітньої політики в контексті Європейського Союзу на основі трьох завдань:

- покращення якості та ефективності систем виховання і навчання у Європейському Союзі;
- зробити освіту впродовж життя доступною для всіх;
- зробити наші системи освіти більш спрямованими назовні, на навколишній світ.

Іншим прикладом можуть бути національні пріоритети системи освіти Литви. У 1998-му році, після закінчення першої стадії національних реформ, Міністерство освіти і науки Республіки Литва розробило нові орієнтири освітньої політики та відзначило три пріоритети для наступної стадії реформ:

- модернізація навчання та викладання і підвищення якості освіти;
- покращення соціальних та педагогічних умов навчання та викладання;
- гармонізація системи освіти.

Радо (2001)<sup>5</sup> у своїй роботі "Перехід в освіті" визначає наступні політичні питання, які повинні визначити основні напрямки освітнього перехідного періоду в країнах Центральної та Східної Європи:

1. Децентралізація та лібералізація.
2. Перевизначення якості у освіті.
3. Зміцнення зв'язків з ринком праці.
4. Підвищення ефективності використання коштів.
5. Рівність у освіті.

Світовий Банк (2000)<sup>6</sup> в статті "Приховані зміни в системах освіти в перехідних економіках" визначає наступні цілі освіти для посткомуністичних країн в Європі та Центральній Азії:

- Зблокування систем освіти з ринковими економіками та відкритими суспільствами.
- Подолання бідності через підвищення справедливості в освіті.
- Фінансування для якості та справедливості.
- Більш ефективне використання ресурсів.
- Вдосконалення управління, підзвітності сектору.

Підсумовуючи цей короткий огляд, ми вважаємо, що принаймні є п'ять галузей найбільш важливих для розвитку освіти країн Центральної та Східної Європи: децентралізація, якість, зв'язок з ринком праці, ефективність і дієвість, рівність.

## **1.5. Ідеологічні засади освітньої політики**

Освітня політика завжди ґрунтується на певному наборі цінностей, які визначаються філософським, ідеологічним та етичним світоглядами реформаторів освіти. Різноманіття основних ідеологій, які домінували на Заході протягом декількох сторіч, як правило, класифікується за трьома групами, які домінують в політичному житті сучасних демократій:

- ліберальні ідеології;
- консервативні ідеології;
- ліві (марксистська, соціалістична, соціал-демократична) ідеології.

Кожна з цих ідеологічних груп передбачає певні шляхи практичного впровадження своїх ідеологічних принципів у повсякденних політичних діях. Освітня політика – це одна

---

<sup>5</sup> Rado, P. (2001) *Transition in Education*. Budapest: Open Society Institute.

<sup>6</sup> World Bank (2000) *Hidden Challenges to Education Systems in Transition Economies*. Washington, D.C.: World Bank.

із сфер, де домінуюча ідеологія може проявлятися в тому чи іншому вигляді. Ідеологічні концепти, безперечно, впливають на освіту. Тому, всім дотичним до освітньої політики, потрібно знати про можливі наслідки для системи освіти в разі, якщо певні політичні групи прийдуть до влади.

### 1.5.1. Особливості ліберальної освітньої політики

Зародження лібералізму почалось наприкінці XVI – початку XVII століття? коли швидко виникаючий середній клас шукав нові ідеологічні принципи, які б підірвали існуючий аристократичний порядок. Англійський філософ Джон Локк (1632-1704) вважається засновником ліберальної ідеології. В його дослідженні філософських і ідеологічних аспектів освіти, Гутек (1998)<sup>7</sup> у роботі "Філософські та ідеологічні погляди на освіту" зазначає наступні елементи традиційної ліберальної ідеології:

- *Власність.* Ліберальна ідеологія наполягає на тому, що право на власність - це невід'ємне право людини. Кожна людина може здобути або мати майно в результаті економічної діяльності. Роль уряду має бути обмежена наданням гарантій вільного і чесного економічного змагання, яке регулюється тільки законами пропозиції та попиту.
- *Людська натура.* Ліберальна ідеологія припускає, що всі люди гідні або принаймні морально нейтральні. Джерело зла не в людській натурі, а в створеному корумпованому суспільному і політичному порядку. Якщо це правда, то ірраціональні обмеження, які влада наклала на людину, мають бути знешкоджені. Люди, як правило, поведуться раціонально та узгоджують свої особисті інтереси з інтересами суспільства. Тому уряд повинен поважати їх автономію і забезпечувати свободу слова, преси і зборів.
- *Людський розум.* Ліберальна ідеологія підкреслює змогу людського розуму вирішувати соціальні проблеми і покращувати суспільство. Потрібно використовувати наукові методи для вирішення соціальних проблем; ірраціональність і підозрілість – основні перешкоди на шляху до людського прогресу.
- *Світськість.* Ліберальна ідеологія не протистоїть церкві і релігійним рухам; вважає релігійні вірування справою кожної особи. Тому ліберальна ідеологія протистоїть спробам держави підтримувати офіційно засновані церкви і виступає за відділення школи від церкви і церкви від школи.

---

<sup>7</sup> Gutek, G.L. (1998) Philosophical and Ideological Perspectives on Education. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

- *Індивідуалізм.* Ліберальна ідеологія підкреслює, що особа важливіша за суспільство. Тому ціль лібералізму – встановлення соціально-політичного порядку, в якому діяльність людей має бути якомога вільною від урядових правил і втручань.
- *Прогрес.* Поборники ліберальної ідеології вірять, що звільнення людського розуму призведе до людського прогресу. Один з засобів покращення життя людей – науковий і технологічний розвиток. На відміну від консерваторів, які озираються на якийсь “золотий час”, ліберали вірять у те, що майбутнє може бути краще сучасного.
- *Репрезентативні органи.* Ліберали припускають, що урядові органи повинні мати форму парламенту, який обирається електоратом і йому звітує. Баланс між державою і суспільством найкраще підтримується розподіленням влади, що не дозволяє зосередження влади в руках одної особи або групи. Урядова більшість не повинна зловживати владою, а меншість має право висловити свою думку і започаткувати зміну шляхом змін законодавства.

**Лібералізм і освіта.** Внаслідок принципу розподілу влади, розроблення і впровадження політики в ліберальній системі часто проходить дуже повільно і нерівномірно. Творення освітньої політики в ліберальній системі відбувається на рівнях центрального уряду, місцевої влади і шкільних рад. Різноманітні групи, особи та асоціації також мають можливість відігравати активну роль в політичному процесі. Різноманітність політичних органів і необхідність прийти до спільного рішення ускладнює, а іноді робить болючим процес прийняття рішення. З іншого боку, розсіяність влади захищає систему освіти від односторонньо нав’язаної політики.

Ліберальна ідеологія розглядає освіту як спосіб покращити життя. Важливу роль освіта відіграє в набутті навичок і знань, які формують політичну і громадянську компетентності, соціальний досвід та економічне зростання. Освічене суспільство забезпечить покращення стандартів життя для його членів, а також соціальну стабільність і баланс.

Ліберальна ідеологія, як правило, розглядає загальну освіту як пріоритет. Хоча ліберали не відкидають кар’єру, професійну освіту, вони впевнені в тому, що виконання основних громадських обов’язків – голосування на виборах і соціально активна поведінка – потребує загальної освіти. Вважається, що завдяки загальній освіті, громадяни зможуть приймати рішення, не пов’язані з їх професійною діяльністю або професією. Крім загальної освіти ліберальна ідеологія особливо зацікавлена в громадянській освіті. Ліберали вважають, що громадянська освіта повинна розвивати знання про інститути та структури влади і заохочувати зростаюче покоління брати участь в політичних процесах.

Ліберальна освітня політика спрямована на забезпечення академічної свободи, зокрема, свободи викладання і навчання. Вчителі повинні мати свободу щодо методів викладання в рамках своєї компетенції і спеціалізації. Учні вільні навчатися і можуть користуватися своєю свободою, доки це не суперечить праву вчителя на викладання та праву інших учнів на навчання. Іншими словами, ліберали забезпечують академічну свободу в певних рамках. Руйнівна поведінка учнів або перевищення вчителями ліміту їх експертизи виходить за рамки гарантії свободи. Методи дослідження, розслідування, вирішення проблеми повинні домінувати в ліберальній системі освіти.

Мета ліберальної ідеології полягає в деполітизації школи. Школи повинні бути вільними від явної політизації. На них не повинні впливати політичні партії та їх ідеології. З іншого боку, ліберальна ідеологія підтримує існування будь-яких шкільних організацій, асоціацій і клубів. Членство у шкільних клубах та асоціаціях надає необхідний досвід співробітництва, колективного прийняття рішень, демократичного встановлення правил і процедур тощо. Активна участь у шкільному самоврядуванні допомагає набуттю громадянських навичок необхідних для життя в сучасному демократичному суспільстві.

### **1.5.2. Особливості консервативної освітньої політики.**

Консервативна традиція в Західній Європі почала з'являтися у XVIII столітті. Як постійна ідеологія, однак, вона сформувалась тільки на початку XIX століття. Терміни “консервативний” і “консерватизм” в західному політичному словнику з'явилися, приблизно, у 1830-х роках. Британський чиновник Едмунд Бюрк (1729-1797) вважається одним з найбільш видатних представників консервативної ідеології. За Гутеком (1998)<sup>8</sup> основні ознаки консерватизму такі:

- *Минуле.* Згідно консервативній ідеології, основне джерело традицій і колективної мудрості – в минулому. Консерватори наполягають на тому, що швидкі соціальні зміни, які сприяють мобільності і знищують традиційний стиль життя, сприяють появі відчуття безрідності та спричиняють кризу ідентичності. Скріплення минулого і теперішнього допомагає розв'язати конфлікт ідентичності. З минулого люди можуть взяти відчуття культурної ідентичності та належності до певної спільноти, суспільства або нації.
- *Традиції.* Консервативний світогляд щодо минулого передбачає повагу до культурних традицій. Традиції допомагають підтримувати соціальну стабільність і зв'язок між

---

<sup>8</sup> Gutek, G.L. (1998) *Philosophical and Ideological Perspectives on Education*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.



поколіннями. Вони акумулюють колективний досвід минулих поколінь, а також формують сучасні людські відносини.

- *Суспільство.* Суспільство розглядається як організм, в якому кожен компонент відіграє певну роль. “Республіка” Платона часто наводиться як приклад такого органічного суспільства. Кожна соціальна група, описана Платоном, - королі-філософи, солдати і робітники – виконує свою місію та діє на благо всього суспільства. Різні соціальні групи інтегровані в одне ціле і зв’язані спільною національністю, мовою, культурою і традиціями.
- *Ієрархія.* За консервативною ідеологією суспільство має ієрархічну структуру. Потрібно визнати, що люди не є рівними. Люди мають різні родинні умови, соціальний статус, інтелектуальні можливості і здібності, професійні кваліфікації тощо. Згідно своїх характеристик індивіди розподіляються по різним суспільним прошаркам.
- *Зміни.* Консерватори ставляться до змін з обережністю і недовірою. Вони проти порушення існуючого порядку і домовленостей. З іншого боку, консерватори не проти змін, які прямо не суперечать національним традиціям і культурній спадщині. Однак, зміни повинні бути тихими, помірними і прибутковими.
- *Людська натура.* Консервативна ідеологія розглядає людей як егоїстів і грішників. Успадковані біологічні потреби та інстинкти можуть легко себе проявити; тому людство має довгу історію створення і підтримки соціальних інститутів покарання. Створені традиції і звичаї також слугують цілям регулювання і обмеження асоціальної поведінки. Якщо не контролювати людські імпульси, вони призведуть до хаосу, анархії та агресії.
- *Громада.* Родина, церква і школа – це основні соціальні інституції, які вирішують успішність інтеграції людини в громаді. Родина створює набір традиційних людських цінностей, які надалі розширюються і розповсюджуються церквою у відповідному релігійному контексті. Школа надалі збільшує родинні і релігійні цінності. Щоб досягти успіху, ці три соціальні інституції повинні діяти у тісній співпраці.

**Консерватизм і освіта.** Ідеологія консерватизму розглядає систему освіти, в першу чергу, як засіб передання культурних цінностей молоді. Школи зберігають культурну спадщину людства і, в той же час, вони допомагають зберігати національну ідентичність молодого покоління. Школи також виконують роль соціального відбору. Традиційний консерватизм вважає, що школа повинна визначити найталановитіших учнів і забезпечити

їх знаннями і навичками, необхідними для майбутньої еліти. Місія відбіркової освіти може бути досягнута шляхом створення спеціальних шкіл для талановитих дітей або застосовуючи процедури спостереження і розподілу в межах системи освіти.

Консервативна ідеологія сприяє традиційному розподілу шкільних предметів і надає перевагу предметам, які найбільш підходять для передачі культурних цінностей, а саме - національній історії та літературі, які є найбільш важливими. Мистецтво, музика і танці також можуть виконувати роль увічнення культурних цінностей. Консервативна система освіти наголошує на важливості морального виховання і розвитку характеру як способам передачі основних культурних цінностей і норм. Виховання патріотизму і любові до власної держави вважаються важливими компонентами консервативної освіти.

Консервативна ідеологія відводить особливу роль вчителям, які слугують моделлю поведінки для учнів. Вчителі повинні показувати власну відданість культурним цінностям і національним традиціям, а також підтримувати дисципліну та порядок у класі. Консерватори протистоять ліберальній політиці і думають, що відкрита вседозволеність призводить до хаосу і безладдя в школах. Вчителі повинні використовувати сучасні технології не як засіб впровадження революційних змін у програму, а як засіб покращення викладання традиційних предметів. Школи не повинні поводитися як діячі соціальних змін, навпаки, вони повинні бути островками соціальної стабільності у сучасному швидкозмінному суспільстві.

### **1.5.3. Особливості освітньої політики лівого напрямку**

Німецький філософ і соціолог Карл Маркс (1818-1883) вважається засновником широкого спектру ідеологій лівого спрямування: від класичного марксизму до сучасної соціал-демократії. Марксистська ідеологія базується на таких основних принципах:

- **Економічний детермінізм.** Існуючий соціальний розподіл визначається певними економічними факторами, а саме - взаємовідносинами з засобами виробництва. Відповідно до марксизму, виробництво та обмін продукцією створюють основу соціального порядку. Тому економічний контекст є вирішальним для становлення і розвитку різних соціальних класів.
- **Класова боротьба.** Коли феодальна система поступово перетворилась у капіталізм, з'явилися два соціальних класи: капіталісти і пролетаріат. Пролетаріат створює товар, але не володіє засобами виробництва. Робітники змушені працювати на користь власників засобів виробництва і, таким чином, збільшувати їх прибутки. Іншими словами,

пролетаріат експлуатується капіталістами. Коли один соціальний клас експлуатує інший, з'являється класовий антагонізм і починається класова боротьба.

- **Теорія доданої вартості.** Пролетаріат не отримує за свою роботу плату, яка б відповідала вартості виробленого продукту. Різниця між цінністю продукту і платою за роботу, тобто додана вартість, приносить капіталістам доход. Подальший розвиток капіталізму усугубляє експлуатацію. Капіталісти збільшують свої доходи і одержують більші прибутки в той час, як пролетаріат доводиться до злиденності.
- **Неминучість пролетарської революції.** Збільшення інтенсивності експлуатації провокує класову боротьбу. Пролетаріат, який становить більшість в суспільстві, краще усвідомлює характер експлуатації та стає більш організований. Зрештою, пролетарська революція повалить правлячий клас. Маркс вірив в те, що пролетарська революція була неминуча.
- **Диктатура пролетаріату.** Коли робочий клас повалить клас експлуататорів, буде встановлена диктатура пролетаріату. Всі засоби виробництва повинні бути націоналізовані, а приватна власність – скасована. Зрештою, розподіл суспільства на класи має зникнути. Диктатура необхідна на перехідному етапі для запобігання поверненню до влади правлячого класу і остаточного усунення залишків старої соціальної системи.
- **Усунення держави.** Згідно Марксу, держава завжди була на боці експлуататорів. Основні державні установи – церква, школа, суди тощо – були створені з метою підтримки існуючого порядку. Після пролетарської революції закінчиться класова експлуатація і виникне безкласове суспільство. Тому держава, як засіб соціальної гніту, втратить своє значення і, зрештою, зникне.

**Марксизм і освіта.** Згідно марксизму, правлячі класи зацікавлені в освіті тому, що за допомогою освітніх установ підтримується вірність державі збоку дітей пролетаріату. В цьому сенсі освіта в капіталістичному світі – слуга капіталізму і засіб пригноблення. Завдання справжньої освіти, за Марксом, полягає у викорененні хибної свідомості з розуму пролетаріату. Хибна свідомість – це продукт домінуючої класової ідеології, яка була нав'язана і прийнята підпорядкованим класом. Спекулятивні філософії, наприклад, ідеалізм і релігія сприяють помилковій свідомості пролетаріату. Маркс вважає, що релігія - це опіум для народу. Філософія реалізму, наукового комунізму і наукового атеїзму може допомогти у здобутті правильної картини реальності. Марксистська теорія освіти виходить з концепції людини як матеріальної особи, чия соціальна сутність визначається економічними факторами. Освіта повинна складатися з інтелектуального і фізичного розвитку, політехнічного навчання, яке покликане ввести молодь до процесу виробництва. Політехнічна освіта – це більше ніж професійна освіта. Вона є засобом зменшення

відчуження робочого класу від їх роботи та їх продукту. Політехнічна освіта поєднує теорію з практикою, виявляє суть економічного процесу та його зв'язку з соціальними змінами.

Сучасні неомарксистичні твердять, що освіта в капіталістичних країнах продовжує слугувати цілям правлячого класу. Школи символізують класовий розподіл - про це можна судити по розташуванню шкіл та їх внутрішньому оточенню. Угрупування учнів або способи викладання зазвичай відтворюють соціальне, політичне та економічне порозуміння. Освіта не намагається зменшити існуючу нерівність. Навпаки, вона намагається підтримувати існуючий класовий розподіл. Школа увічнює цінності домінуючого класу, передаючи і нав'язуючи їх молоді. Неомарксистичні вважають, що домінуючий клас використовує школи з метою утримання ідеологічного контролю над ними. Замість місця вільного висловлювання ідей, школа зачинена опозиційним поглядам, які можуть загрожувати гегемонії правлячого класу. Одна з цілей освіти – це підготовка представників майбутнього робочого класу. Навчальний план і програми використовуються для того, щоб визначити і відібрати молодих людей, які будуть відігравати різні ролі на ринку праці. Учні також готують до ролі користувачів продуктів капіталістичної економіки. Освітняки поведуться як захисники капіталістичного суспільства і слуги домінуючої ідеології.

**Соціалізм і освіта.** Ідеологія соціалізму успадкувала багато основних характеристик марксизму, включаючи ідеї економічного детермінізму, колективної власності і колективного розподілу, негативне ставлення до ідеалістичної філософії і релігії тощо. Коли була створена система соціалістичних держав в Центральній і Східній Європі, розпочалось практичне впровадження соціалістичних ідей в освіту. Дотримуючись принципу економічного детермінізму, соціалістичні педагоги постійно наголошували на важливості робітничої освіти. Це інтерпретувалось в ширшому сенсі ніж просто викладання предмету з доповідства. Шкільне життя було пронизане ідеєю „соціально корисної праці”, наприклад, збирання макулатури і металолому членами піонерської організації, відвідування ферм і фабрик або праця на них під час літніх канікул, допомога в прибиранні або ремонті шкіл, саджанні дерев тощо. Професійна освіта і політехнічна підготовка також відігравали важливу роль. Розвинута мережа професійного стажування сприяла поширенню робітничих професій, а „політехнікуми” і політехнічні інститути пропонували вищу технічну освіту.

Соціалістична школа не повинна була ініціювати соціальні зміни. Навпаки, школа повинна була зміцнювати існуючий соціальний порядок і поширювати комуністичну ідеологію. „Вчителі - це воїни в боротьбі за остаточну перемогу комунізму”, декларував

один з популярних лозунгів соціалістичної ери. Процес відкритої політичної та ідеологічної обробки практикувався серед різних вікових груп, починаючи з жовтенят, піонерів і закінчуючи комсомольською організацією. Був поширений принцип єдиної правди та єдиної ідеології. Тому в соціалістичній школі не було місця ідеологічним дискусіям. Соціалістична освіта не терпіла індивідуалізму. Індивід мав цінність, доки він діяв на благо суспільства. Тому ідеї колективного навчання і колективного проведення дозвілля домінували в класі. Соціалістичні педагоги прийняли традиційну модель розподілу предметів. Згідно філософії реалізму, математика і предмети природознавчого циклу вважались найголовнішими разом з ідеологізованими предметами соціального змісту, наприклад, історія Комуністичної партії. Вчитель – центральна фігура в соціалістичній школі. В своєму відношенні до учнів, вчитель був змушений вести себе авторитарно і приділяти багато уваги дисципліні та порядку. Розробка навчального плану була строго централізована, програми і підручники – уніфіковані, всі завдання були обов'язковими, і основним методом навчання було запам'ятовування фактів.

**Соціал-демократія та освіта.** Сучасна ідеологія соціал-демократії сильно дистанціювалась від більшості лівих ідеологій часів Марксу. Тому стає під сумнів можливість розгляду соціал-демократичної ідеології в контексті ідеологій лівого спрямування. Однак, в ній досі присутні важливі ідеї, наприклад, віра у те, що держава повинна регулювати багато сфер соціального життя, що дозволяє нам продовжувати відносити соціал-демократичну ідеологію до лівої частини сучасного політичного спектру.

Соціальна рівність відіграє найважливішу роль у соціал-демократичній моделі освіти. Концепція “рівних початкових умов” відноситься до дошкільної освіти, за період якої діти з соціально знедолених родин отримують шанс краще підготуватися до школи. Учні з соціально незахищених родин користуються підтримкою на протязі всього шкільного навчання: соціал-демократичні уряди намагаються гарантувати відвідування ними школи, забезпечуючи для них безкоштовні обіди, покриваючи витрати на підручники та інші навчальні матеріали, екскурсії, літні табори тощо. Відкриваються заклади “другого шансу” для учнів, які не мають мотивації до навчання і кидають загальні школи. Соціал-демократична політика також спрямована на залучення до навчання дітей з особливими потребами, імігрантів, національних меншин та інших груп, які потребують додаткової допомоги і підтримки. Система освіти для дорослих існує з метою надання дорослим можливості продовжувати свою освіту.

Соціал-демократична ідеологія не приймає ранньої професійної освіти, розподілу учнів і диференціації, виступає проти заснування елітарних шкіл. На відміну від

соціалістичної моделі освіти, соціал-демократична система, як правило, децентралізована і має широку шкільну автономію з можливістю прийняття рішень на місцевому рівні. Зміни в програмі проходять переважно на рівні школи з можливістю вибору учнями предметів. Соціал-демократична освітня політика в цілому не протистоїть ідеї приватної освіти, але також не сприяє приватизації. Соціал-демократи вважають, що держава повинна продовжувати фінансування освіти. Якщо немає іншого виходу і необхідно ввести плату за навчання, соціально незабезпечені групи отримують додаткову допомогу.

Більшість ідей соціал-демократів в сфері освіти виглядають привабливо. Однак, соціал-демократична модель освіти досить коштвна і тому знаходить своє впровадження тільки в економічно розвинутих країнах.

## 1.6. Етичні напрямки освітньої політики

Освітня політика повинна брати до уваги моральні та етичні виміри. Іншими словами, аналіз освітньої політики також є об'єктом прикладної етики. Робертс (2002)<sup>9</sup> у роботі "Стратегічний вибір для освітньої реформи" розглядає три основні напрямки як основу для етичних суджень: консеквентуалізм, лібералізм і ком'юнітаризм.

- **Консеквентуалізм.** Найвиразніший підхід до вироблення етичних висновків щодо роботи системи освіти – на основі її наслідків. Консеквентуалізм пропонує судити про політику за її результатами. Існує дві інтелектуальні традиції щодо того, як трактувати наслідки освіти. Одна традиція стверджує, що люди самі вирішують що їх задовольняє. Ця позиція називається *суб'єктивний утилітаризм*. Інша традиція вважає, що тільки група експертів може вирішити що насправді є доброю освітою. Ця позиція називається *об'єктивний утилітаризм*.
- **Лібералізм.** Реформатори освіти опікуються не тільки наслідками. Громадська політика повинна зосереджуватись на розподілі індивідуальних прав і можливостей. Доктрина, відома як лібералізм, обмежує наше сприяння наслідків через те, що особисті права можуть порушуватися такими діями. Ліберали, які вірять тільки в негативні права, тобто право на спокій, на неотримання будь-якої релігійної або моральної освіти, називаються *лібертанцями*. Однак, деякі ліберали вимагають забезпечення певних передумов, які надають можливість змістовного вибору. Ті, хто вірять у такі позитивні права, називаються *егалітарні ліберали*.

---

<sup>9</sup> Roberts, M.J. (2002) Strategic Choices for Education Reform. Materials of the Education Policy Workshop. April 15 - 19, 2002. Budapest: World Bank Institute.

- **Ком'юнітаризм.** Прихильники цієї теорії протистоять як наслідковому, так і правовому мисленню. Вони вважають, що громади мають право виховувати своїх членів у дусі доброчесності і доброї поведінки. Як існує два типи утилітаризму (об'єктивний і суб'єктивний) і два типи лібералізму (лібертанський та егалітарний), існують і два типи ком'юнітаризму. *Універсальний ком'юнітаризм* вважає, що існує одна універсальна модель для хорошого індивіда і суспільства. Наприклад, світові моно релігії (Іслам і Християнство) є формами універсального ком'юнітаризму. Другий тип ком'юнітаризму – *релятивістський ком'юнітаризм* – стверджує, що оскільки існує багато розумінь хорошого суспільства, єдина правильна позиція – надання кожному суспільству права визначати власні норми і спосіб організації.

Робертс (2002) робить висновок щодо основних питань кожної етичної теорії:

- утилітарна повинна вирішити спосіб визначення добробуту;
- ліберали повинні вирішити, які права мають люди;
- ком'юнітарці повинні вирішити щодо меж і змісту хорошої громади.

Утилітарна теорія пропонує розглядати наслідки, ліберали фокусуються на початку, а ком'юнітарці – на самому процесі навчання людей і громад. Три етичні позиції не обов'язково взаємовиключні. Освітня політика повинна приймати до уваги (повністю або принаймні частково) інтереси кожної з цих етичних точок зору.

## РОЗДІЛ 2. АНАЛІЗ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ

### 2.1 Визначення аналізу політики

Існує багато визначень аналізу політики. Одне з них вказує, що *аналіз політики – це вивчення того, що робить держава, чому і з якими наслідками*. Іншими словами, аналіз політики можна вважати інструментом для відповіді на певні основні питання освітньої політики. Аналіз політики можна застосовувати до одного або всіх стадій процесу творення політики. Кенвей (1990)<sup>10</sup> у роботі "Стать та освітня політика: поклик до нових напрямків" стверджує, що починати думати про аналіз політики краще з питань "що", "як" і "чому". Для початку можна поставити такі стандартні запитання:

- Який існує загальний підхід до освіти?
- В який спосіб організовані програми, навчальний процес і адміністративні структури?
- Який існує кадровий порядок, управління та адміністрування?

Наступні запитання можуть бути більш специфічними:

<sup>10</sup> Kenway, J. (1990) Gender and Education Policy: A Call for New Directions. Geelong: Deakin University Press.

- Чому була прийнята така політика і на чііх умовах?
- На якій підставі цей вибір було обґрунтовано і в інтересах кого?
- Чому ця проблема стоїть на порядку денному в цей час?
- Які наслідки впровадження цієї політики?

Щоб знайти відповіді на ці та інші подібні запитання, аналітики повинні використовувати такі інструменти:

- теоретичні та статистичні дослідження;
- освітній моніторинг; аналіз і прогнози щодо існуючих тенденцій;
- консультації і оцінка політичних рішень;
- створення та впровадження програм і проектів.

Існує багато різних моделей і схем аналізу політики. Якщо аналіз відбувається на стадії обговорення можливих варіантів політики, часто застосовується наступна схема з восьми кроків:

1. Визначення об'єкту аналізу.
2. Збір відповідних фактів і даних.
3. Визначення загальних тенденцій і напрямків.
4. Формулювання політичних альтернатив.
5. Вибір критеріїв для обміркованого прийняття політичних рішень.
6. Передбачення можливих наслідків для кожної з альтернатив.
7. Оцінювання всіх "за" та "проти".
8. Вибір найпридатнішої опції.

Незалежні групи дослідників, центри аналізу політики, міжнародні агенції видають політичні документи, в яких вони аналізують конкретні політичні ініціативи або загальні тенденції розвитку національної політики.

## **2.2. Процес творення освітньої політики**

### **2.2.1. Цикл освітньої політики**

Ваді Хаддад (1995)<sup>11</sup> у своїй роботі "Процес планування освітньої політики" визначає шість фаз циклу політики (Див. Схема 1).

#### **Схема 1. Шість фаз циклу політики**

<sup>11</sup> Wadi Haddad et.al. (1995). Education policy Planning Process: an applied framework. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning (IIEP).



**Аналіз існуючої ситуації**  
**Створення варіантів політики**  
**Оцінювання варіантів політики**  
**Адаптація політичного рішення**  
**Політичне планування та впровадження**  
**Оцінювання впливу політики**

Посилаючись до розвитку політики як до циклічного процесу, треба визначити, при наймі, три речі:

- політика повинна постійно оцінюватись та вдосконалюватись (див. стрілку з фази 6 до фази 1)
- політика не повинна тривати вічно, тому що аналіз існуючої ситуації змінюється (фаза 1), опції політики змінюються (фаза 2) і т.д.
- політика не повинна розроблятися “за ніч” або “за столом”: це процес, до якого залучені 6 різних фаз та багато зацікавлених сторін.

Професор Педагогічного Коледжу Колумбійського Університету (США) Гіта Стайнер-Хамсі пропонує розглянути ці 6 фаз на гіпотетичному прикладі "Розробка політики збереження професії вчителя в Монголії"<sup>12</sup> (попередження: пам'ятайте, що ми не надаємо ні необхідних даних /статистику /обґрунтування, ні деталей планування).

**Фаза 1: Аналіз існуючої ситуації.**

Аналіз існуючої ситуації (Фаза 1 циклу політики) повинен включати:

- А) *описання ситуації*: у чому “проблема”? (надайте статистичні дані)
- Б) *проведення аналізу поточної ситуації*: які фактори викликали “проблему”?
- В) *пояснення важливості* вирішення проблеми: який вплив має проблема на освітній сектор та інші аспекти суспільства?

Таким чином ми отримали нижчезазначену картину.

А) *Ситуація /”проблема”*. Освітній сектор Монголії зіткнувся з проблемою (з початку 90-х років ХХ ст.) звільнення вчителів у віддалених сільських школах. Це означає: вчителі або переїжджають до міст, або залишають професію вчителя.

Б) *Аналіз поточної ситуації*. Такі зміни з початку 90-х ХХ ст. викликали внутрішній міграційний та урбанізаційний процес у Монголії та призвели до проблеми збереження професії вчителя:

---

<sup>12</sup> Steiner-Khamisi et al. (2002). Migration and Education in Mongolia (IREX Research Proposal).

- відміна чіткого регулювання місця проживання;
- труднощі із зобов'язанням випускників педагогічних навчальних закладів працювати за спеціальністю (відпрацювати, принаймі, 3 роки у сільській місцевості);
- низька зарплата вчителів, зниження престижності та більш прибуткова альтернативна робота у приватному секторі;
- нерівний життєвий рівень між селом та містом (проблеми з транспортом, соціальними послугами, енерго та тепло забезпечення, забезпечення товарами сіл) і т.ін.

*В) Необхідність вирішення проблеми.* Проблема звільнення вчителів у віддалених сільських місцевостях має великий вплив на доступ та якість освіти в Монголії. Наприклад: розпад сільських шкіл, переповнення міських шкіл, значне збільшення кількості учнів, що залишають сільські школи.

### **Фаза 2: Створення варіантів політики**

Завданнями для Фази 2 циклу політики є:

- *провести дослідження:* опитати осіб, що займають важливі позиції в Монголії з приводу можливих вирішень проблеми;
- *ознайомитись та порівняти проблему* звільнення вчителів в інших країнах (наприклад, в інших постсоціалістичних країнах Центральної Азії);
- *знайти та розробити рішення* разом за місцевими експертами та практиками;
- *представити список* можливих рішень/варіантів політики.

Запропонований перелік варіантів політики/рішення для Монголії:

#### *А) Створити стимули*

- матеріальні стимули (наприклад, підвищити зарплату для вчителів у віддалених сільських місцевостях, забезпечити безкоштовне опалювання /іжу /житло, безкоштовне навчання ( дітей вчителів в університетах);
- не матеріальні стимули (наприклад, залучення до участі у проектах, постійний професійний розвиток);
- запровадити винагороди (наприклад, звання, публічне оголошення досягнень вчителя, підвищення зарплати).

#### *Б) Підсилення професіонального самовизначення вчителів*

- створити стратегію програми допомоги, наприклад, заснувати позашкільні “Вчительські клуби” для учнів 1-х - 8-х класів (подібно до “Політичних клубів”, “Дебатних клубів”, які вже існують);

- реформувати освіту вчителів у сільській місцевості, включивши початкові вчительські курси в старших класах (9-10 клас) та скоротити навчання до 3-х років (на даний момент 4 роки, 10 + 4);
- реформувати освіту вчителів, розділивши бакалавра педагогічних наук та бакалавра гуманітарних наук. Це означає: відмінити подвійні ступені (на даний момент: вчитель та юрист, вчитель та перекладач і т.ін.);
- удосконалити практичний досвід під час навчання;
- забезпечити послуги для молодих вчителів у сільських школах.

*В) Кваліфікувати “Пара-Вчителів” на рівні початкової школи*

- Виділяти пара-вчителів у сільських школах [поточна кваліфікація: 10 + 0] у наданні ступеню, програмі неперервного професійного розвитку шляхом дистанційної освіти.

*Г) Посилити вимоги*

- гарантувати, що студенти, які навчаються за державні кошти, повинні відпрацювати за спеціальністю (3 роки у сільській місцевості).

*Д) Відновлення та підвищення соціальної функції шкіл*

- трансформування шкіл у громадські центри шляхом переустановлення культурних функцій (місцевий музей, бібліотека, кіно/відео), оздоровчих та інформаційних функцій для всієї громади.

*Є) Покращити умови для навчання та викладання*

- відновити школи та гуртожитки;
- покращити умови для навчання та викладання (забезпечення, підручники та ін.).

*Ж) Неосвітні варіанти політики*

- забезпечити якісну законну структуру та оприлюднити її;
- покращити інфраструктуру в сільській місцевості: транспорт.

**Фаза 3: Оцінювання варіантів освітньої політики**

Завданнями Фази 3 є:

- А) *розробити критерії оцінювання* (індикатори) у співпраці з місцевими експертами та зацікавленими сторонами;
- Б) *провести додаткове дослідження* (наприклад, визначити вартість індивідуальних варіантів політики, розробити пробний план впровадження), щоб адекватно оцінити ваші варіанти політики;
- В) *використати критерії для оцінювання* 15-ти варіантів політики або 7-ми галузей політики (I – VII): оцінити цінність варіантів політики відповідно до критеріїв.

У нашому прикладі ми будемо використовувати такі 6 критеріїв оцінювання

- Громадська/політична підтримка
- Рентабельність
- Можливість місцевих ресурсів
- Продуктивність (короткострокова)
- Ефективність
- Фінансова стабільність

В Таблиці 3 представлено підрахунок варіантів освітньої політики (1=реально, 5=не реально), а в Таблиці 4 подано оцінювання запропонованих варіантів політики.

**Таблиця 3. "Підрахунок варіантів освітньої політики".**

	I. Створити стимули	II. Підсилити самовизнач еність	III. Визначити "Пара- вчителів"	IV. Посилити вимоги	V. Змінити функції школи	VI. Покращити умови	VII. Неосвітня політика
Громадська/полі тична підтримка	3	5	4	5	1	1	1
Рентабельність	1	2	1	1	3	4	4
Можливість місцевих ресурсів	1	4	2	4	2	1	3
Продуктивність	1	4	2	1	2	1	3
Ефективність	1	1	1	5	1	3	1
Фінансова стабільність	4	3	1	4	4	4	3

**Таблиця 4. "Оцінювання запропонованих варіантів політики".**

Варіанти політики	Загальна оцінка	Результат
I. Створити стимули	11	Виконати
II. Підсилити професійну	19	Виключити

самовизначеність вчителів		
III. Визначити “Пара-вчителів”	11	Виконати
IV. Посилити вимоги	20	Виключити
V. Покращити та підвищити соціальні функції	13	Виконати
VI. Покращити умови викладання та навчання	14	Відкласти
VII. Неосвітні варіанти політики	15	Відкласти

#### **Фаза 4: Адаптація рішень політики**

Політика повинна бути:

- більше, ніж зафіксоване на папері бачення керівництва або експертів/осіб;
- переглянута та затверджена всіма зацікавленими сторонами/партнерами в освіті (асоціаціями вчителів, батьків, політичними партіями/об’єднаннями, церквами, донорами);
- базуватись на детальному дослідженні, конкретних даних та ґрунтовному аналізі поточної ситуації.

Інакше політика не варта витраченого паперу. Замість того, щоб бути впровадженою, вона залишиться на чийсь полиці.

#### **Фаза 5: Планування та впровадження політики**

Дана фаза включає:

- розробку чітких завдань/результатів політики, індикаторів та плану оцінювання;
- план впровадження політики з визначенням термінів;
- кошторис та бюджет;
- план залучення осіб, план співпраці з іншими організаціями;
- пілотне впровадження в декількох місцях;
- оцінювання пілотної фази, покращення впровадження та розширене впровадження.

Особливу увагу треба приділити відповідності терміну “політика”. На багатьох мовах термін “політика” має двозначне значення. Це може призвести до непорозумінь та плутанини. У Монголії, наприклад, існує що найменше три значення терміну “політика”: одне, найбільш поширене, перекладається як “національна програма” (*undesnii khotolbor*) та інше “директива” (*chiglel khogjuulekh khotolbor*).

“Національна програма” видається для того, щоб повідомляти про бажання уряду діяти у відповідному напрямку. Національна програма спрямована на міжнародних донорів. Якщо не має фінансування, то національна програма припиняється. Національна програма є дуже широкою та абстрактною.

“Директива” - це накази міністерства про впровадження освітньої політики. Директива направлена на адміністративний та викладацький склад. Директива є дуже детальною і конкретною.

Інколи міжнародні донори не правильно розуміють монгольське значення політики і звинувачують представників влади Монголії у залучені до «двозначної розмови»: вимагання чогось від міжнародних донорів (наприклад, національну програму), що вони ніколи не робили. Досвід минулих років показує, що необхідно враховувати відмінність у значенні термінів.

Треба також відмітити, що політика без планування, як риба без води. Це означає, що політика буде швидко похована без чіткого плану впровадження, бюджету та конкретних угод, міжнародних та національних партнерів.

### **Фаза 6: Оцінка впливу політики**

Як тільки політика була впроваджена, її необхідно постійно перевіряти, оцінювати та, базуючись на оцінюванні, постійно покращувати. В деяких випадках ситуація/”проблема” може змінитись. У такому випадку Ви повторно починаєте цикл політики (поверніться до Фази 1) та оцініть повторно ситуацію.

Слід звернути увагу, що багато урядів, міжнародних організацій та наукових центрів розробили власну “філософію розвитку політики”. Відповідно вони бачать процес розробки освітньої політики трохи інакше, ніж запропонована ЮНЕСКО 6-ти фазова модель, яка представлена у Схемі 1. Наприклад, цикл політики, запропонований урядом Квинсленд (Австралія), включає в себе:

- визначення проблеми;
- аналіз політики;
- інструменти політики;
- консультація;
- кординація;
- рішення;
- впровадження;
- оцінювання.

## **2.2.2. Компоненти освітньої політики**

Різні автори визначають фази процесу освітньої політики по різному. Але основні компоненти процесу освітньої політики є майже однаковими. Виділяють п'ять компонентів цього процесу:

**а) Визначення проблеми.** Яка проблема має бути вирішена політичним способом? Чому це вважається проблемою? Що ми знаємо про причини проблеми? Проблеми порушуються суспільством, політиками, ЗМІ, освітянами, батьками тощо. Проблеми можуть накопичуватися роками, доки не досягнуть критичної точки. Однак проблеми можуть виникнути несподівано і бути порушені журналістами, політиками, неурядовими організаціями. Експерти повинні визначити чи це реальна проблема, яка має бути вирішена політичним способом в рамках освітньої сфери, та які її реальні причини. Експертиза повинна бути проведена, якнайменше, кількома незалежними експертами або експертними групами. Завжди проблематично покладатися на висновки одного експертного джерела, що представляє одну інституцію або одну теоретичну школу. Об'єктивний і кваліфікований діагноз проблеми – це одна з необхідніших умов для успіху подальших політичних кроків.

**б) Розвиток політики.** Які є можливі шляхи вирішення проблеми? Як оцінити їх валідність, вартість і можливий вплив? Які ми маємо можливості та недоліки? Освітнім реформаторам іноді важко подолати існуючі парадигми. Корисні ідеї можна запозичити з досвіду інших країн або переглядаючи інші галузі суспільної політики. Однак, небезпечно автоматично переносити ідеї з контексту однієї країни на іншу, чи пристосовувати схеми, які ефективно працювали в інших країнах. Представники з закордону або з інших сфер політики, як правило, представляють позитивні сторони їх політичних розроблень, але не можна приймати всі поради як належне. З іншого боку, рекомендації можуть бути цінними, але важкими для впровадження. Наприклад, не завжди країни Центральної та Східної Європи можуть дозволити впровадження політичних рішень, які були запропоновані економічно розвинутими країнами. Таким чином, економічна і фінансова оцінка політичних кроків та їх соціальних наслідків набуває особливого значення.

**в) Обговорення і прийняття рішень.** З ким нам консультуватися? Як організувати дискусію? На яких рівнях і в який спосіб повинна проходити дискусія? Одним з найважливіх кроків в цій фазі є визначення відповідних зацікавлених груп. Важливо знати, які зацікавлені групи виграють, а які втраять внаслідок впровадження певної політики. З часом деякі зацікавлені групи будуть підтримувати зміни, а деякі будуть в опозиції до них. Як правило, групи, в чиїх інтересах робляться зміни (національні меншини, соціально обділені родини тощо), не мають організаційних можливостей і впливу, в той час як опозиційні групи є набагато краще організованими і більш потужними. Останні не

потрібно ігнорувати, навпаки, їх потрібно активно залучати до процесу обговорення з метою пошуку спільних сфер інтересів. Надзвичайно важливо знайти впливових союзників і заручитися їх політичною підтримкою. Коли знайдені спільні рішення, які враховують інтереси різних груп, політики мають визначити рівень, на якому будуть прийматися політичні рішення, і людей, які їх будуть приймати.

г) **Впровадження політики.** Які способи і шляхи впровадження політики можуть дати найкращі можливі результати? Багато інноваційних ідей не впроваджується тому, що недостатньо уваги приділялося процесу їх практичного впровадження. Висловити політичну волю недостатньо. Для успішної імплементації необхідні відповідні вміння і потрібно вжити певні міри. Простий підхід зверху не завжди спрацьовує. Ефективне впровадження політики потребує додаткового часу і матеріальних затрат, а також ентузіазму і відданості тих, хто безпосередньо бере участь у процесі впровадження.

д) **Оцінювання політики.** Що оцінюється, як і ким? Політика вимагає оцінювання для отримання цінної зворотної реакції, визначення недоліків і помилок, і, внаслідок цього, підвищення ефективності політичних зусиль. Тим, хто приймає політичні рішення завжди складно об'єктивно оцінити власні політичні кроки. Тому надзвичайно важливо знайти незалежних експертів або агенцію, яка б зробила незавзяте оцінювання того, що діялось на політичній арені. Аналіз політики – це один з можливих способів оцінювання, який можна застосовувати ще до прийняття політичних рішень або / і після закінчення їх впровадження.

### 2.2.3. Рівні освітньої політики

Визначають три рівні освітньої політики:

- обговорення політики* (обговорення, наміри, оголошення);
- діяльність політики* (документи, плани, накази, директиви);
- впровадження політики* (політика впроваджена, змінена та адаптована).

Треба також звернути увагу на два *невірні припущення* щодо рівней освітньої політики:

- а) не існує прямої залежності між політикою, що планується, впроваджується та вже впроваджена. Це не означає, що обговорення політики неодмінно приведуть до діяльності політики, а діяльність політики дуже обмежено впливає на те, як політика впроваджується.
- б) політики змінюють школи. Кубан (1998)<sup>13</sup> перевернув це хибне припущення та написав про те, “Як школи міняють реформу”.

---

<sup>13</sup> Larry Cuban (1998). How Schools Change Reform. *Teachers College Record*, 99/3, 453 – 477.



### 2.3. Контекст освітньої політики

Сфера освіти знаходиться під впливом соціального та економічного оточення. Цілі освітньої політики не повинні відокремлюватися від національного, економічного і соціального розвитку. Хасен (1990)<sup>14</sup> у роботі "Стратегічні правила освітньої реформи: міжнародний погляд на іспанську ситуацію" стверджує, що освітня реформа – це частина соціальної реформи. Освіта має плануватися і впроваджуватися в рамках соціально-економічних змін. Реформа освіти не повинна використовуватися замість реформ в інших сферах соціального життя. Покращення рівня освіти само по собі не може гарантувати соціальної справедливості або високого рівня життя. Навпаки, соціальна справедливість і покращення життєвого рівня створюють необхідні умови для кращої освіти. Теоретики освіти не завжди відмовляються від спокуси відокремити себе від зовнішніх впливів і створюють ідеальні моделі освіти. Однак система освіти не знаходиться у вакуумі. Освіта не може змінити наше життя, якщо освітні реформи не скоординовані з реформами в інших сферах життя. Економічні фактори найбільш впливові. Хоус (2000)<sup>15</sup> у роботі "Економічні зміни, формулювання освітньої політики та роль держави" підкреслює, що існує принаймні чотири шляхи, якими економічні чинники впливають на освітню політику:

- економічні умови надто впливають на освітню політику;
- освітня політика часто формулюється з метою зменшення вартості та покращення продуктивності школи;
- освіта та економічне зростання тісно пов'язані між собою;
- економічні концепції і метафори проникли в освітнє мислення.

Цьому впливу відповідають чотири типи помилок:

- нерозуміння економічної системи;
- нерозуміння системи освіти;
- нерозуміння їх взаємозв'язку;
- неправильне застосування економічних концепцій.

Освітня та економісти намагаються знайти спільні рамки посилення і покращити взаємодію між двома системами. Однак, здається, що ще багато роботи в цьому напрямку. В останні декади в освітньому словнику все частіше використовуються такі економічні

---

David Tyack & Larry Cuban (1995). *Tinkering Toward Utopia*. Cambridge: Harvard University

<sup>14</sup> Husen, T. (1990) Strategy Rules for Education Reform: An International Perspective on the Spanish Situation. In: Husen, T. (ed) Education and the Global Concern. Oxford: Pergamon Press, 118 - 128p.

<sup>15</sup> House, E.R. (2000) Economic Change, Education Policy Formation and the Role of the State. In: Altrichter, H. And Elliot, J. (eds) Images of Educational Change. Buckingham: Open University Press, 13 - 19 p.

концепції, як змагання і вільний ринок. За Тейлором, Різві, Лінгардом і Генрі (1997)<sup>16</sup> ідея маркетинга освіти приймає дві форми:

1. Освітні інституції намагаються виставити академічні послуги на комерційний ринок.
2. Освітні інституції реструктуровані таким чином, що до них відносяться принципи бізнес адміністрування.

Бухбіндер і Ньюсон (1990) називають ці два аспекти маркетинга освіти “inside-out” і “outside-in”. Ці аспекти маркетинга освіти не зовсім відповідають традиційним культурним інтерпретаціям освіти. Сама ідея надання освітніх послуг здається неприязною для багатьох культурно орієнтованих теоретиків освіти. Наприклад, термін “освітні послуги”, який з’явився в першому варіанті Закону про Освіту Литовської Республіки, зіткнувся з протестами з боку викладачів. В результаті, термін був забраний з остаточної версії цього Закону. З іншого боку, в постмодерністській час освіта знаходиться під впливом комерції та індустрії і цей вплив стає сильніший ніж вплив багатьох освітніх теоретиків. МакГін і Уелш (1999)<sup>17</sup> у роботі "Децентралізація освіти: чому, коли, що та як?" припускають, що зацікавлені групи, які залучені до освіти, можна згрупувати так (див. Таблиця 5 ):

**Таблиця 5. Зацікавлені групи, які залучені до освіти.**

<b>Виробники</b>	<b>Дистриб’ютори</b>	<b>Користувачі</b>
Будівельні компанії Компанії, що видають навчальні матеріали, враховуючи підручники Продавці уніформи, їжі, інших припасів Страхові компанії Автори програм і підручників Педагогічні інститути та університети Університети і консалтингові фірми, які надають технічну допомогу Компанії, які розробляють тести Національні та міжнародні агенції, які розквітають на хворобі або здоров’ї освітніх закладів	Батьки Представники вчителів (наприклад, профспілки) Менеджери шкіл Правлячі групи	Студенти Батьки Працедавці Професійні об’єднання

Основний інтерес першої категорії посередників – виробників – надання або вироблення внеску в освітній процес. Друга категорія зацікавлених – дистриб’ютори – фокусуються на розподіленні “продукту”, який є наявний. Третя категорія – користувачі –

<sup>16</sup> Taylor, S., Rizvi, F., Lingrad, B and Henry, M. (1997) Education Policy and the Politics of Change. London:Routledge.

<sup>17</sup> McGinn, N.F. and Welsh, T. (1999) Decentralization of Education: Why, When, What and How? Paris:UNESCO.

зацікавлені в кінцевому результаті освіти. Будь-яка група чи людина може входити більше, ніж до однієї з цих категорій. Наприклад, особа може бути рідним учня (користувач) і працювати в Міністерстві освіти (виробник і дистриб'ютор). Володар компанії може випускати навчальні матеріали і водночас бути користувачем робочої сили, яка пройшла через процес навчання. Список таких зацікавлених, що належать до всіх трьох категорій, може бути подовжений.

Приватний бізнес зацікавлений у розвитку освітнього ринку, особливо в країнах Центральної та Східної Європи, де інші їх діяльності ще не зайняті, і де існують перспективи подальшого розвитку освітніх послуг.

## 2.4. Впровадження освітньої політики.

На етапі впровадження взаємодія різних зацікавлених груп відіграє особливу роль. Робертс (2002)<sup>18</sup> приділяє спеціальну увагу наступним *аспектам впровадження політики*:

- **Гравці.** Ряд осіб і груп, які залучені або зацікавлені в освітній реформі і, таким чином, можуть вступити в гру заради успіху політики.
- **Влада.** Відносна влада кожного гравця політичної гри, заснована на політичних ресурсах, доступних кожному гравцю.
- **Позиція і сила.** Позиція кожного гравця, враховуючи підтримку або опозицію гравця до політики, та інтенсивність відданості кожного гравця, тобто пропорція ресурсів, які гравець бажає витратити на політику.
- **Сприйняття.** Публічне сприйняття визначеної проблеми і запропонованої політики може впливати на те, які групи буде мобілізовано та на їх позицію щодо політики.

Коли визначені ключові гравці, оцінена їх потужність, пояснена позиція і зрозуміло їх сприйняття, наступний крок – це вибір найбільш адекватних стратегій впровадження.

Робертс (2002) пропонує декілька можливих *стратегій впровадження політики*:

1. **Торгуватися, щоб змінити позиції гравців.** Це включає обіцянки, погрози, домовленості та компроміси. Наприклад, якщо ми маємо на меті впровадження нової політики підготовки вчителів, ми можемо:
  - пообіцяти педагогічним інститутам відремонтувати їх приміщення;
  - погрожувати припиненням фінансування застарілих навчальних програм підготовки вчителів;

---

<sup>18</sup> Roberts, M.J. (2002) Strategic Choices for Education Reform. Materials of the Education Policy Workshop. April 15 - 19, 2002. Budapest: World Bank Institute.

- погодитися з ведучими освітніми теоретиками щодо основних положень реформи підготовки вчителів;
- запропонувати педагогічному інституту перехідний період для оновлення програм як компроміс двох сторін.

2. **Розподіл ресурсів з метою посилення друзів і послаблення ворогів.** Крім попередньої стратегії, для забезпечення впровадження освітньої політики можна застосовувати перерозподіл влади. Робертс (2002) пропонує наступні *методи підтримки друзів або прихильників*:

- надання або позичання грошей, працівників або обладнання групам прихильників;
- забезпечення інформацією або освітою друзів з метою підвищення їх досвідченості;
- надавати розширений доступ прихильникам для забезпечення лобіювання інтересів серед політиків;
- забезпечувати прихильникам ефірний час і увагу для підвищення їх легітимізації; зосередити увагу на їх кваліфікації, чесності, національному патріотизмі, інших позитивних соціальних якостях.

Теж, але навпаки, може стосуватися *опонентів*:

- зменшити ресурси ворогів, переконуючи людей не працювати на них. Це може бути зроблено шляхом дискусії щодо законності групи та її мотивів;
- відмовитися від співпраці з опонентами, не надаючи інформацію;
- зменшити доступ опонентів до ключових фігур, які приймають рішення;
- вмовити пресу не висвітлювати діяльність опонентів, характеризуючи їх як не професіоналів, які слугують собі, та підкреслюючи інші негативні соціальні цінності.

Однак, такі стратегії не завжди ефективні, або, в деяких випадках, неетичні. Таким чином, політикам слід розглядати їх як потенційні варіанти, а не як запропонований план дій.

3. **Придбання нових друзів і послаблення ворогів.** Часто наші опоненти досить згуртовані, а прихильники – неорганізовані. Важливими союзниками в процесі впровадження політики є учні та їх батьки, тому що політичні рішення приймаються з метою забезпечення потреб користувачів. Однак вони часто неорганізовані і не зовсім розуміють реального змісту кроків, які робляться заради них. Засоби масової інформації також є потенційно впливовим прихильником. Тому активна й адекватна кампанія необхідна для забезпечення впровадження освітньої політики. Профспілки вчителів і певні академічні групи зазвичай протистоять політикам. Завжди складно забезпечити інтереси всіх академічних груп, які часто протистоять одна одній, а іноді

взагалі несумісні. Однак, можливо можна повернути деякі групи на іншу сторону або послабити їх протистояння.

4. **Зміна відчуття проблеми і рішення.** Використовуючи ретельно відібрані символи, риторику, апеляцію до національних почуттів і цінностей, кампанію в ЗМІ, рекламу, підтримку відомих людей, намагатися змінити відчуття щодо впровадження політики. Важливі політичні кроки можна представити як необхідні передумови на шляху до соціального та економічного процвітання нації. Корисно зробити наголос на тому, що сучасна освіта - це найкраще інвестування в майбутнє наших дітей. Світ промисловості та комерції може надати багато прикладів для переконання користувачів.

Робертс (2002)<sup>19</sup> визначає декілька причин, які роблять процес впровадження освітньої політики більш складним, ніж в інших галузях урядових ініціатив:

- **Технічна складність.** Система освіти дуже складна і розгалужена. Багато частин системи переплітаються і спричиняється багато наслідків. Тому необхідно впроваджувати одночасно і скоординовано багато змін. Такі дії, зазвичай, приймають дуже складну технічну форму.
- **Сконцентрованість витрат на добре організованих групах.** Реформи освітнього сектору, як правило, багато витрачають на добре організовані, потужні групи. Наприклад, на вчителів, які часто організовані в національні спілки. Реформи можуть зіткнутися з політичними перешкодами, якщо впливові групи почнуть опозиційні дії з метою захисту своїх інтересів.
- **Розсіяна вигода для неорганізованих груп.** Часто реформи надають нові можливості раніше знедоленим групам, як наприклад, соціально знедоленим або мешканцям сільської місцевості. Такі групи, як правило, неорганізовані і не мають політичних контактів. Крім того, політичні реформи можуть проявитися маленькою вигодою для кожної особи. Розсіяна вигода не мобілізує великої політичної підтримки освітній реформі.

Ці три характеристики створюють спільні політичні труднощі для реформаторів освіти. Однак, необхідно вирішити ці труднощі для забезпечення успішного впровадження політики.

#### 4.5. Структурні моделі документу з освітньої політики

---

<sup>19</sup> Roberts, M.J. (2002) Strategic Choices for Education Reform. Materials of the Education Policy Workshop. April 15 - 19, 2002. Budapest: World Bank Institute.

В умовах існування розмаїття підходів до структурування документу з освітньої політики у контексті структури, обсягу та стилю викладу, важливим є попереднє узгодження ключових аспектів для надання документу дієвих характеристик. Наведемо дві моделі написання політичного документу.

#### **4.5.1. Модель Я.Герчинського**

Дана модель розроблена паном Яном Герчинським, доктором Варшавського університету в рамках спільного проекту Міністерства освіти і науки України, Програми Розвитку Організації Об'єднаних Націй, Міжнародного Фонду "Відродження" та Інституту Відкритого Суспільства - Будапешт "Інновація та оновлення освіти для покращення добробуту та зниження рівня бідності"(2001 - 2003).

Рекомендована модель не може розглядатися як еталон для написання будь-яких політичних документів, вона може слугувати лише орієнтиром у процесі написання політичного документу. Необхідно зазначити проте, що не дотримання викладених нижче вимог щодо послідовності викладу та обсягу матеріалу може набагато ускладнити роботу та зробить документ менш ефективним та більш складним для ознайомлення.

Одна робота повинна бути присвячена лише одній ключовій проблемі.

Збільшення обсягу роботи може бути можливим (понад 16 сторінок формату А4 без врахування додатків) лише у разі надзвичайної важливості якогось варіанту політики (а не проблеми взагалі).

Нижче подана таблиця із пропонованою структурою політичного документу (Див. Таблиця 6):

**Таблиця 6. "Структура політичного документу".**

<b>Назва роботи та зміст</b>	
<b>Резюме</b>	Коротке формулювання головної проблеми та пропоновані варіанти політики (рекомендації) для її вирішення
<b>Вступ</b>	Формулювання та контекст виникнення ключової проблеми, рамки дослідження (що є та що не є предметом аналізу в роботі)
<b>Аналіз проблеми</b>	Основна частина роботи має містити як основні дані (цифри та факти), так і аргументи, що окреслюють дану проблему. Якщо необхідно навести більшу кількість даних, вони повинні бути перенесені у додатки
<b>Перелік варіантів політики (рекомендацій)</b>	Наданий перелік спростить сприйняття документу
<b>Опис варіантів політики (рекомендацій)</b>	
<b>Висновки</b>	
<b>Додатки</b>	Для великих технічних та інформаційних частин

Під час написання політичного документу необхідно весь час консультиватися з цими рекомендаціями для того, щоб не перевищувати встановлені рамки щодо обсягу роботи.

### **Резюме – 1 сторінка**

Резюме не повинно перевищувати половину сторінки і має містити безпосередньо опис проблеми та перелік варіантів політики (рекомендацій). Резюме потрібно писати тільки після написання основної частини роботи. Резюме є корисним для читачів навіть за умови, коли документ в цілому не перевищує 12 сторінок, оскільки він допоможе зрозуміти, чи потрібно продовжувати подальше знайомство з роботою.

### **Вступ – 1-2 сторінки**

Вступ має містити короткий, але дуже чітко сформульований опис проблеми. Жодних посилань на будь-які джерела роботи не потрібно. Проте, буде дуже корисним аналіз історичного підґрунтя проблеми (чи коріння проблеми було успадковане ще з радянських часів або є результатом соціальних та політичних процесів років незалежності). Співвідношення аналізованої проблеми з іншими проблемами державної політики (управління тощо) має бути чітко викладено.

### **Аналіз проблеми – від 2 до 5 сторінок**

З метою якнайефективнішого викладення проблеми матеріал корисно подавати, ілюструючи графіками, таблицями, цитатами та посиланнями на підзаконні акти і нормативні документи. Інформація більш технічного характеру має подаватися у додатках. При аналізі проблеми акцент має бути зроблено на фундаментальній природі проблеми, її зв'язках з іншими основними проблемами освітнього сектору. Якісний аналіз проблеми матиме більшу цінність аніж виклад варіантів політики (рекомендацій), оскільки може допомогти зацікавленим сторонам у кращому розумінні питання та у його баченні, з іншого боку, потрібно пам'ятати, що головною метою політичного документу є пропонування якісного аналізу та рекомендацій, а не описання того, що може бути відомим читачеві. Обсяг проблеми (місцевий або національний, сільський або міський рівень – також потрібно описувати). За умови, коли варіанти політики (рекомендації) стосуються лише частини проблеми, що аналізується, необхідно чітко викреслити цю частину проблеми. В цілому, повинен бути чіткий зв'язок між ідентифікацією проблеми та запропонованими варіантами політики (рекомендаціями). Завжди існує бажання включити якомога більше матеріалу у цю частину роботи для того, щоб показати читачам, що автор володіє проблемою. У цьому випадку завжди мають застосовуватися два чітких правила: по-перше, якщо якась частина опису або дані не повністю співвідносяться з тим чи іншим варіантом

політики, її краще за все перемістити у додатки. І, по-друге, завжди надзвичайно важливим є прості факти (як порівняння цифр) та аргументи.

### **Перелік варіантів політики (рекомендацій) – половина сторінки**

Перелік варіантів політики необхідно включати для кращої орієнтації читача та кращого розуміння роботи. Варіантів політики має бути від 3-х до 5-ти. Читачу потрібно побачити, які з варіантів виключають один одного, а які утворюють набір схожих між собою варіантів (обидва випадки можуть існувати).

### **Опис кожного з варіантів політики (рекомендації) – по 1 сторінці на кожен варіант**

Запропонований варіант політики має бути чітко сформульований та стосуватися аналізованої проблеми. Час, відведений для втілення варіанту політики (рекомендації) в життя, або загальна кількість коштів, що необхідні для цього, викладені у роботі, зроблять її більш корисною для читача. Автор має викласти коментарі щодо можливих негативних наслідків при імplementації кожного варіанту політики (рекомендації), або основні складнощі, що можуть виникнути з боку зацікавлених сторін. Повинен також бути названий основний відповідальний за впровадження того чи іншого варіанту політики. Якщо імplementація варіанту політики потребуватиме внесення змін до законодавчої бази, необхідно перерахувати закони та інші нормативні документи, куди потрібно буде вносити зміни та доповнення (детальне формулювання цих змін не потрібне).

### **Висновки – 1 сторінка**

Висновки не є обов'язковими, проте можуть бути написані, якщо деякі коментарі щодо реалістичності та політичної доцільності запропонованого мають відношення до усіх варіантів політики. Висновки зроблять роботу більш закінченою та спростять її читання.

Потрібно зауважити, що при 4-х варіантах політики, що викладені у роботі, загальний обсяг документу становитиме 1—13 сторінок (без додатків).

### **2.5.2. Модель Е.Янга та Л.Куїна<sup>20</sup>**

*Документ з освітньої політики* - це інструмент для прийняття рішень, який має прикладний характер і не є науковою роботою.

#### Структурні елементи документу:

1. Назва (містить назву предмету або проблеми дослідження).
2. Зміст (нумерація заголовків та підзаголовків).
3. Резюме (короткий опис змісту роботи).

---

<sup>20</sup> Еойн Янг і Луїза Куїна. Як написати дієвий аналітичний документ у галузі державної політики: Практичний посібник для радників з державної політики у Центральній і Східній Європі / Пер. з англ. С.Соколик. Наук. Ред. Пер. О.Кілієвич. – К.: «К.І.С.», 2003. – 120с.



#### 4. Вступ

- соціальний та економічний контекст виникнення проблеми;
- визначення проблеми.

#### 5. Опис проблеми

- визначає та досліджує природу проблеми;
- акцентує важливість проблеми на урядовому рівні.

#### 6. Варіанти політики

- викладаються, оцінюються та порівнюються можливі варіанти вирішення проблеми;
- надаються переконливі свідчення щодо необхідності вибору варіантів політики;
- викладається чіткий план імплементації обраних варіантів політики.

#### 7. Висновки

- синтез основних результатів;
- перелік варіантів політики;
- заключні ремарки.

#### 8. Список основної використаної літератури.

#### 9. Додатки.

### **РОЗДІЛ 3. ІНДИКАТОРИ**

Аналіз освітньої політики в міжнародному контексті передбачає обов'язкове використання та посилання на економічні та соціальні індикатори.

#### **3.1 Економічні індикатори.**

*Загальноживані економічні індикатори містять:*

- Внутрішній валовий продукт (ВВП)
- Національний валовий дохід (НВД) - раніше Національний валовий продукт (НВП)
- Національний валовий дохід на душу населення (раніше Національний валовий продукт на душу населення або НВП на душу населення)
- Розподілення доходу (коефіцієнт Джіні)
- Національний валовий дохід у Паритеті покупної сили (ППП) валют
- Загальний зовнішній борг (% НВД)
- Погашення зовнішнього боргу
- Торгівля

### 3.1.1 Класифікація типів економіки

В практичних та аналітичних цілях різні міжнародні організації класифікують економічні системи відповідно до їх Національного валового доходу на душу населення. Базуючись на НВД на душу населення, економічні системи можна поділити на такі типи: з низьким доходом, середнім доходом та високим доходом. Також використовуються аналітичні групи, основані на географічних регіонах та рівні зовнішнього боргу.

- *Географічний регіон.* Класифікації Світового Банку для географічних регіонів - тільки для економічних систем з середнім та низьким доходами. Економічні системи з середнім та низьким доходами іноді згадуються як економічні системи, що розвиваються. Даний термін не означає, що всі економічні системи в групі мають подібний рівень розвитку, та що інші системи досягли кінцевої стадії розвитку. Класифікація за рівнем доходу не обов'язково відображає статус розвитку.
- *Група доходу.* Економічні системи поділені відповідно до НВД на душу населення 2002 року, вираховання здійснені за допомогою методу Атласа Світового Банку. Групи: низький дохід - \$735 та менше; дохід нижче середнього - \$736 - \$ 2 935; дохід вище середнього - \$ 2 936 - \$9 075; та високий дохід - \$ 9 076 та більше.
- *Заборгованість.* Стандартні визначення Світового Банку *серйозної* та *середньої* заборгованості використовуються для класифікації економічних систем. *Суворо зобов'язаний* означає, що будь-яке з двох ключових коефіцієнтів - вище критичного рівня: відношення обслуговування заборгованості до НВД (80%) та відношення обслуговування заборгованості до експорту (220%). *Середньо зобов'язаний* означає, що будь-яке з двох ключових коефіцієнтів перевищує 60%, але не досягає критичних рівнів. Всі інші економічні системи класифіковані, як з низьким та середнім доходом, відносяться до *менше зобов'язаних*.

### 3.1.2. Економічний словничок

- *ВВП: Валовий внутрішній продукт* - сума валової вартості, доданої всіма виробниками країни в економіці плюс будь-які податки на продукт та мінус субсидії, які не включені у вартість продуктів. Розрахунки проводяться без вирахувань на знецінення виготовлених активів або вичерпання та деградацію природних ресурсів. Валовий внутрішній продукт ППП - валовий національний продукт, переведений у міжнародний долар, використовуючи курс паритету покупної можливості валют. Міжнародний долар має таку ж саму покупну силу як і американський долар в США(Світовий Банк, Організація Економічної Співпраці та Розвитку, ООН).

- *ВНД (валовий національний дохід - раніше валовий національний продукт або ВНП):* ВВП [сума валової вартості, доданої всіма виробниками країни в економіці плюс будь-які податки на продукт та мінус субсидії, які не включені у вартість продуктів] плюс чиста сума грошових надходжень основного доходу (заробітна плата та дохід від майна) із-за кордону.
- *ВНД на душу населення* (раніше валовий національний продукт на душу населення): Валовий національний дохід поділений на середньорічне населення. ППП ВНД - валовий національний дохід переведений у міжнародний долар, використовуючи курс паритету покупної сили. Міжнародний долар має таку ж саму покупну силу, як і американський долар в США (Світовий Банк).
- *Надходження допомоги:* офіційне сприяння у розвитку та отримана допомога від членів комітету ОЕСР та інших офіційних донорів (Організація Економічної Співпраці та Розвитку).
- *Загальний зовнішній борг:* борг, який підлягає виплаті не громадянам країни в зарубіжній валюті, товарами або послугами. Це сума державної, гарантованої державою, та приватної, не гарантованої державою, довгострокової позики, використання кредиту Міжнародного Валютного Фонду та короткострокова позика. Короткострокова позика включає всі позики, які мають строк виплати боргу один рік або менше (Світовий Банк).
- *Сплата капітального боргу:* виплата капітального боргу це сума основних виплат та капіталовкладень, що виплачується в іноземній валюті, товарами та послугами. Дана процедура відрізняється від стандартного виду виплати капітального боргу. Вона покриває тільки державні та гарантовані державою довгострокові борги та виплати (викупи та витрати) Міжнародному Валютному Фонду. Експорт товарів та послуг включає дохід, але не включає переказ коштів у країну робітниками із-за кордону. (Світовий Банк) <http://www.worldbank.org/data/databytopic/topnotes.html>
- *Огляд державних витрат(ОДВ):* ОДВ - це головний засіб аналізу питань державного сектору економіки в основному, та питань державних витрат зокрема. ОДВ допомагає країнам створити ефективний та прозорий механізм розподілу та використання державних ресурсів, щоб підвищити економічне зростання та допомогти скоротити бідність. Більшість ОДВ - це детальні макрозвіти із зобов'язанням зосереджуватись на ефективності та продуктивності розподілу ресурсів. Розділи включають такі питання: аналіз та перспективи державного прибутку, міжсекторний та внутрішньосекторний

аналіз, фінансові та не фінансові підприємства державного сектору, структуру управління, функції та ефективність державних установ.  
<http://www1.worldbank.org/publicsector/pe/coreports.htm>

## **5. 2. Соціальні індикатори**

*Соціальні індикатори включають в себе:*

- Розподілення суспільних благ
- % населення, що перебуває понад межею бідності (витрати або споживання)
- % населення за межею бідності (менше \$1 в день)
- Індекс Джіні
- Індекс бідності
- Населення та демографічні показники
- Приріст населення
- Віковий рівень
- Міське населення (% від загальної кількості)
- Коефіцієнт народжуваності
- Охорона здоров'я
- Витрати на охорону здоров'я на душу населення (ППП US\$)
- Державні витрати на охорону здоров'я (% валового внутрішнього продукту). Відсоток дорослих, що живуть з ВІЛ/СНІД
- Освіта, рівень грамотності
- Загальна кількість осіб, що навчаються
- Державні витрати на освіту (% валового внутрішнього продукту)
- Рівень освіти дорослого населення (% 15-ти років та вище)
- Ринок праці
- Загальна кількість безробітних (% трудових ресурсів)
- Загальна кількість безробітних серед молоді (% трудових ресурсів віком 15-ти - 24-х років)
- Індекс розвитку людини та нерівність
- Індекс розвитку людини (ІРЛ)
- Індекс гендерного розвитку (ІГР)
- Показник гендерних прав

- Відмінність соціальних індикаторів відповідно до географічного положення, статі, етнічної приналежності, релігії, мови та особливих потреб

### **3.3. Міжнародні джерела економічних та соціальних індикаторів.**

- World Development Indicators and Global Development Finance  
<http://www.worldbank.org/data/olinedatabases/olinedatabases.html>  
<http://publications.worldbank.org/WDI/indicators>
- External Debt Statistics: Guide for Compilers and Users, 2003  
<http://www.imf.org/np/sta/ed/guide.htm>
- Debt Relief under the Heavily Indebted Poor Countries (HIPC) Initiative  
A Factsheet <http://www.imf.org/external/np/exr/facts/hipc.htm>
- The IMF's Poverty Reduction and Growth Facility (PRGF)  
A Factsheet <http://www.imf.org/external/np/exr/facts/prgf.htm>
- OECD Main Economic Indicators  
[http://www.oecd.org/document/48/0,2340,en\\_2649\\_201185\\_1912816\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/48/0,2340,en_2649_201185_1912816_1_1_1_1,00.html)
- Living Standards Measurement Study (LSMS) <http://www.worldbank.org/lsms/>
- Global Poverty Monitoring <http://www.worldbank.org/research/povmonitor/>
- World Bank Data on Poverty <http://www.worldbank.org/poverty/data/index.htm>
- Human Development Indicators 2003  
[http://www.undp.org/hdr2003/indicator/index\\_indicators.html](http://www.undp.org/hdr2003/indicator/index_indicators.html)
- UNICEF, 2002. Poverty in the Transition: Social Expenditures and the Working-Age Poor  
<http://www.unicef-icdc.org/cgi-bin/unicef/main.sql?menu=/publications/menu.html&testo=Lunga.sql?ProductID=35>
- UNICEF, 2003. Regional Monitoring Report  
<http://www.unicef-icdc.org/publications/pdf/monitor03/monitor2003.pdf>
- UNICEF, 2003. After the Fall: the Human Impact of Ten Years of Transition  
<http://www.unicef-icdc.org/cgi-bin/unicef/main.sql?menu=/publications/menu.html&testo=Lunga.sql?ProductID=35>
- OECD, 2002. Purchasing power parities - measurement and uses  
<http://www.oecd.org/dataoecd/32/34/2078177.pdf>

### **3.4. Освітні індикатори**

#### **3.4.1. Міжнародна стандартна класифікація освіти (МСКО), прийнята ЮНЕСКО.**

МСКО створена як інструмент встановлення, збору та представлення освітніх індикаторів та статистики в рамках однієї країни та в міжнародних межах.

Вона складається з двох компонентів:

- *Статистична структура* для детального статистичного опису національної освіти та навчальних систем з рядом змінних, які є предметом інтересу для розробників політики в міжнародних освітніх порівняннях .
- *Методологія*, яка переводить національну освітню програму у міжнародно прийнятний набір категорій для (1) рівней освіти та (2) галузей освіти.

МСКО надає:

- концепції стандарту, визначення та класифікації національної та міжнародної освітньої статистики та індикаторів;
- статистичні данні різних аспектів освіти, таких, як кількість учнів, людські або фінансові ресурси, інвестовані в освіту, чи рівень освіти населення.

МСКО не надає:

- вичерпне визначення освіти
- міжнародно стандартизовану концепцію філософії, мети та змісту освіти;
- інформацію про культурні аспекти системи освіти;
- інформацію про потік студентів, які пройшли через систему освіти.

#### **3.4.2. Освітня статистика**

*Загальне групування освітньої статистики включає:*

- Доступ та участь;
- Ефективність;
- Якість;
- Справедливість;
- Ресурси (людські та фінансові);
- Рівень грамотності та освіти.

Розглянемо складові кожної групи:<sup>21</sup>

*Доступ та участь:*

---

<sup>21</sup> Educational Attainment and Enrollment around the World  
<http://www.worldbank.org/research/projects/edattain/edattain.htm>

- термін отримання освіти (роки);
- приблизний та точний відсоток прийнятих у навчальні заклади;
- поєднаний валовий відсоток навчаючих;
- кількість студентів вищих навчальних закладів;
- валовий та чистий відсоток навчаючих у дошкільних, початкових, середніх та вищих навчальних закладах.

#### Ефективність:

- передбачений період шкільного життя (роки);
- учні, які досягли 5-го класу;
- відсоток навчаючих, що закінчили початкову школу
- відсоток учнів, що залишились на повторне навчання
- відсоток учнів, що не завершили навчання
- кількість учнів, що перейшли до середніх навчальних закладів (%)

#### Якість:

- рівень навчальних досягнень учнів;
- співвідношення учнів та вчителів;
- кваліфікація вчителів за рівнем освіти;
- навчальні години;
- кількість підручників на особу, на предмет.

#### Справедливість:

Розходження в освітніх індикаторах за:

- географічним положенням;
- статтю;
- соціально-економічним статусом;
- етнічною приналежністю;
- релігією;
- недієздатністю (інвалідністю).

#### Ресурси:

- відсоток державних витрат на освіту;
- відсоток вчителів –жінок;
- відсоток підготовлених вчителів;

- державні витрати на освіту - відсоток від валового національного доходу, валового національного продукту та витрат уряду.

Рівень грамотності та освіти:

- відсоток неграмотності та неграмотного населення віком від 15-ти до 24-х років;
- відсоток неграмотності та неграмотного населення віком від 15-ти та старше;
- відсоток неграмотності та неграмотного населення за віком і в залежності від географічного положення;
- відсоток розподілу населення відповідно до рівня освіти .

### 3.4.3. Критерії

Це стало трендом міжнародних організацій - формулювати критерії для розвитку в окремих сфері, проводити моніторинг розвитку цієї сфери, розповсюджувати інформацію про досвід та активно просувати “кращий практичний досвід” у даній сфері.

Критерії можуть бути призначені для всіх видів “розвитку”: права дітей (ПРООН), боротьба з бідністю (ЮНІСЕФ) і т.д.

Наприклад, критеріями для початкової освіти є ефективність та якість. Наведемо приклад. Група авторів досліджувала освітній розвиток у мало розвинутих країнах (всього 155 країн) та аналізувала умови, які є сприятливими для досягнення загальної початкової освіти (не тільки доступ до освіти, а й закінчення початкової освіти) до 2015-го року. Їх книга аналізує умови для досягнення Цілей тисячоліття 2000-го року<sup>22</sup>.

Брунс та інші (2003) вибрали індикатори, які вимірюють ефективність та якість освіти. У Таблиці 7 зазначено тільки 4-ри індикатори у під секторі “надання послуг” (викладання). Перша колонка показує широкий спектр серед систем освіти мало розвинутих країн. Друга колонка представляє реальну вибірку. Третя колонка представляє “критерії 2015” (Див. Таблицю 7).

**Таблиця 7. "Результати дослідження освітнього розвитку у мало розвинутих країнах"**

<i>Змінна ( 4 індикатори у сфері “надання послуг”)</i>	<i>Ширина вибірки (змінна серед усіх досліджених систем освіти)</i>	<i>2015 Показники/критерії</i>
Середня річна зарплата вчителя (як кратна величина на душу валового внутрішнього	0.6 – 9.6	3.5

<sup>22</sup> B. Bruns, A. Mingat & R. Rakotomalala (2003). *Achieving Universal Primary Education by 2015*. Washington, DC: The World Bank.



продукту)		
Співвідношення учень-вчитель	13:1 – 79:1	40:1
Інші витрати (затрати не на вчителів) (як відсоток поточних витрат початкової світи )	0.1 – 45.0	33
Середня частота повторення	0 – 36.1	10 або нижче

Коментуючи вищезазначену Таблицю 7, можна сказати, що “ефективність” та “якість” освіти є сприятливими умовами, щоб досягти загальні початкові норми завершення (ПНЗ) до 2015-го року. Проаналізувавши малорозвинені країни в різних частинах світу, автори стверджують що:

- середня річна зарплата вчителів повинна бути в 3,5 рази більша суми на душу валового національного продукту;
- співвідношення учнів та вчителів повинно бути 40:1 (40 учнів на вчителя);
- затрати не на вчителів ( не на зарплату) повинні бути 33%;
- середня частота повторення повинна бути 10 % і нижче.

#### **3.4.4. Міжнародні джерела освітньої статистики**

- The Global Education Database (GED) <http://qesdb.cdie.org/ged/index.html>
- Human Development Reports <http://hdr.undp.org/>
- EdStats <http://sima.worldbank.org/edstats/>
- The Southern African Consortium for Measuring Education Quality (SACMEQ) <http://www.unesco.org/iiep/eng/networks/sacmeq/sacmeq.htm>
- Monitoring Learning Achievement (MLA) [http://www.literacyonline.org/explorer/un\\_back.html](http://www.literacyonline.org/explorer/un_back.html)
- Financing Education <http://devdata.worldbank.org/edstats/td12-2.asp>  
[http://portal.unesco.org/uis/ev.php?URL\\_ID=5295&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201](http://portal.unesco.org/uis/ev.php?URL_ID=5295&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201)
- Managing the Growth of Educational Participation <http://devdata.worldbank.org/edstats/oil2ta.asp>

- Gender Statistics <http://devdata.worldbank.org/genderstats/>  
[http://portal.unesco.org/uis/ev.php?URL\\_ID=5017&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201&reload=1062465131](http://portal.unesco.org/uis/ev.php?URL_ID=5017&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201&reload=1062465131)
- Education at a Glance <http://www1.oecd.org/els/education/ei/eag/>
- EUROSTAT <http://europa.eu.int/comm/eurostat/>
- Comprehensive list of education indicators, their definition, purpose, calculation method, formula etc.  
[http://portal.unesco.org/uis/ev.php?URL\\_ID=5202&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201&reload=1062460461](http://portal.unesco.org/uis/ev.php?URL_ID=5202&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201&reload=1062460461)

## РОЗДІЛ 4. ОСВІТНІ ЗМІНИ, РЕФОРМИ ТА ІННОВАЦІЇ

### 4.1. Освітні зміни

Безумовно, зміна стала звичайним і повсякденним феноменом сучасного світу. За Майклом Фуланом<sup>23</sup>, зміна – це необхідна складова постмодерного суспільства. Пройшли ті часи, коли протягом певного періоду відбувались необхідні зміни, а потім деякий час нічого не відбувалось. Хтось вважає, що так може бути сьогодні. Іноді стверджується, що радикальні зміни, які почались у Центральній і Східній Європі більше декади тому, вже закінчились, і тепер певний час продовжуватиметься фаза відносної стабільності. Здається, що це ілюзія. Зміна стала нормою життя, і з часом вона стає ще більш швидкою. Більш того, стабільність стала вважатися патологією і тепер може підтримуватися тільки штучними методами, томущо природа постмодерного суспільства і сучасних організацій орієнтована на постійні зміни. Намагання збереження стабільності штучними методами не тільки суперечить логіці постмодерного світу, а й вимагає багато часу, зусиль і ресурсів. Небагато країн можуть собі це дозволити. Прикладом може бути колишній Радянський Союз. Зусилля щодо підтримки стабільності (або застою, як це потім було названо) в кінці-кінців закінчилось виснаженням ресурсів соціалістичної системи, зруйнуванням економіки і, наприкінці, розпадом держави. Звідси висновок про те, що зміни – неминучі і спроби їх зупинити призводять до катастрофічних наслідків. Елстром (1984)<sup>24</sup> у роботі "За межею розвитку організації: загальні риси самогенеруючої моделі змін" стверджує, що процес змін, як правило, розглядається з точки зору волюнтаристських або детерміністських

<sup>23</sup> Майкл Фуллан. Сили змін. Вимірювання глибини освітніх реформ / Пер. з англ. Г.Шиян та Р.Шиян. - Львів: Літопис, 2000. – 269с.

<sup>24</sup> Ellstrom, P.E. (1984) Beyond Organization Development: Outlines of a Participative Self-Regenerative Model of Change. Linkoping: Linkoping University.

відносин. Тобто процес змін розглядається або як результат продуманих і навмисних дій збоку певних зацікавлених, або як природній процес, зумовлений соціальними силами і механізмами. Наша позиція наближена до детерміністського погляду. Зміна відбувається незалежно від нашого бажання. Зміна – це постійний і всеохоплюючий феномен, і ми не можемо контролювати процеси змін. Немає сенсу намагатися розпочати або зупинити фундаментальні соціальні зміни. Ми можемо тільки намагатися вплинути на природу зміни, прискорити або призупинити її поступ, змінити її напрямок або надати їй більш привабливу форму.

Все, що було загалом сказано про зміну також відноситься до зміни в освіті. Зміна в освіті відбувається постійно; більше того, вона стає більш швидкою. У роботі "Вивчення конкретних випадків в освітніх інноваціях" ОЕСР (1973)<sup>25</sup> визнається, що прискорення змін в освіті є глобальним феноменом. Однак, зв'язок між освітою і зміною ще більш складний, тому що освіта – це найбільш консервативна соціальна установа. Сама природа освіти консервативна: завдяки тісному зв'язку з традицією, освіта іноді порівнюється з церквою. Основні функції освіти полягають у дотриманні традицій та опозиції змінам. Школи були створені з метою передачі досвіду, накопиченого людством віками. Їх завдання полягало у живленні культури, звичаїв і традицій нації. Вдночас школи повинні були виконувати функцію соціалізації: допомагати підростаючому поколінню адаптуватися і сприймати створений соціальний порядок. Отже, традиційно функція школи полягала у підтримці злагоди, а не в ініціюванні змін. Хоча певні напрямки освітньої філософії (як конструктивізм) наполягали на необхідності змін і заохочували школи до ініціювання соціальних трансформацій, більшість освітян не сприймало серйозно їх заяви. Поняття школи як інструменту соціальних змін до сих пір залишається тільки побажанням. Тому школи під впливом постійних змін знаходяться у суперечливій ситуації. Для того, щоб успішно запровадити функцію соціалізації, школи повинні змінитися під впливом навколишнього середовища. Однак, маючи певний ступень автономії, школи часто створюють бар'єри для зупинення проникнення змін через шкільні бар'єри. Тому впровадження змін в освітні інституції зазвичай створює справжні проблеми реформаторам освіти.

## **4.2. Уроки нової парадигми змін**

---

<sup>25</sup> OECD (1973) Case Studies of Educational Innovation, vol.4. Strategies for Innovation in Education. Paris:OECD Publications.

Фулан<sup>26</sup> у своїй відомій книзі „Сили змін” презентує вісім основних уроків нової парадигми змін:

1. **Не можна керувати значущими процесами.** Не можливо передбачити всі аспекти змін. Коли зміни глобальні, складні та важливі, деякі процеси не можна контролювати і вони не залежать від нашого бажання чи зусиль.
2. **Зміна – це подорож, а не схема.** Зміна нелінійна, перевантажена непевністю і захопленням, а часом і нестерпна. Тривога, проблеми і страх непевності завжди характеризують процес змін, особливо на початковому етапі.
3. **Проблеми – наші друзі.** Проблем не уникнеш у процесі змін; ми не можемо вчитися без них і ми не досягнемо без них успіху. Якщо виникає проблема, це означає, що зміна насправді відбувається.
4. **Бачення та стратегічне планування придуть згодом.** Бачення приходять, коли щось вже відбувається. Тому, створюючи бачення, ми повинні розмірковувати над триваючими процесами. Стратегічне планування на початковій стадії також може ставитися під сумнів: фактична зміна може не відповідати нашим планам і, зазвичай, необхідно робити численні поправки.
5. **Індивідуалізм та колективізм повинні мати однакову силу.** Вчителі покладаються на власні знання і досвід. Така ізоляція обмежує процес пошуку і впровадження інновацій. Однак, протилежні тенденції також небезпечні. Екстремальний колективізм призводить до копіювання та групового мислення. Освітні зміни потребують розвитку уміння як незалежного мислення, так і групової роботи.
6. **Не діє ані централізація, ані децентралізація.** Занадто централізована система означає надконтроль, а децентралізація – хаос. Потрібні обидві стратегії – згори донизу і знизу догори. Для того, щоб впровадити зміни, центральна влада та освітні інституції повинні співпрацювати.
7. **Зв'язок із ширшим середовищем обов'язковий для успіху.** Всі суспільні процеси тісно пов'язані. Якщо ігнорується зміна поза школою, ми не зможемо вплинути на зміни всередині школи. І внутрішнє і зовнішнє середовище є однаково важливими.
8. **Кожен є носієм змін.** Зміни не можуть впровадити окремі люди. Кожен, залучений до освіти, повинен брати участь у процесі змін.

---

<sup>26</sup> Майкл Фулан. Сили змін. Вимірювання глибини освітніх реформ / Пер. з англ. Г.Шиян та Р.Шиян. - Львів: Літопис, 2000. – 269с.

В останній книзі, „Сили змін: продовження”, М.Фулан<sup>27</sup> визначає ще вісім складних уроків:

1. **Моральна мета складна і проблематична.** Реформи повинні спиратися на певну моральну ціль, систему основних цінностей. Однак, не легко визначити і впровадити моральні цінності. Моральна ціль може бути проблемою тому, що пріоритети не завжди пов'язані.
2. **Теорії змін та теорії освіти взаємопов'язані.** Кожна сучасна освітня теорія має брати до уваги фактор змін. З іншого боку, складно уявити теорію змін без навчального виміру.
3. **Конфлікт і розмаїття – наші друзі.** Розмаїття є цікавішим і збагачує більше, ніж гомогенна культура. Ми дізнаємося більше не в тих, хто поділяє наші погляди, а в наших опонентів.
4. **Збагнути сутність діяльності на межі із хаосом.** Ми маємо звикнути до стану невизначеності. Важливо підтримувати належний баланс між жорсткою структурованістю і вільною системою. Знаходячись у такому балансі, система може бути гнучкою та ефективно працювати.
5. **Емоційна освіченість містить і викликає неспокій.** Емоційно вразливі люди зазвичай відчувають неспокій. В період змін певний рівень неспокою неминучий і навіть корисний. З іншого боку, емоційно чутливі люди більш ефективно справляються з неспокоєм.
6. **Культури співпраці містять і викликають хвилювання.** Культури співпраці сприяють розмаїттю і більш відкриті до інновацій, які можуть викликати неспокій. Інноваційні організації приваблюють людей з різними ідеями; зіткнення ідей призводять до неспокою, але також до багатьох альтернативних рішень.
7. **Боріться із незв'язністю: єднання та формування знань мають вирішальне значення.** Одна з основних проблем сучасних реформ – їх незв'язність. Коли реформи фрагментарні і розладнані, вони підвищують хаос і непорозуміння. В цьому сенсі зладнаність і створення нових знань критично важливі для успіху реформ.
8. **Єдиного рішення немає: критично ознайомтеся із наявними вченнями і виведіть для себе власні теорії і власні переконання.** Експерти не можуть дати відповіді на всі питання, що виникають у процесі змін. Вони можуть допомогти

---

<sup>27</sup> Майкл Фуллан. Сили змін. Продовження / Пер. з англ. І.Савчак. - Львів: Літопис, 2001. - 162с.

зрозуміти контекст, в якому відбуваються зміни, і запропонувати багато методів для використання, але вони не можуть запропонувати однієї розв'язки. Тому освітнім лідерам необхідно виводити теорії і знаходити власні практичні розв'язки.

### 4.3. Стадії змін

Ведучи мову про процес змін, виділяють три стадії: вибір (або ініціювання), впровадження і продовження (або інституалізація). Стадія вибору або ініціювання – це період, в який приймаються рішення щодо змін, створюються плани і виконується різна підготовча робота. На стадії імплементації проводиться опробування інновацій, вирішуються виникаючі проблеми і проводиться обмін досвідом. На стадії продовження або інституалізації вирішується основна дилема – будуть прийматися інновації чи відхилятися, або, можливо, вони вимруть природно. М.Фулан<sup>28</sup> додає ще одну стадію – стадію результатів, на якій оцінюються та узагальнюються:

#### **Ініціювання – Імплементація – Інституалізація – Результати**

Ця схема, звичайно, дуже спрощена. В дійсності процес змін набагато складніший, тому що:

- на кожну стадію впливають багато непередбачених факторів;
- зміни не є лінійними; зміни на одній стадії можуть вплинути на рішення, які приймаються під час попередніх стадій;
- обсяг змін може бути дуже різний – починаючи з ініціативи однієї школи і закінчуючи загальнонаціональною реформою;
- дуже складно визначити тривалість кожної стадії. Процес ініціювання може тривати декілька років. Стадія ініціювання триває, як правило, принаймні два роки; тільки тоді ми можемо сказати, що було достатньо часу для імплементації. Зв'язок між імплементацією та інституалізацією також відносний. Ми можемо досить швидко оцінити результати, але, щоб отримати повне бачення процесу змін, необхідно оцінити не тільки результати, але й процес. Фулан<sup>29</sup> вважає, що велика зміна у формі запровадження певної інновації може забрати, як мінімум, від двох до трьох років. Інституційна реформа може тривати п'ять і більше років.

Ці стадії зазвичай згадуються, коли йдеться про заплановані зміни. Ми вважаємо, що природні зміни проходять подібним шляхом. Ми розуміємо, що якісь зміни відбуваються;

---

<sup>28</sup> Майкл Фуллан. Сили змін. Вимірювання глибини освітніх реформ / Пер. з англ. Г.Шиян та Р.Шиян. - Львів: Літопис, 2000. – 269с.

<sup>29</sup> Майкл Фуллан. Сили змін. Продовження / Пер. з англ. І.Савчак. - Львів: Літопис, 2001. - 162с.

зміни набувають практичного застосування і згодом стають нормою життя або відмирають. Ми також можемо оцінити вплив природних змін, так само, як ми оцінюємо результати запланованих змін.

#### 4.4. Різниця між змінами, реформами та інноваціями

Більшість змін є прибутковими і спричиняють невеликі переробки. Вони відбуваються щодня і часто ненавмисні. Реформи є більш істотними змінами. Плануючи і впроваджуючи реформи, ми свідомо намагаємося вплинути на процес змін. Тому ми можемо стверджувати, що реформа – це процес запланованих змін. Реформи – це зміни на макро рівні, а інновації – це зміни на мікро рівні, які призводять до покращення певних аспектів освіти. Багато авторів визначають реформу як політичний процес. Наприклад, Фагерлінд і Саха (1989)<sup>30</sup> у роботі "Освіта та національний розвиток" стверджують, що реформа – це досконала зміна системи освіти країни, яка означає повну переорієнтацію національної освітньої політики. Таким чином, на відміну від освітніх змін та інновацій, освітні реформи включають політичний процес і впливають на перерозподіл влади і матеріальних ресурсів. Тому дуже важливо сприймати реформи з політичної точки зору. Гопкінс (1994)<sup>31</sup> у роботі "Удосконалення школи в часи змін" пропонує таку типологію змін (Див. Таблицю 8):

**Таблиця 8. "Типологія змін за Д.Гопкінсом"**

	<b>Внутрішні</b>	<b>Зовнішні</b>
<b>Заплановані</b>	Цілеспрямовані	Інноваційні
<b>Прибуткові</b>	Особистий розвиток і зростання	Спричинені середовищем

За Гопкінсом (1994), в кожній організації зміни відбуваються як заплановані і прибуткові явища. Прибуткова зміна – це поступовий, часто ледве помітний перехід від однієї форми до іншої. Заплановані зміни намагаються припинити природній розвиток подій і в певний день розрушити попередню практику і встановити новий порядок. Джерела змін можуть бути зовнішніми і внутрішніми. Внутрішні зміни часто розглядаються як “природні” або “органічні”, як при зростанні дитини – можна це усвідомлювати не спостерігаючи щодня. Набагато складніше асимілювати зовнішню зміну: навіть коли вона спрямована на краще, іноді вона нав’язується зовні. Тому досить часто

<sup>30</sup> Fagerlind, I. and Saha, L.J. (1989) Education and National Development. 2<sup>nd</sup> ed. Oxford: Pergamon Press.

<sup>31</sup> Hopkins, D., Ainscow, M., West, M. (1994) School Improvement in an Era of Change. London: Cassell.

зустрічається опір зовнішнім змінам. Заплановані зміни всередині школи – це навмисна діяльність вчителів з метою покращення їх роботи.

Заплановані зовнішні зміни – інновації або реформи – як правило ініціюються зверху і впроваджуються в освітніх закладах. Прибуткові зміни всередині школи сприяють постійному особистому розвитку персоналу і професійному розвитку шляхом набуття досвіду. Прибуткові зміни поза школою формують змінне соціальне оточення, яке неминуче впливає на життя всіх освітніх інституцій.

Також важливо відзначити іншу різницю між термінами, які тут обговорюються. Сама по собі природна зміна не може бути прогресивною або інноваційною. Зміна – це тільки трансформація одного стану в інший. Кубан (1990)<sup>32</sup> у роботі "Фундаментальний пазл шкільної реформи" відзначає, що зміна не обов'язково означає покращення. Певні зміни можуть бути прогресивними, але деякі також можуть бути реакційними. Це трансформація або на краще, або на гірше. Іноді це призводить до того ж стану, який був раніше, тоді як інновація завжди означає певне покращення в сфері освіти.

Ми можемо дати таку відповідь на запитання - в чому різниця між змінами, реформою та інновацією? *Зміна – це природній і постійний процес. Інновація і реформа – це процеси заплановані та керовані. Інновація – це спроба ініціювати перетворення на мікро рівні, а реформа відбувається на макро рівні. Інновація має на меті покращення певних аспектів виховання й освіти. Реформа – це політичний процес, який повинен охоплювати всю систему освіти і впливати на владні стосунки.*

#### **4.5. Історичні періоди освітніх реформ.**

Хоча перші освітні трансформації відбулися сотні років тому, системні вивчення освітніх реформ почались досить пізно. Майкл Фулан, Девід Гопкінс та інші автори описують принаймні чотири періоди реформ другої половини ХХ сторіччя:

1. 1960-ті роки. Після запуску Радянським Союзом супутнику, Сполучені Штати почали турбуватися щодо ефективності своєї системи світи та її спроможності виграти наукове змагання з Радянським Союзом. Розпочата в результаті цього освітня реформа наголошувала на впровадженні нових навчальних програм та матеріалів. Хоча матеріали часто були достатньо високої якості, вони не змогли вплинути на процес навчання. Дослідники вказують на дві причини цієї невдачі: вчителі не були залучені до процесу розробки матеріалів і їм не було запропоновано достатньо професійної перепідготовки.



2. 1970-ті роки. Історики зазвичай згадують цей період як період невдач і скептичного настрою. Зміна навчальних програм не принесла очікуваного результату. Стало очевидно, що односторонні моделі, привнесені “зверху”, не спрацювали. Терміни “реформа” та “інновація” дістали погану репутацію. Вчителі не бажали продовжувати експериментувати із запропонованими нововведеннями тому, що попереднє некритичне застосування інновацій підірвало ідею реформування освіти.
3. В період з кінця 1970-х до середини 1980-х років почався процес складних інновацій. Науковці багато чому навчилися на попередніх помилках. Зокрема, визнали важливість залучення вчителів та їх професійної перепідготовки. В цей період були завершені деякі масштабні дослідження проєктів покращення школи. Тому цей період назвають періодом успіху. М.Фулан визнає, що у 1980-ті американські Штати були більш залучені до реформ, ніж у попередні 25 років<sup>33</sup>.
4. Четверта стадія почалась з середини 1980-х. Цей період назвають періодом системних реформ. Він відрізняється від попередніх декад тим, що освітні системи багатьох країн увійшли у процес постійних змін. Процес почався з економічно найрозвинутіших країн, як США, де у 1983-му з’явився звіт під назвою “Нація у ризику: мандат на освітні зміни”. У Скандинавії період постійних змін почався у 1985-му році; Велика Британія почала реформи у 1988-му. Період постійних змін у Центральній і Східній Європі можна відслідкувати починаючи з 1989-го -1991-го рр., коли було повалено тоталітарні режими у комуністичних країнах. Можна очікувати, що четвертий період буде найскладнішим і, можливо, найбільш продуктивним.

#### **4.6. Системні зміни**

Системні реформи – це реформи, де зміни проходять одночасно на всіх рівнях освітньої системи. Ці зміни скоординовані та взаємопов’язані. Чисельна кількість різних аспектів повинна братися до уваги під час впровадження системних реформ. Наприклад, Гінзбург (1992) називає наступні важливі аспекти:

- кількість учнів, вчителів, адміністраторів, розмір приміщень;
- цілі та завдання;
- творення політики та адміністративна/управлінська система структури влади;
- процеси фінансування і розробки бюджету;

---

<sup>32</sup> Cuban, L. (1990) A Fundamental Puzzle of School Reform. In Lieberman, E. (ed) Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now. New York: Falmer Press, 71 - 77 p.

<sup>33</sup> <sup>33</sup> Майкл Фуллан. Сили змін. Вимірювання глибини освітніх реформ / Пер. з англ. Г.Шиян та Р.Шиян. - Львів: Літопис, 2000. – 269с.

- рівень фінансування;
- організація системи: типи, статуси, рівні, а також зв'язки і перехідні етапи між освітніми інституціями;
- навчальний план: зміст і організація того, що викладається;
- педагогіка: соціальні відносини викладання і навчання;
- відбір, оцінка та розповсюдження критеріїв і процедур для учнів;
- відбір, оцінка та розповсюдження критеріїв для працівників освіти (вчителів, адміністраторів тощо).

Системні реформи повинні спричинити переорієнтації в основних підрозділах системи освіти:

- переорієнтація рішень - коли зміни спричиняють трансформацію влади щодо прийняття рішень;
- переорієнтація ресурсів - коли зміни спричиняють розподіл або перерозподіл ресурсів;
- переорієнтація правил - коли зміни містять мандати і заборони;
- переорієнтація цінностей - коли зміна урядової політики супроводжується зміною ціннісного наголосу;
- створення нової клієнтури або коаліції - коли зміни відповідають усвідомленій необхідності у певному сегменті суспільства (Гутрі та Коппіх, 1993)<sup>34</sup>.

#### 4.7. Основні стратегії реформ

Для впровадження успішної реформи освіти, важливо знати не тільки те, що змінювати, але і як змінювати. Іншими словами, потрібні ефективні моделі змін або стратегії. Можна знайти багато різних прикладів стратегій у літературі щодо освітніх змін, однак, після більш детального вивчення стає ясно, що в більшості книг ті самі стратегії називаються іншими іменами. Чін та Бен (1969)<sup>35</sup> були серед перших, хто системно описав три фундаментальні стратегії змін у роботі "Загальні стратегії здійснення змін у людських системах":

- *Владно-примусові стратегії* відносяться до прямого та авторитарного підходу. Спілкування відбувається однобоко – від ініціатора до виконавця.
- *Раціонально-емпіричні стратегії* стосуються підходу, який базується на експертизі, що спрямована на розум або інтелект виконавця. Це, як правило, відбувається за

---

<sup>34</sup> Guthrie, J.W. and Koppich, J.E., Ready, A.I. (1993) Reform: Building a Model of Education Reform and "High Politics". In: Beare, H. And Boyd, W.L. (eds) Restructuring Schools. London: Falmer Press, 12 - 27 p.

допомогою книг, лекцій, оголошень тощо. В цьому випадку спілкування також однобічне.

- *Нормативні стратегії перепідготовки* спрямовані на зміну норм, ставлень та думок різних груп учасників. Підхід ґрунтується на роботі в групі з наголосом на двостороннє спілкування.

Існує також опис різних підходів до освітніх змін. Наприклад, Гаус (1979)<sup>36</sup> у роботі "Технологія і майстерність: десятирічний погляд на інновації" згадує наступні підходи до освітніх змін:

- технологічний підхід, який підкреслює важливість раціонального мислення та емпіричних досліджень;
- політичний підхід, який наголошує на боротьбі за владу та неминучості конфлікту;
- культурний підхід, який зосереджується на соціальному контексті, в який втручаються інновації.

Стратегії, або підходи, згадані вище, фокусуються на трьох основних аспектах соціального життя: політична влада, науковий раціоналізм, а також культурні норми і цінності.

#### **4.8. Основні моделі реформ**

Існує багато типологій можливих моделей реформування освіти. Однак, найбільш поширена класифікація визначає політично-адміністративну, раціонально-всєбічну та культурну моделі. Один з авторів, який використовує згадану типологію, Елстром (1984)<sup>37</sup>, описує три моделі таким чином:

- *Політико-адміністративна модель*. Згідно політико-адміністративної моделі запланованих змін, організації розглядаються як політичні системи. Політична перспектива базується на припущенні, що індивіди, групи і підгрупи переслідують власні інтереси через використання влади та інших ресурсів. Зміни зазвичай відбуваються через застосування влади та авторитету. Загальний приклад політико-адміністративної моделі - це використання законодавства та розподіл ресурсів як

---

<sup>35</sup> Chin, R., and Benne, K.D. (1969) General Strategies for Effecting Change in Human Systems. In: Bennis, W.G., Benne, K.D. and Chin, R. (eds) The Planning of Change. 2<sup>nd</sup> ed. New York:Holt, Rinehart and Winston, 23 - 46 p.

<sup>36</sup> House, E. (1979) Technology and Craft: A Ten Year Perspective on Innovation. Journal of Curriculum Studies, 11 (1), 1 - 15 p.

<sup>37</sup> Ellstrom, P.E. (1984) Beyond Organization Development: Outlines of a Participative Self-Regenerative Model of Change. Linkoping: Linkoping University.

засобів досягнення змін у соціальній системі. Політико-адміністративна модель наближена до визначення владно-примусової стратегії змін Чіна та Бена (1969)<sup>38</sup>.

- *Раціонально-всебічна модель.* Модель Дослідження та Розвитку (R&D) можна розглядати як один з прототипів раціонально-всебічної моделі. Однією з відмінних характеристик раціонально-всебічної моделі є припущення щодо того, що соціальні системи повністю вивчені, і тому можуть бути змінені на основі кальки та прогнозів (Ліндблом, 1959)<sup>39</sup>. R&D і раціонально-всебічна модель критикуються Елстромом (1984)<sup>40</sup> за надраціональність, заідеалізованість, надмірну орієнтацію на дослідження і недостатню орієнтацію на користувача. Ця модель наближена до раціонально-емпіричної стратегії Чіна та Бена (1969)<sup>41</sup>.
- *Культурна модель.* Культурна модель зорієнтована на культуру та клімат соціальної системи – норми, цінності та думки – як основні мішені для змін. Інтелектуальна спадщина цієї моделі належить традиції гуманістичної психології та руху людських відносин. Культурна модель намагається емоційно збудити процес запланованих змін. Вона набагато менш бюрократична та більш направлена на користувача. У багатьох відношеннях ця модель схожа на стратегію змін Чіна та Бена (1969)<sup>42</sup>, яка називається нормативна перевиховна стратегія.

Елстром (1984)<sup>43</sup> бажає з'ясувати, чи є будь-яка з цих стратегій можливими або навіть бажаними альтернативами політико-адміністративній стратегії запланованих змін. Як альтернативу він пропонує самовідроджувальну модель участі. Згідно самовідроджувальній моделі участі, організаційні зміни розглядаються як процес соціальної взаємодії і колективного навчання учасників в організації. В цьому ракурсі, ідея самовідроджувальної моделі участі близька до управлінських теорій, які зосереджуються на процесах організаційного навчання.

---

<sup>38</sup> Chin, R., and Benne, K.D. (1969) General Strategies for Effecting Change in Human Systems. In: Bennis, W.G., Benne, K.D. and Chin, R. (eds) The Planning of Change. 2<sup>nd</sup> ed. New York:Holt, Rinehart and Winston, 23 - 46 p.

<sup>39</sup> Lindblom, C.E. (1959) The science of Muddling Through. Public Administration review, 19, 79 - 80 p.

<sup>40</sup> Ellstrom, P.E. (1984) Beyond Organization Development: Outlines of a Participative Self-Regenerative Model of Change. Linkoping: Linkoping University.

<sup>41</sup> Chin, R., and Benne, K.D. (1969) General Strategies for Effecting Change in Human Systems. In: Bennis, W.G., Benne, K.D. and Chin, R. (eds) The Planning of Change. 2<sup>nd</sup> ed. New York:Holt, Rinehart and Winston, 23 - 46 p.

<sup>42</sup> Chin, R., and Benne, K.D. (1969) General Strategies for Effecting Change in Human Systems. In: Bennis, W.G., Benne, K.D. and Chin, R. (eds) The Planning of Change. 2<sup>nd</sup> ed. New York:Holt, Rinehart and Winston, 23 - 46 p.

<sup>43</sup> Ellstrom, P.E. (1984) Beyond Organization Development: Outlines of a Participative Self-Regenerative Model of Change. Linkoping: Linkoping University.

#### 4.9. Стратегії подолання конфліктів під час реформування освіти

У реальному житті реформи не завжди розвиваються, як описано у теоретичних моделях. Вони стикаються з непередбаченими труднощами, відчувають неочікувані повороти, спричиняють маленькі та серйозні конфлікти між основними зацікавленими групами. Які стратегії застосовують реформатори, коли зустрічаються з запереченнями і різноманітними думками? Тангеруд (1987)<sup>44</sup> у роботі "Розробка політики в плюралістичних і децентралізованих країнах" описує найбільш поширені стратегії:

- **Стратегія „золотої середини”.** Коли ініціюються системні зміни, певні сфери реформи не задовольняють різні зацікавлені групи, які стають до них в опозицію. У відповідь на зростаючі незадоволення, стратегія реформи передивляється і зміни вносяться там, де існує найменше конфліктів.
- **Стратегія делегування.** Розв’язання певних конфліктів може довго тривати і забирати багато часу. З метою уникнення зайвих напруг, центральна влада делегує право вирішувати конфлікти регіональним і місцевим освітнім управлінням.
- **Харизматична стратегія.** Реформатори можуть прямо звертатися до громади, описувати позитивні аспекти реформи, намагаючись вплинути на людей. Інший шлях використання харизматичної стратегії – створення зразкових центрів, які можуть слугувати позитивними прикладами запланованих реформ.
- **Стратегія прямого застосування влади.** Навіть у най плюралістичних суспільствах з децентралізованими системами освіти, центральний уряд має достатньо влади для впливу на вчителів і директорів шкіл, на місцеві управління освіти шляхом застосування адміністративних, правових та інших мір покарання.

Кожна з цих стратегій має власні недоліки. Наприклад, стратегія „золотої середини” може трансформувати початкові системні реформи у набір фрагментарних „косметичних” поправок. Стратегія делегування може сприяти накопиченню навантаження невирішених проблем на регіональному та місцевому рівнях. Харизматична стратегія означає можливість маніпулювання, а стратегія прямого застосування сили може спровокувати небажання і опір і, таким чином, вона зменшує можливість підтримки системних реформ збоку простих людей.

#### 4.10. Парадокси освітніх реформ

Нелінійність освітніх змін часто викликають непередбачені, а іноді парадоксальні результати. Освітні реформи можуть мати контрверсійні наслідки, які не передбачали

реформатори. Стефі та Інґліш (1995)<sup>45</sup> у роботі "Радикально законодавчо оформлена реформа школи в США: дослідження в Чикаго та Кентуккі" відзначають найбільш поширені парадокси освітніх реформ:

- освітні реформи, які були націлені на децентралізацію освіти, вимагають централізації влади для їх реалізації та в результаті призводять до ще більшої централізації системи;
- освітні реформи, які зосереджуються на системах управління і регулювання, можуть мати мало спільного з покращенням стану освіти;
- занадто раціональні підходи до реформ зазвичай підсилюють бюрократію, замість сприяння де-бюрократизації освітніх систем;
- хоча на початку реформатори можуть мати альтруїстичні почуття, в кінці-кінців вони отримують найбільшу вигоду від реформ, які вони захищають;
- час від часу освітні реформи стають ареною боротьби за владу між різними зацікавленими групами.

## РОЗДІЛ 5. МІЖНАРОДНИЙ РОЗВИТОК ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ

### 5.1 "Гравці", які формують освітню політику на міжнародному рівні

Серед основних "гравців", які формують освітню політику на міжнародному рівні треба визначити такі групи:

- **Влада:** міністерства фінансів, планування та розвитку, галузеві міністерства (освіти, здоров'я, сільського господарства, жінок та дітей, соціального добробуту).
- **Агентства багатосторонньої допомоги:** Міжнародна Організація Охорони Здоров'я, Агентство ООН боротьби зі СНІДом, ПРООН, ЮНЕСКО, Фонд Народонаселення ООН, ЮНІСЕФ, Світова Продовольча Програма, Світовий Банк, Міжамериканський Банк Розвитку, Азіатський Банк Розвитку, Міжнародний Валютний Фонд.
- **Агентства взаємної допомоги:** USAID, CIDA, Датське Агентство з Міжнародного Розвитку, Міністерство Великобританії з Міжнародного Розвитку, Європейський Союз, Фінське Агентство з Міжнародного Розвитку, Німецьке Агентство Технічної Співпраці, Ірландська Допомога, Японське Агентство Міжнародного Співробітництва, Рада

---

<sup>44</sup> Tangerud, H. (1987) The Development of Policy in Pluralistic and Decentralized Societies. In: Hopkins, D. (ed) Improving the Quality of Schooling. London: Falmer Press, 137 - 141 p.

<sup>45</sup> Steffy, B.E. and English, F.W. (1995) Radical Legislated School Reform in the United States: An Examination of Chicago and Kentucky. In: Carter, D.S.G. and O'Neill, M.H. (eds) Case Studies in Education Change: An International Perspective. London: Falmer Press, 28 - 42 p.

Державної Охорони, Шведське Агентство Міжнародного Розвитку, Агентство Міжнародного Розвитку США.

- **Міжнародні дослідницькі організації та фонди:** Організація Економічної Співпраці та Розвитку, Фонд Білла та Мелінди Гейтс, Інститут Відкритого Суспільства, Фонд Форда.
- **Міжнародні/національні НДО та асоціації:** Форум з Освіти Жінок Африки, Асоціація Розвитку Освіти Африки, ВрятуйтеДітей, Оксфам, національна мережа фондів Сороса в країнах Східної Європи, Середньої Азії та Африки.

## **5.2. Зусилля, спрямовані на підвищення ефективності допомоги у розвитку**

Багато зусиль спрямовано на підвищення ефективності допомоги у розвитку країнам, які цього потребують. Останні 40 років були успішними у допомозі у розвитку, наприклад:

- валовий внутрішній продукт на душу населення у країнах, що розвиваються підвищився до 2.2% на рік з 1965-го року та економіка цих країн піднялась швидше, ніж в країнах ОЕСР (1.9% проти 1.6%) з 1990-го;
- середня тривалість життя піднялась на 20 років, безграмотність дорослих знизилась з 47% до 25% та кількість людей, які живуть менше, ніж на \$1 в день знизилась за останні 20 років.

*Але також є і такі невдачі:*

- рівень деяких регіонів або країн піднявся повільно або знизився за останні десятиріччя;
- в країнах Африки, що розміщені на південь від Сахари, не було підвищення доходу на душу населення між 1965-м та 1999-м роками, і тривалість життя у даному регіоні знизилась від 50-ти до 47-ми років, а у деяких країнах до 40-ка років;
- багато систем з перехідною економікою в Східній Європі та Центральній Азії потерпали від зниження рівня життя та різкого підвищення бідності протягом 90-х років;
- більша частина населення країн, що розвиваються, живуть менше ніж на \$2 в день.

*Виникає ряд запитань "Чому?":*

- Чому у деяких випадках допомога у розвитку була проведена з геополітичних цілей, ніж з метою зниження бідності?
- Чому в своїй більшості донорські методи наклали важкий тягар на країн-партнерів у вигляді власності, витрат на допомогу, ефективність допомоги?
- Чому рекомендації для реформи були занадто формулятивні та ігнорували головні потреби специфіки країни в структурі, послідовності та впровадження реформи?

- Чому в багатьох країнах донори недооцінювали важливість державних та інституційних реформ та соціальний вклад, як доповнення до макроекономічних та ринкових реформ?
- Чому на доходи розвитку також вплинуло підвищення воєнного конфлікту, фінансова криза, епідемія ВІЛ/СНІД?

Існує консенсус, що допомога може бути постійною, коли ресепієнти сильно зацікавлені у розвитку та відповідають за процес. В результаті міжнародні об'єднання рухаються у таких напрямках:

- ретельної перевірки типу і рівня допомоги та національного досвіду розвитку;
- стаючи більш перебірливими у наданні підтримки та зміні ресурсів, направлених на покращення управління, побудови інституцій, виділення власності та виділення місця для інших місцевих потреб;
- направлення сили на цільову допомогу бідним країнам, які показали, що можуть ефективно використовувати допомогу;
- гармонізації донорських засобів для підвищення ефективності доставки допомоги.

### 5.3. Цілі тисячоліття

18-го вересня 2000-го року під час 55-ої Генеральної Асамблеї ООН було прийнято "Декларацію тисячоліття Організації Об'єднаних Націй". Всі держави-члени ООН (191 держава) підтвердили своє зобов'язання працювати у напрямку створення світу, в якому постійний розвиток та зменшення бідності будуть найвищим пріоритетом.

23-го вересня 2003-го року під час 58-ої Генеральної Асамблеї ООН Президент України Леонід Кучма передав Генеральному секретареві ООН Кофі Анану аналітичну доповідь "Цілі Розвитку Тисячоліття: Україна".

Цілі тисячоліття були прийняті, як основа для оцінювання прогресу розвитку. Вони зосереджують зусилля на досягненні важливого та суттєвого покращення людського життя. Цілі тисячоліття створюють критерії для виміру результатів, не тільки для країн, що розвиваються, а й для багатих держав, які допомагають фінансувати програми розвитку та для організацій, що допомагають проваджувати їх.

*Вісім цілей тисячоліття включають 18 завдань та 48 індикаторів<sup>46</sup>:*

#### 1. Подолати крайню бідність та голод.

**Завдання 1.** До 2015-го року знизити на 50 відсотків (в порівнянні з базовим рівнем 1990-го року) частку людей, які живуть за менш, ніж 1 долар на день.

<sup>46</sup> United Nation Statistics Division - Millennium Indicators [http://millenniumindicators.un.org/unsd/mi/mi\\_goals.asp](http://millenniumindicators.un.org/unsd/mi/mi_goals.asp)



## Індикатори

1. Частина населення, яка живе за менш, ніж один долар на день (Світовий Банк)
2. Показник бідності (масштаб x ступінь бідності) (Світовий Банк)
3. Частина найбіднішого квантелю в національних витратах (Світовий Банк)

**Завдання 2.** До 2015-го року знизити на 50 відсотків (в порівнянні з базовим рівнем 1990-го року) частку людей, що живуть в злиднях та голодують.

## Індикатори

4. Частина дітей молодше 5-ти років, які голодують ( ЮНІСЕФ - Всесвітня Організація Охорони Здоров'я)
5. Частина населення, яка знаходиться нижче середнього рівня людей, які отримують достатню норму харчування (Організація Харчування та Сільського Господарства)
  - » 27,8% українців живуть нижче офіційного рівня бідності, що становить 126 гривень (приблизно 24 дол. США на місяць)
  - » Як свідчать результати дослідження МОП, 83% населення України фактично відчувають себе бідними
  - » Економічний спад в Україні протягом 1990-х-1998-х років, у порівнянні з Великою депресією 1930-их років у Сполучених Штатах, був удвічі більшим і тривав втричі довше перш, ніж він досяг найнижчого рівня і почалося зростання
  - » 1,2 млрд. людей у світі живуть за менш, ніж 1 долар на день<sup>47</sup>

### 2. Надати всім дітям початкову освіту.

**Завдання 3.** До 2015-го року досягти, щоб у всіх хлопчиків та дівчат була можливість загального доступу до початкової освіти і її отримання (в порівнянні з базовим рівнем 1990-го року).

## Індикатори

6. Відсоток дітей, які отримують початкову освіту (ЮНЕСКО)
7. Частина учнів, які провчилися з 1-го по 5-тий класи (ЮНЕСКО)
8. Рівень грамотності 15-ти - 24-х річних людей (ЮНЕСКО)
  - » За період між 1992-м - 1998-м роками кількість учнів у початковій і середній школі знизилася на 16% і 13% відповідно
  - » В той же час 29,7% людей, що належать до вікової групи з 19-ти до 24-х років, навчалися в університетах, і ця цифра щороку неухильно зростає

---

<sup>47</sup> Сайт ПРООН в Україні <http://www.un.kiev.ua/ua>

» 82 відсотки дітей світу мають доступ до базової і початкової освіти 100 млн. дітей у світі все ще не мають доступу до базової освіти<sup>48</sup>

### **3. Сприяти рівності жінок і чоловіків.**

**Завдання 4.** До 2005 року ліквідувати гендерну нерівність в отриманні початкової і середньої освіти (в порівнянні з базовим рівнем 1990-го року), та не пізніше 2015-го - на всіх рівнях освіти.

#### **Індикатори**

9. Відсоткове співвідношення дівчат та хлопців у початковій та середній освіті (ЮНЕСКО)

10. Відсоткове співвідношення грамотності серед жінок та чоловіків віком 15-ть - 24-ри роки (ЮНЕСКО)

11. Кількість жінок, які працюють поза межами сільськогосподарського сектора (Міжнародна Організація Труда)

12. Частина посад, які займають жінки в національному парламенті (Міжпарламентський Союз)

» Україна - єдина країна світу, в якій понад 50 відсотків загальної робочої сили становлять жінки

» У 1999-му році трудові доходи, отримані жінками, становили 54% доходів чоловіків

» Гендерна нерівність все ще існує - на високих постах в Україні спостерігається надзвичайно низьке представництво жінок

» У 2000-му році частка неписьменного населення світу складала 30,6% серед дорослих жінок, спостерігаються зниження порівняно з 33,2 % у 1996-му році<sup>49</sup>

### **4. Зменшити дитячу смертність.**

**Завдання 5.** До 2015-го року знизити на дві третини (в порівнянні з базовим рівнем 1990-го року) відсоток смертності дітей від 1-го до 5-ти років.

#### **Індикатори**

13. Рівень смертності дітей віком до 5-ти років (ЮНІСЕФ - Всесвітня Організація Охорони Здоров'я)

14. Рівень смертності немовлят (ЮНІСЕФ - Всесвітня Організація Охорони Здоров'я)

15. Частина однорічних дітей, які отримали щеплення проти корі (ЮНІСЕФ - Всесвітня Організація Охорони Здоров'я)

---

<sup>48</sup> Сайт ПРООН в Україні <http://www.un.kiev.ua/ua>

<sup>49</sup> Сайт ПРООН в Україні <http://www.un.kiev.ua/ua>

- » У 2000-му році в світі 81-на дитина з 1000-чи вмирала, не досягши 5-ти річного віку - порівняно з 94-х з 1000-чи у 1990-му році, поліпшення становить 14 відсотків
- » В Україні у 2000-му році з 1000-чи дітей вмирало 16-ть, не досягши 5-ти річного віку<sup>50</sup>

### **5. Покращити стан здоров'я матерів.**

**Завдання 6.** До 2015-го року знизити материнську смертність на три четвертих (в порівнянні з базовим рівнем 1990-го року).

#### **Індикатори**

16. Рівень смертності матерів (ЮНІСЕФ - Всесвітня Організація Охорони Здоров'я)

17. Частина родів, які відбулись під наглядом медичного персоналу (ЮНІСЕФ - Всесвітня Організація Охорони Здоров'я)

- » В Україні у 1999-му році 1-на з 4000 вагітностей закінчувалася смертю матері під час пологів, у 1990-му році - 1-на з 3125-ти
- » В 1998-1999 роках в країнах, що розвиваються, 1-на з 48-ми вагітностей закінчувалася смертю матері під час пологів
- » Небезпечні аборти складають 13% усіх випадків материнської смертності у світі<sup>51</sup>

### **6. Перемогти ВІЛ/СНІД, малярію та інші важкі хвороби.**

**Завдання 7.** До 2015-го року зупинити поширення ВІЛ/ СНІДу та започаткувати тенденцію до скорочення хвороби.

#### **Індикатори**

18. Переважна частина ВІЛ-інфікованих серед вагітних жінок віком 15-ть- 24-ри роки (ООН Департамент боротьби зі СНІДом -ЮНІСЕФ - Всесвітня Організація Охорони Здоров'я)

19. Ступінь використання презервативу як засобу контрацепції (ООН Департамент Населення)

19а. Використання презервативу як засобу запобігання ризикованого сексу (ЮНІСЕФ - Всесвітня Організація Охорони Здоров'я)

19б. Відсоток населення віком 15-ть-24-ри роки, які мають достатньо знань про ВІЛ/СНІД (ЮНІСЕФ - Всесвітня Організація Охорони Здоров'я)

19с. Засоби контрацепції, які найчастіше використовуються (ООН Департамент Населення)

20. Співвідношення дітей-сиріт та дітей - не сиріт, які відвідують школу віком 10-ть - 14-ть

<sup>50</sup> Сайт ПРООН в Україні <http://www.un.kiev.ua/ua>

<sup>51</sup> Сайт ПРООН в Україні <http://www.un.kiev.ua/ua>

років (ЮНІСЕФ - ООН Департамент боротьби зі СНІДом - Всесвітня Організація Охорони Здоров'я)

### **Завдання 8. До 2015-го року зупинити поширення малярії та інших основних хвороб**

#### **Індикатори**

21. Рівень смертності, пов'язаний з малярією (Всесвітня Організація Охорони Здоров'я)

22. Частина населення, яка знаходиться в зонах ризику зараження малярією та отримують ефективні засоби запобігання малярії та лікування (ЮНІСЕФ - Всесвітня Організація Охорони Здоров'я)

23. Рівень смертності, пов'язаний з туберкульозом (Всесвітня Організація Охорони Здоров'я)

24. Кількість виявлених випадків захворювання туберкульозом та кількість осіб, які пройшли короткостроковий курс протитуберкульозної терапії під безпосереднім наглядом (Всесвітня Організація Охорони Здоров'я)

» За оцінками, в Україні нараховується вже близько 500 тисяч людей, які живуть з ВІЛ/СНІДом, що складає приблизно один відсоток дорослого населення України, і ця цифра щороку зростає

» 2002 рік проголошений роком боротьби зі СНІДом в Україні

» Україна - регіональний лідер в подоланні цієї кризи

» 40 млн. людей у світі живуть з ВІЛ/СНІДом, і щодня інфікується 14000 людей<sup>52</sup>

### **7. Забезпечити стабільний розвиток довкілля.**

**Завдання 9.** Включити принципи сталого розвитку у стратегії та програми країн та запобігти процесу втрачання природних ресурсів

#### **Індикатори**

25. Частина земель, засаджених лісом (Організація харчування та сільського господарства)

26. Частина заповідних зон, де захищені різноманітні біологічні форми життя (Програма ООН з Оточуючого Середовища - Всесвітній центр моніторингу охорони природи)

27. Використання енергетичних ресурсів (еквівалент - кг нафти) за \$1 Валового Внутрішнього Продукту (паритет покупної спроможності валют) (Міжнародне Агентство з Енергетики, Світовий Банк)

28. Викиди вуглекислого газу на душу населення (Рамочна Конвенція ООН про зміну клімату, Програма ООН "Стандартні відхилення") та зменшення озонового шару. Дані про викиди в атмосферу хлорфторуглеводів (Програма ООН з оточуючого середовища -

---

<sup>52</sup> Сайт ПРООН в Україні <http://www.un.kiev.ua/ua>

29. Частина населення, яка використовує тверде паливо (Всесвітня Організація Охорони Здоров'я)

**Завдання 10.** До 2015-го року знизити на 50% частку населення, яке не має доступу чи не може собі дозволити споживати безпечну для здоров'я питну воду (в порівнянні з базовим рівнем 1993-го року).

#### **Індикатори**

30. Частина населення, яка має постійний доступ до перевірених водних ресурсів у місті та селі (ЮНІСЕФ - Всесвітня Організація Охорони Здоров'я)

31. Частина населення з доступом до постійного санітарного обслуговування в місті та селі (ЮНІСЕФ - Всесвітня Організація Охорони Здоров'я)

**Завдання 11.** До 2020-го року забезпечити суттєве покращення рівня життя як мінімум для 100 млн. мешканців трущоб.

#### **Індикатори**

32. Частина домовласників, які мають доступ до захисту власних володінь (ООН - відділ житлових умов)

» 40% території України - це землі, що зазнали ґрунтової ерозії та їх кількість зростає щорічно приблизно на 80 тис. гектарів

» Україна - одна з найменш енергозберігаючих країн світу, а по викидах CO<sub>2</sub> на душу населення займає шосте місце у світі

» Басейн ріки Дніпра є основним джерелом води для 32-х млн. українців і складає 80 відсотків загальних водних ресурсів України

» Україна - одна з країн, що підписали "Порядок денний 21" Конференції в Ріо-де-Жанейро в 1992-му році

» В 1999-му році Верховна Рада України ратифікувала Конвенцію ООН "Про доступ до інформації, участь громадськості в процесі прийняття рішень та доступ до правосуддя з питань, що стосуються довкілля"<sup>53</sup>

### **8. Розвивати глобальну співпрацю задля розвитку.**

*Індикатори для завдань 12-15 подано нижче у комбінованому списку.*

**Завдання 12.** Продовжувати створення відкритої, регульованої, передбаченої та недискримінаційної торгової та фінансової системи. Передбачається прихильність цілям у галузі управління, розвитку та боротьби із злиденністю на національному та міжнародному

<sup>53</sup> Сайт ПРООН в Україні <http://www.un.kiev.ua/ua>

рівнях.

**Завдання 13.** Задовольнити особливі потреби найменш розвинутих країн. У тому числі: звільнення експортних товарів з найменш розвинутих країн від тарифів і квот, розширена програма полегшення боргового тягара бідних країн з великою заборгованістю і списання офіційного двостороннього боргу; надання більш щедрої офіційної підтримки розвитку (ОПР) країнам, що обрали курс на зменшення бідності.

**Завдання 14.** Задовольнити особливі потреби країн, що не мають виходу до моря та малих острівних держав, що розвиваються.

**Завдання 15.** Комплексно вирішувати проблеми заборгованості країн, що розвиваються, за допомогою національних і міжнародних заходів, щоб рівень заборгованості був прийнятним у довгостроковому плані

### **Індикатори**

#### *Офіційна підтримка розвитку (ОПР)*

33. Мережа ОПР загалом та в найменш розвинутих країнах, як відсоток валового національного прибутку - (Організація Економічного Співробітництва та Розвитку/Комітет Допомоги Розвитку)

34. Частина загальної двосторонньої розподіленої донорської ОПР для основних соціальних галузей (базова освіти, первинна медична допомога, власність, питна вода та санітарні умови) (Організація Економічного Співробітництва та Розвитку)

35. Частина двосторонньої донорської ОПР, яка не є обмеженою (Організація Економічного Співробітництва та Розвитку)

36. ОПР, отримана країнами, які розвиваються та не мають виходу до міжнародних морів, як частина їх валового національного прибутку (Організація Економічного Співробітництва та Розвитку)

37. ОПР, отримана маленькими країнами, які розвиваються та розташовані на островах, як частина їх валового національного прибутку (Організація Економічного Співробітництва та Розвитку)

#### *Доступ до ринку*

38. Частина загального імпорту розвинутих країн (за цінністю та виключаючи зброю) з країн, що розвиваються та найменш розвинутих країн, звільнена від податку (Конференція ООН з торгівлі та розвитку, Всесвітня Торгівельна Організація, Світовий Банк)

39. Загальна кількість тарифів, які накладені розвинутими країнами на сільськогосподарські продукти, текстиль, одяг з країн, які розвиваються (Конференція ООН з торгівлі та розвитку, Всесвітня Торгівельна Організація, Світовий Банк)

40. Підтримка сільського господарства, оціненого для ОЕСР країнами як відсоток їх валового внутрішнього продукту (Організація Економічного Співробітництва та Розвитку)

41. Частина ОПР, яка забезпечується з метою допомоги розбудови масштабів ринку (Організація Економічного Співробітництва та Розвитку, Всесвітня Торгівельна Організація)

*Економічна прийнятність боргу в довгостроковій перспективі (боргова стабільність)*

42. Загальна кількість країн, які досягли етапу прийняття рішення згідно "Ініціативи найбільш бідніших країн" з великою заборгованістю та кількість країн, які досягли етапу завершення згідно вищезазначеної ініціативи (Міжнародний Валютний Фонд, Світовий Банк)

43. Списання боргу, зафіксоване "Ініціативою найбільш бідніших країн" (Міжнародний Валютний Фонд, Світовий Банк)

44. Обслуговування боргу як відсоток від експорту товарів та послуг (Міжнародний Валютний Фонд, Світовий Банк)

**Завдання 16.** У співпраці з країнами, які розвиваються, розробляти та здійснювати стратегії, які дозволяють молоді знайти достойну та продуктивну роботу

#### **Індикатори**

45. Відсоток безробітних молодих людей віком 15-ть - 24-ри роки, кожної статі окремо та загальна цифра (Міжнародна Організація Праці)

**Завдання 17.** У співпраці з фармацевтичними компаніями забезпечити доступність недорогих ліків

#### **Індикатори**

46. Частина населення, яка має доступ до необхідних дозволених ліків на сталих основах (Всесвітня Організація Охорони Здоров'я)

**Завдання 18.** У співпраці з приватним сектором вживати заходів для того, щоб всі мали можливість користуватися благами нових технології, особливо інформаційно-комунікаційних

#### **Індикатори**

47. Телефонні лінії та абоненти мобільних телефонів на 100 осіб населення (Міжнародне комунікаційне об'єднання)

48. Кількість персональних комп'ютерів, які використовуються на 100 осіб населення та кількість користувачів Інтернетом на 100 осіб населення (Міжнародне комунікаційне об'єднання)

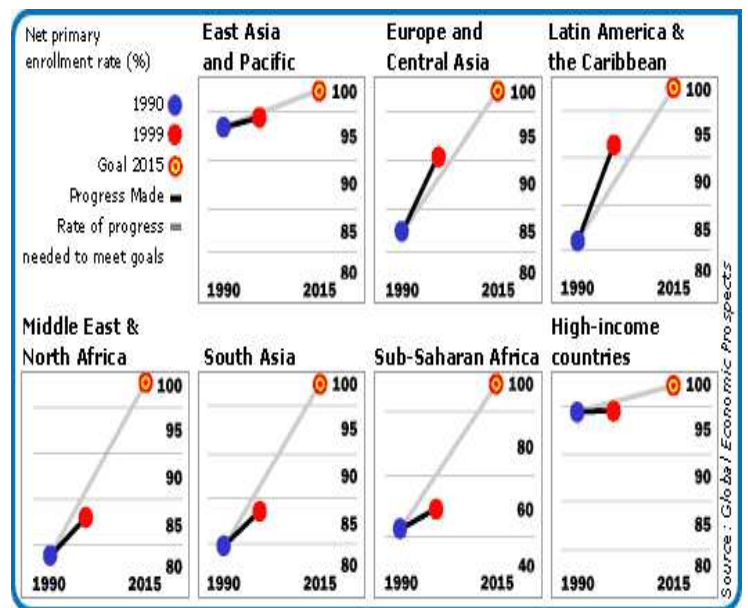
Звернемо увагу на **Ціль2. Надати всім дітям початкову освіту**, її завдання та індикатори (Див. Таблицю 9) та проаналізуємо сьогоденну ситуацію.

**Таблиця 9. "Завдання та індикатори Цілі 2".**

Завдання	Індикатори
До 2015-го року досягти, щоб у всіх хлопчиків та дівчат була можливість загального доступу до початкової освіти та її отримання (в порівнянні з базовим рівнем 1990-го року).	Відсоток дітей, які отримують початкову освіту Частина учнів, які провчилися з 1-го по 5-тий класи Рівень грамотності 15-ти - 24-х річних людей)

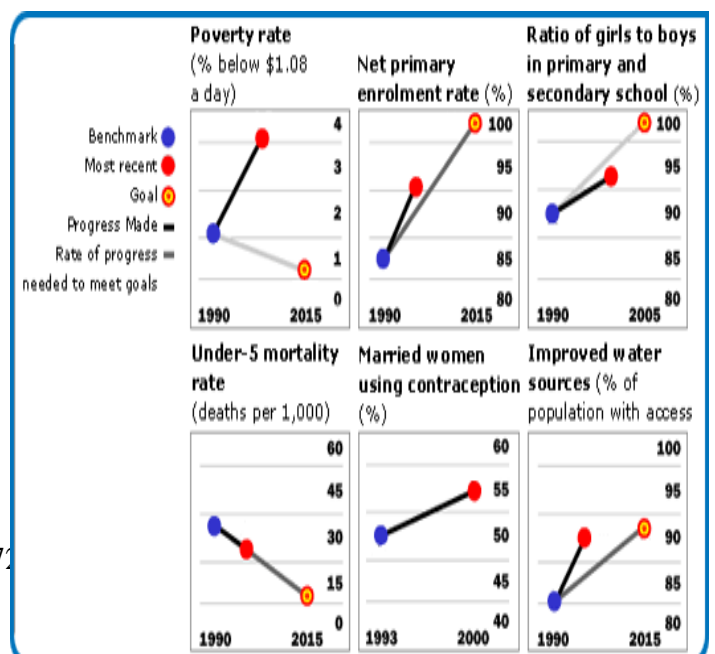
**Таблиця 10.**

У Східній Азії рівень контингенту початкової освіти є високим та постійно підвищується (Див. Таблицю 10 ). Більшість інших регіонів можуть досягти загальної початкової освіти до 2015-го року, якщо продовжувати існуючі тенденції. Деяким допоможуть демографічні зміни, передбачається, що за наступні 15 років зменшиться кількість населення шкільного віку, а збільшиться населення працеспроможного віку. Але в Африці необхідно збудувати 80 мільйонів нових шкіл, щоб розмістити всіх дітей.



**Таблиця 11.**

На початку перехідного десятиріччя , більшість країн Європи та Центральної Азії мали соціальні показники кращі (Див. Таблицю 11), ніж багато країн з таким

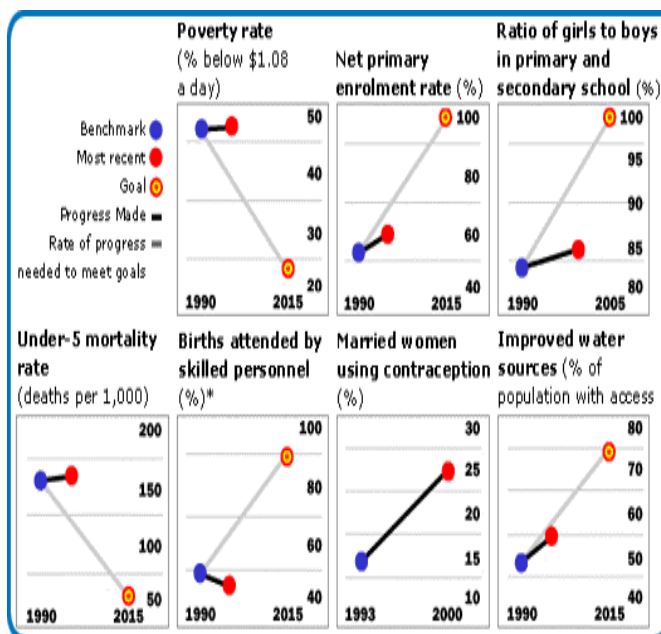




самим рівнем доходу. Але після сильного економічного спаду, багато країн перехідного періоду не могли собі дозволити велику соціальну інфраструктуру, яку вони отримали у спадок. І рівень бідності почав значно підніматись на початку перехідного періоду.

**Таблиця 12.**

Повільний ріст країн Африки, що знаходяться на південь від Сахари, означав підвищення числа бідних у 90-х роках, залишаючи це як район з найбільшою часткою людей, що живуть нижче, ніж на 1 \$ в день. В країнах Африки, що знаходяться на південь від Сахари, як передбачається, кількість бідних підвищиться від 300-т мільйонів в 1999-му р. до 345-ти мільйонів людей до 2015-го р. (Див. Таблицю 12). Африка залишається країною, що дуже



залежить від товарного експорту та все ще потерпає від економічної та політичної нестабільності. Для того, що зменшити на половину рівень бідності до 2015-го р., економічні системи Африки повинні зрости в середньому на 7% в рік (приблизно 5% на душу населення), що складає в два рази швидше, ніж ріст 3.1% за 1999-2000 р.

#### 5.4. Розробка документів стратегії зниження бідності

З метою зниження та подолання бідності в світі, Світовим Банком та Міжнародним Валютним Фондом започатковано розробку документів стратегії зниження бідності.

Мета Документу стратегії зниження бідності (ДСЗБ)<sup>54</sup> - це відповідь на проблеми ефективності допомоги, володіння країною реформами та координацію зовнішньої допомоги.

Документи СЗБ направлені на країни, які мають можливості, орієнтовані на партнерство та процес участі. Вони приділяють велику увагу досягненню соціальних цілей (включаючи освіту), щоб досягти або перевершити Цілі тисячоліття. ДСЗБ слугують основою для допомоги розвитку за рамками дій МВФ та Світового Банку. Вони також забезпечують підставами для всіх пільгових кредитів (тобто Міжнародна Асоціація Розвитку) МВФ та списання боргу для покращення Ініціативи найбідніших країн з великою

<sup>54</sup> Developing a Poverty Reduction Strategy Paper  
<http://www.worldbank.org/poverty/strategies/sourctoc.htm>

заборгованістю. Правильність ДСЗБ країни оцінюється сумісно працівниками МВФ та Світового Банку, хоча, кінцеве затвердження – це відповідальність Виконавчих Рад МВФ та Світового Банку.

ДСЗБ повинен оновлюватись кожні три роки, хоча зміни можуть бути зроблені у змісті ДСЗБ використовуючи Річний звіт про досягнуті результати.

Написанню ДЗСБ передуює робота з підготовки та створення збірника матеріалів по кожній слаборозвинутій країні.

*Основні характеристики збірника матеріалів:*

Збірник матеріалів – це путівник, щоб допомогти країнам у розробці стратегій зниження бідності. Розділи містять технології ( діагностика бідності, моніторинг, оцінювання і т.ін.), галузеві питання (здоров'я, освіта, інфраструктура, політика макроекономіки) та проміжні питання (гендер, екологія і т.ін.).

Збірник матеріалів в основному був підготовлений Світовим Банком та МВФ і відображає їх досвід роботи у різних галузях та регіонах. Також допомогла зворотна інформація від урядовців з декількох країн Африки та співробітників ООН.

Важливо відмітити, що Збірник матеріалів намічений бути тільки рекомендаційним та використовуватись вибірково, як джерело, що надає інформацію про можливі підходи. Він не дає “відповіді”. Вони (матеріали) можуть стати результатом аналізу та діалогу на національному рівні. Розглянемо останні рекомендації, які стосуються освітнього сектору.<sup>55</sup>

**У Частині I** обґрунтовується інвестування в освіту як частину стратегії подолання бідності. Також тут розповідається про концептуальні засади, щоб зрозуміти як політика освітнього сектору та інші фактори поєднуються для створення освітніх результатів.

**У Частині II** зосереджено увагу на діагностуванні продуктивності освітньої системи. Пропонується процес у 3 кроки: 1) перевірка головних освітніх результатів; 2) аналіз державних та приватних витрат на освіту; 3) використання аналізу методом “дерева рішень” , щоб дослідити більш точно першопричину слабких результатів у відповідній країні.

**Частина III** направлена на стратегії реформи та програми високої надійності. Тут узагальнено те, що ми знаємо з досвіду та досліджень про політики і програми, які можуть вирішити визначені проблеми. У даній частині розглядається накопичений досвід

---

<sup>55</sup> Developing a Poverty Reduction Strategy Paper, Education Policy Component  
<http://www.worldbank.org/poverty/strategies/chapters/education/educat.htm>

найбідніших країн з великою заборгованістю та країн ДСЗБ, які прагнуть покращити освіту для бідних. Наприкінці представлені ідеї про “найкращі покупки” в освіті – втручання за допомогою політик і програм, які передбачають сильний вплив на освітні можливості та результати для бідних дітей і безграмотних дорослих за короткий термін.

У **Частині IV** містяться правила з оцінювання політичної та інституційної можливості виконання альтернативних освітніх політик, програм та визначених пріоритетів. У даному розділі надаються рекомендації як розрахувати собівартості та терміни виконання пріоритетних освітніх політик і програм, визначити правильну послідовність виконання, оцінити та перевірити результати виконання.

Станом на січень 2003-го року 13 країн Африки, 4 країни Латинської Америки, дві країни Європи та Центральної Азії, одна країна Азії та одна країна Середнього Сходу представили Документи зі стратегії зниження бідності Раді Світового Банку та Раді МВФ.

#### **Країни, які мають ДСЗБ з 2000-го року**

- |               |              |
|---------------|--------------|
| •Азербайджан  | •Мозамбік    |
| •Бенін        | •Нікарагуа   |
| •Болівія      | •Нігерія     |
| •Буркуна Фасо | •Руанда      |
| •Камбоджі     | •Сенегал     |
| •Чад          | •Шрі-Ланка   |
| •Ефіопія      | •Таджикистан |
| •Гана         | •Танзанія    |
| •Гаяна        | •Уганда      |
| •Гондурас     | •В'єтнам     |
| •Киргизія     | •Ємен        |
| •Малаві       | •Замбія      |
| •Малі         |              |
| •Мавританія   |              |

#### **5.5. Нові форми надання зовнішньої допомоги**

Аналіз міжнародної ситуації свідчить про те, що вплив допомоги з розвитку країнам, які є слаборозвинутими, в основному був невтішним. Це можна пояснити тим, що:

- допомога в проектах мала тенденцію бути фрагментальною та часто характеризувалась відсутністю практичності, розвитку, державних організацій та процедур;

- багато країн, які впроваджують декілька проектів, що фінансуються донорами, мають різні процедури впровадження проектів;
- кожний проект вимагає створення окремої організації (орган, що впроваджує проект) для виконання проекту, враховуючи слабку можливість державних структур;
- допомога має тенденцію бути сконцентрованою на окремих проектах або підструктурах та недостатньо приділяє уваги загальній політиці, інституційним та економічним умовам, в яких проект повинен виконуватись;
- кінцевим результатом цілком може бути повторення досягнень та невдач державних структур.

Зовнішня допомога має тенденцію бути донорсько - направленою через те, що:

- донорські організації мають свої власні пріоритети та види компонентів, які вони хотіли б фінансувати;
- донори часто нав'язують свої власні програми виконання отримувачам гранту.
- допомога може бути основана на протирічних поглядах;
- вплив донорів з обмеженою програмою виконання може призвести до неспівпадання витрат на пріоритети та між видами фінансування;
- донорські проекти також мають тенденцію бути поверхово розробленими та занадто заплутаними у неправильному пошуку досконалості або відповідності стандартам розвинутих країн;

Незважаючи на успіх окремих проектів, результати допомоги, основаної на проектах, мали слабкі показники та вплив на галузевому рівні або були “краплею успіху у морі невдач”.

Слабкі показники допомоги, основаної на проектах, заставили донорів змінити шляхи надання допомоги:

- від підтримки окремих проектів до *Галузевих інвестиційних програм (SIPs), Програм широкої галузевої допомоги (SWAPs) та Програми кредитів на підтримку подолання бідності (PRSC)*. SIPs або SWAPs - це галузеві програми. Допомога розвитку часто фінансується не з загального державного бюджету (позабюджетна) та проходить через окремі проекти або, у деяких випадках, об'єднані донорські фонди.
- донори поступово рухаються у напрямку надання допомоги у фінансуванні окремих освітніх політик та заходів, які включені у ДЗСБ країни. Така допомога щорічно узгоджується і, що саме головне, надається через постійний державний бюджет (тобто бюджетна допомога). Через те, що донорська допомога об'єднана з бюджетом, то немає способу визначити, чий долар або євро витрачений на певну галузь або захід. У

випадку Світового Банку, така допомога надається через *Кредити на підтримку подолання бідності* для фінансування освітніх політик та результатів.

*Головні характеристики SIPs та SWAPs:*

- **Партнерство.** Розробка політики та програми керується урядом, всі головні донори наймаються на виконання програми, уряд координує роботу донорів та широко проводяться консультації із зацікавленими сторонами.
- **Комплексна галузева структура.** Широко-галузевий діапазон базується на загальній політиці для кожної галузі. Структура містить стратегії досягнення результатів політики у середній термін (5 років) та переведена у програму спеціальних заходів на найближчий термін (2-3 роки).
- **Програма витрат.** Містить загальну програму витрат, узгоджену з Міністерством фінансів, та галузевий план, отриманий з пріоритетів програми.
- **Системи управління та створення потенціалу.** Загальні структури впровадження та процедур, залучення та посилення державних організацій, процедур та державних працівників (більше, ніж як зовнішня технічна допомога).

Країни, які мають програми SIPs, SWAPs або PRSCs, що стосуються освіти: Замбія, Гамбія, Гвінея, Мозамбік, Танзанія, Уганда. Накопичений досвід, з моменту появи на початку 90-х років програм SIPs та SWAPs, дозволяє визначити їх сильні та слабкі сторони.

**Сильні сторони:**

- розроблені комплексні плани та стратегії, у деяких випадках, потенціал країн був розширений для децентралізованого планування;
- були встановлені сильніші зв'язки між політиками, розподіленням коштів та роботою;
- були посилені консультації зацікавлених сторін та розроблена структура для координації донорів;
- деякі донорські процедури були прийняті донорами для сумісних акцій, моніторингу та звітування про результати;
- збільшились ресурси для галузі у абсолютному та відносному значенні.

**Слабкі сторони:**

- відсутність чіткого галузевого аналізу на стадії проектування у деяких випадках;
- відсутність у більшості випадках систематичного аналізу можливості реалізації;
- невідповідна структура індикаторів моніторингу;
- протягом реалізації, проблеми та зміни є більше правилом, ніж виключенням;
- для деяких донорів важко змінити давно розроблений спосіб діяльності;

- відсутність сильного державного управління у деяких випадках.

## РОЗДІЛ 6. ГЛОБАЛІЗАЦІЯ ТА РОЗВИТОК ОСВІТИ

### 6.1. Поняття глобалізації

Дейвід Гелд та Ентоні Мак-Грю у своїй книзі "Глобалізація/ антиглобалізація"<sup>56</sup> дають визначення глобалізації як процесу прискорення та вдосконалення різноманітних міжнародних потоків товарів та інформації в загальному контексті соціального розвитку. Глобалізація пов'язана зі зміною або трансформацією загальнолюдської організації, що пов'язує віддалені спільноти і щоразу владніше накладає відбиток на регіони світу та континенти. А проте її не слід сприймати як якусь силу, що створює модель гармонійної світової спільноти, й універсальний процес глобальної інтеграції, за умов якого культури та цивілізації все ближчають. Позаяк не тільки усвідомлення щодалі тісніших взаємозв'язків раз по раз посилює ворожнечу і провокує конфлікти - їхньому постанню може так само сприяти реакційна політика і ксенофобія, що пустила глибоке коріння в людській свідомості. Оскільки значна частина населення світу великою мірою позбавлена переваг глобалізації, її перебіг є вельми суперечливим, а отже, на диво неоднозначним. Шерсткість глобалізації свідчить, що вона аж ніяк не є тим універсальним процесом, який би послідовно і невідпорно захоплював усю планету.

Хоча термін "глобалізація" перетворився на популярне кліше, сама ідея не нова. Своїми коренями вона сягає творчості багатьох мислителів XIX і початку XX століть, починаючи від Карла Маркса і соціологів, як от Сен-Сімон, і закінчуючи фахівцями в галузі геополітики, як от Мак-Кіндер, який описав те, в який спосіб нині об'єднується світ. Однак іще у 60-х рр. і на початку 70-х рр. XX століття термін "глобалізація" мав як суто теоретичне, так і загальніше значення. "Золота епоха" щодалі міцнішої політичної й економічної взаємозалежності між західними державами засвідчила неадекватність традиційних уявлень про політику, економіку і культуру, коли проводиться чітка межа між внутрішніми і зовнішніми справами, місцевими та закордонними теренами, між локальним і глобальним. У тому світі, в якому ступінь взаємозалежності зростав, події за кордоном миттю відбивалися на місцевому житті, з іншого боку, обставини місцевого значення відлунювали за кордоном. Обізнаність у сфері глобалізації стрімко поглибилась у 90-і роки XX століття слідом за колапсом державного соціалізму і консолідацією капіталізму в

---

<sup>56</sup> Гелд Дейвід, Мак-Грю Ентоні. Глобалізація/антиглобалізація / Пер. з англійської І.Андрущенко. - К.: К.І.С., 2004. - X, 180с.

усьому світі. Збігшись у часі з інформаційною революцією, ці події, здається, potwierdili віру в те, що світ майже перетворився на соціальний і економічний простір, доступний для всіх - принаймні для його заможних мешканців. Утім ідея глобалізації залишається джерелом серйозних суперечностей не тільки серед пересічних громадян, а й в наукових колах.

## **6.2. Глобалізація в економіці**

Програма МВФ, Світового Банку та Всесвітньої Торговельної Організації зводиться до зменшення обмежень на глобальному ринку через:

- *вилучення пошлин/ бар'єрів* (міжнародний тиск на малорозвинені країни);
- *вилучення державних субсидій* (міжнародний тиск на високо розвинуті країни).

У малорозвинутих країнах уряди намагаються захистити їх економіку від надмірного імпорту зарубіжних промислових товарів (автомобілі, комп'ютери та ін.) або сировини (вугілля, залізо та ін.) шляхом накладання поштини (мита).

У Південній Африці, наприклад, середня поштина на імпортовані товари складає 35%. На відміну від розвинутих країн, де митні ставки становлять менше, ніж 5%.

У високорозвинутих країнах державні субсидії, що надаються виробникам та на підтримку сільського господарства становлять 1 мільйон доларів на день. Ця сума є кількаразовою підтримкою, яку надають високорозвинуті країни малорозвинутих країнам.

Якщо б високорозвинуті країни припинили фінансувати власне сільське господарство, тоді б сільськогосподарська продукція з країн, що розвиваються, продавалась за вищу/більш справедливую ціну, що принесло б вигоду людям з малорозвинутих країн.

У річному звіті Світового Банку "Індикатори світового розвитку" зазначено, що глобальна тенденція, в кінці кінців, є єдиною ефективною стратегією для "зниження бідності" у малорозвинутих країнах. Відповідно до їх показників, допомога розвитку постійно зменшується і, таким чином, не є відповідним засобом для зменшення бідності. Світовий Банк часто наводить Китай, Індію, Малайзію та Мексику, як вдалі приклади "глобалізованих країн". Ці країни (а також Казахстан) показали високий ріст економіки в 90-х роках та у першій декаді нового тисячоліття.

Англійський дослідник глобалізації А.Рой у роботі "Влада політики" написав: "З 1 квітня 2001, відповідно до умов угоди з Всесвітньою Торговельною Організацією (ВТО), уряд Індії повинен знизити свої кількісні обмеження на імпорт. Ринок Індії заповнений дешевим імпортом. Хоча Індія технічно може вільно експортувати свою

сільськогосподарську продукцію, на практиці більшість продукції не може експортуватись, тому що не відповідає першим світовим “екологічним нормам”. (Ви не їсте зіпсовані манго, банани, покусані москітами та рис з довгоносиками.)

Розвинуті країни, такі як США, чия дуже субсидизована фермерська індустрія залучає тільки 2 –3 % від загального населення, використовують ВТО, щоб примусити країни такі, як Індія, зменшити субсидії на сільське господарство з метою зробити ринок “конкурентно спроможним”. Величезні автоматизовані корпорації, обробляючи тисячі акрів землі, хочуть змагатись зі збіднівшими фермерами, які мають у власності декілька акрів землі”<sup>57</sup>.

Наведемо ще одну цитату Й. Стігліца, присвячену глобалізації та перехідному періоду: “Інколи розходження між сподіваннями та реальністю краще, ніж перехідний період від комунізму до ринкової економіки. Передбачалось, що поєднання приватизації, лібералізації та децентралізації швидко приведе, можливо після короткого перехідної кризи, до широкого росту виробництва. Повна інтеграція у глобальну економіку зі всіма вигодами також повинна була настати швидко, якщо не миттєво. Ці сподівання підвищення економіки не були реалізовані не тільки в Росії, але і в більшості країн перехідного періоду. Тільки декілька пост комуністичних країн – такі, як Польща, Угорщина, Словенія та Словаччина – мають валовий внутрішній продукт такий, як і десять років тому. Для інших, масштаб зниження доходу настільки великий, що важко виміряти. Згідно даних Світового Банку, Росія сьогодні має ВВП менший на 2/3 від того, що було у 1989-му році. У Молдові ситуація ще більш драматична - вироблення продукції на третину менше, ніж десять років тому. В Україні ВВП являє собою третину того, що було 10 років тому.”<sup>58</sup>

### **6.3. Вплив глобалізації на освітні реформи**

Процеси глобалізації невід’ємно впливають на освітню політику. Можна помітити, що хід і характер освітніх реформ в різних країнах стають всі більш схожими. Іншими словами, всесвітні тенденції процесів реформ стають очевидними. Ми можемо тільки жалкувати, що теоретики освіти іноді недооцінюють або просто ігнорують проблеми, створені глобалізацією. Ігноруючи вплив глобалізації, освітяни мають тенденцію до втрачання більшості контексту, в якому відбувається освітній розвиток. Ми мусимо

---

<sup>57</sup> Arundhati Roy (2001). *Power Politics*. Cambridge: South End Press.

<sup>58</sup> Joseph E. Stiglitz (2002). *Globalization and Its Discontents*. New York: Norton Press



визнати, що економічна глобалізація протягом останньої декади зменшила можливості для країн прийняття відокремлених політичних рішень у багатьох галузях суспільної політики, включаючи освіту. Згідно Карною (1999), глобалізація впливає на освіту різними шляхами:

- Глобалізація спричиняє зміни на ринку праці. Освіта повинна задовольняти потреби у робочій силі, спроможній виробляти товари споживання високої якості. Крім того, постійно поглиблюється розрив між прибутками кваліфікованих і некваліфікованих робітників. Тому зростає кількість бажаючих отримати вищу кваліфікацію, університетський диплом і продовжувати навчання протягом життя.
- Глобалізація вимагає від освітньої системи додаткових ресурсів. Кваліфіковані робітники приваблюють іноземний капітал і надають країні переваги у пошуку потенційних інвесторів. Кваліфіковані кадри потребують якісної освіти. В той же час, національні уряди зустрічаються з проблемами, намагаючись асигнувати додаткові ресурси у політичний сектор, бо він не є сприятливим для поширення ролі громадського сектору.
- Глобалізація піднімає проблеми децентралізації та приватизації освіти. Більше того, децентралізація та приватизація вважаються найефективнішими з стратегій забезпечення якості та гнучкості. З іншого боку, процес децентралізації та приватизації освіти зазвичай важкий і болючий, особливо в країнах Центральної та Східної Європи з їх довготривалою традицією централізованої, регулятивної державної освіти.
- Глобалізація вимагає міжнародних вимірювань і оцінювань систем освіти. Така необхідність у міжнародних стандартах – один з наслідків зростаючої потреби у якісній освіті. Також це засіб забезпечення ефективності витрат бюджету на утримання системи освіти.
- Глобалізація прискорює розвиток інформаційних технологій. Поширення інформаційних технологій розширює можливості отримання освіти новим групам та сприяє покращенню освіти через запровадження викладання за допомогою комп'ютера і доступу до Інтернету. Розвиток інформаційних технологій також дозволяє створювати глобальну освітню мережу.
- Глобалізація сприяє розвитку глобальної культури. Певні соціальні групи відчують, що залишилися за межами процесів культурної глобалізації. Вони стають в опозицію до неї, приєднуючись до руху антиглобалістів і намагаючись повернутися до традиційних місцевих і національних цінностей. Так виникає новий конфлікт цінностей в контексті глобальної економіки.

Карной (1999)<sup>59</sup> у роботі "Глобалізація та освітня реформа: що треба знати людям, які займаються плануванням" стверджує, що глобальні зміни у світовій економіці спровокували три типи реакцій у секторі освіти і викладання. Вони проявились у реформі освіти спричиненої конкуренцією, реформі фінансування освіти і реформі сприяння рівному доступу.

### **6.3.1. Реформи, спричинені конкуренцією**

Ці реформи – реакція на зміну вимог до вмінь на національному та світовому ринках праці, а також – на нові уявлення про організацію виробництва освітніх досягнень і вмінь. Вони націлені, в першу чергу, на покращення економічної продуктивності шляхом вдосконалення робочої сили. Такі реформи можуть мати назву якісні реформи. Якість вимірюється рівнем досягнень учнів на різних рівнях освіти і відповідністю освіти змінному ринку праці. Реформи, викликані змаганням або якістю, націлені на покращення якості освіти і, згодом, продуктивності робочої сили, навіть якщо ці зусилля потребують додаткових витрат. Міжнародні організації, які концентрують увагу на економічному прогресі країн-членів, наприклад, Організація Економічного Співробітництва і Розвитку (OECD), - серед захисників такого типу освітніх реформ. Згідно Карною (1999)<sup>60</sup>, реформи, викликані конкуренцією, можуть бути розподілені на чотири категорії:

- **Децентралізація.** Існує принаймні декілька аргументів на користь децентралізації як чиннику покращення якості освіти. По-перше, автономні школи з можливістю прийняття власних рішень будуть мати змогу краще контролювати навчальний план і методи викладання. Збільшення гнучкості і контролю дозволить директорам шкіл і вчителям гнучко реагувати та забезпечувати відповідність методів викладання змісту навчального плану, з одного боку, та потребам учнів і місцевої громади, з іншого боку. По-друге, ширша автономія покращує ситуацію з підзвітністю. Місцеві освітні адміністрації та школи будуть відчувати відповідальність за результати навчання; батьки та інші члени громади зможуть підвищувати вимоги до якості освіти та бути більш залученими до освітніх процесів, які відбуваються на місцевому рівні.
- **Стандарти.** Незалежно від рівня децентралізації системи освіти, все більше країн вводять набір освітніх стандартів: програмні стандарти, стандарти професійної підготовки, управлінські стандарти, національні тестування та екзамени на зрілість. Введення стандартів означає визначення пунктів зростання для різних категорій учнів і

---

<sup>59</sup> Carnoy, M. (1999) *Globalization and Education Reform: What Planners Need to Know*. Paris: UNESCO.

<sup>60</sup> Carnoy, M. (1999) *Globalization and Education Reform: What Planners Need to Know*. Paris: UNESCO.

освітніх закладів, досягнення можливостей моніторингу прогресу учнів і “додаткової вартості” шкіл. Коли існує відкритий доступ до таких даних, можна збільшити громадський контроль і розробити системи забезпечення якості. Національні та міжнародні освітні індикатори можуть також слугувати цієї цілі. Питання стандартизації в теперішній час знаходяться на порядку денному більшості країн Центральної та Східної Європи.

- **Покращення управління освітніми ресурсами.** Впроваджуючи реформи, викликані конкуренцією, реформатори намагаються забезпечити школи ресурсами, які могли б покращити якість навчання. Наприклад, реформи націлені на модернізацію шкільних бібліотек, комп’ютеризацію класів, запровадження дистанційного навчання, забезпечення доступу до Інтернету тощо. А також реформи, направлені на вдосконалення управління та розподілу існуючих ресурсів в освітніх закладах. Ціль – підвищити досягнення, не збільшуючи активи і маючи незмінну кількість учнів. Інший можливий шлях покращення управління освітніми ресурсами – це приватизація. За Карноєм (1999)<sup>61</sup> пропагандисти ваучерів у США і будь де стверджують, що приватні школи мають більш ефективні досягнення, маючи однакові або навіть менші ресурси тому, що вони більш гнучкі у розподілі вчительського часу. Однак, у країнах Центральної та Східної Європи ще триває дискусія щодо ефективності та якості приватної освіти; тому у перехідних країнах приватний сектор розвивається повільно і часто зустрічається з урядовим і громадським опором.
- **Покращення набору та освіти вчителів.** Якість викладання великою мірою визначає якість знань і досягнень учнів. Міжнародні організації, які сприяють реформам підвищення конкурентноздатності, наприклад, ОЕСР, рекомендують сфокусуватися на реформах, які можуть залучити більше кваліфікованих вчителів до викладання у школах; перебудувати систему навчання вчителів з метою покращення ефективності передачі знань учням; та вдосконалити професійну перепідготовку з метою постійного підвищення вмінь і знань вчителів. Існує декілька факторів, які можуть сприяти покращенню вчительського корпусу: рівень зарплатні, статус у суспільстві, умови праці, рівень незалежності в роботі, займи і субсидії молодим вчителям, сприятливі умови виходу на пенсію для літніх тощо. Однак, в країнах Центральної та Східної Європи вчителі постійно скаржаться на недостатній прибуток, низький статус і повагу, погані умови праці та недостатню підтримку освіти з боку держави. В таких

---

<sup>61</sup> Carnoy, M. (1999) Globalization and education Reform: What Planners Need to know. Paris: UNESCO.

несприятливих умовах важко залучити молодих талановитих людей та вплинути на їх вибір педагогічної професії в перехідних країнах.

### **6.3.2. Реформи, спричинені фінансуванням**

Щоб модернізувати свою економіку, різні країни світу проходять через важкий та іноді болючий процес економічних реформ. Центральні та Східна Європа – це один з регіонів, що перебуває у перехідному стані вже понад десять років. З метою модернізації колишніх соціалістичних економічних систем, ці країни були змушені піти на кроки, які призвели до тимчасового економічного спаду та дефіциту державного бюджету. Міжнародні фінансові організації, як наприклад Світовий Банк і Міжнародний Валютний Фонд, надають їм підтримку, однак, вони також висувають свої умови надання позик. Найпоширеніші умови – зменшення дефіциту та переорієнтація національних ресурсів від державного контролю в приватний сектор. Зменшення бюджетного дефіциту означає зменшення суспільних витрат, що тягне і відносно зменшення фінансування освіти. Як правило, такі заходи вважаться тимчасовими, необхідними до збільшення росту економіки, що дозволить отримати більше державних прибутків. Карной (1999)<sup>62</sup> вважає, що остаточне завдання пов'язаних з фінансуванням реформ таке саме, як і реформ для підвищення конкурентоспроможності – покращити продуктивність праці. Вони зацікавлені також у покращенні ефективності використання ресурсів і якості освіти. Захисники пов'язаних з фінансуванням реформ – міжнародні фінансові організації – пропонують наступні стратегії:

- **Збільшення фінансування початкового рівня освіти.** Початковий рівень освіти найбільш витратно ефективний. Початкова і основна освіта можуть охопити більшу частину молоді, а викладання на нижчому рівні освіти досить мало коштує. Середня, а особливо вища школи вимагають більших витрат. Економісти в галузі освіти визнають, що в університетах велика пропорція затрат не відноситься прямо до викладання. Крім того, університети мають тенденцію до менш ефективного використання грошей ніж більшість шкіл. Карной (1999) пише, що у вищих навчальних закладах часто не повністю використовується простір, а велика кількість факультетів працює з маленькою кількістю студентів і не економією великого масштабу. Корисність приватних інвестицій у вищу освіту очевидна, тому, потрібно заохочувати людей сплачувати за університетську освіту з власної кишені. В країнах Центральної та Східної Європи все

---

<sup>62</sup> Carnoy, M. (1999) Globalization and Education Reform: What Planners Need to know. Paris: UNESCO.

більший відсоток студентів самостійно сплачують повністю або частково за освіту у вищих навчальних закладах.

- **Приватизація середньої і вищої освіти.** Одна з причин приватизації середньої і вищої освіти – це її швидке поширення. Навіть розвинуті країни не можуть дозволити підвищити фінансування старшої і вищої школи до ступеня, який би відповідав їх експансії. Складності, з якими зустрічаються перехідні країни у цьому напрямку, неможливо вирішити з обмеженими ресурсами, якими вони володіють. За Карноєм (1999), для подальшого розвитку освіти на цих рівнях країни, що розвиваються, повинні покладатися на родини учнів у фінансуванні великої частки освіти. Це можна зробити двома шляхами: дозволити створення більшої кількості акредитованих закладів середньої і вищої освіти; обмежити допомогу всім школам, включаючи державні заклади, вимагаючи підвищення плати за навчання для покриття різниці між вартістю навчання одного студента і державним фінансуванням на одного студента. Світовий Банк (1995) рекомендує, щоб вартість навчання для учня покривала більшість затрат з підвищенням рівня освіти.
- **Зменшення витрат на одного учня на всіх рівнях шкільної освіти.** Економісти пропонують різні способи зменшення вартості навчання в освітніх установах. Одна з найпоширеніших ідей полягає у збільшенні розміру класів. Наприклад, економісти Світового Банку роблять висновок про те, що співвідношення учень – вчитель не має впливу на рівень досягнень учнів в межах від 20-ти до 45-ти учнів на одного вчителя. В багатьох західних країнах і в країнах Центральної та Східної Європи середнє співвідношення набагато менше. Наприклад, у Литві середнє співвідношення учнів і вчителів у 2001 році було 11,6 (10,1- у сільських школах і 14,1- у міських). Збільшення розміру класів може заощадити ресурси для закупівлі книжок і навчальних матеріалів, інформаційних технологій, професійної підготовки вчителів для покращення якості викладання.

### **6.3.3. Реформи, спрямовані на рівність**

Такі реформи мають на меті підвищення рівності економічних можливостей. Численні аргументи на користь фінансових реформ і реформ підвищення конкурентоспроможності також мають виправданням рівність. Однак, зв'язок між реформами рівності та економічним розвитком досить амбівалентний. Наприклад, Карной (1999)<sup>63</sup> зауважує, що, з одного боку, глобалізація змушує уряди не наголошувати на реформах щодо рівності, бо

---

<sup>63</sup> Carnoy, M. (1999) Globalization and Education Reform: What Planners Need to Know. Paris: UNESCO.

інвестування у збільшення рівності призводить до зменшення економічного росту. З іншого боку, інвестиції у розширення доступу до освіти малозабезпечених дітей може призвести до потенційно високої віддачі, ніж інвестиції у дітей із забезпечених родин. Різні організації ООН – ПРООН, ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ – зазвичай основні поборники реформ рівності. Цілі таких реформ як правило трійні:

- **Забезпечити дітей з найменшим прибутком освітою високої якості.** У багатьох країнах, що розвиваються досить високий відсоток дітей не мають доступу до основної освіти. Фінансування спрямоване на закупівлю навчальних матеріалів, покращення програм, розширення вчительського корпусу, побудову нових шкіл. Дистанційне навчання і неформальне навчання також, як правило, знаходяться у полі зору реформаторів.
- **Задіяти групи, які освітньо відстають.** Типові приклади таких груп – це жінки або сільське населення. Жінки відіграють важливу роль в економічному розвитку. Однак, в багатьох країнах жінки мають набагато гіршу освіту ніж чоловіки. Ще одна знедолена група у багатьох країнах, що розвиваються – це сільське населення, яке має обмежений доступ до освіти, хоча розвиток сільського господарства має рішуче значення для економічного розвитку країни.
- **Задіяти групи “ризик” та задовольнити учнів з особливими потребами.** Проблема груп “ризик” також дуже важлива для економічно розвинутих країн. Групи ризику включають дітей імігрантів, національних меншин (наприклад, цигані у Центральній та Східній Європі), соціально знедолені родини і родини з низьким прибутком. Реформи, за Карноєм (1999), мають на меті покращення досягнень учнів, включаючи спеціальні полікультурні та двомовні програми для меншин та програми раннього початку, програми, які поєднують шкільну і професійну освіту, позашкільні програми, розроблені для підвищення мотивації учнів і залучення батьків. В рамках реформи часто готують вчителів, які працюють у таких програмах.

Карной (1999)<sup>64</sup> робить висновок про те, що глобалізація має тенденцію уводити уряд від реформ для забезпечення рівності через те, що:

1. Глобалізація підвищує перевагу вмінь високого рівня над вміннями низького рівня, зменшуючи залежність між реформами підвищення рівності та конкурентоспроможності.

---

<sup>64</sup> Carnoy, M. (1999) Globalization and Education Reform: What Planners Need to know. Paris: UNESCO.

2. У більшості країн, що розвиваються та у багатьох розвинутих країнах, фінансові реформи домінують в освітніх змінах нового оточення глобальних економік, і такі реформи сприяють нерівності надання освітніх послуг.

Однак, це не свідчить про те, що освітня політика не може займатися реформами надання рівного доступу до освіти в контексті оточення глобальних економік. В багатьох країнах Центральної та Східної Європи аналітики знайдуть усі три типи реформ, але пропорційна доля кожного сегменту буде залежить від специфічних умов кожної країни.

#### **6.4. Глобалізація в освіті: "добре" чи "погано"?**

Науковці у сфері порівняльної освіти дискутують навколо такого питання: "Чи глобалізація в економіці викликає зосередження національних освітніх реформ у напрямку глобальної моделі освіти?". Існує теоретичний поділ у дослідженнях порівняльної педагогіки.

Перші стверджують, що "Так, глобалізація економіки веде до сходження в одному напрямленні освітніх систем". Прибічники сходження - "Стенфордська група" (Джон Маєр, Франциско Рамірес, Стенфордський університет, США)<sup>65</sup>.

Другі наполягають, що "Ні, глобалізація економіки не веде до зосередження в одному напрямку освітніх систем". Прибічники розходження - "Гумбольдська група" (Юрген Счривер, Гумбольдський університет, Берлін).

##### **6.4.1. Стенфордська група**

Дослідники стенфордської групи обґрунтовують, що за останні 100 років всесвіт рухається у напрямку до віри у раціональність, справедливість та рівність. Вони стверджують, що міжнародні недержавні організації мають тенденцію все більше тиснути на національні структури, транснаціональні корпорації та міжнародні організації, щоб адаптувати ці переконання у раціональність, справедливість та рівність.

Чабботт (2003)<sup>66</sup> дослідив дискурс розвитку з Другої Світової війни та виявив, що сходження в сторону всесвітніх переконань проявляється у постійно зростаючому обов'язку щодо розвитку.

Подібний підхід має Аппадурі (2000)<sup>67</sup>, який розглядає міжнародні недержавні організації (НДО) як важливі "транснаціональні агітаційні спілки" (ТАС) та сподівається,

---

<sup>65</sup> Ramirez, F. O. & Meyer, J. W. (2002). National Curricula: World Models and National Historical Legacies. In M. Caruso & H.-E. Tenorth, eds, *Internationalisation*. Frankfurt/M: Lang, pp. 91 – 107.

<sup>66</sup> Chabbott, C. (2003). *Constructing Education for Development*. International Organization and Education for All. New York: Routledge Falmer.

що НДО мають успіх у “глобалізації з нуля” або “глобалізації знизу”. Аппадурі перераховує декілька існуючих перепон, з якими стикаються міжнародні НДО. Ці перепони перешкоджають НДО діяти, як ефективні ТАС, що просувають “глобалізацію знизу” : “Але більшість ТАС потерпають від їх неспроможності протистояти глобальному капіталу точно у його глобальних вимірах. Вони часто відчувають недолік у ресурсах (активах), баченні, плануванні та грубій енергії капіталу, щоб глобалізуватись через захват ринку, обкрадання загальних ресурсів, ерозії державного суверенітету та контролю засобів масової інформації. Це не дивно, що більшість ТАС мають малий успіх у самоглобалізації, існує тенденція для зацікавлених організацій стосовно життєво важливих питань протистояти місцевим інтересам проти глобальних об’єднань”.

Американський філантроп та мільярдер Джордж Сорос<sup>68</sup> також розглядає міжнародні НДО як Транснаціональні агітаційні спілки (ТАС), та як просування міжнародним громадянським суспільством глобалізації з самого низу.

#### **6.4.2. Гумбольдська група**

Теоретики розходження - дослідники з Гумбольдської групи не бачать ознак, що системи освіти в різних частинах світу сходяться у напрямку глобальної моделі освіти. Не дивлячись на міжнародний тиск до сходження (статі все більше однаковими), освітні системи залишаються окремими (індивідуальними). Гумбольдська група вважає, що кожна освітня система відображає історичний та культурний контекст суспільства.

Гумбольдська група визнає, що політики, розробники політики та дослідники все більше цікавляться реформними стратегіями, які застосовуються іншими освітніми системами. Більше того, політики та розробники політики все більше звертаються до “уроків з інших місць”. Але ці посилання до інших освітніх систем не використовуються, щоб перейняти досвід, а замість цього, використовуються, щоб посилити зовнішній тиск на місцеві освітні реформи. Іншими словами, глобалізація використовується як причина або як виправдання, щоб здійснювати тиск на місцях.

Дослідники також вважають, що інтернаціоналізація виступає проти інтернаціональності. Інтернаціоналізація (глобалізація економіки, комунікація, мережі) є реальною, але вона не обов’язково веде до глобальних моделей реформ, глобальних переконань або глобального об’єднання. Глобальне об’єднання (тобто всі домовляються про однакові переконання, плани та ін.) є видуманим, а не реальним.

---

<sup>67</sup> Appadurai, Arjun (2000). Grassroots Globalization and the Research Imagination. In Arjun Appadurai, ed., Globalization. Public Culture Millennium Quartet. Durham: Duke University Press, pp. 1 – 19.



Все таки, через те, що інтернаціоналізація/глобалізація існує, посилення на глобалізацію та події в інших місцях часто невірно використовується та є інструментом (зовнішнього) тиску на (внутрішню) реформу.

## РОЗДІЛ 7. ЯКІСТЬ ОСВІТИ ТА ІНСТРУМЕНТИ ЇЇ МОНІТОРИНГУ

### 7.1. Проблема якості освіти

Завжди існують різні інтерпретації якості освіти. Оцінювання якості освіти завжди було спірне через неспроможність визначити не тільки критерій якості, але й те, що має оцінюватися. З одного боку, під час соціалістичного правління тема якості освіти в Центральній та Східній Європі часто не привертала уваги широкого загалу та не викликала громадську дискусію. З ідеологічних причин соціалістична школа, яка надавала якісну освіту, була пріоритетом, не можна було взяти під сумнів перевагу соціалістичної системи над капіталістичною. Типовим аргументом на користь соціалістичної освіти були досягнення учнів на міжнародних олімпіадах та інших змаганнях, особливо в математиці. Після падіння тоталітарних режимів, тема якості освіти почала викликати сумніви та занепокоєння серед вчителів. Цьому було декілька причин. По-перше, ідеологічні аргументи щодо якості освіти більш не були впливовими. По-друге, труднощі перехідного періоду спричинили проблеми з постачанням підручників, відновленням освітніх матеріалів, ремонтом шкіл тощо. Деякі кваліфіковані вчителі вирішили залишити свою професію та піти у бізнес, політику, сферу громадського адміністрування та інші нові сфери діяльності. По-третє, економіки перехідних країн потребували нових знань та умінь, які традиційна соціалістична освіта не спроможна була надати. Ці та інші труднощі зробили питання якості пріоритетним в Центральному та Східноєвропейському регіоні.

Як розуміється якість освіти? Мак Джін та Борден (1985)<sup>69</sup> у роботі "Формулювання питань, побудова відповідей: встановлення зв'язку між дослідницькою роботою та освітньою політикою країн, які розвиваються" надають п'ять визначень якісної освіти, які тепер використовуються:

1. **Якість інвестицій.** Стосується того, чи ресурси (матеріали, кадри, фізичні умови тощо) відповідають визначеним стандартам.
2. **Якість процесу.** Містить не тільки те, що вчителі роблять в класі, але також практики менеджменту, шкільні традиції, шкільну атмосферу.

---

<sup>68</sup> Soros, George (2002). On Globalization. New York: Public Affairs.

<sup>69</sup> McGinn, N.F. and Borden, A.M. (1985) Framing Questions, Constructing Answers: Linking Research with Education policy for Developing Countries. Harvard: Harvard Institute for International Development.

3. **Якість продукту.** В результаті інвестицій і самого процесу навчання учні певним чином змінюються. Ми можемо оцінити якість навчання порівнюючи його з визначеними стандартами.
4. **Якість результатів.** Самооцінка випускників освітньої системи, оцінка батьками, роботодавцями, суспільством взагалі, може призвести до покращення соціального становища, працевлаштування, підвищення зарплатні тощо.
5. **Кількість доданої цінності.** Коли ми оцінюємо додану цінність, ми запитуємо чи можна пов'язувати поточний стан індивіда (його знання, цінності, поведінку) з школою, яку він відвідував. Якщо так, то ми можемо казати, що школа “додала певної цінності”.

Стандарти або критерії можуть розглядатися як відправна точка для визначення якості освіти. Радо (2001)<sup>70</sup> у роботі "Перехід в освіті" відмічає, що якість освіти може бути визначена трьома способами:

- досягнути стандартів якості, що були розроблені експертами (наприклад, вимоги навчального плану або іспитів);
- досягнути вимог, які були викладені в “контракті” (наприклад, спеціальна програма, яка була запропонована школою батькам);
- задовольнити попит кожного особистого “споживача”, тобто задовольнити певні навчальні потреби кожної дитини.

Радо визнає, що незважаючи на те, що політика забезпечення якості поєднує ці всі три підходи, акцент у різних країнах може відрізнятися. Наприклад, країни з давньою традицією централізованої системи освіти типово схильні до першого визначення якості - досягнути національних стандартів. Зазвичай школи з високими стандартами часто сприймаються як якісні школи. Однак, ці терміни не обов'язково означають теж саме. Сетений (у Радо, 2001) підкреслює деякі відмінності між школами з високими стандартами та якісними школами ( Див. Таблицю 13 ):

**Таблиця 13. "Відмінності між школами з високими стандартами та якісними школами".**

<b>Школи з високими стандартами</b>	<b>Якісні школи</b>
Відбір учнів - “вершків суспільства”. Подолання інших у запровадженні експериментальних програм. Збільшення кількості вчителів та уроків. Залучення найкращих вчителів. Досягнення видатних навчальних	Робота з наданою групою учнів. Розробка програми, яка пристосована до потреб користувачів. Поліпшення рутинної професійної роботи. Підготовка вчительського складу, який розділяє ту саму місію.

<sup>70</sup> Rado, P. (2001) Transition in Education. Budapest: Open Society Institute.

результатів, підготовка учнів до змагань.	Приділення уваги індивідуальному навчальному прогресу.
---	--

Можна простежити такий самий розподіл у закладах вищої освіти. Наприклад, Т'єдвол (1997)<sup>71</sup> у роботі "Університет послуг в Скандинавії?" розділяє між дослідницькими (або орієнтованими на стандарти) та обслуговуючими (або орієнтованими на користувачів) університетами. Камінгс (у Т'єдволі, 1997) показує яким чином відрізняються ці два типи університетів (Див. Таблицю 14 ).

**Таблиця 14 ."Відмінності між дослідницькими та обслуговуючими університетами".**

<b>Дослідницькі університети</b>	<b>Обслуговуючі університети</b>
Орієнтовані на гуманітарні та соціальні науки. Дворівнева система + навчальна програма. Курси протягом цілого року. Персонал працює в університеті все життя. Дослідницька робота доповнює викладацьку. Децентралізований вибір теми дослідження. Фінансування за рахунок пожертвувань і грантів.	Професійні ВНЗ. Ступені вищі за бакалавра та навчальні програми для потреб користувачів. Від однотижневих до чотирьохмісячних курсів. Численні доповнення. Центральне планування та контрактні послуги. Фінансування за рахунок контрактів.

Вищенаведені приклади свідчать про широкий вибір розуміння якості освіти. Якщо країни Центральної та Східної Європи дійсно намагаються постійно тримати на порядку денному якість освіти (ми віримо, що це так), вони повинні принципово визначитися щодо якості та створити стандарти або критерії її вимірювання.

## **7.2. Зближення в міжнародному масштабі: європейські індикатори та еталони**

Хоча системи освіти та їх стандарти відображають цінності й намагання тих країн, в яких вони працюють, а це означає, що вони ґрунтуються на національних поглядах на якість освіти, зараз зростає визнання того, що більшість цих цінностей і намагань є загальними, незалежно від національних кордонів, та що цілком можливо і бажано визначити загальні основи.

Однією із важливих подій в зв'язку з цим було прийняття в червні 1998-го року "Празького мандату", підписаного міністрами освіти всіх країн Європейського Союзу і країн-кандидатів на вступ до ЄС. В заключному слові мова йшла про створення Робочої комісії із експертів всіх 26-ти країн з метою визначити ключові індикатори та еталони, які

<sup>71</sup> Tjedvoll, A. (1997) A Service University in Scandinavia?Oslo: University of Oslo.

повинні допомогти в загальнонаціональній оцінці якості системи і виконання стандартів навчання.

### **7.2.1. Європейські індикатори**

Була запропонована обмежена кількість індикаторів (16 на момент підписання даного документу, в чотирьох основних групах). До них відносяться:

- успішність учня (математика, читання, природничі науки, іноземні мови, оволодіння здатністю до навчання, громадянство);
- успіхи та перехід на наступний рівень (кількість, що залишили навчання, закінчили середню освіту, кількість навчаючих у вищих навчальних закладах);
- моніторинг шкільної освіти (системи моніторингу якості, участь батьків, оцінка та самооцінка якості шкіл);
- ресурси та структури (витрати на навчання одного учня, навчання та підготовка вчителів, кількість дітей в системі дошкільної освіти, кількість учнів на один комп'ютер).

Індикатори вибрані на основі трьох критеріїв відбору: політична значимість напрямку, співставленість та обґрунтованість даних. Особливу увагу було надано напрямкам, за якими вже є дані. З часом вибрані індикатори будуть зазнавати змін в залежності від політики (в галузі шкільних стандартів) як окремих членів ЄС, так і всього Союзу в цілому, а також у залежності від наявності обґрунтованих і співставлених даних.

### **7.2.2. Європейські еталони**

5-го травня 2003-го р. Рада з питань освіти Європейської Комісії прийняла “базові рівні середньоєвропейських результатів” чи Європейські еталони. Вони були представлені на загальноєвропейській зустрічі на вищому рівні навесні 2004-го року.

Рада визначила п'ять еталонів удосконалення систем освіти та підготовки в Європі до 2010-го року. До них відносяться:

- До 2010-го року потрібно досягнути середнього для ЄС показника кількості учнів, що залишили школу до закінчення обов'язкової освіти на рівні не більше 10%.
- До 2010-го року загальна кількість випускників у галузі математики, природничих наук та техніки в Європейському Союзі повинна збільшитись не менше, ніж на 15% при одночасному падінні рівня гендерного дисбалансу.
- До 2010-го року не менше 85% 22-річних громадян Європейського Союзу повинні отримати повну старшу середню освіту.

- До 2010-го року відсоток 15-річних учнів з поганими результатами з оволодіння навичками читання в Європейському Союзі повинен зменшитися не менше, ніж на 20% в порівнянні з 2000-и роком.
- До 2010-го року середній для Європейського Союзу рівень участі дорослого населення працездатного віку (вікова група 25-64 роки) в навчанні протягом всього життя повинен складати не менше 12.5%.

Хоча ці індикатори ще знаходяться “в процесі спостереження”, вони обіцяють стати важливим загальноєвропейським інструментом надання допомоги у справі національної оцінки освітніх стандартів. З часом вони можуть стати загальним орієнтиром для країн-учасниць ЄС та інших держав, особливо в зв'язку з постійним ростом міграції та мобільності трудових ресурсів.

### **7.3. Чотири основних типи оцінювання системи освіти**

Оцінка в рамках національної системи освіти в різних країнах проводиться по різному. Існує **чотири основних типи**.

Найвідомішою є **оцінювання на рівні класу чи школи**. Вчителі і/чи школи перевіряють успішність учнів на основі навчальних цілей, учні отримують оцінки, батьки отримують табелі успішності. Переваги такого підходу очевидні: оцінювання тісно пов'язане з роботою в класі, є можливість використовувати методи, що ґрунтуються на виконанні (наприклад, усне опитування чи практична робота), і процес оцінювання може бути безперервним протягом цілого семестру чи навчального року. До недоліків відноситься, по-перше, те, що (на відміну від загальноприйнятого переконання) вчителі не обов'язково є “кращими суддями” з питань якості успішності своїх власних учнів, особливо, якщо мова йде про порівняння з учнями за межами конкретного класу, школи чи району; по-друге, те, що безпосередній зв'язок з попереднім уроком спонукає до поверхового опитування, яке ґрунтується на використанні пам'яті, і, по-третє, те, що лише деякі вчителі володіють відповідною підготовкою для оцінки ступеня розвитку навичок мислення вищого порядку, пов'язаного з національними стандартами.

Потім йдуть **державні (загальнонаціональні) екзамени**. Вони проводяться державою чи від імені держави і є відкритими для всіх, хто відповідає певним критеріям вступу. Як правило, вони носять конкурентний характер: вони дають переваги тим особам, які їх успішно здають. Їх основне та соціально важливе завдання полягає в тому, щоб відібрати найбільш здібних на основі їх досягнень, а не багатства, походження чи зв'язків. Звичайно, в реальному житті існує багато можливостей зруйнувати цю високу мету. Зможніші,

міські учні і ті, що розмовляють мовою більшості, мають переваги перед бідними, сільськими учнями та учнями, що говорять мовою меншості. Крім того, такі державні экзамени з високими ставками сприяють недобросовісній практиці: хабарництву, обману, залякуванню, маніпулюванню результатами. Незважаючи на це, в більшості країн з метою сертифікації чи відбору зараз використовується певна форма державних іспитів. Із країн з перехідною економікою нова система була поширена і поширюється зараз в Албанії, Азербайджані, Боснії і Герцеговині, Болгарії, Хорватії, Чеської Республіки, Естонії, Грузії, Угорщині, Латвії, Литві, Македонії, Молдові, Польщі, Румунії, Російській Федерації, Сербії, Словацькій Республіці і Словенії.

**Загальнонаціональне оцінювання** (всього масиву чи вибіркове) систематично вимірює типові рівні досягнень учнів у порівнянні з національними стандартами. Незважаючи на те, що вони ґрунтуються на тих самих навчальних планах і використовують багато із тих самих методів оцінювання, вони відрізняються від державних іспитів тим, що (1) вони вимірюють результати роботи системи, а не окремих людей; і (2) результати використовуються в якості зрізу загальної успішності серед певної вікової групи чи рівня класу, і слугують основою для довготривалого моніторингу національних стандартів. Наприклад, у Великобританії проводиться загальнонаціональне оцінювання всього масиву, пов'язане з чітко визначеними цілями на різних основних етапах з основних предметів, таких як математика, англійська мова і природничі науки. Загальнонаціональне оцінювання на основі вибірки можна провести швидше із меншими витратами. Воно може надати цінну інформацію про результати з певного предмету. “Ставки” в ході загальнонаціонального оцінювання низькі і тому з ним пов'язано менше ризику з точки зору надійності та недобросовісної практики.

**Міжнародне оцінювання** – це важливі заходи, що проводяться порівняно з недавніх пір. Вони являють собою оцінювання на основі вибірки великих масштабів, що охоплює багато країн, метою якого є порівняти результати конкретної вікової групи (наприклад, 13-ти річних дітей) з конкретного предмету чи ряду предметів у більшій кількості країн. В якості прикладів можна навести Третє дослідження з математики і природничих наук (TIMSS, 8 клас; 1995 і пізніше, 38+ країн) і Програма міжнародного оцінювання учнів ОЕСР (PISA, вік - 15 років, акцент на читання, математичну та наукову грамотність; вперше проводилась в 2000-му році в 32-х країнах). Метою цих досліджень є отримання даних про досягнення учнів, які можна порівняти у міжнародному масштабі, щоб країни змогли здійснити моніторинг результатів навчання, виходячи із загальних рамок. Результати служать основою діалогу з питань політики освіти та покликані забезпечити

краще розуміння причин існуючих відмінностей в успішності. Зростаюча важливість міжнародного оцінювання свідчить про розширення консенсусу відносно того, які знання і навички необхідні всім учням для вступу в доросле життя в світі, який стає все глобальніше взаємозалежним.

В більшості країн для сприяння виконанню національних задач і стандартів використовується будь-яка комбінація цих чотирьох основних типів.

Чіткість мети є важливою умовою при розробці будь-якого типу оцінювання учнів. Добре, надійне оцінювання вимагає часу, експертного досвіду і грошей: за відсутності чітких цілей ресурси будуть витрачені марно, а освітній вплив результатів виявиться мінімальним. Про прийнятті першого ряду політичних рішень в будь-якій країні потрібно чітко визначити, яким цілям буде служити кожен передбачуваний для використання тип та рівень оцінювання – постійне оцінювання в класі; формальні зовнішні экзамени; загальнонаціональні оцінювання типу “знімка”; і міжнародні порівняння.

#### **7.4. Міжнародні порівняльні дослідження як інструменти моніторингу якості освіти.**

Основною метою міжнародних порівняльних досліджень є порівняльне оцінювання якості навчальних досягнень учнів у різних освітніх галузях та виявлення чинників, які впливають на якість цих досягнень. Серед найвагоміших порівняльних досліджень міжнародного рівня потрібно передусім виділити такі: *IEAP II* (друге дослідження порівняльного оцінювання математичної підготовки учнів), *TIMSS* (третє міжнародне дослідження якості математичної та природничо-наукової освіти), *PISA* (міжнародна програма оцінювання освітніх досягнень учнів у сфері функціональної грамотності), *PIRLS* (міжнародний проект "Вивчення якості читання та розуміння тексту"), *CIVICS* (міжнародне дослідження громадянської освіти), *SITES* (друге порівняльне дослідження інформаційних і комунікаційних технологій в освіті).

##### **7.4.1. "IAEP II" – друге дослідження порівняльного оцінювання математичної підготовки учнів**

У рамках міжнародного дослідження прогресу в галузі освіти *IAEP* було реалізовано проект "*IAEP II*" – друге дослідження порівняльного оцінювання математичної підготовки учнів. Його проводили в 1991-му р. за ініціативи й фінансової підтримки Міністерства освіти США, Національного фонду науки та Національного центру статистики освіти США. Керувала дослідженням Американська служба педагогічного тестування *ETS* (*Educational Testing Service*). Оцінювали навчальні досягнення учнів 9-ти

та 13-річного віку з математики, природознавства та географії. Для вимірювання використовували:

а) тестові завдання для оцінювання підготовки учнів;

б) учнівські анкети, завдяки яким мали на меті отримати інформацію про учнів та їхні родини;

в) анкети для вчителів та адміністрації шкіл задля отримання даних щодо кадрового й матеріально-технічного забезпечення шкіл та особливостей організації навчального процесу;

г) анкети, яка виявляла основні характеристики й особливості освітньої системи в країні.

Щоб дістати повнішу оцінку рівня навчальних досягнень, традиційні письмові тести доповнили практичними експериментальними роботами з математики та природознавства. Характерною особливістю тестів була наявність у них завдань, які відбивали життєві ситуації. Дослідження провели один раз у формі зрізу.

Всі дослідження, які проводить Міжнародна асоціація з оцінювання навчальних досягнень (IEA), переважно виконуються у формі зрізу. В них стан освітньої системи вивчається в процесі тестування й анкетування школярів, а також анкетування вчителів та адміністрації школи, що водночас проводиться в усіх школах зазвичай наприкінці навчального року. Такі зрізи дають змогу оцінити навчальні досягнення учнів як результат навчання, накопичений за всі попередні шкільні роки.

#### **7.4.2. TIMSS – третє міжнародне дослідження оцінювання якості математичної та природничо-наукової освіти**

Проект *“TIMSS”* – *Третє міжнародне дослідження оцінювання якості математичної та природничо-наукової освіти* відбулось у 1994 – 1995 рр.. Як і всі дослідження IEA<sup>72</sup>, *TIMSS* також організовано у вигляді зрізу, але відрізнялось від інших тим, що зрізи стану освітньої системи проводились не в одному класі, а в двох інших, що йдуть один за одним: в 3-му – 4-му та 7-му – 8-му класах.

На думку Д. Вайліта та Р. Вольфа, розробників концепції *TIMSS*, підхід, застосований у *TIMSS*, є компромісом між звичайним зрізним та лонгіт’юдним дослідженнями. Він дозволяє отримати значно більше інформації стосовно навчальних досягнень учнів і

---

<sup>72</sup> Перше міжнародне дослідження з математичної освіти - FIMS (1959 - 1967), перше міжнародне дослідження з природничонаукової освіти - FISS (1966 - 1973), друге міжнародне дослідження з математичної освіти - SIMS (1976 - 1987), друге міжнародне дослідження з природничонаукової освіти - SISS (1980 - 1989).



чинників, що впливають на результати навчання. Під час звичайного зрізу дослідження орієнтоване лише на визначений вік або рік навчання.

Метою дослідження *TIMSS*<sup>73</sup> було порівняльне оцінювання природничо-математичного підготування учнів середньої школи в країнах з різними освітніми системами та виявлення чинників, що впливають на рівень підготовленості.

Завдання *TIMSS* реалізовували за такими напрямками:

- збір, аналіз та узагальнення інформації стосовно освітніх систем у країнах, які беруть участь у дослідженні;
- аналіз та порівняння систем природничо-математичної освіти на рівні визначення цілей, планування змісту освіти та вимог щодо підготовленості учнів у рамках конкретних дисциплін (аналіз навчальних планів, програм і підручників природничо-математичних дисциплін);
- аналіз навчального процесу з математики та природничо-наукових дисциплін (організація навчального процесу; методи викладання; можливості, надавані учням під час вивчення математики та природничо-наукових дисциплін; забезпечення навчального процесу літературою та іншими навчальними засобами);
- оцінка результатів навчання, яка передбачає не тільки оцінювання навчальних досягнень учнів за природничо-математичною освітою, але й виявлення їх відносин;
- аналіз взаємозв'язку серед запланованих цілей освіти та рівнів реалізації, з одного боку, та результатами навчання (досягнутий рівень освіти) – з іншого.

Від 1999-го р. дослідження *TIMSS (TIMSS-R)* планувалося як квазілонгит'юдне моніторингове дослідження, в якому щотири роки оцінюється підготування учнів 4-х та 8-х класів з математики та природознавства. Це дає змогу порівнювати країни за динамікою зміни рівня підготовленості школярів під час переходу від початкової школи до основної.<sup>74</sup>

#### **7.4.3. PISA - міжнародна програма оцінювання освітніх досягнень учнів у сфері функціональної грамотності.**

Організація з економічного співробітництва та розвитку – ОЕСР (*Organisation for Economic Co-operation and Development - OECD*) починаючи від 2000 р. активно впроваджує Міжнародну програму оцінювання освітніх досягнень учнів у сфері функціональної

---

<sup>73</sup> IEA Third International Mathematics and Science Study (TIMSS 1994-95). General Report. [www.oecd.org](http://www.oecd.org)

<sup>74</sup> Основні результатами останнього міжнародного дослідження *TIMSS* подано в *Додатку 1*, де наведено дані про результати російських учнів порівняно з результатами школярів інших країн.

грамотності – *PISA (Programme for International Student Assessment)*, основною метою якої є визначення того, чи мають учні, які здобули обов'язкову освіту (у 15-річному віці), знання й уміння для повноцінного функціонування в суспільстві. Вона надає інформацію щодо учнівської успішності з читання, математичної й природничої грамотності та визначає чинники, що впливають на формування цих навичок у школі та в родині. Передбачається, що отримана інформація дасть змогу країнам-учасникам приймати обґрунтовані рішення в освітній галузі.

15-річний вік визначено тому, що в багатьох країнах до цього віку закінчується обов'язкове навчання в школах, а навчальні програми в різних країнах мають багато спільного. Особливо зацікавлює на цьому етапі можливість визначити стан знань і вмінь, які можуть бути корисними для учнів у майбутньому, а також уміння самостійно здобувати знання, потрібні для успішної адаптації в сучасному світі.

У дослідженні беруть участь тридцять дві країни, двадцять вісім з яких є членами ОЕСР. Тестування проходять від 4500 до 10000 учнів у кожній країні.

Дослідження підготування учнів проводиться за трьома напрямками: "грамотність читання", "математична грамотність" та "природничо-наукова грамотність". Кожен з напрямків відповідає певним шкільним предметам. Особлива увага приділяється розумінню учнями основних понять, опанування основними методами, які вивчаються в рамках трьох вищезазначених напрямків, та вмінню використовувати свої знання в різних ситуаціях. Вимірюється не рівень опанування конкретним змістом навчальних дисциплін, а рівень ширших знань і вмінь, які потрібні для дорослого життя й набуті під час вивчення шкільних предметів. Велика увага також приділяється оцінюванню міжпредметних компетентностей учнів (використання знань, здобутих у рамках вивчення різних предметів або з інших джерел, для розв'язання поставленої задачі).

Дослідження проводиться трирічними циклами. Перший цикл відбувся протягом 1998 – 2000 рр., його результати були надруковані 2001 р.<sup>75</sup> Другий цикл – 2001 – 2003 рр., третій – 2004 – 2006 рр. У майбутньому ця послідовність циклів повторюватиметься. В кожному циклі основна увага приділяється одному з напрямків дослідження. За двома іншими напрямками отримують інформацію стосовно деяких накопичених умінь. 2000 р. основним напрямком була "грамотність читання", 2003 р. – "математична грамотність", 2006 р. – "природничо-наукова грамотність".

---

<sup>75</sup> Knowledge and Skills for Life. First Results from PISA 2000. Executive Summary. OECD, 2001. - [www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org)

Результатами дослідження є:

- кількісні показники, які характеризують стан основних знань та вмінь 15-річних учнів;
- кількісні показники, які характеризують стан чинників, що впливають на результати навчання учнів та стан справ у школі;
- кількісні показники, які характеризують тенденції зміни результатів протягом певного часу.

Отже, ця тривала програма дає змогу створити банк даних про стан знань та вмінь учнів, про чинники, які впливають на результати навчання та стан справ у школі, та про тенденції змін щодо підготування учнів у різних країнах світу.

Результати досліджень друкують що три роки разом з показниками, які характеризують освітні системи різних країн. Ця інформація дозволяє країнам-учасникам порівнювати свої досягнення з досягненнями інших країн та використовувати результати порівняння під час визначення політики в галузі шкільної освіти.

Країни, які брали участь у першому циклі дослідження PISA (2000): Австралія, Австрія, Бельгія, Бразилія, Канада, Китай, Чеська Республіка, Данія, Фінляндія, Франція, Німеччина, Греція, Угорщина, Ісландія, Ірландія, Італія, Японія, Корея, Латвія, Люксембург, Мексика, Нідерланди, Нова Зеландія, Норвегія, Польща, Португалія, Росія, Іспанія, Швеція, Швейцарія, Англія та США.

Програму здійснює Консорціум, який складається з провідних міжнародних дослідницьких організацій за участі національних центрів та організації ОЕСР. Керує роботою Консорціуму Австралійська Рада педагогічних досліджень (*The Australian Council for Educational Research – ACER*). До складу Консорціуму входять такі організації:

- Нідерландський національний інститут педагогічних вимірювань (*Netherlands National Institute for Educational Measurement – CITO*);
- Служба педагогічного тестування (*Educational Testing Service, ETS, США*);
- Національний інститут досліджень у галузі освіти (*NIER, Японія*);
- Вестат США (*Westat, USA*).

Дослідження PISA має на меті перевірити наявність життєвих умінь та готовність молоді до "дорослого" життя. Саме такий підхід відрізняє його від інших міжнародних досліджень, основною метою яких є перевірка визначених шкільними програмами предметних знань та вмінь за допомогою виконання навчальних завдань, які мало або зовсім не пов'язані з реальним життям. Розгляньмо означення та стислі характеристики кожного з трьох

напрямків цього дослідження: "грамотність читання", "математична грамотність", "природничо-наукова грамотність".

Першим з трьох напрямів дослідження є *"грамотність читання"*, що розглядається як здатність людини розуміти письмові тексти та відтворювати їх, здатність використовувати їх зміст для досягнення власних цілей, розвитку знань і можливостей, для активної участі в житті суспільства. Отже, термін "грамотність читання" має широкий смисл. Він передбачає не просто перевірку техніки читання. Мета дослідження висвітлює сучасне уявлення стосовно вміння "грамотно читати". Згідно з таким підходом, випускник основної школи повинен розуміти тексти, розмірковувати над змістом, оцінювати їх смисл та значення, викладати свої думки стосовно прочитаного. Основна увага приділяється перевірці вміння "грамотно читати" в різних ситуаціях. Учням пропонують тексти різних жанрів: уривки з художніх творів, біографії, тексти розважального характеру, особисті листи, документи, статті з газет та журналів, інструкції, рекламні оголошення, географічні мапи тощо. Там використовуються різні форми подання інформації: діаграми, малюнки, мапи, таблиці та графіки.

*"Математична грамотність"* – це здатність людини визначати й розуміти роль математики в світі, де вона живе, висловлювати добре обґрунтовані математичні судження та використовувати математику в такий спосіб, щоб задовольняти сьогоденні та майбутні потреби, властиві творчому, зацікавленому та свідомому громадянину. Термін "грамотність" використовується для того, щоб показати, що вивчення стану математичних знань та вмінь, які зазвичай визначені в шкільній програмі, не є першочерговим завданням цього дослідження. Основна увага приділяється використанню математичних знань у різноманітних ситуаціях через застосування різних підходів, які потребують міркування й інтуїції. Очевидно, що для цього треба мати значний обсяг математичних знань та вмінь, які дає школа. Учням переважно пропонуються не навчальні, а практичні ситуації з повсякденного життя (медицина, житло, спорт тощо). В більшості випадків вимагається використовувати знання з різних тем і розділів не тільки курсу математики, але й інших шкільних предметів, наприклад, фізики, біології.

*"Природничо-наукова грамотність"* розглядається як здатність використовувати природничо-наукові знання для визначення в реальних ситуаціях проблем, що їх досліджують та розв'язують за допомогою наукових методів; а також для отримання висновків, оснований на спостереженнях та експериментах. Ці висновки потрібні для розуміння навколишнього світу, змін, які відбуваються завдяки діям людей, та прийняття відповідних рішень. При цьому остаточне рішення в багатьох випадках приймається з

урахуванням суспільно-політичних або економічних умов. Природничо-наукові знання та вміння, опанування якими оцінюватиметься в дослідженні, формуються в школах під час вивчення предметів природничо-наукового циклу: фізики (з елементами астрономії), біології, хімії, географії. Природничо-наукова грамотність містить такі компоненти: загальнопредметні (загальнонавчальні) вміння, які формуються в рамках природничо-наукових предметів, природничо-наукові поняття та ситуації, в яких використовуються природничо-наукові знання. Метою дослідження є комплексна перевірка вмінь і понять. Головна увага приділяється перевірці таких умінь: визначати серед запропонованих питань ті, на які природничі науки можуть дати відповідь; робити науково обґрунтовані висновки на основі запропонованої інформації тощо. Реальні ситуації, запропоновані учням, пов'язані з актуальними проблемами, які виникають в особистому житті кожної людини (наприклад, використання продуктів під час дотримання дієти), в житті людини як члена якогось колективу або суспільства (скажімо, визначення місця електростанції відносно міста) або як громадянина світу (наприклад, усвідомлення наслідків глобального потепління).

2000 року в дослідженні взяло участь 265000 учнів з 32-х країн світу.

Інструментарій дослідження розробляли в процесі інтерактивної діяльності консорціуму, різних міжнародних експертних комісій та провідних спеціалістів країн-учасниць. Остаточний варіант міжнародного тесту містив 37 груп завдань-запитань з читання (загалом 141 запитання), 16 груп завдань з математики (загалом 32 запитання) та 14 груп завдань з природознавства (загалом 35 запитань). Завдання були розподіленими на 9 варіантів, частина завдань повторювалась у кількох варіантах. Кожен учень мав протягом двох годин письмово відповісти на 50 – 60 запитань з читання, математики та природознавства. В тестах використано й завдання з готовими відповідями, серед яких треба було вибрати правильну, а також творчі завдання, на які учень мав дати свою стислу або розгорнуту обґрунтовану відповідь. Деякі завдання (комплексні або структуровані) складались з кількох запитань із різного рівня складності, які стосувалися життєвої ситуації, описаної в тексті.

По закінченні тесту кожен учень заповнював анкету протягом півгодини, де відповідав на запитання стосовно свого навчального закладу, родини, відносин та інтересів. Додатково проводилось анкетування директорів навчальних закладів.

За виконання тесту кожному учневі давали бал за міжнародною 1000-бальною шкалою окремо за кожен групу завдань з читання, математики та природознавства. За кожне завдання також давали визначений бал (залежно від рівня складності) за тією ж шкалою залежно від того, наскільки успішно його виконували всі учні, що пройшли

тестування. Міжнародна шкала мала такі характеристики: середнє значення дорівнювало 500 балам, стандартне відхилення – 100, тобто близько 2/3 учнів всіх країн-учасниць мали результати в межах від 400 до 600 балів.<sup>76</sup>

Зміст дослідження *PISA* суттєво відрізняється від інших міжнародних досліджень, наприклад, *TIMSS*. Якщо в *TIMSS* зміст визначається тематикою розділів та питаннями шкільних курсів математики й природознавства, то під час розроблення змісту в дослідженні *PISA* застосовується сучасний підхід, оснований на використанні понять "грамотність" і "компетентність". Враховуючи ці відмінності, дослідження *PISA* можна розглядати як таке, що надає додаткову до дослідження *TIMSS* інформацію, позаяк обидва з різних боків дають змогу оцінити якість математичної та природничо-наукової освіти в країнах.

#### **7.4.4. PIRLS – міжнародна програма вивчення якості читання та розуміння тексту**

Міжнародний проект "*PIRLS*" – "*Вивчення якості читання та розуміння тексту*" є моніторинговим дослідженням якості освіти. Перше дослідження в галузі грамотності читання проводилось протягом 1989 – 1992 рр. Метою дослідження є<sup>77</sup>:

- порівняння рівня та якості читання й розуміння тексту учнями початкової школи в країнах світу;
- виявлення й тлумачення відмінностей у національних освітніх системах задля вдосконалення процесу навчання читати;
- виявлення чинників, які впливають на результати освіти.

Дослідження організувала Міжнародна асоціація з оцінювання навчальних досягнень (*IEA*) 2001 р. У проекті брали участь 40 країн світу. *PIRLS* планується проводити щорічно п'ять років.

У кожній школі проводиться тестування учнів випускного класу початкової школи, анкетування учнів та їхніх батьків, а також анкетування вчителів і представників адміністрації школи. У дослідженні оцінювали два види читання, до яких найчастіше вдаються учні під час навчальних занять та поза школою:

- читання заради набуття читацького літературного досвіду;

---

<sup>76</sup> У Додатку 2 подано результати учнів з різних країн за рівнями сформованості трьох типів грамотності та чинниками, які впливають на рівень навчальних досягнень учнів.

<sup>77</sup> PIRLS 2001. International Report [timss.bc.edu/pirls2001i/PIRLS2001\\_Pubs\\_IR.html](http://timss.bc.edu/pirls2001i/PIRLS2001_Pubs_IR.html)

- читання з метою опанування та використання інформації.

Відповідно до визначених видів читання було підібрано тексти та розроблено завдання до них. Під час читання текстів різних типів оцінювали такі вміння:

- знаходження інформації, заданої в певному вигляді;
- формулювання висновків;
- тлумачення й узагальнення інформації;
- аналіз та оцінювання змісту, мови й елементів тексту.

Кожен учень виконував завдання, об'єднані в дві групи (дві частини тесту) протягом 40 хвилин. Учням пропонували прочитати текст та відповісти на запитання щодо розуміння змісту прочитаного. У тесті використовували два типи завдань: завдання з вибором відповіді та завдання з творчою відповіддю. Під час виконання першого типу завдання учень мав вибирати серед 4-х запропонованих варіантів відповідей той, що найбільше відповідає поставленому запитанню. Але серед запропонованих відповідей лише одна була правильною. Всі завдання з вибором відповіді оцінювали 1 балом.

Виконуючи завдання з творчою відповіддю, учень мав самостійно записати свою відповідь на поставлене запитання. Відповіді учнів оцінювали відповідно підготовлені фахівці за допомогою інструкції, де була викладена єдина система кодування, що містила опис критеріїв для виставлення балів за виконані завдання. Ця інструкція дозволяє перевіряльникам обґрунтовано й надійно виставляти той чи інший бал. Кожне завдання з вільною відповіддю оцінювали певною кількістю балів (1, 2 або 3, залежно від глибини розуміння змісту тексту або вміння обґрунтувати свою відповідь за допомогою прочитаного тексту). Учням повідомляють про те, скільки балів може бути виставлено за виконання кожного завдання з творчою відповіддю. Це робиться за допомогою картинки з олівцем, де вказана відповідна цифра.

Міжнародний тест з читання розробили провідні фахівці світу в галузі тестування та навчання читати. Всі варіанти тесту складаються з двох частин. В одній частині дається літературний текст, в іншій – науково-популярний. Всі варіанти тесту мають однакову структуру та рівень складності. В дев'яти варіантах тесту тексти й завдання надруковані в одному зошиті. В одному варіанті "Природа" тексти й завдання подано в різних зошитах: тексти – в книзі для читання, завдання – в робочому зошиті. На тестування відводиться понад дві години (від 135 до 155 хвилин).

Для анкетування використовується 4 види анкет – для учнів, батьків, учителя та адміністрації школи. За допомогою анкет під час дослідження збирають таку інформацію:

1. Анкета для учнів:
  - а) демографічні характеристики учнів;
  - б) організація навчального процесу очима учнів;
  - в) ставлення учнів до читання;
  - г) виконання домашньої роботи з читання;
  - г) ставлення учнів до школи;
  - д) соціально-економічний статус родини.
2. Анкета для батьків:
  - а) підготування дитини до школи;
  - б) характер занять з дитиною;
  - в) ставлення батьків до школи;
  - г) освіта батьків;
  - г) професійна діяльність;
  - д) соціально-економічний статус.
3. Анкета для вчителя:
  - а) демографічні характеристики вчителя;
  - б) характеристика класу, в якому проводиться тестування;
  - в) особливості навчання рідної мови та читання;
  - г) оцінювання навчальних досягнень;
  - г) система підвищення професійної майстерності;
  - д) взаємозв'язок з родиною.
4. Анкета для адміністрації школи:
  - а) характеристика школи;
  - б) організація навчального процесу;
  - в) матеріально-технічне забезпечення;
  - г) взаємозв'язок з родиною;
  - г) ставлення до школи;
  - д) розподіл робочого часу директора школи.

Дослідження *PIRLS* можна розглядати як додаткове відносно дослідження *PISA*, оскільки воно оцінює навчальні досягнення в галузі читання випускників початкової школи.

#### **7.4. 5. CIVICS - міжнародне дослідження з громадянської освіти**

*Міжнародне дослідження з громадянської освіти "CIVICS"* проводиться у 28-ми країнах світу. Воно також організоване Міжнародною асоціацією з оцінювання навчальних



досягнень *IEA* (перше дослідження з громадянської освіти проведено 1971 р.). Основне завдання дослідження – вивчити стан громадянської освіти в країнах світу задля виявлення особливостей підготування школярів до активної участі в громадянській діяльності суспільства.

У дослідженні вивчається не лише знання учнів у галузі громадянської освіти, а й їхні інтелектуальні вміння, думки, здатності використовувати свої знання в уявних ситуаціях, ставлення до низки соціальних питань. Тестові матеріали розроблено для використання в різних країнах, тому вони ґрунтуються на типових життєвих ситуаціях громадянського суспільства та мають узагальнений характер. Завдання не зосереджені на певній визначеній програмі чи навчальному посібнику. Вони орієнтовані на знання й уявлення учнів, здобуті з різних джерел, зокрема й сформовані життям.

1999 р. проведено черговий етап *CIVICS*. Матеріали дослідження містили тести, анкети (для адміністрації школи, для вчителів, які викладають предмет суспільствознавчого циклу, для учнів), супроводжувальні матеріали (наприклад, керівництво з проведення тестування).

Тест складався з трьох частин. У першій частині було представлено тридцять вісім завдань із запропонованими чотирма варіантами відповідей. Більшість цих завдань (26 із 38-ми) були типовими тестовими завданнями, завдяки яким перевіряли той чи інший елемент знань з громадянської освіти. Також використано 12 нетрадиційних завдань. Три завдання ґрунтувались на карикатурах, п'ять – на текстах відповідної проблематики, чотири – на аналізі запропонованих тверджень, які слід було диференціювати на факти та судження. Отже, завдання з можливим вибором відповіді були спрямовані на діагностику не лише знань та уявлень, а також на перевірку інтелектуальних умінь учнів, навичок розумової діяльності.

Друга частина тесту для учнів була представлена анкетною з 17-ма блоками завдань, окремі з яких мали суто соціологічний характер, а інші – соціально-психологічний.

Третя частина містила рейтингові завдання, які можна поділити на дві групи: а) завдання для перевірки знань, зокрема й за складними збірними поняттями, наприклад, "демократія" або "держава"; б) завдання, які виявляють ставлення учнів до тих чи інших соціальних і політичних явищ, подій, процесів, а також до змісту шкільної освіти в галузі громадянознавства. Рейтингові завдання були згруповані смисловими блоками, базованими на шкалах типу "дуже погано – дуже добре", "зовсім неважливо – дуже важливо", "зовсім не згоден – цілком погоджуюсь", "ніколи – завжди", "ніколи – часто", "я в жодному разі

цього не робитиму – я обов’язково це зроблю". Кожна шкала мала чотири позиції, п’ята була представлена як "не знаю".

Тестові завдання мали на меті не лише відтворити зміст з курсу, присвяченого питанням громадянина та громадянства. Вони передусім спрямовані на вияв конкретних умінь – порівнювати, узагальнювати, знаходити головне, висловлювати свою думку та ставлення до питань, які більше пов’язані з життям, аніж з шкільним предметом.

Головною цінністю, яку автори поклали в основу концепції дослідження *CIVICS*, є "демократична правова держава". Тому основна частина тестових матеріалів була пов’язана з політико-правовою сферою життя суспільства. Можна визначити такі змістові напрямки:

- загальні уявлення про демократичну країну;
- політична діяльність в умовах демократії;
- діяльність громадських організацій;
- виборча система;
- управління демократичною країною;
- права людини, громадянські свободи, обов’язки громадян;
- закони та суд у демократичній країні; міжнародні правові документи;
- питання економічної політики.

#### **7.4.6. SITES – друге міжнародне дослідження інформаційних і комунікаційних технологій (ІКТ) в освіті**

*Друге міжнародне дослідження інформаційних і комунікаційних технологій (ІКТ) в освіті - SITES* (перше проводилось протягом 1989 – 1992 рр.) відрізняється від усіх інших. *SITES* складається з трьох модулів (проводиться трьома етапами):

Модуль 1: дослідження на рівні шкіл (початкова, основна, старша) (1997 – 1999 рр.).

Модуль 2: дослідження низки шкіл, де впровадження ІКТ зумовило виникнення освітніх інновацій (1999 – 2001 рр.).

Модуль 3: дослідження на рівні шкіл, учителів та учнів (2000 – 2005 рр.).

Метою першого модуля було отримання інформації про використання ІКТ у школах на основі анкетного опитування директорів шкіл і вчителів інформатики. Опитування було зосереджено на таких аспектах впровадження ІКТ у школах:

- *Зміст*. Що має на меті школа, впроваджуючи ІКТ та які можливості їх використання вона пропонує учням?
- *Інфраструктура*. Які технічні можливості має школа?

- *Розвиток кадрового потенціалу.* Як саме організовано підвищення кваліфікації в галузі ІКТ, які переваги має вчитель, що їх використовує?
- *Управління та організація.* Які заходи проводяться для того, щоб використовувати ІКТ? Якою мірою директори шкіл прагнуть використовувати ІКТ?

Ключовим у дослідженні був *зміст* у взаємозв'язку з іншими трьома сферами. Треба також завважити інший бік дослідження, який стосується дискусій щодо місця ІКТ у суспільстві й освіті. Однією з тез дискусії є твердження про те, що здобуті в школі знання застарівають досить швидко і що традиційна парадигма освіти, спрямована на передання знань та вмінь (стара парадигма), вже не діє в інформаційному суспільстві. Тому освітня система має змінити орієнтир на те, щоб виробляти навички самостійно та безперервно навчатися – нову парадигму "навчати навчатися". Є сподівання, що ІКТ має відіграти велику роль у цій переорієнтації – тобто слугуватиме каталізатором, який сприятиме змінам освітньої системи. Нині ІКТ використовують у рамках старої освітньої парадигми. Про це свідчать попередні дослідження *TIMSS*: комп'ютер часто використовують як тренажер для відсталих учнів.

Очевидно, що ІКТ можна використовувати у рамках як нової освітньої парадигми, так і старої, тому умовно визначено 4 типи шкіл:

- 1) нова парадигма та широке використання ІКТ;
- 2) стара парадигма та широке використання ІКТ;
- 3) нова парадигма та обмежене використання ІКТ;
- 4) стара парадигма та обмежене використання ІКТ.

Отже, дослідження було зосередженим на ролі ІКТ у рамках двох освітніх парадигм. При цьому розрізнялись такі поняття:

- зміст і педагогічна технологія, що їх школа має намір реалізувати;
- зміст і педагогічна технологія, реалізовані як можливості, що їх надано дітям;
- зміст, реалізований у вигляді досягнутих результатів навчання.

Стосовно намірів було прийнято рішення отримати від директорів шкіл інформацію про те, як саме ІКТ сприяє реалізації тієї чи іншої парадигми.

Можливості розглядалися з трьох боків: можливості вивчення безпосередньо ІКТ, можливості в рамках традиційної парадигми та можливості в рамках нової парадигми.

Аспект *інфраструктури* розглядався з боку наявності та забезпечення відповідних технічних умов школи в двох галузях: обладнання та програмне забезпечення. Основним показником обладнання є співвідношення кількості комп'ютерів у школі до кількості

учнів, які ними користуються. Важливими є також показники використовуваної комп'ютерної техніки. Було висунуто гіпотезу про те, що ці показники пов'язані зі змістовими, наприклад:

- на якому рівні сприйнято нову парадигму;
- усвідомлення внеску ІКТ у реалізацію цілей нової парадигми;
- усвідомлення доречності ІКТ;
- усвідомлення зручності й практичності ІКТ.

У галузі програмного забезпечення розрізняли:

- програмне забезпечення загального призначення;
- програмне забезпечення, яке є специфічним для предметів вивчення;
- розвиток кадрового потенціалу.

У будь-якій освітній інновації вчитель відіграє ключову роль. І якщо вчителі не спроможні реалізувати нову методику, то інновація є приреченою на невиконання. Саме тому було дуже важливо зібрати інформацію про *кваліфікацію вчителів у галузі ІКТ*, про їхні потреби в цій галузі, про методики, які вони використовують, та потрібні засоби ІКТ.

Отже, дослідження мало дати відповіді на такі питання:

- яку політику провадить школа для заохочення вчителів використовувати ІКТ?
- Які вимоги висуває школа стосовно розвитку кадрового потенціалу?
- Які є можливості для підвищення кваліфікації?
- Які інвестиції вкладаються в розвиток кадрового потенціалу?
- Які потреби має школа в галузі розвитку кадрового потенціалу?

Освітні інновації спочатку можуть впроваджувати ентузіасти. Однак, якщо не буде відповідної *організаційної підтримки*, то ці інновації належно не поширяться. Така підтримка може мати різні форми:

- стимулювання щодо створення інфраструктури ІКТ;
- створення клімату, сприятливого для використання ІКТ;
- політика стимулювання інтеграції ІКТ в методику викладання;
- створення комп'ютерних класів у предметних кабінетах.

Дослідження *SITES*, як і всі дослідження *IEA*, є зрізним. Стан освітньої системи вивчається під час анкетування вчителів та адміністрації школи, який проводиться одночасно в усіх відібраних школах країн-учасниць. Всі дослідження є вибірковими: анкетування проводяться не в усіх школах, а лише в тих, які потрапили у вибірку. Відбір

відбувається випадково за спеціальною технологією, яка є затвердженою для кожної країни. Кількість відібраних шкіл є однаковою для кожної країни-учасниці.

У Таблиці 15 представлено список країн, які брали участь у зазначених вище дослідженнях. Як показує аналіз таблиці, велика кількість країн бере участь у міжнародних порівняльних дослідженнях якості освіти. Більшість розвинутих країн світу беруть участь у дослідженнях *TIMSS*, *PISA* та *PIRLS*. Слід додати, що для деяких країн міжнародні дослідження замінюють національний моніторинг якості освіти. До міжнародного інструментарію додається національний. До таких країн належать Німеччина, Фінляндія, Японія та низка інших.

**Таблиця 15. "Список країн, які брали участь у міжнародних порівняльних дослідженнях якості загальної освіти".**

Країни	Міжнародні дослідження						
	IAE P	TIMSS- 95	TIMSS- R	SITE S	CIVI C	PISA PISA+*	PIRLS
1. Австралія		+	+		+	+	
2. Австрія		+				+	
3. Англія **	+	+	+		+		+
4. Аргентина		+					+
5. Бельгія		+	+	+	+	+	
6. Болгарія		+	+	+	+	+***	+
7. Бразилія	+					+	
8. Угорщина	+	+	+	+	+	+	+
9. Німеччина		+			+	+	+
10. Гонконг		+	+	+	+		+
11. Греція		+			+	+	+
12. Данія		+		+	+	+	
13. Ізраїль	+	+	+	+			+
14. Індонезія		+	+				
15. Йорданія	+		+				
16. Іран		+	+				+
17. Ірландія	+	+				+	
18. Ісландія		+		+		+	+
19. Іспанія	+	+				+	
20. Італія	+	+	+	+	+	+	+
21. Канада	+	+	+	+		+	+
22. Кіпр		+	+	+	+		+
23. Китай	+					+	
24. Колумбія		+			+		+
25. Південна Корея	+	+	+			+	
26. Кувейт		+					+
27. Латвія		+	+	+	+	+	+
28. Литва		+	+	+	+		+
29. Люксембург				+		+	

30. Македонія			+			+***	+
31. Малайзія			+				
32. Марокко			+				+
33. Мексика		+				+	
34. Мозамбік	+						
35. Молдова			+			+***	+
36. Нідерланди		+	+	+		+	+
37. Нова Зеландія		+	+	+		+	+
38. Норвегія		+		+	+	+	+
39. Сполучне Королівство Великої Британії						+	

Аналіз свідчить, що міжнародні порівняльні дослідження мають на меті оцінити навчальні досягнення та виявити чинники, які пояснюють ті чи інші досягнення країн. Як пріоритетні освітні галузі для оцінювання якості освіти вибрано математику, природознавство та читання. Трапляються спроби проведення досліджень у сфері громадянської освіти та ІКТ, але такі дослідження поодинокі і поки не можна стверджувати, що вони стануть моніторинговими, як це відбулося з дослідженнями *TIMSS*, *PISA* та *PIRLS*.

## 7.5. Додатки

### 7.5.1. Додаток 1. Основні результати міжнародного дослідження TIMSS. Порівняння результатів російських школярів 7-х та 8-х класів основної школи з математики та природознавства з результатами учнів інших країн<sup>78</sup>.

Росія взяла участь та вивчала якість математичної та природничо-наукової освіти на рівні основної та старшої школи. Дослідження проводилось спеціалістами Центру оцінки якості освіти Інституту загальної середньої освіти Російської академії освіти.

Результати дослідження дають можливість отримати порівняльні дані стосовно математичної підготовки учнів у різних країнах відповідно до вимог міжнародного тесту.

\* - PISA+ - повтор дослідження PISA через рік у 2001 р.

\*\* - Англія брала участь у дослідженнях як самостійна держава.

\*\*\* - країни, які брали участь у дослідженнях PISA+.

<sup>78</sup> Сравнительный анализ математической и естественнонаучной подготовки учащихся основной школы России. / Денищева Л.О., Дюкова С.Е., Ковалева Г.С., Корощенко А.С., Краснянская К.А., Мягкова А.Н., Найденова Н.Н., Резникова В.З., Сураvegина И.Е. / под ред. Г.С. Ковалевой. – Центр ОКО ИОСО РАО, Москва, 1995.

У Таблицях 16 та 17 наведені результати тестування учнів 7-х і 8-х класів країн-учасниць. Для кожної країни наведено середній бал виконання математичної та природознавчої частини тестів за міжнародною шкалою.

Відповідно до результатів, отриманих учнями Росії, всі інші країни можна розподілити на три групи. До першої групи увійшли країни, результати яких є суттєво вищими ніж російські, до другої групи - країни, результати яких суттєво не відрізняються від результатів російських школярів, до третьої - країни, результати яких є суттєво нижчими російських .

З математики до першої групи увійшло 5 країн: Сінгапур, Північна Корея, Японія, Гонконг, Чеська Республіка; до другої групи - 14 країн (серед них: Австралія, Австрія, Угорщина, Канада, Франція, Швейцарія та ін.). До складу третьої групи увійшло 19 країн (серед них: Англія, Німеччина, Литва, Латвія, США, Шотландія та ін.).

По природознавчих предметах перша група країн включала Сінгапур, Чеську Республіку, Японію, Північну Корею, Нідерланди, Словенію та Австрію. До другої групи увійшло 16 країн, серед яких Угорщина, Англія, США, Німеччина, Канада та ін. У складі третьої групи - 16 країн (серед них: Швейцарія, Данія, Іспанія, Франція, Литва, Латвія, Іран та ін.).

Для порівняння учнів за рівнем математичної та природознавчої підготовки було визначено три рівня результатів тестування. Перший рівень - це найвищі результати, які показала десята частина учнів всіх країн. Досягнення даного рівня свідчило про високий рівень математичної та природничо-наукової підготовки. Другий рівень (нижче за перший) - результати, які продемонстрували найкраща чверть учнів всіх країн, а третій рівень (нижче за другий) - результати, які продемонструвала краща половина учнів. Згідно таким міжнародним критеріям найвищий рівень математичної підготовки показали 10% російських учнів, підготовка 30% учнів з Росії відповідає другому визначеному рівню, підготовка 60% учнів відповідають третьому рівню. Якість природничо-наукової підготовки школярів Росії можна охарактеризувати за такими показниками: 11% кращих восьмикласників Росії досягли або перевищили перший рівень, підготовка 29% учнів відповідає другому рівню, а 56% учнів - третьому рівню. Треба зазначити, що ці результати є значно нижчими в порівнянні з найкращими країнами, які склали першу групу. Однак, результати міжнародного тестування виявили ряд проблем у системі математичної та природничо-наукової освіти.

До суттєвих недоліків в рамках математичної підготовки учнів шкіл Росії фахівці з Центру оцінки якості освіти Інституту загальної середньої освіти Російської академії освіти

віднесли: невміння використовувати отримані знання та уміння в реальних ситуаціях, які характерні для повсякденного життя; недостатній рівень розвитку просторових геометричних уявлень; недостатній розвиток вірогідних уявлень, які мають велику практичну значущість, а також невміння інтерпретувати кількісну інформацію, представлену у формі таблиць, діаграм та графіків реальних залежностей.

В рамках предметів природничо-наукового циклу російські школярі продемонстрували більш високий рівень знань фактографічного матеріалу, вміння відтворювати їх та використовувати в знайомій ситуації. Трохи нижчий був рівень уміння інтегрувати ці знання та використовувати їх для роз'яснення явищ, які відбуваються в оточуючому нас світі. Достатньо низькі результати російських школярів по деяких питаннях природознавства (фізіології людини, дієтології, загальної біології та екології) пояснюються відсутністю більшості цих питань у програмах основної школи. Це свідчить про необхідність урахування світового досвіду стосовно більш широкого та більш раннього ознайомлення учнів з природничими розділами. Очевидна потреба посилення практичної спрямованості вивчення природничих питань та їх інтеграції.

**Таблиця 16. "Результати тестування учнів 7-8 класів з математики".<sup>79</sup>**

8 клас		7 клас	
Країна	Середній бал	Країна	Середній бал
Сінгапур	643	Сінгапур	601
Корея	607	Корея	577
Японія	605	Японія	571
Гонконг	588	Гонконг	564
Бельгія (фл.)	565	Бельгія (фл.)	558
Чеська Республіка	564	Чеська Республіка	523
Словацька Республіка	547	<i>Нідерланди</i>	516
Швейцарія	545	<i>Болгарія</i>	514
Нідерланди	541	<i>Австрія</i>	509
Словенія	541	Словацька Республіка	508
<i>Болгарія*</i>	540	Бельгія (фр.)	507
<i>Австрія</i>	539	Швейцарія	506
Франція	538	Угорщина	502
Угорщина	537	Російська Федерація	501
Російська Федерація	535	<i>Словенія</i>	498
Австралія	530	<i>Австралія</i>	498
Ірландія	527	<i>Таїланд</i>	495

<sup>79</sup> IEA Third International Mathematics and Science Study (TIMSS 1994-95)



Канада	527	Канада	494
<i>Бельгія (фр.)</i>	526	Франція	492
<i>Таїланд</i>	522	<i>Німеччина</i>	484
<i>Ізраїль</i>	522	Швеція	477
Швеція	519	Англія	476
<i>Німеччина</i>	509	США	476
Нова Зеландія	508	Нова Зеландія	472
Англія	506	<i>Данія</i>	465
Норвегія	503	Шотландія	463
<i>Данія</i>	502	Латвія	462
США	500	Норвегія	461
<i>Шотландія</i>	498	Ісландія	459
Латвія	493	<i>Румунія</i>	454
Іспанія	487	Іспанія	448
Ісландія	487	Кіпр	446
<i>Греція</i>	484	<i>Греція</i>	440
Румунія	482	Литва	428
Литва	477	Португалія	423
Кіпр	474	Іран	401
Португалія	454	<i>Колумбія</i>	369
Іран	428	<i>Південна Африка</i>	348
<i>Кувейт</i>	392		
<i>Колумбія</i>	385		
<i>Південна Африка</i>	354		

\* - Країни, визначені курсивом, не виконали всіх вимог до формування репрезентативної вибірки учнів.

Таблиця 17. "Результати тестування учнів 7-8 класів з природознавства".\*<sup>80</sup>

8 клас		7 клас	
Країна	Середній бал	Країна	Середній бал
Сінгапур	607	Сінгапур	545
Чеська Республіка	574	Корея	535
Японія	571	Чеська Республіка	533
Корея	565	Японія	531
<i>Болгарія**</i>	565	<i>Болгарія</i>	531
<i>Нідерланди</i>	560	<i>Словенія</i>	530
<i>Словенія</i>	560	Бельгія (фл.)	529
<i>Австрія</i>	558	<i>Австрія</i>	519

<sup>80</sup> IEA Third International Mathematics and Science Study (TIMSS 1994-95)

Угорщина	554	Угорщина	518
Англія	552	<i>Нідерланди</i>	517
Бельгія (фл.)	550	Англія	512
<i>Австралія</i>	545	Словацька Республіка	510
Словацька Республіка	544	США	508
Російська Федерація	538	<i>Австралія</i>	504
Ірландія	538	<i>Німеччина</i>	499
Швеція	535	Канада	499
США	534	Гонконг	495
<i>Німеччина</i>	531	Ірландія	495
Канада	531	<i>Таїланд</i>	493
Норвегія	527	Швеція	488
Нова Зеландія	525	Російська Федерація	484
<i>Таїланд</i>	525	Швейцарія	484
<i>Ізраїль</i>	524	Норвегія	483
Гонконг	522	Нова Зеландія	481
Швейцарія	522	Іспанія	477
<i>Шотландія</i>	517	Шотландія	468
Іспанія	517	Ісландія	462
Франція	498	<i>Румунія</i>	452
<i>Греція</i>	497	Франція	451
Ісландія	494	<i>Греція</i>	449
<i>Румунія</i>	486	Бельгія (фр.)	442
Латвія	485	<i>Данія</i>	439
Португалія	480	Іран	436
<i>Данія</i>	478	Латвія	435
Литва	476	Португалія	428
<i>Бельгія (фр.)</i>	471	Кіпр	420
Іран	470	Литва	403
Кіпр	463	<i>Колумбія</i>	387
<i>Кувейт</i>	430	<i>Північна Африка</i>	317
<i>Колумбія</i>	441		
<i>Північна Африка</i>	326		

\* - Під час порівняння всі країни розподілені на три групи: країни, які мають результати значно вищі за середній міжнародний бал (у верхній визначеній частині таблиці); країни, результати яких не відрізняються від середнього міжнародного бала (середня частина таблиці) та країни, результати яких є суттєво нижчими за середній міжнародний бал (нижня визначена частина таблиці)

- \*\*Країни, зазначені курсивом, не виконали всіх вимог до формування репрезентативної вибірки учнів.

Розглянемо деякі результати другого етапу дослідження - оцінку математичної та природничо-наукової підготовки випускників середніх шкіл.

Під час оцінювання підготовки випускників середніх шкіл було визначено два головних аспекти. Перший - оцінка "математичної та природничо-наукової грамотності" - готовність вирішувати повсякденні життєві задачі, де треба використовувати математичні або природничо-наукові знання. Другий - оцінка підготовки випускників з математики та фізики, які поглиблено вивчали ці предмети.

Унікальність та важливість цього дослідження для Росії в тому, що вперше була зроблена спроба оцінити практичну складову математичної та природничо-наукової підготовки випускників з позицій міжнародних пріоритетів у вирішенні проблеми соціальної адаптації підлітків у сучасному світі. Також вперше оцінювався рівень підготовки тієї групи випускників, яка в майбутньому буде складати науково-технічну еліту країни. Навчальні досягнення саме цієї групи розглядаються багатьма країнами як показник конкурентоспроможності країни в галузі фундаментальних наук та новітніх технологій.

Оцінка рівня математичної та природничо-наукової грамотності проводилась за допомогою одного загального тесту, який містив завдання, що перевіряли знання основних математичних та природничо-наукових понять та вміння використовувати їх у контексті повсякденного життя. Також перевірялись вміння аналізувати запропоновані ситуації, встановлювати зв'язки між причинами та наслідками, використовувати власні знання в різних соціальних контекстах. У всіх країнах тест виконували випускники середньої школи незалежно від того, вивчали вони математику природничо-наукові предмети в старшій школі чи ні. У багатьох країнах цей тест виконували випускники середніх професійних і технічних шкіл.

На результати виконання тестів у Росії значною мірою вплинули зміст та форма проведення тесту. Умови проведення тестування були незвичними для учнів. Протягом обмеженого часу (90 хвилин) учень повинен був виконати 60 завдань, для відповіді на які треба було використовувати знання з декількох навчальних предметів (математики, фізики, біології, хімії та ін.). При цьому в 15-ти -17-ти завданнях треба було записати рішення або пояснення отриманої відповіді. Майже всі математичні завдання тесту були складені на основі матеріалу, який російські учні вивчали в 5х-6х класах, а учні багатьох інших країн вивчали його пізніше. Частина завдань з природознавства включала питання, яким не приділялась увага в шкільних курсах природничо-наукових предметів, наприклад, екології, методам наукового пізнання.

Найвищі результати з **математичної грамотності** показали учні трьох країн - Нідерландів, Швеції, Данії (Див. Таблицю 18). Відносно до Росії всі країни розподілились на три групи:

- результати, які є суттєво вищими ніж у Росії - Нідерланди, Швеція, Данія, Швейцарія, Ісландія, Норвегія, Франція, Нова Зеландія, Канада, Австрія;
- результати, які не відрізняються від Росії - Німеччина, Угорщина, Італія, Литва, Чеська Республіка, США;
- результати, які є суттєво нижчими ніж у Росії - Кіпр, Південна Африка.

Спеціалісти Центру оцінки якості освіти Інституту загальної середньої освіти Російської академії освіти вважають, що поставлена перед російською школою мета - підготувати випускників до вільного використання математики в повсякденному житті, в значній мірі не досягається на рівні вимог міжнародного тесту з математичної грамотності.

**Таблиця 18. "Результати тестування випускників середньої школи з математики та природознавства".<sup>81</sup>**

<b>Математична та природничо-наукова грамотність</b>	
<b>Країна</b>	<b>Середній бал</b>
<i><b>Нідерланди *</b></i>	559
Швеція	555
<i><b>Ісландія</b></i>	541
<i><b>Норвегія</b></i>	536
Швейцарія	531
<i><b>Данія</b></i>	528
<i><b>Канада</b></i>	526
Нова Зеландія	525
<i><b>Австрія</b></i>	519
<i><b>Австралія</b></i>	525
<i><b>Словенія</b></i>	514
<i><b>Франція</b></i>	505
<i><b>Німеччина</b></i>	496
Чеська Республіка	476
Угорщина	477
Російська Федерація	476
<i><b>Італія</b></i>	475
<i><b>США</b></i>	471
Литва	465
Кіпр	447

<sup>81</sup> IEA Third International Mathematics and Science Study (TIMSS 1994-95)

<i>Південна Африка</i>	352
Середній міжнародний бал	500

\* - Країни, визначені курсивом, не виконали всіх вимог до формування репрезентативної вибірки учнів.

Випускники дванадцяти країн мають значно вищий рівень **природничо-наукової грамотності**, ніж в Росії. До них відносяться в основному європейські країни (Нідерланди, Швеція, Ісландія, Норвегія, Данія та ін.), а також Канада, Австралія та Нова Зеландія (Див. Таблицю 19). Лише дві країни - Кіпр і Південна Африка мають результати нижче ніж російські. Результати міжнародного тесту виявили недостатній рівень природничо-наукової грамотності російських випускників, їх невміння використовувати отримані знання в реальних ситуаціях. Лише з п'ятьох завдань, в основному на розуміння простої інформації, результати російських школярів були вищими середніх міжнародних результатів.

Аналіз результатів свідчить про необхідність посилення уваги до формування основних природничо-наукових понять та їх використання під час пояснення реальних ситуацій у повсякденному житті. Особливі зусилля треба спрямувати на розвиток інтелектуальних вмінь, які сприяють критичному аналізу запропонованих ситуацій, їх роз'ясненню та вирішенню поставлених проблем.

**Таблиця 19. "Результати математичної та природничо-наукової частини тесту випускників середньої школи".<sup>82</sup>**

Математична грамотність *		Природничо-наукова грамотність *	
Країна	Серед. бал	Країна	Серед. бал
<i>Нідерланди **</i>	560	Швеція	559
Швеція	552	<i>Нідерланди**</i>	558
<i>Данія</i>	547	<i>Ісландія</i>	549
Швейцарія	540	<i>Норвегія</i>	544
<i>Ісландія</i>	534	<i>Канада</i>	532
<i>Норвегія</i>	528	Нова Зеландія	529
<i>Франція</i>	523	Швейцарія	523
Нова Зеландія	522	<i>Австрія</i>	520
<i>Канада</i>	519	<i>Австралія</i>	527
<i>Австрія</i>	518	<i>Словенія</i>	517
<i>Австралія</i>	522	<i>Данія</i>	509
<i>Словенія</i>	512	<i>Німеччина</i>	497
<i>Німеччина</i>	495	Чеська Республіка	487

<sup>82</sup> IEA Third International Mathematics and Science Study (TIMSS 1994-95)

Чеська Республіка	466	<i>Франція</i>	487
Угорщина	483	Російська Федерація	481
<i>Італія</i>	476	<i>США</i>	480
Російська Федерація	471	<i>Італія</i>	475
Литва	469	Угорщина	471
<i>США</i>	461	Литва	461
Кіпр	446	Кіпр	448
<i>Південна Африка</i>	356	<i>Південна Африка</i>	349
Середній міжнар. бал	500	Середній міжнародний бал	500

\* - Під час порівняння всі країни розподілені на три групи: країни, які мають результати значно вищі за середній міжнародний бал (у верхній визначеній частині таблиці); країни, результати яких не відрізняються від середнього міжнародного бала (середня частина таблиці) та країни, результати яких є суттєво нижчими за середній міжнародний бал (нижня визначена частина таблиці)

\*\* - Країни, визначені курсивом, не виконали всіх вимог до формування репрезентативної вибірки учнів.

Порівняльний аналіз результатів країн з поглибленого курсу математики свідчить, що лідером є Франція. Результати 14-ти країн (вкл. Росію та Швейцарію) є суттєво нижчими ніж французькі (Див. Таблицю 20).

Під час оцінювання стану математичної підготовки учнів, які вивчали поглиблений курс математики, основна увага приділялась перевірці матеріалу чотирьох змістовних напрямків курсу математики: "Числа. Рівняння. Функції"; "Елементи математичного аналізу"; "Геометрія"; "Вірогідність і статистика".

У порівнянні Росії з іншими країнами, підготовка російських випускників є трохи нижчою лише за темою "Вірогідність. Комбінаторика. Статистика".

**Таблиця 20. "Результати тестування з поглибленого курсу математики".<sup>83</sup>**

Поглиблена математика	
Країна	Середній бал
Франція	557
Російська Федерація	542
Швейцарія	533
<i>Данія*</i>	522
Кіпр	518
Литва	516
<i>Австралія</i>	525
Греція	513

<sup>83</sup> IEA Third International Mathematics and Science Study (TIMSS 1994-95)

Швеція	512
Канада	509
<i>Словенія</i>	475
<i>Італія</i>	474
Чеська Республіка	469
Німеччина	465
<i>США</i>	442
<i>Австрія</i>	436
Середній міжнародний бал	501

\* - Країни, зазначені курсивом, не виконали всіх вимог до формування репрезентативної вибірки учнів.

Тест з **фізики** в більшості країн виконували лише ті випускники, які в старшій середній школі вивчали фізику за вибором. Зазвичай це випускники, які цікавляться цим предметом і планують продовжити свою освіту в галузі фізики або в суміжній з фізикою галузі. Враховуючи це, до російської вибірки були включені випускники шкіл, які вивчали поглиблений курс фізики.

За результатами міжнародного тесту російські школярі увійшли до кращої трійки країн світу (Див. Таблицю 21). Результати учнів Норвегії та Швеції хоча й є вищими, але за статистикою вони не відрізняються від результатів російських школярів.

Значно нижчі результати у порівнянні з Росією у восьми країн: Кіпру, Швейцарії, Греції, Канади, Франції, Чеської Республіки, Австрії та США.

Результати російських школярів є суттєво вищими середніх міжнародних результатів за всіма розділами фізики, які були включені до тесту, крім хвильової фізики. Порівняння результатів російських школярів за різними розділами фізики (механіка, молекулярна фізика та теплота, електродинаміка, хвильова фізика, спеціальна теорія відносності, ядерна та квантова фізика) свідчить про те, що вони є практично однаковими. Це означає, що підготовка учнів російських шкіл, які вивчали поглиблений курс фізики є досить однорідною в рамках цілого курсу фізики.

**Таблиця 21. "Результати тестування з фізики".<sup>84</sup>**

Фізика	
Країна	Середній бал
Норвегія	581
Швеція	573

<sup>84</sup> IEA Third International Mathematics and Science Study (TIMSS 1994-95)

Російська Федерація	545
<i>Данія *</i>	534
Словенія	523
Германія	522
<i>Австралія</i>	518
Кіпр	494
Латвія	488
<i>Греція</i>	486
Швейцарія	488
<i>Канада</i>	485
Франція	466
Чеська Республіка	451
Австрія	435
США	423
Середній міжнародний бал	501

\* - Країни, зазначені курсивом, не виконали всіх вимог до формування репрезентативної вибірки учнів.

Базуючись на цих результатах, російські спеціалісти Центру оцінки якості освіти зробили висновок, що підходи міжнародного дослідження TIMSS до оцінювання підготовки учнів з фізики за змістом та видами діяльності відповідають спрямованому розвитку освіти з фізики в школах Росії. Це свідчить про те, що розвиток фізичної освіти в російській школі здійснюється в рамках світових тенденцій розвитку шкільної освіти.

Одним із завдань дослідження було **визначення факторів, які впливають на результати навчання**. Дослідження свідчить, що в Росії на результати міжнародного тесту мали вплив такі фактори: територіальне розташування школи, соціально-економічний статус родини (освіта батьків, рівень матеріального забезпеченості родини, кількість книг у родині, наявність комп'ютеру), відношення учнів до предметів, що вивчаються, та деякі інші фактори. Наведемо декілька прикладів.

Результати міжнародного тесту учнів міських шкіл за статистикою є значно вищими за результати учнів з сільських шкіл.

Приблизно 70% учнів 8-го класу російських шкіл мають позитивне відношення до математики, фізики та географії. Більшій кількості учнів (85%) подобається біологія. Заслуговує на увагу той факт, що в деяких країнах з високими результатами, наприклад, в Японії, Кореї, Чеській Республіці біля половини учнів того ж віку не люблять предмети, які вивчають. Виключенням є Сінгапур - більш 80 % учнів мають позитивне ставлення до математики та природничих предметів. У більшості країн спостерігається залежність: чим краще відноситься учень до предмету, тим вище його результати. В країнах, які мають



різницю в результатах з математики та природничих предметах між хлопцями та дівчатами, хлопці зазвичай краще ставляться до математики ніж дівчата.

Серед випускників середніх загальноосвітніх шкіл Росії позитивно ставляться до математики 64%, до фізики - 51%, біології - 73%, хімії - 46%, географії - 73%.

Позитивне ставлення до математики є у більшості випускників, які вивчали поглиблений курс математики (83% показали, що математика їм подобається; 70% - надає задоволення; 84% вважають вивчення математики важливим для будь-якої людини; 64% збираються пов'язати з математикою свою майбутню професію). Важливим є те, що основна частина школярів вважає, що успішність під час вивчення математики суттєво залежить не лише від природних здібностей (80%), але й від систематичних занять у школі та вдома (87%). Практично у всіх країнах більша частина учнів основної школи вважає, що вони добре встигають з математики та природознавства. Однак в азійських країнах, які мають високі результати, Кореї, Японії та Гонконгу, більшість дітей має занижену самооцінку - 60% учнів не вважають свою успішність з математики та природознавчих предметах доброю. В Росії у школярів спостерігається більш низька самооцінка з математики, ніж з природознавчих предметах. 40% російських учнів не вважають власні досягнення успішними.

Більшість випускників середньої школи (95%) у всіх країнах збираються продовжити навчання в різних освітніх закладах. Планують вступити до вищих навчальних закладів від 66% до 94% учнів (Франція - 76%, Швейцарія - 88%, Австралія - 94%). 99% випускників російських загальноосвітніх шкіл планують продовжити освіту: вступити до ВЗН - 62%, до коледжів або технікумів - 19%, інші - до професійно-технічних навчальних закладів. У всіх країнах учні, які збираються поступати до вищих навчальних закладів, показали найвищі результати. Біля 30% випускників російської середньої школи збираються продовжити освіту в галузі бізнесу. 10% з загальноосвітніх класів та 20% випускників з класів з поглибленим вивченням математики та фізики збираються вивчати комп'ютерні та інформаційні науки. В інших країнах популярними галузями для продовження освіти є медицина, інженерна справа, бізнес та комп'ютерні науки.

Професійно займатися математикою планує лише 6% випускників середніх шкіл Росії, обчислювальною та прикладною математикою - 22%. В інших країнах професійно займатися математикою планують від 1% до 6% учнів. Винятком є лише Франція, де 12% випускників класів з поглибленим вивченням математики планують професійно займатися саме математикою, що ще раз підтверджує позитивний вплив пріоритетного відношення до математичної освіти, притаманний цій країні.

Прикладною або обчислювальною математикою планують займатися від 2% до 13% учнів. Таким чином можна зробити висновок, що ці професії в багатьох країнах вже не є престижними. Лише в Росії та Греції 20% випускників обрали ці напрямки.

Треба зазначити, що у всіх країнах учні, які планують професійно займатися математикою продемонстрували високі результати в порівнянні з іншими учнями.

Професійно займатися фізикою або хімією мають намір лише 6% випускників шкіл Росії; 9% учнів, які вивчали поглиблений курс фізики обрали професію інженера.

За результатами TIMSS в основній школі у більшості країн не було виявлено відмінностей між результатами з математики серед дівчат та хлопців. З природознавства відмінності в виконанні роботи існують в багатьох країнах і вони залежать від галузі природознавства, що вивчається, та особливостей системи освіти в країні. На практиці не було визначено ніяких відмінностей у виконанні завдань з біології. Невеликі відмінності на користь хлопців існують у предметах хімії та географії. У багатьох країнах результати з фізики серед хлопців є значно вищими ніж серед дівчат.

Для випускників середньої школи ці відмінності зафіксовані через результати виконання трьох тестів: з природничо-математичної грамотності, поглибленої математики та фізики. Співвідношення юнаків та дівчат у старшій середній школі надано в Таблиці 22.

**Таблиця 22. "Співвідношення юнаків та дівчат у старшій середній школі в Росії".**

<i>Стать</i>	<i>Загальноосвітня програма</i>	<i>Поглиблена математика</i>	<i>Поглиблена фізика</i>
Хлопці	37,0	55,3	55,4
Дівчата	63,0	44,7	44,6

З результатами дослідження найбільш вагомий вплив на навчальні досягнення мають фактори, пов'язані з родиною. Із збільшенням рівня освіти батьків збільшується рівень навчальних досягнень як з математики, так і з природознавства. Росія відноситься до групи країн з найвищим рівнем освіти батьків, поряд з Канадою, Ізраїлем, Литвою та США. 34% російських учнів мають хоча б одного з батьків з вищою освітою.

Залежність між освітою батьків та успішністю виконання тесту випускниками середньої школи з математики та фізики виявилась сильнішою серед учнів, які вивчали поглиблені курси з математики та фізики, ніж серед учнів, які вивчали загальноосвітні курси.

Значний вплив має також наявність вдома великої кількості книг та комп'ютера. У половини російських школярів домашня бібліотека включає 100 книг. В країнах з низькими результатами, наприклад, Іран, Кувейт біля половини дітей вдома мають не більше 25-ти

книг. Цікавим є факт, що 35% російських восьмикласників відмітили, що вони мають дома комп'ютер. Практично така кількість дітей з комп'ютерами в Чеській Республіці та Кореї. Англія, Шотландія та Нідерланди мають найбільшу кількість учнів (85%), які можуть користуватися комп'ютером вдома.

Значно складнішим є вплив факторів, які характеризують навчальний процес. Тому неможна однозначно відповісти на питання: "Яким чином школа може підвищити результати навчання?" Жоден з факторів, які характеризують навчання математиці чи природознавству, не діють ізольовано, кожен з них проявляє себе по різному в окремих країнах. Наприклад, в одних країнах результати навчання залежать від кількості учнів у класі, від числа годин на тиждень, відведених для вивчення предмета та виконання домашніх завдань, в інших країнах - не залежать. Наприклад, у Кореї більшість дітей навчається в класах, де водночас знаходиться 40 осіб. В деяких країнах більше число уроків математики відводиться для слабких класів, а в Росії навпаки - для класів з поглибленим вивченням предмету. Країни з високими результатами, так як Японія, Чеська Республіка та Бельгія (фл.) задають невеликі домашні завдання.

Цікаво розглянути **відмінності російських школярів від своїх однолітків з інших країн**. Важливою для цієї характеристики є інформація про те, як учні проводять свій вільний час. Майже в половині країн, включаючи Росію, учні витрачають в середньому на виконання домашнього завдання від 2-х до 3-х годин. В середньому 1 годину на математику та менше години на природничо-наукові предмети. В більшості країн 13-річні школярі дивляться телевізійні передачі 1-2 години (в Росії - 3 г.), 2 години витрачають на спілкування з друзями (в Росії - 3 г.), 2 години займаються спортом (в Росії - 1 г.). Крім того російські школярі в середньому 1 годину грають в комп'ютерні ігри (це більше, ніж в інших країнах), більше 1 години читають для власного задоволення (це більше, ніж в інших країнах) та 1,5 години допомагають у домашньому господарстві.

Наведемо деяку інформацію про вчителів. В більшості країн більше половини вчителів - чоловіки. Росія сильно відрізняється за цим показником від всіх країн: 97% всіх учнів навчається математиці в учителів-жінок і 86% учнів навчається природознавчим предметам у вчителів-жінок. В цьому Росію можна порівняти лише з Ізраїлем. В Японії 72% учнів навчається математиці в учителів-чоловіків.

Російські вчителі більше, ніж в інших країнах витрачають часу на підготовку до уроків та перевірку робіт учнів, на бесіди з учнями та батьками, читання професійної літератури. Це складає для учителів математики - 18,5 г. на тиждень (для японських учителів - 15 г.), для учителів природничо-наукових предметів близько 15 г.

На жаль, більшість російських учителів вважає, що суспільство не цінує їх роботу, однак, більшість з них вірить (80%), що їх роботу цінують учні і тому вони продовжують самовіддано працювати.

За даними анкетного опитування директорів шкіл - 20% загальноосвітніх шкіл та приблизно половина шкіл і класів з поглибленим вивченням математики та фізики мають свої шкільні програми з математики та з природничо-наукових предметів.

Треба відмітити, що проведене дослідження не виявило жодного фактору, який однаково впливав би на результати тестування в різних країнах. Соціально-економічні умови, культурні традиції, існуюча практика освіти створюють складні системи, в яких один й той самий фактор по різному впливає на якість освіти.

Можна зробити висновок, що участь країни в таких міжнародних дослідженнях є дуже корисними з багатьох аспектів. Це дозволяє отримати об'єктивні та порівняльні дані про рівень підготовки учнів за визначеним напрямком; отримати актуальну інформацію про сучасний стан систем освіти інших країн; порівняти зміст освіти та освітніх стандартів країни з вимогами до навчальної підготовки учнів, які існують в різних країнах світу; порівняти тенденції розвитку освіти в світі. Беручи участь у розробці методики порівняльної оцінки підготовки школярів, яку використовують під час таких досліджень, вітчизняні спеціалісти опановують методику проведення масових обстежень, яка відповідає останнім досягненням в цій галузі. Дослідження *TIMSS* є одним з ефективних інструментів моніторингу якості освіти. Участь України в таких дослідженнях дозволить отримати об'єктивну інформацію про систему освіти в країні, якої в нас ще немає, та знайти шляхи вирішення існуючих проблем.

### **7.5.2. Додаток 2. Результати оцінювання знань, умінь та компетентностей учнів в рамках міжнародної програми *PISA*<sup>85</sup>**

Дослідження *PISA* - міжнародна програма з оцінки навчальних досягнень учнів метою якої є оцінювання рівня володіння учнями 15-ти річного віку знаннями та вміннями,

---

<sup>85</sup> Изучение знаний и умений учащихся в рамках Международной Программы PISA. Общие подходы. Ковалева Г.С., Красновский Э.А., Краснокутская Л.П., Краснянская К.А., ИОСО РАО, 1999: Knowledge and Skills for Life. First Results from PISA 2000. Executive Summary. OECD, 2001. - [www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org)

які потрібні для повноцінного функціонування в суспільстві. Дослідження проводилось за трьома напрямками: вивчались "грамотність читання", математична грамотність" та природничо-наукова грамотність". Особлива увага приділялась оцінці рівня опанування учнями різними стратегіями навчання, вмінню використовувати свої знання в різноманітних життєвих ситуаціях, а також оцінці міжпредметної компетентності учнів (використання знань, отриманих в рамках окремих дисциплін або з інших джерел інформації, з метою вирішення поставленої задачі).

Термін "**грамотність читання**" під час дослідження означав здатність людини до розуміння письмових текстів та рефлексії на них, здатність використовувати їх зміст для досягнення власних цілей, розвитку знань та можливостей, для активної участі в житті суспільства. Оцінювалась не техніка читання, а здатність учня використовувати читання як засіб придбання нових знань для подальшого навчання. Мета дослідження висвітлювала сучасне уявлення стосовно вміння "грамотно читати". Згідно такого підходу, випускник основної школи повинен розуміти тексти, розмірковувати над змістом, оцінювати їх смисл та значення, викладати свої думки стосовно того, що він прочитав. Тексти були типовими для різних життєвих ситуацій, відрізнялись за жанрами та формами представлення інформації.

За порівнянням середніх результатів країн-членів OECD країни поділились на три групи:

- країни, результати яких за статистикою є значно вищими середніх результатів (Фінляндія, Канада, Нова Зеландія, Австралія, Ірландія, Корея, Великобританія, Японія, Швеція, Австрія, Бельгія, Ісландія, всього 12 країн);
- країни, результати яких можна порівняти з середніми результатами (Норвегія, Франція, США, Данія, Швейцарія, всього 5 країн);
- країни, результати яких за статистикою є значно нижчими середніх результатів (Іспанія, Чеська Республіка, Італія, Німеччина, Ліхтенштейн<sup>86</sup>, Угорщина, Польща, Греція, Португалія, Російська Федерація<sup>87</sup>, Латвія, Люксембург, Мексика, Бразилія, 14 країн).

*На рівні сформованості вмінь працювати з текстами* країни показали різні результати.

Найвищий **рівень 5** (розуміння складних текстів, оцінка представленої інформації, вміння визначати гіпотези та робити висновки та ін.) продемонстрували 10% учнів всіх країн. В країнах-лідерах відсоток учнів, які досягли найвищого рівня складає від 15% до

<sup>86</sup> Країна, яка не є членом Організації з економічного співробітництва та розвитку.

<sup>87</sup> Країна, яка не є членом Організації з економічного співробітництва та розвитку.

19%. Досягнення цього рівня перевірялись виключно через завдання з відкритими відповідями або через комплексні та структуровані завдання.

**Рівень 4** передбачав здатність виконувати комплексні завдання з текстом, робити критичний аналіз тексту. Цього рівня в середньому досягло 22% учнів всіх країн. Для перевірки рівня використовувались завдання з відкритою відповіддю.

**Рівень 3** передбачав здатність виконувати завдання середньої складності, наприклад, узагальнення інформації, розташованої в різних частинах тексту, зробити співвідношення тексту з своїм життєвим досвідом, розуміти інформацію, запропоновану в нечіткому виді. Для оцінки досягнення даного рівня водночас використовувались завдання різного типу. Для оцінки досягнення даного рівня використовувались завдання різного типу. Третім рівнем "грамотності читання" володіють в середньому 29% учнів всіх країн.

**Рівень 2** відповідає здатності виконувати завдання, які вважаються базовими, наприклад, знайти інформацію, яка задана в чіткому вигляді, зробити простий висновок на основі прочитаного, виявити суть основних частин тексту, продемонструвати розуміння тексту, висловити свою точку зору, обґрунтувати її фрагментами з тексту. Досягнення другого рівня оцінювались переважно за допомогою завдань з вибором відповідей, але також застосовувались завдання з відкритими відповідями. Другий рівень "грамотності читання" проявило 22% учнів країн ОЕСР.

Найнижчий **рівень 1** включав базові вміння, наприклад, знаходження в тексті простої інформації, яка задана в чіткому вигляді, або інтерпретація тексту з метою визначення основної теми або ідеї тексту. Досягнення цього рівня оцінювались за допомогою завдань з вибором відповіді. Рівень 1 продемонстрували в середньому 12% учнів всіх країн. На думку міжнародних експертів ці учні мають великі прогалини в уміння працювати з текстами, які будуть перешкодами для них під час подальшого отримання освіти.

У всіх країнах є учні, які продемонстрували **рівень нижче першого**. В середньому по країнах таких учнів 6%.

Зростання ролі математики в сучасному житті призвело до того, що для адаптації в суспільстві та прийняття активної участі в ньому, треба бути математично грамотною людиною. Під час проведення дослідження було прийнято таке поняття: "**математична грамотність**" - здатність людини визначати та розуміти роль математики в світі, в якому вона мешкає, висловлювати добре обґрунтовані математичні судження та використовувати математику таким чином, щоб задовольняти сьогоденні та майбутні потреби, властиві творчому, зацікавленому та думаючому громадянину.

Під змістом цього поняття розуміється здатність учнів:

- визначати проблеми, які виникають в оточуючому житті, які можуть бути вирішені засобами математики;
- формулювати ці проблеми мовою математики;
- вирішувати ці проблеми, використовуючи математичні знання та методи;
- інтерпретувати отриманні результати, враховуючи поставлену проблему;
- формулювати та записувати остаточні результати рішення поставленої проблеми.

Використання терміна "грамотність" дозволяє показати, що вивчення стану математичних знань та умінь, які визначені шкільною програмою, не є першочерговою задачею даного дослідження.

Основна увага надається перевірці здібностей учнів використовувати математичні знання в різних ситуаціях, які потребують різноманітних підходів, роздумів та інтуїції. Для рішення поставлених проблем учням треба мати значний об'єм математичних знань та умінь, які зазвичай формуються в школі.

Дослідження не мало на меті перевірку кожного з визначених предметних знань та вмінь окремо. У більшості ситуацій треба використовувати знання та уміння з різних тем та розділів не лише з математики, а й з інших шкільних предметів, наприклад, фізики, біології, хімії.

На думку розробників дослідження, одним з аспектів, що характеризують математичну грамотність є "*математична компетентність*" - найбільш загальні математичні здібності та вміння, які включають математичне мислення, письмову та усну математичну аргументацію, постановку та рішення проблеми, математичне моделювання, використання математичної мови, сучасних технічних засобів (наприклад, інформатики).

В дослідженні використовувались такі перевірочні завдання, які вимагали для свого рішення комплексного використання різних здібностей та вмінь, які визначають математичну компетентність.

Було визначено *три ієрархічні рівні математичної компетентності*, які є основою під час відбору змісту перевірки. **Перший рівень** включає відтворення математичних фактів, методів та виконання обчислювання; **другий рівень** - встановлення зв'язків та інтеграції матеріалу з різних математичних тем, потрібних для рішення поставленої задачі; **третій рівень** (найвищий) - математичні роздуми, які потребують узагальнення та інтуїції. Для перевірки досягнення третього рівня розробляються складніші завдання, в яких перш за все треба самостійно "математизувати" запропоновану життєву ситуацію - визначити в ситуації проблему, яка вирішується математичними засобами, та розробити відповідну до неї математичну модель. Потім поміркувати над рішенням поставленої математичної задачі,

знайти рішення, використовуючи математичні міркування та узагальнення, та інтерпретувати рішення з урахуванням особливостей, які розглядаються в завданні.

Згідно меті даного дослідження учням в основному пропонуються не навчальні, а практичні ситуації, характерні для повсякденного життя ( житло, ігри, шкільні проблеми, суспільні події та явища та інше). Математичні завдання значно відрізняються за рівнем складності.

Треба зазначити, що до основних цілей проведеного дослідження входила також перевірка одного з найважливіших вмінь сучасної грамотної людини - **вміння вчитися, самостійно набувати знання**. Для досягнення цієї цілі були розроблені спеціальні так звані "структуровані завдання", які включали декілька питань стосовно однієї ситуації та були розташовані за зростанням рівня складності. Вони покликані виконувати дві ролі водночас: надавати можливість диференціювати учнів за рівнем компетентності та фіксувати вміння учнів щодо самостійного накопичування знань. Для цього питання складались таким чином, щоб у процесі їх послідовного виконання учні отримували деякі "підказки", потрібні для вирішення найбільш складних питань, які йдуть останніми та потребують узагальнення. Як основна кількісна характеристика математичної грамотності учнів конкретної країни використовувався середній бал, підрахований за результатами виконання математичної частини роботи всіма учнями цієї країни. Для визначення положення країни ці результати порівнювались за середнім балом, підрахованим по результатах учнів всіх країн.

*На основі порівняльного аналізу середніх результатів за станом математичної грамотності країни розподілились на три групи:*

- 15 країн, результати яких за статистикою є значно вищими середнього балу (Японія, Корея, Нова Зеландія, Фінляндія, Австралія, Канада, Швейцарія, Великобританія, Бельгія, Франція, Австрія, Данія, Ісландія, Ліхтенштейн, Швеція);
- 4 країни, результати яких не відрізняються від середнього балу (Ірландія, Норвегія, Чеська Республіка, США);
- 12 країн, результати яких є значно нижчими середнього балу (Німеччина, Угорщина, Російська Федерація, Іспанія, Польща, Латвія, Італія, Португалія, Греція, Люксембург, Мексика, Бразилія).

У проведеному дослідженні можна визначити *знання та вміння*, які на міжнародному рівні вважаються потрібними для математично грамотної сучасної людини. До них відносяться: просторові наведення; просторові уявлення; властивості просторових фігур; вміння читати та інтерпретувати кількісну інформацію, представлену в різних формах (таблиці, діаграми, графіки реальних залежностей), які характерні для засобів масової



інформації; знакові та чисельні послідовності; визначення периметру та площі нестандартних фігур; дії з відсотками; використання масштабу; використання статистичних показників для характеристики різних реальних уявлень та процесів; вміння використовувати дії з різними одиницями виміру (довжини, маси, часу, швидкості) та ін. Треба також підкреслити важливе вміння уважно читати текст, знаходити в ньому лише ті факти, які потрібні для отримання відповіді на поставлене запитання.

Під **природничо-науковою грамотністю** розумілась здатність учнів використовувати природничо-наукові знання для: а) відбору в реальних життєвих ситуаціях тих проблем, які можуть бути досліджені та вирішені за допомогою наукових методів; б) отримання висновків, оснований на спостереженнях та експериментах, необхідних для розуміння навколишнього світу та тих змін, які вносить до нього діяльність людини; в) прийняття відповідних рішень.

Для визначення рівня сформованості природничо-наукової грамотності оцінювались такі *вміння* учнів: використовувати природничо-наукові знання в життєвих ситуаціях; виявляти питання, на які може відповісти природознавство; виявляти особливості природничо-наукового дослідження; робити висновки на основі отриманих даних; формулювати відповідь у зрозумілій для інших формі.

Завдання з природознавства складались з групи питань, пов'язаних з текстом, в якому була запропонована ситуація з історії природознавства або з повсякденного життя. Кожне питання перевіряло опанування окремим знанням або вмінням, а група питань - їх сукупністю. Всього в дослідженні використовувалось 14 груп завдань з природознавства, які включали 35 завдань-питань, третину з яких складала завдання з вільною відповіддю, а п'ята частина - комплексні завдання.

Запропоновані учням ситуації були пов'язані з проблемами, які виникають у побуті кожної людини (наприклад, вибрати продукти під час дотримання дієти), а також у житті людини як члена суспільства (наприклад, визначити найбільш доцільне місце побудови електростанції відносно до міста), або як громадянина світу (наприклад, оцінити наслідки глобального потепління). Ситуації групувались навколо таких галузей науки: "Природознавство, життя та здоров'я", "Здоров'я, хвороби та харчування", "Збереження та стале використання видів", "Взаємозв'язок фізичних/біологічних систем", "Наука про Землю та навколишнє середовище", "Забруднення", "Освіта та руйнування ґрунту", "Погода та клімат", "Природознавство та технологія", "Біотехнологія", "Використання матеріалів та поховання відходів", "Використання енергії", "Транспорт". Природничо-наукова грамотність, як і математична, оцінювалась за 1000-бальною шкалою (середній бал - 500).

Завдання мали різні рівні складності. Під час їх виконання треба було здійснити інтелектуальну діяльність різних видів. Учні, які показали **вищий рівень** природничо-наукової грамотності, як правило, могли виконати завдання, в яких треба було роз'яснити або спрогнозувати явища на основі їх моделювання; проаналізувати результати досліджень, які проводились раніше, порівняти дані, навести наукову аргументацію для підтвердження своєї позиції або оцінки різних точок зору. До вищого рівня природничо-наукової грамотності, наприклад, відносилось завдання 1 (з відкритим варіантом відповіді) з групи завдань під назвою "Щоденник Семмельвайса". Учням наводились уривки з щоденника Ігнаца Семмельвайса, відомого лікаря, який жив у XVIII столітті та описав наслідки родильної гарячки, від якої померло більша кількість жінок після полог. У щоденнику наводились дані о різних смертях жінок у двох палатах лікарні. Сучасники Семмельвайса вважали, що причинами смерті можуть бути "зміни у повітрі або якийсь позаземний вплив, або рух самої поверхні землі, землетрус". Завдання було сформульовано таким чином: "Уявіть себе на місці Семмельвайса. Поясніть (базуючись на зібраних Семмельвайсом даних), чому пологова гарячка навряд могла бути викликана землетрусом". У відповіді треба було проаналізувати діаграму, яка показує смертність жінок в двох палатах на 100 осіб, виявити значну різницю цих даних та зробити висновок про те, що якщо б причиною був землетрус, то смертність жінок була б однаковою в обох палатах. Складність даного завдання за міжнародною шкалою - 666 балів.

Учні, які продемонстрували **середній рівень** сформованості природничо-наукової грамотності, могли використовувати отримані в школі знання для роз'яснення або прогнозування при природних явищах, виявляти питання, на які може відповісти наука, показати особливості наукового дослідження, представляти інформацію, які підтверджує сформульовані завданням висновки. Прикладом є завдання з вибором відповіді. В такому завданні від учнів вимагалось вийти за рамки описаного факту та пояснити деяке явище на основі отриманих знань з біології. Рівень складності даного завдання - 508 балів.

**Нижчому рівню** шкали природничо-наукової грамотності відповідали завдання, які перевіряли вміння актуалізувати елементарні знання, факти, наводити приклади та використовувати основні природничо-наукові поняття для підтвердження вірності сформульованих висновків. Відповідь у завданні треба було написати самостійно. Рівень складності за міжнародною шкалою - 467 балів.

*У порівнянні з середніми результатами за рівнем сформованості природничо-наукової грамотності країни поділяються на три групи:*

- країни з результатом значно вище середнього (Корея, Японія, Фінляндія, Великобританія, Канада, Нова Зеландія, Австралія, Австрія, Ірландія, Швеція, Чеська Республіка - 11 країн);
- країни, результати яких можна порівняти з середніми (Франція, Норвегія, США, Угорщина, Ісландія, Бельгія, Швейцарія - 7 країн);
- країни, результати яких є значно нижчими середніх результатів (Іспанія, Німеччина, Польща, Данія, Італія, Ліхтенштейн, Греція, Російська Федерація, Латвія, Португалія, Люксембург, Мексика, Бразилія - 13 країн).

Для успішного продовження освіти після завершення обов'язкової ступені школи випускники повинні володіти не лише системою знань та умінь але й мати певний інтерес до отримання подальшої освіти, вміти організовувати власне навчання. Міжнародне дослідження PISA перевірило рівень **загально навчальних компетенцій**.

Аналіз відповідей учнів на питання, які з'ясували їх *відношення до школи*, інтерес до тієї чи іншої діяльності, свідчить про те, що в 20-ти з 28-ми країн ОЕСР 25% учнів вважають школу тим місцем, куди їм не хочеться йти. В Бельгії таких учнів більш за все - 42%, в Канаді - 37%, Франції - 37%, Угорщині - 37%, США - 35%, в Росії - 17%. Зв'язок між ставленням учнів до школи та їх результатами тестування має дуже складний характер. В деяких країнах учні демонструють високі результати, не зважаючи на їх досить негативне ставлення до школи.

*Ставлення до читання* є одним з важливих результатів навчання. Дослідження свідчить, що відношення до читання значно відрізняється в учнів різних країн. Біля половини всіх учнів, які приймали участь в дослідженні, мали позитивне ставлення до читання. Однак в Бельгії та Кореї, де досягнення учнів є достатньо великими, таких учнів було менш 30%, а в Мексиці та Португалії, результати яких є нижчими за середні міжнародні результати, сформовано позитивне ставлення до читання у 2/3 учнів

В дослідженні був виявлений суттєвий *зв'язок між відношенням до читання та результатами виконання міжнародного тесту*. Учні кожної країни з позитивним ставленням мали більш високі результати, ніж учні, які погодились, читання для них є пустим витрачанням часу. Опитування свідчить, що з цим висловлюванням погодилось в середньому по всіх країнах 21% учнів.

На результати тестування значно вплинув рівень оволодіння **загально-навчальними вміннями організовувати власне пізнання, керувати пізнавальним процесом**. Учні питали стосовно того, в якій мірі вони прагнуть з'ясувати те, що конкретно треба вивчити; прагнуть з'ясувати те, що насправді вони не зрозуміли ; намагаються знайти додаткову

інформацію для роз'яснення, якщо їм щось незрозуміло; примушують себе контролювати, чи запам'ятали вони те, що вивчали; намагаються переконатись в тому, що запам'ятали саме важливе.

Аналіз результатів продемонстрував, що якщо в кожній країні виділити дві рівні групи учнів (наприклад, 25% від всіх учнів, які брали участь в тестуванні), які мали найвищі та найнижчі показники організації навчального пізнання, та проаналізувати вплив даного показника на результати тестування, то можна побачити, що учні з найвищим показником мають за статистикою значно вищі результати.

У дослідженні розглядались різні **стратегії, які використовуються учнями під час оволодіння навчальним матеріалом**: запам'ятовування навчального матеріалу та активна робота з матеріалом, який вивчається.

Учні, які в основному використовували методи, орієнтовані на запам'ятовування навчального матеріалу, мали різні результати тестування - нижчі або вищі середніх в рамках країни. У порівнянні з ними, учні, які використовували активні методи роботи під час вивчення нового матеріалу, завжди мали найвищі результати у всіх країнах. Наприклад, для Кореї показник використання активних методів виявився вищим, ніж показник використання методів, орієнтованих на просте запам'ятовування. Для Росії показник використання методів, орієнтованих на запам'ятовування, є вищим, ніж показник використання активних методів. Але при цьому учні, які використовують активні методи, показали більш високі результати.

Під час аналізу **впливу різних стилів навчання (змагання та співробітництва)** на результати тестування було виявлено таке. Учні, які виявили стиль змагання, показали більш високі результати на відміну від тих, хто не виявив такого стилю. Аналогічна ситуація серед учнів, які віддають перевагу навчанню у співробітництві. Вони продемонстрували більш високі результати, ніж ті, в кого цей стиль був відсутній. Отримані результати свідчать про те, щоці два стилі можуть доповнювати один одного за певних умов, вони не є альтернативою відносно один до одного.

Проблема забезпечення рівних можливостей отримання повної освіти з точки зору **гендерного аспекту** стає однією з головних у наш час. Історично в багатьох країнах велика увага завжди приділялась проблемі "обмеження" прав дівчат на отримання освіти. Дослідження PISA показало, що багата кількість країн з успіхом вирішує цю проблему. При цьому виявились проблеми в навчанні хлопчиків, особливо в галузі читання. Дослідження показало відмінності в результатах тестування між хлопчиками та дівчатками. Відмінності також були виявлені в їх відносинах, інтересах, а також у стратегіях навчання.

У всіх країнах дівчинки показали в середньому більш високі результати під час роботи з текстами, ніж хлопчики. Такі відмінності знаходяться в межах від 14 балів в Кореї до 52 балів у Латвії. Суттєві відмінності в результатах у хлопчиків та дівчат серед країнами пояснюються тим, що в них по різному вирішується питання про створення такого освітнього середовища, в якому хлопці та дівчата могли б отримувати повноцінну освіту. Дослідження показало, що у всіх країнах дівчинки проявляють більший інтерес до читання ніж хлопці. Відносно математики - навпаки. Дівчинки краще хлопців організують процес навчального пізнання. Водночас вони частіше ніж хлопці, прихильні використовувати стратегії, орієнтовані на запам'ятовування навчального матеріалу, а не на активні методи роботи. Наведені дані свідчать про те, що в організації навчального процесу треба враховувати різні інтереси, звички та життєвий досвід хлопців та дівчат, тому що вони сильно впливають на результати навчання.

Відомо, що учні, у яких **соціально-економічний статус родин** є вищим (освіта батьків, домашні ресурси та ін.), як правило, мають більш високі результати. В дослідженні PISA вивчався вплив цих факторів на досягнення учнів.

Найбільш впливовим виявився фактор, пов'язаний з *професією батьків*. Якщо учнів розподілити за міжнародною шкалою професій їхніх батьків та взяти дві крайні групи по 25%, які мають найнижчі та найвищі показники, то результати учнів цих груп з грамотності читання будуть сильно відрізнятись. Найбільша відмінність у 114 балів спостерігалась серед учнів Швейцарії та Німеччини.

В дослідженні був підтверджений вплив *освіти батьків* на результати тестування. Значний негативний вплив було визначено тільки для тих учнів, матері яких не мали середньої освіти. Також виявлено, що наявність вищої освіти в матері має значно менший вплив на результати тестування, ніж наявність середньої освіти.

Іншим важливим фактором є *рівень спілкування батьків з дітьми та характер їх бесід*. Виявлено вплив частоти спілкування з дітьми на результати грамотності читання. Найбільший вплив мають бесіди на тему прочитаних книжок, ніж на інші теми, наприклад, про справи в школі. Підтверджено, що *учні з найбільш забезпечених родин мають в середньому кращі результати*. Значно впливає сформоване вдома *культурне середовище* (наявність дома класичної літератури, музичних інструментів та творів мистецтва).

Наступним за рівнем впливу на результати виявився *показник складу родини*. Учні з неповних сімей в середньому мають більш низькі результати з грамотності читання.

В дослідженні вдалося виявити **особливості освітніх закладів, які мають значний вплив на результати навчання**. До них відносяться: ступінь використання учнями освітніх

ресурсів (бібліотеки, комп'ютерів, Інтернету та ін.); частина вчителів, які мають високий професійний рівень; ступень участі навчального закладу в процесі прийняття рішень; рівень дисципліни в навчальному закладі.

*Соціально-економічний показник школи* (узагальнена характеристика всіх родин учнів, які навчаються в школі) є сильнішим фактором у порівнянні соціально-економічного показника окремих учнів. В дослідженні показано, наприклад, якщо два учні, які мають однакову характеристику сімей, будуть навчатись в школах з різними соціально-економічними показниками, то відмінності в їх навчальних результатах будуть більшими, ніж, якщо б вони навчались в одній школі.

Виявлено також, що вплив соціально-економічних факторів на результати грамотності читання є більш значним в країнах з більшою диференціацією в освіті. В країнах з сильною ступеню диференціації учнів на основі соціально-економічних показників, розвинуті школи мають більше кваліфікованих вчителів, кращу матеріальну базу та навчальні ресурси. Однак ряду країн, таких як Канада, Фінляндія, Ісландія, Японія, Корея і Швеція, продемонстрували протилежну тенденцію: можливість забезпечення високого рівня якості освіти в країні в умовах одночасного забезпечення рівних можливостей для дітей різних соціальних груп.

В дослідженні PISA, як і в інших міжнародних порівняльних дослідженнях, робиться висновок, що *немає одного єдиного фактору, який пояснює ті чи інші результати різних країн*. Взаємодія факторів носить складний характер і потребує додаткового багатофакторного аналізу з урахуванням показників, які характеризують різні рівні та об'єкти системи освіти.

Аналізуючи основні напрямки зовнішнього оцінювання міжнародного дослідження PISA, можна дійти **висновку**, що в них були відображені значні зміни пріоритетів шкільної освіти в світі за останні роки - переорієнтація на компетентісний підхід, безперервна самоосвіта, опанування новими інформаційними технологіями, вміння співпрацювати в групах та інше.

За результатами дослідження кожна країна має можливість об'єктивно оцінити власний рівень, можливості та виявити недоліки в системі освіти. Наприклад, російські вчені на основі аналізу результатів дійшли висновків, що зміст їх освіти має недостатню практичну орієнтованість, він відірваний від реалій життя, відмічено перевантаженість програм та підручників навчальним матеріалом, приділяється мало уваги формуванню загально навчальних вмінь. Ці стратегічно важливі зауваження будуть враховані під час освітньої реформи.

Участь України в міжнародних дослідженнях (*PISA, TIMSS, PIRLS, CIVIC, SITES*) надасть нам можливість визначити рівень якості національної системи освіти, знайти слабкі місця та скоректувати напрямки освітньої політики з метою усунення існуючих проблем та підвищення ефективності реформ.

## **РОЗДІЛ 8. ОСТАННІ ТЕНДЕНЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ ТА РЕФОРМИ В КРАЇНАХ СХІДНОЇ ТА ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ**

### **8.1. Особливості освітніх реформ в Центральній та Східній Європі**

Треба зазначити, що існують різні думки щодо того, які країни відносяться до регіону Центральної та Східної Європи, і якими мають бути регіональні підрозділи між ними. Наприклад, Серич (1996)<sup>88</sup> у роботі "Освітні реформи в Центральній та Східній Європі" пропонує наступну класифікацію:

- Вишеградська група – Угорщина, Польща, Чеська Республіка та Словацька Республіка, – до якої мають бути додані також Словенія та Хорватія. Історично ці країни відносяться до Римської християнської культури та, можливо, що є важливішим, до Австро-Угорської імперської традиції. Освітня та правова системи цих країн знаходились під великим впливом австрійської та, більш загально, німецької системи.
- Країни Південно-Східної Європи (Румунія, Болгарія, Албанія та колишні Югославські республіки, крім Словенії та Хорватії) являються частиною Православної Християнської традиції з деякими Ісламськими впливами. Економічно та освітньо ці країни розвилися відносно пізно, головним чином, після Другої Світової війни, з подальшим Радянським впливом.
- Три Прибалтійські республіки разом засновують відносно однорідну групу за розміром, а також історичним минулим з Німецьким та Російським або Радянським впливом. Освітні системи цих країн зараз поєднують Скандинавські та Центрально Європейські риси.
- Країни колишнього Радянського Союзу зіткнулися з найважчими проблемами перехідного періоду. Суперечки між прихильниками та опонентами реформ, між факторами зміни та комуністичною спадщиною є особливо сильними.

Усі вищезгадані країни (можливо за винятком колишніх Югославських республік та Албанії, які мали свої особливі модифікації соціалізму) мали схожі освітні системи, які

---

<sup>88</sup> Cerych, L. (1996) Educational Reforms in Central and Easter Europe. *European Journal of Education*, 30 (4), 423 - 435p.

були створені за зразком уніфікованої радянської моделі. Анвейлер (1992)<sup>89</sup> у роботі "Деякі історичні аспекти освітніх змін у колишньому Радянському Союзі і Східній Європі" перелічує головні риси радянської освітньої системи:

- централізоване прийняття рішень на вищому рівні Комуністичної партії та держави;
- офіційно проголошений, і певною мірою реалізований, принцип єдиної та всебічної освітньої системи, що починається з дитячого садку і закінчується університетом;
- відсутність приватних закладів виховання та навчання, за маленьким винятком;
- тісні зв'язки між освітньою системою і плануванням, з одного боку, і загальним економічним плануванням та політикою людської сили, з другого.

Жебеній (1992)<sup>90</sup> в роботі "Зміни в системах державної освіти в Східній та Центральній Європі" додає деяких рис Радянській освітній системі:

- єдина ідеологічна освіта – кожна школа і вчитель повинні виховувати молодь відповідно марксистсько-ленінській ідеології;
- детальний державний учбовий план, який слугував вищезгаданій меті, був обов'язковим у кожній школі з єдиними обов'язковими підручниками як найбільш непохитний інструмент режиму;
- єдиний керуючий апарат, який виключав справжню місцеву автономію.

В усіх колишніх комуністичних країнах система керування громадською освітою дотримувалась однакового зразку „3+3”. Перша „тріада” складалась з керівних органів:

А) законний, однак, безсильний Парламент, регіональні та місцеві ради;

Б) центральні, регіональні та місцеві офіси громадського керування, які, в принципі, були виконавчими органами Парламенту та рад, але які насправді користувалися прямою владою;

в) апарат Комуністичної Партії, який мав справжню владу.

Друга „тріада” складалась з тривірневої ієрархії центрального єдиного партійного домінування на національному, регіональному та місцевому рівнях. Політичні зміни в регіоні зруйнували модель „3+3”. Жодна базова структурна характеристика освітньої системи не пережила розпад комуністичних режимів у 1989-1991 роках. Однак, нові принципи, які замінили їх, з'явилися як реакція на тоталітарне минуле, а не як наслідок якогось емпіричного аналізу. Поступово освітня політика в країнах регіону стала більш

---

<sup>89</sup> Anweiler, O. (1992) Some Historical Aspects of Educational Change in the Former Soviet Union and Eastern Europe. In: Phillips, D. And Kaser, M. (eds) Education and Economic Change in Eastern Europe and the Former Soviet Union. Wallingford: Triangle Books, 29 - 39 p.

<sup>90</sup> Szebenyi, P. (1992) Change in the System of Public Education in East Central Europe. Comparative Education, 28 (1), 19 -31 p.



зрілою і, таким чином, освітні реформи набрали більш обґрунтований та краще продуманий філософський та освітній характер. Описуючи реформи в Центральній та Східній Європі, Бірзеа (1996)<sup>91</sup> у роботі "Освітня реформа та боротьба за владу в Румунії" виділяє чотири головні категорії реформ:

- коректуючи реформи;
- модернізуючи реформи;
- структурні реформи;
- системні реформи.

Коректуючи реформи відбувались майже в усіх країнах Центральної та Східної Європи. Вони означали швидку корекцію найбільш виразних рис комуністичної освіти. Модернізуючи реформи представляють політику "дога", яка включала оновлення навчальної програми та підручників, нове обладнання, нові навчальні методи тощо. В деяких з цих сфер, прогрес у країнах перехідного періоду був дуже швидким. Структурні реформи стосуються тривалості навчання, розробки нових типів інститутів, відносин між різними рівнями та типами освіти, сертифікації тощо. Ці реформи також нерівномірно розповсюдженні по відповідним системам. Системні реформи – це дійсна парадигматична зміна, яка означає глибші реформи та організаційні зміни. Системні реформи ще незакінчені в Центральній та Східній Європі, в деяких країнах такі реформи ледве почались. Вони - безумовно довгий процес, який, однак, треба вважати незворотнім.

Незважаючи на відмінності в обсязі та швидкості змін, реформи в Центральній та Східній Європі, за Бірзеа (1996)<sup>92</sup>, можуть бути охарактеризовані декількома пунктами:

**Деполітизація.** Деполітизація освіти в цьому конкретному контексті означає кінець жорстокого та важкого ідеологічного контролю та втручання політичних партій в щоденне шкільне життя.

**Демоніполізація.** Демоніполізація означає руйнування державної монополії в освіті, що дає можливість заснування приватних та конфесійних шкіл.

**Свобода вибору.** Свобода вибору означає визнання прав студентів та їх батьків щодо вибору освітнього шляху відповідно їх інтересів та можливостей.

**Децентралізація.** Децентралізація означає перерозподіл влади в керівництві освітньою системою, включаючи, в першу чергу, передачу школам та місцевим або регіональним

---

<sup>91</sup> Birzea, C. (1996) Education Reform and Power Struggle in Romania. European Journal of Education, 31 (1), 97 - 107 p.

<sup>92</sup> Birzea, C. (1996) Education Reform and Power Struggle in Romania. European Journal of Education, 31 (1), 97 - 107 p.

адміністраціям низки повноважень щодо прийняття рішень, якими раніше володів тільки центр.

Радо (2001)<sup>93</sup> у роботі "Перехід в освіті" узагальнює основні відмінності між освітніми реформами двох регіонів Європи (Див. Таблицю 23):

**Таблиця 23. "Відмінності між освітніми реформами в країнах Західної та Центрально-Східної Європи".**

<b>Освітні реформи</b>	
<b>В країнах Західної Європи</b>	<b>В країнах Центрально-Східної Європи</b>
Реформи розглядаються як нова хвиля органічного процесу змін (тобто реконструкція).	Реформи розглядаються як майже повні системні та структурні зміни (тобто перебудова).
Головним чином справжні освітні міркування і міркування "користувачів" спонукають реформу.	Реформа великою мірою спонукається ідеологічними і політичними силами.
Зовнішні чинники впливу на освіту частково передбачені.	Швидкість змін в економіці та соціальному оточенні дуже висока.
Реформа ініціюється через стурбованість станом учбових досягнень і якості освіти.	Реформа освіти є невід'ємним компонентом порядку денного загального перехідного періоду.
Уникання великих структурних змін.	Фокус на структурних проблемах.
Реформа підтримує ініціативу знизу.	Реформа впроваджує структурні зміни зверху.
Реформа підтримується існуючою і спеціально створеною інформаційною системою (оцінювання, оцінка, дослідження) і формальними каналами домовленості та публічних дебатів.	Реформа частково створює загальні умови для творення свідомої та відкритої політики.

## **8.2. Децентралізація освіти**

Питання централізації/децентралізації – одне з ключових в освітній політиці. Реформатори освіти не можуть уникнути проблеми централізації або децентралізації системи освіти. Деякі автори з освітньої політики вказують на циклічну природу хвилі централізації/децентралізації. Під час 1980-х було помітно зміцнення влади центральних урядів на шкоду місцевих влад та асоціацій вчителів. Це вважалось результатом економічної та соціальної кризи, яка мала місце в багатьох розвинутих країнах. Подібна

ситуація існувала у роки Другої Світової Війни, коли існував потужний державний контроль. Пізніше, у 1960-х та 1970-х роках, широкий розподіл влади між центральним урядом, місцевим урядом та асоціаціями вчителів став помітним. Ідея децентралізації дістала популярності у багатьох країнах. В національному та міжнародному лексиконах освітньої політики “децентралізація” стала ключовим словом, разом з іншими улюбленими словами, як, наприклад, “участь”, “рівні можливості”, “автономія” тощо. Децентралізація розглядалась як засіб забезпечення ширшого представництва законних інтересів в освіті. Коротко кажучи, децентралізація постійно пропонувалась як модель, спроможна вирішити багато проблем в освітній системі. Однак, спроби децентралізації попередніх десятиріч не завжди приносили бажані результати. В більшості менш розвинутих країн результати децентралізації розчарували. Вона не завжди підтверджувала себе як засіб реформування соціальної політики. Після радикальних спроб децентралізації, ситуація погіршувалась замість поліпшення. Крім того, децентралізація виявилась досить дорогою ініціативою. В результаті децентралізації, кількість урядових структур і працівників може збільшитися, в той час як в централізованій системі таке ж саме може бути досягнуто швидше та дешевше. Лаугло та МакЛін (1985)<sup>94</sup> у роботі "Контроль освіти: міжнародний погляд на дискусію стосовно централізації-децентралізації" презентують низку аргументів, які були висловлені поборниками децентралізації:

- аргумент “перерозподілу”, який стосується розподілу владиЖ
- аргумент “ефективності”, який стосується більш ефективного розміщення наявних ресурсів та керівництва ними;
- аргумент “культури навчання”, який акцентує на децентралізації навчального контексту.

Всі ці аргументи мають добре підґрунтя. Однак, може бути створена низка серйозних контраргументів. Теперішнє десятиріччя може бути названо періодом помірної децентралізації, коли всі можливі переваги та шкоди можуть бути обережно виваженими.

Чи є приватизація однією з форм децентралізації? Експерти Світового Банку схильні відповідати позитивно. Однак, автономія від держави не обов’язково означає автономію від організації. Приватні або конфесійні заклади можуть дотримуватися дуже централізованої моделі організації своїх навчальних процесів.

---

<sup>93</sup> Rado, P. (2001) *Transition in Education*. Budapest: Open Society Institute.

<sup>94</sup> Lauglo, J. And Mclean, M. (1985) *The Control of Education: International Perspectives on the Centralization-Decentralisation Debate*. London:Heinemann.

Порівняно з колишньою радянською моделлю, сучасні освітні системи країн Центральної та Східної Європи, без сумніву, є менш централізованими. Однак, відповідно оцінкам міжнародних експертів, тільки угорська система освіти може вважатися децентралізованою. Інші країни вирішили зберігати певний рівень централізованого контролю над освітою. Це цілком зрозуміло: країни Центральної та Східної Європи мають давніші традиції централізованої освіти. До того ж, децентралізація тісно пов'язана з проблемами фінансування. Іноді децентралізацію в країнах перехідного періоду називають "децентралізацією бідності", маючи на увазі те, що центральний уряд цих країн навмисно делегує фінансову відповідальність за підтримку шкіл муніципалітетам з метою уникнення головних проблем освітнього фінансування. Крім фінансової, децентралізація також викликає проблеми іншого характеру. Наприклад, Серич (1996)<sup>95</sup> у роботі "Освітні реформи в Центральній та Східній Європі" вказує на наступні наслідки необачної децентралізації в цьому регіоні:

1. Розвивається дисбаланс, тобто, надлишок одних секторів і стагнація інших.
2. Складність політики децентралізації часто не була належним чином зрозуміла або до цього не приверталось достатньо уваги. Це стосується, особливо, відсутності ясного визначення розподілу компетентностей між високим, середнім та низьким рівнями децентралізованої системи освіти.
3. Цілий процес та політика децентралізації далі ускладнюються тим фактом, що цей процес та політика в більшості залежать від факторів, які являються зовнішніми до освітньої системи.
4. Децентралізація часто не працює належним чином тому, що недостатньо шкільних і місцевих можливостей для прийняття на себе нових правомочностей та їх фінансова ціна занадто висока.

На думку Серича (1996) мають бути знайдені нові рішення цих проблем. Ці рішення не обов'язково повинні слідувати повторною централізацією, тобто, зростанням сили влади центру та зменшенням місцевих відповідальностей, але, скоріше, по суті, розвитком нових механізмів та інструментів для поліпшення системи.

Цей короткий огляд призводить до такого висновку: немає єдиної моделі рішення проблеми централізації/децентралізації. Експерти Організації Економічного Співробітництва і Розвитку (ОЕСД) стверджують, що певна комбінація факторів в одній країні може потребувати рішення, яке відрізнятиметься від необхідного організаційного

---

<sup>95</sup> Cerych, L. (1996) Education Reforms in Central and Eastern Europe. *European Journal of Education*, 30 (4), 423 - 435 p.

зразка іншої країни, навіть якщо багато основних факторів однакові. Ми можемо тільки погодитися зі спостереженням Хагеса (1990)<sup>96</sup>, які викладені у роботі "Керівництво освітою: міжнародні тенденції та питання": "Ключове питання, яке кожна нація повинна вирішити відповідно до її особливих обставин, - досягнути відповідного та життєздатного балансу між централізованими тенденціями, призначеними охороняти національні інтереси, та легітимними прагненнями вчителів, студентів, їх батьків та місцевих громад до можливості брати участь в освітньому процесі".

### 8.3. Гендерні дослідження в освіті

Трансформація національного життя в умовах глобалізації, всеосяжні світові масштаби діяльності, зв'язків, стосунків, долання кордонів зумовили потребу запровадити поняття гендеру. Його стали застосовувати при визначенні політичних стратегій, правових відносин і норм, що їх регулюють, перетворень у всіх сферах життя під впливом жінок і чоловіків, залежно від розвитку та змін прав, свобод, обов'язків, відповідальності чоловіка й жінки та можливостей їх реалізувати. Термін "гендер" почали застосовувати для опису всіх перетворень у суспільстві та державі, оскільки саме на них якраз впливають особистості чоловіка й жінки та їхні відносини. Гендер став необхідним конструктом реальних практичних перетворень у суспільних відносинах, складовим базовим компонентом яких є статус жінки та чоловіка. Все більшого розголосу, поширення як у науковому вжитку, так і в політико-правовому аналізі проблем рівності статей набуває поняття гендеру і в Україні.

Мельник Т.М. у розділі "Гендер як наука та навчальна дисципліна"<sup>97</sup> вважає, що у найширшому розумінні гендер можна визначити так: " *гендер* - це змодельована суспільством та підтримувана соціальними інститутами система цінностей, норм і характеристик чоловічої й жіночої поведінки, стилю життя та способу мислення, ролей та відносин жінок і чоловіків, набутих ними як особистостями в процесі соціалізації, що насамперед визначається соціальним, економічним і культурним контекстами буття й фіксує ці явлення про жінку та чоловіків залежно від їх статі".

Термін "гендер" виник у Великій Британії. У перекладі з англійської мови гендер означає граматичний рід - чоловічий, жіночий, середній. Надалі це поняття почало означати соціо-статеві характеристики статі, на відміну від власне біологічних (генетико-морфологічних, анатомічних, фізіологічних), - із властивими їй характеристиками способу

---

<sup>96</sup> Hughes, M.G. (1990) Educational Administration: International Trends and Issues. International Journal of Education Management, 4 (1), 22 - 30 p.

життя, поведінки, намірів і прагнень тощо. Гендер стосується не тільки чоловіків та жінок як окремих індивідів, а й характеризує відносини поміж ними як соціально-демографічними групами та гендерні відносини в цілому - те, як реалізуються соціальні ролі жінок і чоловіків, дівчаток та хлопчиків, як вони соціально вибудовуються.

Гендер відрізняється від поняття "sex", яке перекладається як "стать", тобто як здатність або нездатність виношувати й народжувати дітей. Біологічна стать виражає природні, біологічно задані відмінності між чоловіком і жінкою. Якщо стать задається природно, то гендер конструюється соціально та зумовлений культурою суспільства в конкретний історичний період. Гендер характеризує осіб і жіночої, й чоловічої статей, будучи продуктом соціалізації.

Гендер - досить складне поняття, оскільки розкриває багато-аспектний зміст явища.

У науковій літературі воно вживається в кількох значеннях:

- гендер як соціально-рольова й культурна інтерпретація рис особистості та моделей поведінки чоловіка і жінки, на відміну від біологічної;
- гендер як набуття соціальності індивідами, що народилися в біологічних категоріях жіночої або чоловічої статей;
- гендер як політика рівних прав і можливостей чоловіків та жінок, а також діяльність зі створення механізмів що до її реалізації.

У всіх цих значеннях гендер вивчається в системі наукових "гендерних досліджень".

*Гендерні дослідження* - напрямок наукової діяльності та її соціальної організації, спрямований на вивчення місця, ролі, активності, волевиявлення й самореалізації чоловіків і жінок у змінних історичних умовах соціального буття певної епохи.

Результатом гендерних досліджень як окремого наукового напрямку у діяльності широкого кола науковців з різних галузей знань стало створення сучасної гендерної теорії.

*Сучасна гендерна теорія* - це система наукових поглядів на відносини й статус жінки і чоловіка, їхнє соціальне життя та життєвий досвід, набуття й реалізацію ними соціально-рольових характеристик і особливостей.

Значна увага цієї теорії зосереджена на теоретичному аналізі нерівноваги, незбалансованості становищ жінки й чоловіка та їхніх можливостей і шансів у

---

<sup>97</sup> Основи теорії гендеру: Навчальний посібник. - К.: "К.І.С.", 2004. - 536 с.

самотворенні, самоутвердженні та саморозвиткові. Найбільш вираженими аспектами цієї теорії є:

- 1) вивчення ролі жінок і чоловіків як суб'єктів соціального світотворення, їх світобачення й потенційних можливостей у перетворенні соціальних відносин та їх упорядкованості;
- 2) вивчення об'єктивних соціальних, економічних, політичних та культурних умов, що породжують, зумовлюють і відтворюють нерівність статей, виявлення тендерне зумовленої природи всіх соціальних та інституційних відносин;
- 3) осмислення сучасної ролі жінки й чоловіка, їх позицій, формування методів їх соціального урівнення, пошук шляхів входження жінки в чоловічо-домінантну систему та надання їй нових властивостей, які б відповідали інтересам і потребам обох статей;
- 4) критика й перетворення сучасного національного й світового порядку, пошук нових форм упорядкування всіх соціальних відносин в інтересах жінки й чоловіка як рівноправних на основі відповідного аналізу діяльності, організації й управління світових і національних державних та громадських структур.

*Гендерна теорія має певні особливості.*

По-перше, вона має міждисциплінарний характер. В її розробленні й розвитку беруть участь фахівці різних наукових галузей - філософи, соціологи, політологи, історики, правознавці, економісти, літератори, теологи, біологи, медики тощо.

Друга особливість полягає в тому, що ці фахівці, формуючи нову гендерну теорію, виконують потрійне завдання:

- а) є творцями нових гендерних знань, що спроможні оновлювати й зберігати набуте в науці власним науковим саморозвитком, прояснити важливі проблеми, на які наражається сучасна думка й політика;
- б) розвиваючи теорію гендеру, вони вносять зміни й зумовлюють перегляд багатьох теоретичних положень у своїх галузях і розширюють обсяг їх знань;

в) виробляють критичне бачення суспільних реалій задля світорозбудови на гуманних, справедливих принципах, серед яких принципи рівності статей є базовими.

Жіночі та гендерні дослідження як освітній проект спрямовані проти домінуючих форм викладання, що спираються на маскуліні цінності та способи спілкування. Система виховання і навчання, яка базується на домінуванні чоловічих цінностей і через яку здійснюється соціальний контроль, отримала в літературі визначення "прихованого навчального плану"<sup>98</sup>.

По-перше, до "прихованого навчального плану" слід віднести організацію навчальних установ, включаючи гендерні стосунки на робочих місцях, гендерну стратифікацію вчительської професії. По-друге, сюди слід віднести зміст предметів, що викладаються, і, по-третє, методи їх викладання. Ці три виміри "прихованого навчального плану" не просто відображають гендерні стереотипи, але й підтримують гендерну нерівність, віддаючи перевагу чоловічому як домінантному і оцінюючи жіноче як атипове.

Смоляр Л.О. у своїй роботі "Прогрес та перспективи жіночих і гендерних досліджень в Україні"<sup>99</sup> зупиняється на особливостях влаштування навчального закладу. По-перше, освітні установи відбивають гендерну стратифікацію суспільства і культури в цілому, демонструють на власному прикладі нерівність статусу жінок і чоловіків. Як правило, викладачі, секретарі й обслуговуючий персонал - жінки, а директори шкіл, ректори університетів - чоловіки.

По-друге, освітні установи не тільки надають, але й обмежують можливості кар'єри. Адже учні та студенти на прикладі тих, хто з ними працює кожен день, спостерігають, що чоловіки - це керівництво, а жінки - виконавці. Крім того, предмети і дисципліни чітко ідентифікуються у студентів зі статтю викладачів. Тим самим програмується в залежності від статі і вибір професії.

По-третє, "прихований навчальний план" присутній і в змісті предметів. Сексизм демонструється не тільки нашими підручниками, але й використовується в мові занять. Стереотипне зображення чоловіків як норми, активних і успішних, а жінок як невидимих, маргінальних, пасивних і залежних - продовжує відтворюватися в

---

<sup>98</sup> Ярская-Смирнова Е. Гендерное неравенство в образовании: понятие скрытого учебного плана // Гендерные исследования. - 2000. - № 5. - С. 294-301.

<sup>99</sup> Смоляр Л.О. Прогрес та перспективи жіночих і гендерних досліджень в Україні// Проблеми освіти.науково-методичний збірник / Кол.авт. - К.:Науково-методичний центр вищої освіти, 2003. - Вип.36. - 172с.



навчальних матеріалах і спеціалізованих джерелах, що застосовуються в навчанні на рівні середньої і вищої освіти. Гендерними стереотипами пронизана абетка, жінок практично немає ні в історії, ні в літературі.

"У змісті оповідань та ілюстрацій "Букваря" чи "Читанки" чоловіки й хлопчики зображені особами, які створюють подію, здійснюють вчинок, нехай навіть і бешкетний. Так, вони запускають змія, ремонтують велосипед, садять дерево тощо. Водночас жінки й дівчатка тільки пожинають плоди діяльності чоловічої статі (дівчата підтримують деревця, які садять хлопці, спостерігають за їхніми діями, обговорюють їх). Дівчата мають справу переважно з обставинами, які склалися, з пригодами, які сталися поза їхнім волевиявленням та участю. Чоловіки, хлопчики на малюнках зображені енергійними, активними, жінки й дівчатка - пасивними, залежними"<sup>100</sup>.

Якими є наслідки такої неадекватної репрезентації жінок в навчальних матеріалах? По-перше, учні непомітно для себе приходять до висновку, що саме чоловік є еталоном і саме він грає найбільш значиму роль в суспільстві і культурі. По-друге, тим самим обмежуються знання учнів про те, який внесок зробили жінки в культуру й історію. По-третє, на індивідуальному рівні стереотипи, що існують в навчальних програмах, більшою мірою заохочують до досягнень хлопців, тоді як жінок навчають моделям поведінки, які не мають нічого спільного з лідерством та управлінням. Третя сторона "прихованого навчального плану" полягає в тому, що комунікаційні процеси освітніх установ недооцінюють жінок, їх здатність вчитися та відтворювати знання. Стиль викладання, форми комунікації в навчальних аудиторіях також впливають на гендерну соціалізацію учнів.

#### **8.4. Зв'язок з ринком праці**

Однією з основних проблем перехідних країн є збільшення розриву між економічними реформами та реформами в галузі освіти. Країни Центральної та Східної Європи пережили протягом останнього десятиріччя масштабну економічну трансформацію. Система освіти, частково через свою консервативну природу, не встигає за змінами. Радо (2001)<sup>101</sup> перераховує основні напрямки на ринку праці, які висувають виклики освіті:

---

<sup>100</sup>Фролов П.Д. Гендерна експертиза шкільних підручників. - К., 2001. - 35 с. С.17.

<sup>101</sup> Rado, P. (2001) Transition in Education. Budapest: Open Society Institute.

- змінна природа праці;
- зменшення ваги найманих працівників та збільшення ваги обслуговуючих власне підприємство;
- підвищення безробіття серед тих, хто не зміг придбати навички, необхідні у новій економічній ситуації;
- нестача кваліфікованої робочої сили у деяких сегментах економіки через нестиковку попиту і пропозиції;
- одна робота на все життя – у минулому;
- кількість великих підприємств зменшується, кількість маленьких і середніх підприємств зростає;
- ефекти нових інформаційних і комунікаційних технологій;
- збільшення внутрішньої і зовнішньої мобільності робочої сили.

З наведеного переліку легко судити про те, що змінна природа робочої сили висуває проблеми всім секторам освіти, включаючи загальну освіту, професійну освіту, вищу освіту. Учні у всіх секторах не завжди отримують відповідні знання та навички, які вимагаються ринком праці. Часто існує перевиробництво спеціалістів однієї галузі і кваліфікації та недостача спеціалістів у інших галузях. Існують явні ознаки надосвіченості, коли університети випускають спеціалістів у великих кількостях, а ринок потребує тільки кваліфікованих робочих. Хоча здається, що загальна освіта не має прямого зв'язку з ринком праці, проблема невідповідності починається у середній загальній школі. Берімен (1997)<sup>102</sup> у роботі "Підготовка світової економіки: акцент на якості освіти" розглядає різницю між традиційними і новими стратегіями викладання у школі і на робочому місці (Див. Таблицю 24):

**Таблиця 24 . " Різниця між традиційними і новими стратегіями викладання у школі та на робочому місці".**

<b>Традиційні заходи</b>	
<b>Стратегії викладання</b>	<b>Робоче місце</b>
Вчителі як експерти передають знання пасивним учням.	Пасивне виконання вказівок в ієрархічному оточенні; суворий нагляд для контролювання робітників.
Наголос на фактах і правильних відповідях.	Наголос на обмежених відповідях на обмежені проблеми і на правильному виконанні завдання.
Вивчає мий матеріал виключається з належного контексту.	Фокус на певному завданні, незалежному від організаційного контексту або бізнес стратегії.
<b>Нові заходи</b>	

<sup>102</sup> Berryman, S.E. (1997) Preparing for the Global Economy: Focus on Education Quality. Washington: World Bank.

Стратегії викладання	Робоче місце
Під керівництвом вчителя учні самі пізнають, розвиваючи навички незалежного навчання.	Робітники беруть відповідальність за визначення і вирішення проблеми та адаптуються до змін через навчання.
Фокус на альтернативних шляхах презентації проблем і запитань.	Робітники мають справу з не рутинними проблемами, які мають бути проаналізовані та вирішені.
Ідеї, принципи і факти представляються, використовуються і розуміються у належному контексті.	Від робітників очікується прийняття рішень, які вимагають розуміння контексту власної роботи і пріоритетів їх кампанії.

Світовий Банк (2000)<sup>103</sup> у дослідженні "Приховані зміни в системах освіти в перехідних економіках" визначає наступні причини невідповідності загальної освіти потребам сучасної економіки:

- Навчальні плани перевантажені і тому навчання є часто поверховим. Вчителі та учні не мають достатньо часу на роздуми щодо змісту питань, на групову роботу та індивідуальні проекти.
- Зміст предметів містить більше фактів для запам'ятовування, ніж набір корисного знаряддя. У наш інформаційний час, з доступом до мережі Інтернет і легкодоступністю друкованих матеріалів, збирання фактів втратило важливість, а набуло важливості вміння інтерпретувати і оцінювати інформацію.
- У багатьох перехідних країнах навчальна програма – це специфікація змісту, а не стандартів знань і вмінь, які повинен засвоїти учень.

Зорієнтовані на працевлаштування програми середньої і вищої школи (включаючи університети) повинні бути реструктуровані для відповідності ринку праці. У більшості випадків це означає наступне:

- заміна вузького та надто спеціалізованого навчання більш широким навчанням у фахових галузях, які мають більш академічний зміст;
- відкладення спеціалізованого навчання на період після основної школи.

Тісніша співпраця з соціальними партнерами, включаючи роботодавців, і застосування фінансових регуляторних механізмів можуть сформувати основу освіти, орієнтовану на потреби ринку праці.

## **8.5. Завдання: зробити освіту більш ефективною та доцільною**

Найбільш поширена скарга країн Центральної та Східної Європи – на недостатнє фінансування освіти. Потрібно визнати, що протягом перехідного періоду більшість країн регіону не могла зробити капітальні інвестиції у побудову нових шкіл, ремонт старих.

Вчителі скаржаться на низькі зарплати і погані умови роботи. Чи достатньо фінансується освіта у Центральній та Східній Європі? Найбільш поширені індикатори – це відсоток НВП, що асигнується на освіту. ОЕСР (2000) надає такі данні, розподілені на три групи: Північна Європа, Центральна Європа і Західна Європа (Див. Таблицю 25):

**Таблиця 25 . Відсоток НВП, виділеного на освіту в Північній, Центральній та Західній Європі".**

Відсоток НВП, виділеного на освіту (1997)		
Північна Європа	Центральна Європа	Західна Європа
Швеція 6.8	Польща 5.8	Австрія 6.0
Норвегія 6.6	Литва 5.7	Франція 5.8
Данія 6.5	Чеська Республіка 4.5	Бельгія 4.8
Фінляндія 6.3	Угорщина 4.5	Велика Британія 4.6
		Ірландія 4.5
		Німеччина 4.5
		Голандія 4.3
		Люксембург 4.2

Згідно критерію НВП, названі країни Центральної Європи відстають від північних країн, але майже однакові з багатьма країнами Західної Європи. Можливо проблема не у відсотку ВВП, виділеного на освіту, а в його розподілі всередині освітнього бюджету. Іноземні експерти постійно вказують на те, що ресурси у перехідних країнах неефективно витрачаються. Працює забагато вчителів, існує забагато малих шкіл, спеціалізованих курсів і навчальних предметів. Найчастіше згадується індикатор співвідношення учнів і вчителів. В Литві, наприклад, це співвідношення – 11.6, менше ніж у країнах Європейського Союзу та у більшості країн Центральної Європи. Розмір шкіл – наступний важливий індикатор. У 2000-му- 2001-му рр. середнє число учнів загальноосвітніх шкіл Литви було 257. Маленькі школи у провінції – основна проблема. У 2000-2001 рр. 88% початкових шкіл у сільській місцевості мали менше 20-ти учнів, а 49% середніх шкіл у селах мали менше 75-ти учнів. Експерти Світового Банку відзначають, що учні, які навчаються у малокомплектних сільських школах, не отримують освіти кращої якості. Навпаки, екзамени на зрілість свідчать, що учні у великих школах мають кращі результати, ніж їх колеги з маленьких шкіл. Тому, розвинута мережа малокомплектних шкіл неефективна і недоцільна.

Експерти фінансування освіти зазвичай пропонують три основних шляхи вирішення фінансових проблем:

- **Запровадження фінансування за формулою.** Багато країн вже запровадили або перевіряють систему фінансування за формулою, яка полягає у розподілі ресурсів на

<sup>103</sup> World Bank (2000) Hidden Challenges to Education Systems in Transition Economies. Washington, D.C.

школи за кількістю учнів, а гроші переходять разом з учнем із одного освітнього закладу до іншого.

- **Консолідація шкіл та оптимізація шкільної мережі.** По політичним причинам багато країн вагаються щодо радикальних кроків для оптимізації шкільної системи. Однак, через демографічний спад рано чи пізно необхідно бути приймати рішення. Одночасно потребують вирішення інші проблеми: доїзди до шкіл, використання шкільних будівель, перепідготовка зайвих вчителів тощо.
- **Залучення додаткових ресурсів.** Це означає різноманітність методів, включаючи запровадження платної вищої освіти, додаткових платних послуг, залучення приватного бізнесу, приватизацію освіти, розповсюдження спонсорства, використання неурядових коштів, участь у спільних європейських проектах.

Світовий Банк (2000)<sup>104</sup> надає детальний огляд основних стратегій підвищення ефективності освітньої системи (Див. Таблицю 26):

**Таблиця 26. "Основні стратегії підвищення ефективності освітньої системи".**

<b>Втручання</b>	<b>Вартість втручання</b>	<b>Економія</b>	<b>Перешкоди для втручання</b>
Консолідація шкіл.	База даних про розташування шкіл. Нові дороги/ремонт доріг. Розвиток шкільного транспорту, який використовується з метою консолідації шкіл. Пільги для скорочених вчителів.	Адміністративна вартість. Вартість комунальних послуг і утримання. Зменшення вчителів.	Політика мовних меншин. Завеликі дистанції для консолідації шкіл. Нестача доріг і/або транспорту для консолідації учнів .
Розділення шкіл за рівнями навчання, які потребують однакових умов навчання та викладання.	Забезпечення в школах спеціальних умов (наприклад, лабораторій), які потрібні на певних етапах навчання .	Більш ефективне використання умов навчання та вчителів, які спеціалізуються у одному предметі.	Обмежене великими містами з багатьма школами або селами, які купчуються одне біля одного.
Використання більших класів, подвійних змін, оренда приміщення для забезпечення збільшення набору.	Ціна орендної платні.	Звільнення від витрат на побудову нових шкіл .	Політичний тиск: вчителі можуть відмовлятися від великих класів; батьки можуть відмовлятися від подвійних змін. Може не бути приміщення для оренди .
Використання будівель, які дозволяють ефективно використання енергії і відповідають	Адаптація міжнародних стандартів щодо ефективного використання енергії до місцевих умов.	Комунальні заощадження. Заощадження на утримання .	Не існує .

<sup>104</sup> World Bank (2000) Hidden Challenges to Education Systems in Transition Economies. Washington, D.C.

міжнародним нормам.	Спостереження за дотриманням гігієнічних стандартів та норм у нових будівлях. Наявність високих початкових капітальних витрат.		
Навчання у невеликих школах декількох класів у одній кімнаті.	Підготовка вчителів до мульті класового навчання.	Менш вчителів.	Корисно в дуже маленьких школах, які не можна консолідувати; важко застосовувати в старших класах середньої школи.
Відкладання спеціалізованого навчального плану до вищої освіти.	Витрати на закриття спеціалізованих приміщень; пільги по скороченню для безробітних вчителів. Витрати на розробку ширших програм, їх оснащення та підготовка вчителів.	Приблизно однакова вартість одиниці для професійного, середнього та академічного середнього навчання.	Потребує реальну стратегію реформ, яка була би компетентно втілена в життя. Політичний тиск: протест збоку безробітних вчителів.
Збільшення розміру класів .	Див. “Консолідація шкіл”. Пільги для звільнених вчителів.	Менша кількість вчителів.	Політичний тиск: протест збоку безробітних вчителів і вчителів з найбільшими класами.
Збільшення навантаження вчителів при збільшенні оплати їх праці.	Відносна вартість більшої кількості вчителів з низькою зарплатнею проти меншої кількості вчителів з високою зарплатнею. Пільги для звільнених вчителів.	Можливо не буде заощаджень, але при переході до меншої кількості вчителів, які отримують високу зарплатню, підвищиться професійний рівень викладання.	Політичні проблеми пов’язані з небажанням вчителів пристосовуватися до нових умов праці; опір звільненням.
Підготовка вчителів у декількох споріднених предметах.	Вартість збільшення підготовки вчителів.	Більш ефективне використання вчителів.	Така підготовка найефективніша у період до дипломного навчання. Як професійна перепідготовка – займає багато років.
Застосування дистанційного навчання.	Вартість необхідного обладнання для впровадження дистанційного навчання. Вартість програм і підручників.	Менше вчителів; краща освіта.	Залежить від обраних технологій. Менше обмежень існує на низько технічні та потребуючі найменшого ремонту технології.
Збільшення державних субсидій педагогічним закладам на підставі прогнозу щодо потреби у вчителях.	Прогнози щодо попиту і пропозиції.	Фінансування тільки для необхідної кількості вчителів.	Політичні проблеми: незадоволення збоку педагогічних закладів зменшенням кількості субсидованих місць.
Технічна модифікація шкіл для збереження енергії.	Аналіз обмінів між технічною модифікацією шкіл та очікуваними	Комунальні послуги.	Кошти на технічну модифікацію.

	заощадженнями за період життя школи. Кошти на будівництво.		
Зміна календаря навчання з метою заощадження електроенергії.	Мало .	Комунальні послуги.	Може обмежуватися несільськогосподарськими районами, залежно від потреби у праці дітей на фермах.
Відкрити ринку постачання товарів та не вчительських послуг.	Навчання проведенню відкритих і компетентних процесів укладення договорів.	Послуги купуються при потребі, змагання зменшує їх вартість.	Складно запровадити у країнах з високим рівнем корупції.

Рівень, до якого ці пропозиції і рекомендації можуть бути впроваджені, залежить від певних шляхів впровадження політики, які визначаються специфікою кожної країни.

## 8.6. Останні тенденції освітньої політики Європейського Союзу.

Пріоритети європейської освіти полягають у наданні молодому поколінню знань про спільну європейську спадщину та практичних умінь адаптуватись до життя і навчання в різних країнах Європи, бути мобільними, соціально здібними, здатними до комунікації і захисту своїх прав.

Розглянемо розвиток останніх тенденцій освітньої політики Європейського Союзу.

На початкових стадіях європейської інтеграції освітня політика не була визначена як політична сфера для спільних дій країн-членів. Римська Угода чітко не називала освіту пріоритетним напрямком. Угода ледве торкається освіти у пункті про взаємовизнання дипломів, професійних кваліфікацій, професійного навчання. У 1996-му році Рада Європейського Союзу та міністри освіти прийняли програму дій у галузі освіти. Це була перша ініціатива потужного політичного впливу, яка стосувалась освіти. Три важливі теми зводились до 1) тісних зв'язків між освітніми системами, 2) співробітництва у галузі вищої освіти, 3) розвитку викладання іноземних мов. У 1991-му році Маастріхтська угода Європейського Союзу відзначила роль та законне право Європейської Комісії на розвиток в галузі освіти. Угода визначила сфери співробітництва у загальній та професійній освітній політиці. Було розпочато багато програм з метою підтримки розвитку освітньої політики Європейського Союзу.

Останнє десятиріччя надало новий імпульс для розвитку спільної освітньої політики країн-членів ЄС. Серед останніх найважливіших політичних документів треба визначити:

- Болонську Декларацію (1999);
- Детальну робочу програму щодо продовження завдань систем освіти в Європі (2002);

- Копенгагенську Декларація (2002);
- Меморандум освіти впродовж життя (2003).

У 1999-му р. міністри освіти 29-ти європейських країн підписали документ, який отримав назву Болонської декларації. У цьому документі визначено декілька напрямів дій, які мають призвести до утворення спільного європейського простору вищої освіти, що розглядається європейськими країнами як потужний засіб підвищення якості та конкурентоспроможності національних систем вищої освіти в умовах глобалізації та зростання попиту на кваліфікованих фахівців.

Болонська Декларація спрямована на створення спільного європейського простору вищої освіти. У декларації наголошується на наступних завданнях:

- прийняття системи легкосприймаючихся та порівняних наукових ступенів;
- прийняття системи, основаної на 2-х основних циклах – бакалавр та магістр;
- створення кредитної системи;
- сприяння мобільності студентів;
- сприяння співробітництву щодо забезпечення якості;
- сприяння розвитку Європейського виміру вищої освіти.

На даний момент до Болонського процесу долучилися 40 європейських країн.

Другий важливий документ "Детальна робоча програма щодо продовження завдань систем освіти в Європі" націлена на виведення європейської системи освіти на найкращий світовий рівень якості до 2010-го року. Основними цілями програми є:

- покращити якість і ефективність системи освіти;
- зробити систему освіти доступною для всіх;
- відкрити системи освіти великому світу.

Копенгагенська Декларація спрямована на розвиток європейського співробітництва у сфері професійної освіти. Декларація встановлює наступні пріоритети:

- посилення європейського виміру у професійній освіті;
- підвищення прозорості, зміцнення інформаційної політики;
- визнання компетенцій і кваліфікацій;
- сприяння співробітництва щодо забезпечення якості.

В 2003-му році у Берліні було підписано "Меморандум освіти впродовж життя", який сприяє всім навчальним заходам з метою поглиблення знань, вмінь і компетенцій в рамках особистих, громадських, соціальних і робочих перспектив.



Стратегія співпраці України з Європейським Союзом передбачає поступову інтеграцію національної системи вищої освіти в Європейський освітній простір, як напрям, завдяки якому можна досягти вагомих успіхів у всіх інших євроінтеграційних процесах. Інтеграція української вищої освіти в європейський освітній простір може стати одним з вирішальних системних чинників у входженні України в об'єднану Європу. Інтеграційний процес у сфері освіти і науки полягає, насамперед у впровадженні європейських норм і стандартів в освіті.

19-го травня 2005-го р. під час конференції міністрів освіти країн Європи, яка відбувалась у м. Берген (Норвегія), Україна приєдналась до загальноєвропейської акції під назвою "Болонський процес", спрямованої на створення спільного європейського простору вищої освіти.

Розглянемо *основні принципи Болонського процесу*<sup>105</sup>.

**Автономія та відповідальність.** Цей принцип означає право та можливість для університетів формувати стратегію, вибирати пріоритети у навчанні та проведенні наукових досліджень, витратити ресурси, профілювати програми і встановлювати власні критерії прийому професорів та студентів. Принцип автономії у поєднанні з відповідальністю є основою академічної свободи, задекларованої у Magna Charta Universitatum (1988 р.), Лімської декларації Генеральної асамблеї Всесвітньої університетської служби "Про академічну свободу та автономію вищих навчальних закладів 1988 р. та Ерфуртської декларації 1996 р. "До відповідального університету двадцять першого сторіччя". Реалізація принципу автономії та відповідальності створює європейським університетам умови для кращої конкуренції в Європі й у світі, яка не можлива без організації свободи, чітких і доброзичливих принципів регулювання і достатнього фінансування. Плани створення європейського простору вищої освіти залишаться нереалізованими, чи приведуть до нерівноправної конкуренції, якщо в багатьох країнах буде здійснюватись безпосереднє регулювання, детальний адміністративний і фінансовий контроль вищої освіти з боку держави. Одночасно конкуренція у вищій освіті не виключає співробітництва і не може бути зведена лише до комерційної.

**Освіта як відповідальність перед суспільством.** Європейський простір вищої освіти повинен будуватися на європейських традиціях відповідальності освіти перед суспільством; на широкому і відкритому доступі як до ступеневого, так і післяступеневого

---

<sup>105</sup> [http://www.instevro.iatp.org.ua/Bologna\\_process/bologna.htm](http://www.instevro.iatp.org.ua/Bologna_process/bologna.htm)

навчання; на освіті для розвитку особистості і навчанні протягом усього життя на засадах громадянськості.

**Вища освіта, заснована на наукових дослідженнях.** Оскільки наукові дослідження є рушійною силою вищої освіти, то і формування європейського простору вищої освіти повинно відбуватися одночасно і паралельно зі створенням європейського простору наукових досліджень.

**Організація диверсифікованої вищої освіти.** Цей принцип означає підтримку та розвиток традиційної різноманітності європейської освіти з точки зору мов, національних систем, інститутів, орієнтації профілів підготовки та навчальних планів. У той же час її майбутнє залежить від здатності ефективно організувати цю різноманітність, щоб отримати позитивні результати, розвивати гнучкість, а не створювати нові труднощі і закритість; щоб зусилля до сумісності не були підірвані занадто великими розбіжностями у визначенні і застосуванні кредитів, ступенів, і критеріїв якості.

**Якість як фундаментальний принцип освіти.** Простір європейської вищої освіти вимагає якості освіти на основі академічних цінностей, які б відповідали вимогам часу та очікуванням студентів. Якість – основна умова для довіри, мобільності, сумісності і привабливості у європейському просторі вищої освіти. Оцінка якості вимагає балансу між нововведеннями і традиціями, академічними перевагами і соціально-економічною необхідністю, сумісністю програм і вибором студентів. Вона охоплює викладання і наукові дослідження, керівництво та адміністрування, сприятливість до потреб студентів і забезпечення позанавчальних послуг. Контроль якості освіти передбачає створення незалежних від національних урядів і міжнародних організацій акредитаційних агенств. Освіта якості оцінки буде ґрунтуватися не на тривалості та змісті навчання, а на знаннях, уміннях і навичках випускників.

**Формування довіри** через розробку на європейському рівні механізмів для взаємного сприйняття критеріїв якості, акредитації як одного з таких механізмів. Вони повинні поважати національні, лінгвістичні та дисциплінарні відмінності, а також враховувати особливості університетів з малим навантаженням.

**Сумісність.** Сумісність з європейським ринком праці повинна знаходити відображення у програмах, можливості працевлаштування з урахуванням перспектив навчання протягом усього життя. Вона може бути досягнута через цінності, властиві якісній освіті, різноманітність підходів і профілів дисциплін, гнучкість програм, розвиток міждисциплінарних навичок і умінь, таких як комунікація і мови; через здатність мобілізувати знання, вирішувати проблеми, працювати в команді і розвиватися соціально.

**Сумісність кваліфікації на доступневому та післяступневому рівнях.** Передбачає створення сумісних кваліфікацій, заснованих на ключових відмінностях у доступневому та післяступневому навчанні. Для одержання перших ступенів повинна бути виконана навчальна робота, оцінювана в межах від 180 до 240 кредитів ECTS. Перші ступені повинні гарантувати можливу зайнятість на ринку праці і бути головним чином підготовкою для подальшого навчання на післяступневому рівні. При деяких обставинах університет може вводити інтегровані навчальні плани, що безпосередньо передбачають присвоєння ступеня магістра. Європейські університети переконані в користі накопичувальної кредитної системи, заснованої на ECTS, і права приймати рішення про прийнятність кредитів, отриманих у іншому місці.

**Привабливість.** Європейські вищі навчальні заклади хочуть стати привабливими для талановитих людей усіх континентів. Це вимагає дій на інституційному, національному та європейському рівнях та передбачає адаптацію програм; ступенів навчання як у Європі, так і поза нею; необхідні засоби забезпечення якості; програми, що викладаються на основних світових мовах; адекватну інформацію і маркетинг; доброзичливий сервіс для іноземних студентів і вчених, а також стратегічну роботу в рамках мережі європейських вищих навчальних закладів. Інститути та організації цієї мережі підтверджують свою роль, відповідальність та готовність належним образом забезпечити привабливість європейської освіти.

**Розширення мобільності.** Виконання попередніх пунктів передбачає розвиток мобільності студентів та розширення мобільності викладацького та іншого персоналу для взаємного збагачення європейським досвідом. Вільна мобільність учнів, персоналу і випускників є необхідною умовою існування європейського простору вищої освіти. Розвиток цього принципу неможливий без зміни національних законодавчих актів у сфері працевлаштування іноземців. З огляду на важливість ознайомлення викладацького складу з європейським досвідом, університети хотіли б усунути вимоги до громадянства та інші перешкоди для академічної кар'єри в Європі. Європейські університети хочуть розвивати мобільність як по "горизонталі", так і по "вертикалі". Віртуальна мобільність не може розглядатися як прийнятна альтернатива реальній (фізичній) мобільності. Однак, також необхідний розвиток загального європейського підходу до віртуальної мобільності і транснаціональної освіти.

Проте, для забезпечення успіху цього процесу у вищій школі, необхідно здійснити низку заходів на рівні середньої школи. Саме з цією метою освітніми програмами Міжнародного Фонду "Відродження" та Асоціацією керівників шкіл м. Києва протягом

2002-го - 2004-го років було реалізовано спільний проект "Навчальний курс "Європейські студії" для шкіл". Метою проекту було створення навчального інтегрованого курсу "Європейські студії" на модульній основі, його впровадження у навчально-виховний процес загальноосвітньої школи, а також створення мережі шкільних євроклубів.

В рамках проекту була розроблена "Концепція змісту освіти для європейського виміру України"<sup>106</sup> та створено навчально-методичне забезпечення (навчальна програма для учнів 8–12 класів, навчальний посібник для учнів<sup>107</sup>, посібник з методичними рекомендаціями для вчителів<sup>108</sup>, методичні рекомендації з організації позакласної роботи "Як організувати шкільний євроклуб"<sup>109</sup>). Матеріали курсу отримали гриф "Рекомендовано Міністерством освіти і науки України": програма курсу "Європейські студії" (лист № 1/11- 3110 від 24.06.2004 р.), посібник для вчителів "Європейські студії" (лист № 1/11- 3111 від 24.06.2004 р.), навчальний посібник для учнів (лист № 1/11- 3112 від 24.06.2004 р.). Курс впроваджується у 154-х школах у різних регіонах країни. Створена мережа пілотних шкіл, на базі яких просвітницьку роботу здійснюють шкільні євроклуби. Координацією діяльності цієї мережі опікується Інформаційно-ресурсний центр "Європейські студії", створений для вчителів та учнів на базі Асоціації керівників шкіл м. Києва<sup>110</sup>.

---

<sup>106</sup> Кобернік С.Г., Кузьміна Н.Ю., Овчарук О.В., Парашенко Л.І., Степанов Ф.З., Тараненко І.Г. Концепція змісту освіти для європейського виміру України // Директор школи №8, 2003р.

<sup>107</sup> Ю.Бицюра, О.Васильєва, Ю.Комаров, О.Реута, А.Сиротенко, Ф.Степанов, Л.Топчій. Європейські студії. Навчальний посібник для учнів 8 - 12 класів. Київ: Оранта, 2004. 148с.

<sup>108</sup> Ю.Бицюра, О.Васильєва, Ю.Комаров, О.Реута, А.Сиротенко, Ф.Степанов, Л.Топчій. Європейські студії в школі. Посібник для вчителів. Київ: Оранта, 2004. 80с.

<sup>109</sup> Л.Парашенко. Європейські студії. Методичні рекомендації з позакласної роботи. Київ: Оранта, 2004. 86с.

<sup>110</sup> Сайт проекту АКШК "Європейські студії" [www.euro.lecos.org](http://www.euro.lecos.org)

## **РОЗДІЛ 9. ЗАВДАННЯ ДЛЯ КОНТРОЛЮ ЗНАНЬ ТА САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ**

### **9.1. Структурний аналіз освітнього сектору**

#### **Завдання:**

- ознайомитись з існуючими аналітичними дослідженнями, матеріалами освітнього сектору та іншими стратегічними документами, що мають відношення до освітнього сектору, який Ви досліджуєте;
- зібрати статистичні дані відносно освіти, розвитку та зовнішньої допомоги;
- описати структуру забезпечення освітою та представити декілька сучасних реформ освітніх систем;
- визначити та обговорити індикатори трьох сфер освіти: вартість освіти, доступ до освіти та якість освіти.

#### **Рекомендуємо використовувати такі джерела для аналізу окремих країн:**

- Звіт та дані Міністерства освіти
- Дані перепису населення та дослідження щодо стану домашнього господарства (соціо демографічні дані)
- Огляд державних витрат, підготовлений Світовим Банком
- Огляд відсліджування державних витрат, підготовлений Світовим Банком
- Стратегії допомоги країнам, розроблені Світовим Банком
- Звіти “Освіта для всіх”
- Звіт ЮНІСЕФ “Становище жінок та дітей”
- Оцінювання стандартів життя
- Данні Світового Банку та регіональних банків, Організації Економічної Співпраці та Розвитку/Комітету допомоги з метою розвитку
- Звіт ПРООН “Розвиток людини”
- Інші джерела, підготовлені урядом, (міжнародними) НДО та багатосторонніми організаціями
- Дослідження Організації Економічної Співпраці та Розвитку, Міжнародної Асоціації з Оцінки Шкільних Досягнень, ЮНЕСКО з питання досягнень учнів, наприклад, TIMSS-R, PIRLS, PISA, MLA (Моніторинг навчальних досягнень ЮНЕСКО/ЮНІСЕФ)
- Огляд окремих країн або регіональних звітів таких, наприклад, "Тематичний огляд освітньої політики країн Південно-Східної Європи 2001-2002. Париж" Організації Економічної Співпраці та Розвитку (2002).

## **Технічні вимоги для написання**

Протягом даного курсу, ми рекомендуємо використовувати технічний стиль письма, а не науковий. Це означає, що Вас заохочують використовувати діаграми, ілюстрації та таблиці. Також використовуйте закінчені речення та аббревіатуру на початку кожного завдання. Чітко вказуйте джерела, які Ви використали при виконанні завдання та позначте їх у бібліографії.

**Обсяг** - приблизно 15 сторінок (включаючи діаграми/таблиці/графіки, але не враховуючи додатки).

### **Формат**

1. *Титульна сторінка* з назвою та іменами авторів. Приклад: “Структурний аналіз освітнього сектору...(назва країни)”; прізвища, імена, посади кожного учасника Вашої групи дослідників.

2. *Зміст* (з нумерацією сторінок).

3. *Список скорочень*, що використані у Вашому звіті.

4. *Опис системи освіти та стратегії освітнього сектору (3 стор.)*

4.1. Представте схему системи освіти, використовуючи міжнародні стандарти класифікації освіти (Міжнародна стандартна класифікація освіти (ISCED)/ЮНЕСКО). Стисло прокоментуйте схему та додайте інформацію, яку Ви вважаєте необхідною для пояснення системи освіти (наприклад, спеціальна освіта, професійна освіта, неформальна освіта і т.ін.) – 2 стор.

4.2. Знайдіть “Стратегію освітнього сектору” Вашої країни. Стратегія - це звичайно план на 3 -5 років, в якому Міністерство освіти (звичайно за вагомої технічної підтримки банків) оголошує напрямок реформування освітнього сектору протягом середнього або тривалого періоду. У Вашому описі зосередьте увагу на 3-х - 5-ти галузях реформи, які, на Вашу думку, будуть цікавими та можуть бути важливими для Вашого галузевого огляду (завдання 3) – 1 стор.

Примітка: для цієї частини звіту Вам краще знайти адекватні джерела Міністерства освіти та/або звіти ЕФА.

5. *Політичне, економічне та соціальне підґрунтя 1990 –2003 роки*

Представте інформацію про економічне та соціальне підґрунтя та прокоментуйте її. Найдіть, будь ласка, інформацію (статистику/ дані/коментарі) з таких питань:

5.1. Політичні події з 1990-го року (пів або одна сторінка)

Включає інформацію про політичні зміни (з 1990-го р.), партійну систему та транснаціональні політичні альянси. Якщо бажаєте, Ви можете включити індекс прав людини в країні, яку Ви досліджуєте.

### 5.2. Економічні події з 1990-го р. (2 - 3 сторінки)

Надайте всі дані про такі індикатори:

- Валовий внутрішній продукт
- Валовий національний продукт
- Міжнародна класифікація боргу країни
- Індикатори бідності (якщо можливо)
- Ступінь “Допомоги” (зовнішньої допомоги) як процент ВВП
- Ступінь розподілення “допомоги” на освіту – процент від зовнішньої допомоги, зарезервованої для освітнього сектору

### 5.3. Соціальні події з 1990-го р. (2-3 сторінки)

Виберіть з наведеного списку індикатори, які необхідні для Вашого дослідження:

- Індекс розвитку людини (див. Звіт “Розвиток Людини” ПРООН), включаючи три індикатори для створення ІРЛ:
  - а) середня тривалість життя;
  - б) освіта (грамотність дорослих + середня кількість років навчання в школі);
  - в) стандарти життя (покупна сила, основана на реальному ВВП на душу населення з урахуванням місцевого прожиткового мінімуму ([ППП: Паритет покупної сили])).
- Індекс розвитку відповідно до статі (ІРЛ зменшений для гендерної нерівності), відображає гендерну нестабільність у базовій освіті, охороні здоров’я, доходах.
- Відмінність між містами та селами, регіональна відмінність, відмінність серед різних етнічних/національних груп відповідно до доходу, рівня бідності, рівня освіти і т.ін.
- Питання, пов’язані з охороною здоров’я (якщо можливо)
- Форми урбанізації та міграції (якщо можливо)
- Зростання населення та соціально-демографічні зміни

*Примітка.* Якщо Ви знайдете спірну інформацію у 2-х та більше джерелах, зазначте це, будь ласка, та прокоментуйте.

### 6. Структурний аналіз системи освіти ( 4 - 5 сторінок)

Визначте індикатори для:

- фінансування освіти,
- доступу до освіти,

- якості освіти,

які є важливими для Вашого дослідження та коротко прокоментуйте ці три галузі.

Всім групам дослідників треба зібрати статистичні дані за зазначеними індикаторами, щоб мати можливість порівняти з даними інших тематичних досліджень. Зберіть, будь ласка, додатковий статистичний матеріал, який Ви вважаєте необхідним та важливим для Вашого дослідження. Бажано знайти дані хоча б за два періоди (наприклад, порівняйте 1990, 1995, 2000 роки), щоб мати можливість інтерпретувати події та напрямки.

#### 6.1. Фінансування освіти

- Поточні витрати на освіту як відсоток ВВП
- Середня річна зарплата вчителя (як кратна величина на душу населення ВВП)
- Витрати на освіту, крім зарплати (як відсоток від основних витрат на освіту)
- Приватні вклади в освіту (плата за навчання, книжки)

#### 6.2. Доступ до освіти

- Загальний показник кількості учнів (для кожного рівня освіти: дошкільної, початкової, середньої та вищої)
- Показник переходу з одного рівня освіти на наступний
- Показник кількості учнів, залишених на другий рік
- Показник кількості учнів, що залишили навчання
- Показник кількості учнів, що отримали початкову освіту
- Рівень освіти
- Кількість учнів у приватних школах (як відсоток від загальної кількості)
- Кількість учнів у вищих навчальних закладах (державні та приватні університети) – надайте дані за 1990-й - 2002-й
- Прокоментуйте гендерну, регіональну та етнічну відмінність

#### 6.3. Якість освіти

- Співвідношення вчитель-учень
- Співвідношення кількості підручників на учня
- Співвідношення “пара-вчителів” (вчителя без педагогічної кваліфікації), якщо є
- Досягнення учнів, основані на міжнародних порівняннях (дослідження Організації Економічної Співпраці та Розвитку, ЮНЕСКО, Міжнародної Асоціації з Оцінки Шкільної Успішності (наприклад, TIMSS, PISA, PIRLS, CIVICS))

Прокоментуйте гендерну, регіональну та етнічну відмінність знову. Включить, будь ласка, таблиці, графіки, дані у додаток Вашого звіту



### 7. Вибір під сектору для дослідження політики

Стисло поясніть, будь ласка, Ваш вибір під сектору, який Ви відібрали для проведення дослідження політики. Надайте інформацію за такими питаннями:

- Питання дослідження/фокус політики
- Важливість питання/фокусу
- Інформація про доступність даних/ресурсів, запропонованих методів аналізу

### 8. Додатки (список важливих таблиць, графіків, документів)

### 9. Бібліографія

## 9.2. Порівняльний аналіз освітньої політики двох країн

Перегляньте, будь ласка, структурні аналізи освітнього сектору Ваших однокласників, щоб вирішити, з якою освітньою системою Ви будете порівнювати свою.

### Завдання:

Поміркуйте над Вашим структурним аналізом освітнього сектору (завдання 1) у міжнародному контексті,

- порівнявши Ваш випадок (освітній сектор або під сектор) зі структурним аналізом іншої групи в класі, або з іншими дослідженнями (будь-якої країни/країн на Ваш вибір), яке має відношення до фокусу Вашого дослідження;
- поміркувавши над подібними та відмінними рисами, сильними та слабкими сторонами освітніх секторів, які Ви переглянули.

### Формат

Напишіть, будь ласка, приблизно 7 сторінок порівняльного дослідження, починаючи з визначення фокусу Вашого дослідження/політики. Бажано поділити дослідження на різні розділи та дотримуватись фокусу протягом всього дослідження. Ви можете співпрацювати з іншими групами та завершити завдання сумісно.

Не забудьте включити титульну сторінку з назвою дослідження та авторами, посилання та бібліографію.

## 9.3. Огляд двох літературних джерел з аналізу освітньої політики

Пам'ятайте, що це індивідуальне завдання. Відберіть, будь ласка, два тексти за темами, які Вас зацікавили, перегляньте та поміркуйте над ними. Обсяг - приблизно 4 сторінки.

В огляді текст повинен бути:

- резюмований (без будь-якої суб'єктивної оцінки)
- акцентований (висвітлення авторських перспектив/проблем, що заслуговують на увагу)
- проаналізований (слабкі та сильні сторони авторських перспектив)
- критично відображений (оцінка корисності (практичності) тексту для досліджень політики)

Резюме є найбільш важливою частиною огляду літератури. Радимо пам'ятати, що автор не повинен бути темою Вашого огляду. Було б добре, якщо Ви порівняєте ці два тексти, але, звичайно, якщо вони з однієї тематики.

#### **9.4. Рекомендації /варіанти політики освітнього під сектору**

Використовуйте матеріали, які Ви зібрали під час виконання 1-го, 2-го, 3-го завдань.

##### **Завдання**

Зробіть секторний огляд освітнього під сектору, а саме:

- контекстуальний (містить основну інформацію про освітній сектор);
- обґрунтований даними/статистикою (містить дані/статистику);
- пов'язаний з поточними реформами та освітніми стратегіями в країні;
- містить інформацію про дослідження та літературу у даній області.

**Обсяг:** 15 - 20 сторінок.

##### **Формат**

1. *Титульна сторінка* з іменами авторів. “Огляд освітнього під сектору...” ; імена авторів, посади.
2. *Подяка* (максимум 1 стор.). Перерахуйте всі організації та осіб, які допомогли Вам у роботі. Додайте параграф, в якому перерахуйте 1-3 фактори, що заважали у Вашій роботі.
3. *Зміст* ( з розміченими сторінками).
4. *Список скорочень*.

Примітка: Розмістіть, будь ласка, у додатках таблиці, графіки, схеми у такому ж порядку, як вони розміщені у тексті. Робіть чіткі посилання у тексті на дані/інформацію або таблиці, графіки, схеми, які містяться у додатках. В основному, вся інформація у тексті повинна бути підтверджена посиланнями на джерела (документи, звіти, дослідження) та дані (статистика).

5. *Вступ* (1-2 сторінки). Розпочніть зі вступного розділу, в якому покажіть схему Вашого огляду. Також вкажіть фокус Вашого огляду та поясніть його значимість.

6. *Контекст* (5-6 сторінки). Використайте матеріал 1-го завдання для опису соціальної, політичної та економічної ситуації в країні.

7. *Головні питання та проблеми освітнього сектору* (3-4 стор.) Використовуйте інформацію із завдання 1-го та 2-го. Зосередьте увагу на декількох галузях освітнього сектору, які дуже відрізняються від інших освітніх систем та заслуговують на увагу. Розпочніть із загального обговорення освітнього сектору, а потім перейдіть до Вашого під сектору. Тут Ви також можете використовувати посилання до Вашого порівняльного аналізу.

8. *Сфери освітньої реформи, залишені поза увагою*. Використайте інформацію, яку Ви зібрали при виконанні завдання 3 та додайте розділ, в якому більш детально поясніть про необхідність розвитку відповідної (конкретної) стратегії та залучення донорських інвестицій. Тут Ви можете використати посилання на літературу, яку Ви прочитали.

9. *Пропозиції щодо стратегій реформи політики* (1-2 сторінки). Надайте декілька пропозицій, як привернути увагу уряду/громадськості до цих, залишених поза увагою, сфер освітнього сектору. Які стратегії для покращення реформи у даних сферах Ви б запропонували?

10. *Бібліографія*.

11. *Додатки* (зі змістом для додатків).

## **РОЗДІЛ 10. ПЛАНИ ЛЕКЦІЙ ТА СЕМІНАРСЬКИХ ЗАНЯТЬ**

### **10.1. Плани лекцій.**

#### **Лекція 1.**

##### **Тема 1. Основи освітньої політики**

1. Поняття “освітня політика”.
2. Основні характеристики освітньої політики.
3. Різниця між політикою, управлінням та адмініструванням.
4. Природа освітньої політики.
5. Процес творення освітньої політики.
6. Контекст освітньої політики.
7. Впровадження освітньої політики.
8. Пріоритети освітньої політики.
9. Аналіз політики (цикл, компоненти, рівні, економічні, соціальні та освітні індикатори).

**Рекомендована література:** [2, 7, 10, 24, 26, 29, 33, 35, 40, 42, 46, 49, 55, 56, 60 ]

**Рекомендовані Інтернет-ресурси:** [7 - 20, 21 - 31 ]

## **Лекція 2.**

### **Тема 6. Глобалізація та розвиток освіти**

1. Вплив глобалізації на освітні реформи.
2. Основні учасники, які впливають на розвиток освітньої політики на міжнародному рівні.
3. Зусилля, спрямовані на надання допомоги для ефективного розвитку.
4. Цілі тисячоліття ООН.
5. Стратегічні документи, спрямовані на подолання бідності.
6. Новітні моделі надання зовнішньої допомоги.

**Рекомендована література:** [4, 6, 9, 39, 43, 44, 45, 47, 50, 52, 54, 57, 58, 59, 63 - 67, 71, 72, 77, 79, 80 - 89 ]

**Рекомендовані Інтернет-ресурси:** [ 34 - 57 ]

## **Лекція 3.**

### **Тема 7. Якість освіти та інструменти її моніторингу**

1. Моніторинг якості освіти - міжнародні підходи.
2. "IAEP II".
3. TIMSS.
4. PISA.
5. PIRLS.
6. CIVICS.
7. SITES.

**Рекомендована література:** [ 21, 22, 23, 28, 41, 51, 70, 75, 76, 91, 92]

**Рекомендовані Інтернет-ресурси:** [ 3, 4, 5, 6, 24, 25, 32, 33 ]

## **Лекція 4.**

### **Тема 8. Останні тенденції освітньої політики та реформи в країнах Східної та Західної Європи.**

1. Поняття освітньої зміни.
2. Уроки нової парадигми змін.
3. Стадії змін. Різниця між змінами, реформою та інновацією.

4. Історичні періоди освітніх реформ.
5. Основні стратегії реформ.
6. Основні моделі реформ.
7. Особливості освітніх реформ в Центральній та Східній Європі.

**Рекомендована література:** [ 10 -20, 22, 23, 25, 30 - 34, 48, 53, 62, 75, 78, 90 ]

**Рекомендовані Інтернет-ресурси:** [ 1, 37, 38, 48, 54 ]

## **10.2. Плани семінарських занять.**

### **Семінар 1.**

**Тема 6. Глобалізація та розвиток освіти**

**Тема 8. Останні тенденції освітньої політики та реформи в країнах Східної та Західної Європи.**

1. Сучасні тенденції в розвитку освіти: нові стратегії та ролі.
2. Цінності відкритого суспільства в освіті.

**Рекомендована література:** [4, 6, 9, 10 -20, 22, 23, 25, 30 - 34, 48, 53, 62, 75, 78, 90  
39, 43, 44, 45, 47, 50, 52, 54, 57, 58, 59, 63 - 67, 71, 72, 77, 79, 80 - 89 ]

**Рекомендовані Інтернет-ресурси:** [1, 34 - 57]

### **Семінар 2.**

**Тема 1. Основи освітньої політики**

**Тема 7. Якість освіти та інструменти її моніторингу**

1. Стратегія реформування освіти в Україні.
2. Вплив результатів міжнародних порівняльних досліджень в освіті на формування освітньої політики різних країн.

**Рекомендована література:** [2, 7, 10, 21 -24, 26, 28, 29, 33, 35, 40, 41, 42, 46, 49, 51,  
55, 56, 60, 70, 75, 76, 91, 92 ]

**Рекомендовані Інтернет-ресурси:** [3 - 20, 21 - 33 ]

## **ПЕРЕЛІК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

1. Брайсон Джон М. Стратегічне планування для державних та неприбуткових організацій / Переклала з англ. Анжела Кам"янець. - Львів: Літопис, 2004. - 352с.
2. Вступ до аналізу державної політики: Навч. посіб./ В.Романов, О. Рудік, Т.Брус. - К.: Видавництво Соломії Павличко "Основи", 2001. - 238 с.
3. Гарднер, Г. Множинні інтелекти. Теорія у практиці. Хрестоматія. Пер. з англ. Купко Д., Свято Р. – К.: Мегатайп, 2004. – 288с.

4. Гелд Дейвід, Мак-Грю Ентоні. Глобалізація/антиглобалізація / Пер. з англійської І.Андрущенко. - К.: К.І.С., 2004. - X, 180с.
5. Д'юї Джон. Демократія і освіта. – Львів: Літопис, 2003. – 294с.
6. Д'юї Джон. Моральні приципи в освіті / Пер. з англ. Мирослави Олійник. – Львів: Літопис, 2001. – 32с.
7. Державна політика: аналіз та механізм її впровадження в Україні: Навч.посіб./кол.авт.; За заг.ред.В.А.Ребкала, В.В.Тертички. - К.:Вид-во УАДУ, 2000. - 232 с.
8. Еойн Янг і Луїза Куїнн. Як написати дієвий аналітичний документ у галузі державної політики: Практичний посібник для радників з державної політики у Центральній і Східній Європі / Пер. з англ. С.Соколик. Наук. Ред. Пер. О.Кілієвич. – К.: «К.І.С.», 2003. – 120с.
9. Еппл Майкл В. Культурна політика і освіта / Пер. з англ. В.Василюка.- К.: Веселка, 2002, 2002. - 158с.
10. Журавський В. С. Державна освітня політика: поняття, системність, політичні аспекти // Правова держава: Щорічник наукових праць Інституту держави і права ім. В. М. Корецького НАН України. Вип. 14. К., 2003. – С. 20 – 30.
11. Журавський В. С. Філософія політики: Короткий енциклопедичний словник // Національна академія наук України, Академія педагогічних наук України, Київський національний університет ім. Т. Шевченка. – К.: Знання України, 2002. С. 607 – 609.
12. Журавський В.С., Згуровський М.З. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти. - Київ 2003, "Політехніка".
13. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед.наук, проф. С.Ю.Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273с.
14. Каннінгем У.Г., Грессо Д.В. Культурне провідництво: культура успіху в освіті. – Харків: Каравела, 2003. – 304с.
15. Кобернік С.Г., Кузьміна Н.Ю., Овчарук О.В., Паращенко Л.І., Степанов Ф.З., Тараненко І.Г. Концепція змісту освіти для європейського виміру України // Директор школи №8, 2003р.
16. Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під.заг.ред.О.В.Овчарук. - К.: "К.І.С.", 2004. - 112с.
17. Майкл Фуллан. Сили змін. Вимірювання глибини освітніх реформ / Пер. з англ. Г.Шиян та Р.Шиян. - Львів: Літопис, 2000. – 269с.
18. Майкл Фуллан. Сили змін. Продовження / Пер. з англ. І.Савчак. - Львів: Літопис, 2001. - 162с.
19. Моделі гармонізації національних і міжнародних стандартів освіти у контексті Болонського процесу. Матеріали Міжнародного семінару 27 - 28 травня 2004 року, проведеного у Львівському національному університеті імені Івана Франка. - Львів. Літопис, 2004. - 112 с.
20. Модернізація освіти в Україні. Аналітичний огляд результатів всеукраїнського опитування керівників загальноосвітніх навчальних закладів у 2004 р. - К.: "К.І.С.", 2004. - 32с.
21. Моніторинг стандартів освіти / За ред. Альберта Тайджмана і Т.Невілла Послтвейта. - Львів: Літопис, 2003. - 328с.
22. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / За заг.ред. О.І.Локшиної - К.: "К.І.С.", 2004. - 128с.
23. Моніторинг якості освіти: становлення та розвиток в Україні. Рекомендації з освітньої політики / Під заг.ред. О.І.Локшиної - К.: "К.І.С.", 2004. - 160с.
24. Нікітин В.А. Ідея освіти чи зміст освітньої політики. – К.: Оптима, 2004. – 205с.

25. Овчарук О.В. Європейські програми та рекомендації Ради Європи - новий вимір освітнього простору // Завуч №29, жовтень 2002р.
26. Основні засади освітньої політики міста Львова. Стратегічний документ. - Львів: Інститут політичних технологій, 1999. - 48с.
27. Оуенс Р.Г. Організаційна поведінка в освіті: Керівництво учбовими закладами та шкільна реформа / Пер. з англ. О.В. Христенко. – Харків: Каравела, 2003. – 488с.
28. Раймерз Фернандо та Ноел Мак-Гінн. Компетентний діалог: використання досліджень для формування світової освітньої політики. – Львів: Літопис, 2004. – 219с.
29. Сеймур Сарасон. Політичне провідництво і можливі невдачі в реформуванні освіти. Переклад з англ. Галини Пехник. – Львів: Літопис, 2004. – 176.
30. Серджіованні Т., Барлінгейм М., Кумз Ф., Тарстон П. Керування освітою і шкільне врядування / Пер. з англ. О.Щур. – Львів: Літопис, 2002. – 440с.
31. Система педагогічної освіти та педагогічні інновації. Аналітичне дослідження: (Проект ПР ООН, МФ "Відродження") / за ред. П.Згаги. - Полтава - Київ: ПОІППО, 2003. - 102с.
32. Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д., Грубінко В.В., Бабін І.І. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна-Болонья-Саламанка-Прага-Берлін). - Київ - Тернопіль - 2003.
33. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики.- К.: "К.І.С.", 2003. -296 с.
34. Тараненко І.Г. Європейська освіта в Україні// Освіта України №55, 12 липня 2002р.
35. Томас Б.Тімар, Дейвід Л.Кірн. Як домогтися досконалості в освіті. Переклад з англ. Анжели Кам'янець. – Львів: Літопис, 2004. – 176с.
36. Фрайре, П. Вчителі як працівники культури. Листи до тих, хто наслілювся вчити. Пер. з англ. Сергія Савченка. – “Акта”, 2003. – 263с.
37. Фрейре, Пауло. Педагогіка душі / Пер. з англ. І.Корунця; Дод. А.-М. Араужо Фрейре. – К.:Веселка, 2003. – 103с.
38. Фрейре, Пауло. Педагогіка свободи: етика, демократія і громадянська мужність / Пер. з англ. О. Дем’янчука. – К.: Вид.дім “КМ Академія”, 2004. - 124с.

## **ПЕРЕЛІК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ**

39. Appadurai, Arjun (2000). Grassroots Globalization and the Research Imagination. In Arjun Appadurai, ed., Globalization. Public Culture Millennial Quartet. Durham: Duke University Press, pp. 1 – 19.
40. B. Bruns, A. Mingat & R. Rakotomalala (2003). Achieving Universal Primary Education by 2015. Washington, DC: The World Bank.
41. Beaton, A. E., Postlethwaite, T. N. et al. (1999). The Benefits and Limitations of International Educational Achievement Studies. Paris: UNESCO/IEP.
42. Benjamin Levin (1998) An Epidemic of Education Policy: (What) Can We Learn from Each Other? Comparative Education, 24 (2), pp. 131 – 141.
43. Boli, J. & Thomas, G. M. (1999). Constructing World Culture. International NGOs since 1875. Stanford: Stanford University Press.
44. Burchert, L. (2000). “Rethinking Educational Aid. From Project to programme to sector-wide support: some questions and concerns.” Prospects (4).
45. Chabbott, C. (2003). Constructing Education for Development. International Organization and Education for All. New York: Routledge Falmer.
46. Colin J. Bennett (1991). Review Article: What Is Policy Convergence and What Causes It? British Journal of Political Science, 21, 215 – 233. Larry Cuban (1998).How Schools Change Reform. Teachers College Record, 99/3, 453 – 477.

47. Current Issues in Comparative Education (1998). Special Issue 1/1 on “Are NGOs Overrated?”
48. Dale, R. (2001). Constructing a Long Spoon for Comparative Education: Charting the Career of the “New Zealand Model.” *Comparative Education*, 37/4, 493 – 500.
49. David Tyack & Larry Cuban (1995). *Tinkering Toward Utopia*. Cambridge: Harvard University Press.
50. De Moura Castro, C. (2002). The World Bank Policies: damned if you do, damned if you don't. *Comparative Education*. Vol. 38 No. 4 pp. 387-400.
51. *Education at a Glance (Annual Analyses of OECD/CERI)*.
52. Heyneman, S.P. (2003). “The history and problems in the making of education policy at the World Bank 1960-2000.” *International Journal of Educational Development*. Vol. 23. pp. (315-337).
53. Igor Repac, Teja Rek. Survey on communicating education reform in Southeast Europe. SEE ECN, OSEP-SEE. Ljubljana, January 2005. P.62.
54. Ilon, L. (2002). “Agent of global markets or agent for the poor?” *International Journal of Educational Development*. Vol. 22. pp. (475-482).
55. James Lynch (1998) *The Transfer of Dysfunction Paradigms*. In: D. Johnson, B. Smith & M. Crossley (Eds) *Learning and Teaching in an International Context: Research, Theory and Practice*, pp. 7 – 33 (Bristol: Centre for International Studies in Education, University of Bristol).
56. Joel Samoff (1999). *Education Sector Analysis in Africa: Limited National Control and Even Less National Ownership*. *International Journal of Educational Development*.
57. Jones, S. (2000). Increasing aid effectiveness in Africa? The World Bank and sector investment programs. In C. Gilbert & D. Vines (Ed.) *The World Bank: Structures and policies*. Cambridge: Cambridge University Press.
58. Kenneth King (2002). *Banking on Knowledge: the new knowledge projects of the World Bank*. *Compare*. Vol. 32 (3) pp. 311- 326.
59. Klees, S. (2002). “World Bank education policy: new rhetoric, old ideology?” *International Journal of Educational Development*. Vol. 22. pp. (451-474).
60. M. Rahnema & V. Bawtree, eds, *The Post-Development Reader*. London: Zed Books, pp. 85 – 93.
61. *Measuring Student Knowledge and Skills. A New Framework for Assessment*. OECD, 1999.
62. Mintrom, M. & Vergari, S. (1998). Policy Networks and Innovation Diffusion: The Case of State Education Reforms. *The Journal of Politics*, 60/1, 126 – 148.
63. Mundy, K & Murphy, L. (2001) “Transnational Advocacy, Global Civil Society? Emerging Evidence from the Field of Education.” *Comparative Education Review* v45 n1 p85-126
64. Mundy, K. (2002). “Retrospect and Prospect: education in a reforming World Bank.” *International Journal of Educational Development*. Vol. 22. pp. (483-508)
65. Mundy, Karen & Murphy, Lynn (1999). *Transnational Advocacy, Global Civil Society? Emerging Evidence from the Field of Education*. *Comparative Education Review*, 45/1, 85 – 126.
66. OECD. (2003). *Harmonising Donor Practices for Effective Aid Delivery*. Paris, France.
67. Ramirez, F. O. & Meyer, J. W. (2002). *National Curricula: World Models and National Historical Legacies*. In M. Caruso & H.-E. Tenorth, eds, *Internationalisation*. Frankfurt/M: Lang, pp. 91 – 107.
68. Ratcliffe, M. & Macrae, M., *Sector wide approaches to education: A strategic analysis*, DFID Education Research, serial No. 32, 1999.
69. Rimantas Zelvy's. *Education Policy: 35 questions and 35 answers*. Vilnius Pedagogical University, OSI-ESP. 2003. P.55.



70. Robinson, Peter (1999). The Tyranny of League Tables: international comparisons of educational attainment and economic performance. In R. Alexander, P. Broadford & D. Phillips, eds, *Learning from Comparing*. Oxford: Symposium Books, pp. 217 – 235.
71. Sassa, O. (2003). “Mozambique: Building Partnerships in Educational Sector Development.” Study Commissioned by the Embassy of Ireland in Maputo, on behalf of Cooperating Partners in Mozambique. Maputo, Mozambique.
72. Soros, George (2002). *On Globalization*. New York: Public Affairs.
73. Soudien, C. (2002). “Education in the network age: globalisation, development and the World Bank.” *International Journal of Educational Development*. Vol. 22. pp. (439-450).
74. Steiner-Khamsi, G. (2003). *The Politics of League Tables*. *SOWI*, 1.
75. Steiner-Khamsi, G., Torney-Purta, J. & Schwille, J. (2002). *New Paradigms and Recurring Paradoxes in Education for Citizenship*. Oxford: Elsevier.
76. Torney-Purta, J., Schwille, J. & Amadeo, J. (1999). *Civic Education Across Countries: Twenty-four national case studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam: IEA [Compilation of 24 case studies].
77. UNICEF. (2003). *Progress Report on Unicef Engagement in Sector Wide Approaches to Development*. New York.
78. Watts, D. (2003). *Six Degrees. The Science of a Connected Age*. New York: Norton (book on theory and methods of network analysis).
79. World Bank. (2001). *Can Africa Reach the International targets for Human Development?*. Washington, DC.
80. World Bank. (2001). *A Chance to Learn: Knowledge and Finance for Education in Sub-Saharan Africa*. Washington, DC.
81. World Bank. (2001). *Education and Health in Sub-Saharan Africa: A Review of Sector Wide Approaches*. Washington, DC.
82. World Bank. (2001). *Education and Training in Madagascar: Towards a Policy Agenda for Growth and Poverty Reduction*. Washington, DC.
83. World Bank. (2002). “World Bank strategy in the education sector: process, product and progress” *International Journal of Educational Development*. Vol. 22. pp. (429-437).
84. World Bank. (2002). *Enhancing Learning Opportunities in Africa: Distance Education and Information Communication technologies for learning*. Washington, DC.
85. World Bank. (2002). *Financing Education for All by 2015: Simulations for 33 African Countries*. Washington, DC.
86. World Bank. (2003). *A Chance for Every Child*, Washington, DC.
87. World Bank. *Enhancing Human development in the HIPC/PRSP Context. Progress in the Africa Region during 2000*. Washington, DC.
88. World Bank. *Secondary Education in Africa: Strategies for Renewal*. Washington, DC.
89. World Bank. *Uganda Post-primary Education Sector Report*. Washington, DC.
90. Zdenko Kodolja, Terrice Bassler. *Religion and Schooling in Open Society. A framework for informed dialogue*. OSI. Ljubljana, Slovenia, December 2004. P.56.
91. Изучение знаний и умений учащихся в рамках Международной Программы PISA. Общие подходы. / Ковалева Г.С., Красновский Э.А., Краснокутская Л.П., Краснянская К.А., ИОСО РАО, 1999.
92. Сравнительный анализ математической и естественнонаучной подготовки учащихся основной школы России. / Денищева Л.О., Дюкова С.Е., Ковалева Г.С., Корощенко А.С., Краснянская К.А., Мягкова А.Н., Найденова Н.Н., Резникова В.З., Сураvegина И.Е. / под ред. Г.С. Ковалевой. – Центр ОКО ИОСО РАО, Москва, 1995.

## Інтернет-ресурси

1. Сайт ПРООН в Україні <http://www.un.kiev.ua/ua>
2. United Nation Statistics Division - Millennium Indicators [http://millenniumindicators.un.org/unsd/mi/mi\\_goals.asp](http://millenniumindicators.un.org/unsd/mi/mi_goals.asp)
3. Educational Assessment [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)
4. IEA Third International Mathematics and Science Study (TIMSS 1994-95). General Report. [www.oecd.org](http://www.oecd.org)
5. Knowledge and Skills for Life. First Results from PISA 2000. Executive Summary. OECD, 2001. - [www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org)
6. PIRLS 2001. International Report [timss.bc.edu/pirls2001i/PIRLS2001\\_Pubs\\_IR.html](http://timss.bc.edu/pirls2001i/PIRLS2001_Pubs_IR.html)
7. World Development Indicators and Global Development Finance <http://www.worldbank.org/data/onlinedatabases/onlinedatabases.html>  
<http://publications.worldbank.org/WDI/indicators>
8. External Debt Statistics: Guide for Compilers and Users, 2003 <http://www.imf.org/np/sta/ed/guide.htm>
9. Debt Relief under the Heavily Indebted Poor Countries (HIPC) Initiative A Factsheet <http://www.imf.org/external/np/exr/facts/hipc.htm>
10. The IMF's Poverty Reduction and Growth Facility (PRGF) A Factsheet <http://www.imf.org/external/np/exr/facts/prgf.htm>
11. OECD Main Economic Indicators [http://www.oecd.org/document/48/0,2340,en\\_2649\\_201185\\_1912816\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/48/0,2340,en_2649_201185_1912816_1_1_1_1,00.html)
12. Living Standards Measurement Study (LSMS) <http://www.worldbank.org/lsms/>
13. Global Poverty Monitoring <http://www.worldbank.org/research/povmonitor/>
14. World Bank Data on Poverty <http://www.worldbank.org/poverty/data/index.htm>
15. Human Development Indicators 2003 [http://www.undp.org/hdr2003/indicator/index\\_indicators.html](http://www.undp.org/hdr2003/indicator/index_indicators.html)
16. UNICEF, 2002. Poverty in the Transition: Social Expenditures and the Working-Age Poor <http://www.unicef-icdc.org/cgi-bin/unicef/main.sql?menu=/publications/menu.html&testo=Lunga.sql?ProductID=35>
17. UNICEF, 2003. Regional Monitoring Report <http://www.unicef-icdc.org/publications/pdf/monitor03/monitor2003.pdf>
18. UNICEF, 2003. After the Fall: the Human Impact of Ten Years of Transition <http://www.unicef-icdc.org/cgi-bin/unicef/main.sql?menu=/publications/menu.html&testo=Lunga.sql?ProductID=35>
19. OECD, 2002. Purchasing power parities - measurement and uses <http://www.oecd.org/dataoecd/32/34/2078177.pdf>
20. Educational Attainment and Enrollment around the World <http://www.worldbank.org/research/projects/edattain/edattain.htm>
21. The Global Education Database (GED) <http://qesdb.cdie.org/ged/index.html>
22. Human Development Reports <http://hdr.undp.org/>
23. EdStats <http://sima.worldbank.org/edstats/>
24. The Southern African Consortium for Measuring Education Quality (SACMEQ) <http://www.unesco.org/iiep/eng/networks/sacmeq/sacmeq.htm>
25. Monitoring Learning Achievement (MLA) [http://www.literacyonline.org/explorer/un\\_back.html](http://www.literacyonline.org/explorer/un_back.html)
26. Financing Education <http://devdata.worldbank.org/edstats/td12-2.asp>  
[http://portal.unesco.org/uis/ev.php?URL\\_ID=5295&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201](http://portal.unesco.org/uis/ev.php?URL_ID=5295&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201)
27. Managing the Growth of Educational Participation

- <http://devdata.worldbank.org/edstats/oil2ta.asp>
28. Gender Statistics <http://devdata.worldbank.org/genderstats/>  
[http://portal.unesco.org/uis/ev.php?URL\\_ID=5017&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201&reload=1062465131](http://portal.unesco.org/uis/ev.php?URL_ID=5017&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201&reload=1062465131)
29. Education at a Glance <http://www1.oecd.org/els/education/ei/eag/>
30. EUROSTAT <http://europa.eu.int/comm/eurostat/>
31. Comprehensive list of education indicators, their definition, purpose, calculation method, formula etc.  
[http://portal.unesco.org/uis/ev.php?URL\\_ID=5202&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201&reload=1062460461](http://portal.unesco.org/uis/ev.php?URL_ID=5202&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201&reload=1062460461)
32. PIRLS 2006: Рівень початкової школи – Оцінювання досягнення грамотності читання [www.iea.nl](http://www.iea.nl)
33. PISA 2006: Початковий рівень середньої школи – Грамотність читання, математична та природничонаукова грамотність. У PISA 2006: акцент на наукову грамотність [www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org)
34. Goldin, I. Rogers, H. Stern, N. (2002). “The Role and Effectiveness of Development Assistance: Lessons from World Bank Experience.” The World Bank.  
[http://econ.worldbank.org/files/13080\\_The\\_Role\\_and\\_Effectiveness\\_of\\_Development\\_Assistance.pdf](http://econ.worldbank.org/files/13080_The_Role_and_Effectiveness_of_Development_Assistance.pdf)
35. World Bank. (1998). “Assessing Aid: What Works, What Doesn’t and Why”  
<http://www.worldbank.org/research/aid/pdfs/overview.pdf>
36. World Bank. (2001). “Aid and Reform in Africa: Lessons from Ten Case Studies”  
<http://www.worldbank.org/research/aid/africa/release/chap1.pdf>
37. Devarajan, S. et al. (2002). “Goals for Development: History, Prospects and Costs.” The World Bank. [http://econ.worldbank.org/files/13269\\_wps2819.pdf](http://econ.worldbank.org/files/13269_wps2819.pdf)
38. United Nations Millennium Assembly <http://www.un.org/millennium/summit.htm>
39. The World Bank and the Millennium Development Goals <http://www.developmentgoals.org/>
40. The Millennium Challenge Account USAID  
[http://www.cgdev.org/nv/features\\_MCA\\_cgdocs.html](http://www.cgdev.org/nv/features_MCA_cgdocs.html)  
[http://www.iie.com/publications/bookstore/publication.cfm?pub\\_id=371](http://www.iie.com/publications/bookstore/publication.cfm?pub_id=371)
41. ODI (2003). Can We Attain the Millennium Development Goals in Education and Health Through Public Expenditure and Aid? (2003). ODI Briefing Paper. London, UK.  
[http://www.odi.org.uk/publications/briefing/mdgs\\_public\\_expenditure\\_april03.pdf](http://www.odi.org.uk/publications/briefing/mdgs_public_expenditure_april03.pdf)
42. Developing a Poverty Reduction Strategy Paper  
<http://www.worldbank.org/poverty/strategies/sourctoc.htm>
43. Developing a Poverty Reduction Strategy Paper, Education Policy Component  
<http://www.worldbank.org/poverty/strategies/chapters/education/educat.htm>
44. CICE - Journal Archives 3(2), Volume 3, Number 2, Sector Wide Approaches in Education: Coordination or Chaos? May 1, 2001 [http://www.tc.columbia.edu/CICE/content3\\_2.htm](http://www.tc.columbia.edu/CICE/content3_2.htm)
45. The role of UNESCO as coordinator of Global EFA initiatives  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001289/128951e.pdf>  
<http://www.unesco.org/education/efa/index.shtml>
46. World Declaration on Education For All: Meeting Basic Learning Needs  
[http://www.unesco.org/education/efa/ed\\_for\\_all/background/jomtien\\_declaration.shtml](http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/background/jomtien_declaration.shtml)
47. Framework For Action: Meeting Basic Learning Needs  
[http://www.unesco.org/education/efa/ed\\_for\\_all/background/07Bpubl.shtml](http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/background/07Bpubl.shtml)
48. Education for all: Achieving the goal. The Amman Affirmation  
[http://www.unesco.org/education/efa/ed\\_for\\_all/background/amman\\_affirmation.shtml](http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/background/amman_affirmation.shtml)
49. Education for all: Achieving the goal. Final Report  
[http://www.unesco.org/education/efa/ed\\_for\\_all/background/08Fmidd.shtml](http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/background/08Fmidd.shtml)

50. The Dakar Framework

[http://www.unesco.org/education/efa/ed\\_for\\_all/framework.shtml](http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/framework.shtml)

51. An International strategy to put the Dakar Framework for Action on Education for All into operation, April 2002

[http://www.unesco.org/education/efa/global\\_co/comprehensive\\_efa\\_strategy.shtml](http://www.unesco.org/education/efa/global_co/comprehensive_efa_strategy.shtml)

52. Monitoring Report on Education for All, 2001

[http://www.unesco.org/education/efa/monitoring/monitoring\\_rep\\_contents.shtml](http://www.unesco.org/education/efa/monitoring/monitoring_rep_contents.shtml)

53. 2002 Education for All Global Monitoring Report: Is the World on Track?

[http://www.unesco.org/education/efa/monitoring/monitoring\\_2002.shtml](http://www.unesco.org/education/efa/monitoring/monitoring_2002.shtml)

54. Accelerating progress towards EFA by 2015: The Education for All fast Track Initiative (EFA FTI) Rationale

<http://www1.worldbank.org/education/pdf/EFA%20Complete%20Draft.pdf>

55. The World Bank Support for Education, including EFA

<http://www1.worldbank.org/education/pdf/OpenDoors.pdf>

56. World Bank. (2002). *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*. Washington, DC.

<http://www1.worldbank.org/education/pdf/Constructing%20Knowledge%20Societies.pdf>

57. World Bank (2002). *A Window of Hope*. Washington, DC.

[http://www1.worldbank.org/education/pdf/Ed%20&%20HIV\\_AIDS%20cover%20print.pdf](http://www1.worldbank.org/education/pdf/Ed%20&%20HIV_AIDS%20cover%20print.pdf)

58. The Partnership for Child Development, Imperial College, United Kingdom

<http://www.schoolsandhealth.org/>

59. International Bureau of Education. Global Content Bank - International Clearinghouse on Curriculum for HIV/AIDS Prevention

[http://portal.unesco.org/education/ev.php?URL\\_ID=3375&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201](http://portal.unesco.org/education/ev.php?URL_ID=3375&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201)

60. World Bank. (2002). *Financing Education for All by 2015: Simulations for 33 African Countries*. Washington, DC. CICE - Journal Archives 3(2), Volume 3, Number 2, Sector Wide

Approaches in Education: Coordination or Chaos? May 1, 2001

[http://www.tc.columbia.edu/CICE/content3\\_2.htm](http://www.tc.columbia.edu/CICE/content3_2.htm)