

DOI 10.36074/logos-20.05.2022.076

ЕМПІРИЧНА МОДЕЛЬ ПРОЦЕСІВ ДЕРЖАВНОГО РЕФОРМУВАННЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ДОБУ НЕЗАЛЕЖНОСТІ УКРАЇНИ

ORCID ID: 0000-0002-2185-3630

Дічек Наталія
д-р. пед. наук, професор
Інститут педагогіки НАПН України

УКРАЇНА

У процесі виконання протягом 5 років планового наукового дослідження «Парадигми розвитку та тенденції реформування шкільної освіти в Україні у добу незалежності», присвяченого реконструкції й системному висвітленню процесів реформування середньої загальної освіти у добу незалежності України (1991-2016), накопичилися теоретичні підстави для створення первинної (або перехідної) емпіричної моделі-узагальнення одержаних результатів. Аналіз діяльності державних інституцій України у сенсі продукування ними нормативно-правових документів, спрямованих на розбудову національно орієнтованої шкільної галузі, довів, по-перше, що фактично такі зрушення розпочалися ще з кінця 1980-х років, а увиразнилися з 1990 р. [1], чому сприяло наростання громадського національно-патріотичного руху в Україні [2]. По-друге, фіксуючи активізацію процесів українського національного державотворення, нами було доказово обґрунтовано, що перші кроки національного державотворення знайшли вияв саме у започаткуванні національно спрямованих змін у змісті і мережі середньої загальної освіти [1; 3]. Верхню хронологічну межу дослідження свідомо обмежено 2016 р., пов'язаним з розробленням і прийняттям до реалізації концепції Нової української школи, результати впровадження якої, виходячи з логіки методології історико-генетичного підходу до оцінки хронологічно близьких у часі історичних процесів і феноменів, вважаємо оцінювати поки зарано.

Цей короткий вступ призначено для того, аби аргументувати хронотопічну тривалість дослідження зазначеної у назві теми, що дає право претендувати на вірогідність здобутих висновків і висунутих авторських узагальнень.

Не зайве наголосити, що роль освіти у сучасному суспільстві нестримно зростає. Ми свідки того, що перед землянами повсякчас постають нові глобальні проблеми (наслідки аномального потепління, забруднення довкілля, зростання населення й соціально-майнової нерівності, епідемії та багато чого іншого). Вчені й експерти, починаючи ще з Дж. Дьюї [4] і завершуючи міркуваннями сучасних експертів ЮНЕСКО [5], висловлюють переконання: вирішувати суспільні і глобальні проблеми можна лише на основі розвитку освіти (й безперечно науки), оскільки освіта виконує низку функцій, важливість яких для забезпечення стійкого розвитку суспільства неможливо перецінити.

До найістотніших функцій освіти в сенсі забезпечення поступу суспільства слід віднести економічну, що слугує сформуванню груп фахівців, які і продукують нове наукове знання, і вміють його ефективно використовувати у своїй галузі, впливаючи на зростання економічного потенціалу своїх країн та світової економіки у цілому, а також здатні передавати таке практико орієнтоване знання іншим, поширюючи наукові здобутки, компетентності,

досвід. Істотною є й соціальна функція освіти, адже завдяки навчанню особа набуває соціальних навичок (soft skills), вчиться комунікувати й взаємодіяти з іншими людьми. У нерозривній сув'язі з цими функціями є й функція передачі новим генераціям молоді культурних цінностей, набутих людством за попередні часи, що сприяє вихованню юні і розкриттю її особистих творчих можливостей, і формуванню морально-естетичних уявлень, а отже – є культуротвірною.

Оскільки сучасні економічні, соціальні, екологічні, політичні тощо вектори життя людей постійно змінюються, воно стрімко модифікується (наприклад, цифровізується), то мають змінюватися й тренди розвитку освіти, вона потребує перманентного реформування й оновлення. А отже необхідне різнобічне вивчення питань перебігу реформовчих процесів в освіті, зокрема в Україні у добу незалежності. Зупинимось на проблемі типологізації процесів державного реформування шкільної освіти як наймасштабнішої за кількістю залучених у сферу її функціонування учасників. За даними українського історика і соціолога Г. Касьянова це близько 40% населення [6, с.12] (учні, їхні батьки, вчителі, різні інші категорії освітян, причетних до функціонування цієї галузі).

Метод типологізації використано як метод наукового пізнання, спрямований на розподіл сукупності досліджуваних об'єктів на групи (у нашому випадку – реформовчі ідеї-стратегії, відображені у розроблених чи прийнятих законах, законодавчих актах, підзаконних документах, та реальні заходи, розроблювані на цих засадах і втілювані в шкільну практику тощо) для окреслення й обґрунтування характеристик, особливостей цих процесів. Наголосимо, що досліджуваним групам об'єктів притаманна *конвенційна* (умовна) відповідність. В основу типологізації закладено поняття про *нечіткі множини*, коли «перехід приналежності елементів до множини типологізації до неприналежності їх до множини елементів деякої предметної сфери не мають чіткості і відносяться до неї лише з певним ступенем приналежності» [7]. Один елемент може належати одночасно кільком типам, чи й не входить до жодного з них. Тому свою версію інтерпретації визначаємо як авторську спробу впорядкування досліджуваних процесів державного реформування або як емпіричну типологізацію.

З'ясовано, що на формування сутнісних змін в освіті (або її реформування) впливає три (за ієрархічною послідовністю) чинники. *Найвищим рівнем*, на якому формуються зміни в освіті, є *глобальний*, що диктує країнам імперативну (неодмінну) необхідність здійснення реформ, аби розвиватися й бути конкурентоспроможними на світовому ринку праці. До таких ключових чинників відносимо посилення пов'язаності існування людей у світі, надшвидкий розвиток ІКТ, що приводить до трансформації переважної більшості видів діяльності людини (зникнення деяких видів праці і потреба у нових), масштабна диджиталізація суспільного життя, насамперед – освіти.

Наголосимо, що цілі освітніх реформ кожна країна все ж визначає, виходячи з власних реалій і можливостей, прагнучи водночас розв'язати загальну освітньо-есенціальну проблему – підготовку нових поколінь громадян до життя у дуже швидко змінюваному соціумі і світовому просторі (особливо у постіндустріальний час), соціалізацію молоді, що була б адекватна викликам конкретного історичного часу, і водночас сприяла б забезпеченню особистісного розвитку кожного тощо.

Виходячи з необхідності обов'язкового врахування країнами глобальних чинників змін відбувається вироблення чинників *другого рівня* – *загальнодержавних цілей реформування освіти*, що виробляються у форматі

стратегій (у тому числі екстрапольованих на сферу освіти), які визначаються й ухвалюються вищими керівними органами влади. Послуговуємося сучасним тлумаченням поняття «освітня політика», прийнятим ЮНЕСКО, де зазначено, що «освітню політику у форматі стратегій розробляють національні органи управління освітою, які також здійснюють керування ефективним здійсненням стратегій у контексті 4 цілей у сфері забезпечення стійкого розвитку, спрямованих на забезпечення інклюзивної освіти та справедливої якісної освіти і розвитку можливостей для всіх освіти протягом життя» [8].

Із встановленням незалежності Україна визнала необхідним розгорнути оновлення життя суспільства у руслі стратегій національного державотворення та демократизації і гуманізації буття громадян. Вважаємо, що варто виокремлювати такі 4 загальнодержавні стратегічні вектори/чинники, згідно з якими відбуваються й зміни в освіті:

1. стратегія державо- і націєтворення;
2. стратегія демократизації й гуманізації життя суспільства (1 і 2 стратегії було сформульовано відразу після здобуття Україною незалежності);
3. стратегія євроінтеграційного розвитку України, що увиразнилася з початком XXI ст.;
4. стратегія забезпечення інноваційного розвитку Української Держави, що викристалізується останніми роками.

Установлено, що з 1992 р. в українській освіті почали формуватися і реалізовуватися чинники *третього рівня* – *локально-освітні*, зміст яких розробляється відповідними профільними керівними органами у співпраці з науковою спільнотою, освітянським загалом. Кабінет міністрів України «здійснює» політику, Міністерство освіти і науки України «бере участь у її визначенні» та «реалізації», а заклади освіти, органи місцевого самоврядування, інші адміністративні установи безпосередньо виконують накреслені завдання [9, с. 263]. Лише з плином часу можна характеризувати ефективність, доцільність ідейного і практичного спрямування освітніх змін у форматі виразних тенденцій, що можуть набувати реформаційного і контрреформаційного характеру. Наголосимо також, що в аспекті дослідження державної освітньої політики розрізняємо суть понять «напрямок» і «тенденція», виходячи з того, що «напрямок» – це свідомо визначена і запрограмована дія (дії) для досягнення певної мети, а «тенденція» – це сума і свідомих дій, що є її рушіями, і неочікуваних ліній розвитку трансформаційних процесів на шляху досягнення мети, які можуть розширювати суть напрямку, а можуть показати його невиваженість або й хибність, тому напрям як планований рух завжди має позитивну конотацію, а тенденції можуть виявлятися (бо є вплив неочікуваних чинників, причин) і як позитивні, і як негативні.

Отже, відповідно до зазначених загальнодержавних стратегій розвитку України й її освіти формулюються і реалізуються такі локально-галузеві вектори розвитку і реформування загальноосвітньої школи.

Відповідно до стратегії 1.

- розроблення національного законодавства у галузі освіти,
- утвердження української мови як єдиної мови навчання, поширення україномовності засобами середньої освіти,
- урізноманітнення форм і методів національно-патріотичного і громадянського виховання школярів,
- широке введення національного компоненту у зміст шкільної освіти.

Відповідно до стратегії 2.

- упровадження гуманістичної особистісно орієнтованої парадигми в шкільній освіті (перехід від попередньої знанневої парадигми),
- поширення різноаспектної диференціації й індивідуалізації навчального процесу, профільного навчання в старшій школі,
- урізноманітнення й оновлення форм, методів, технологій навчання,
- уведення зовнішнього незалежного оцінювання результатів навчання випускників шкіл і забезпечення наступного прозорого зарахування бажаючих на навчання до університетів,
- поширення варіативності у всіх ланках і формах освіти, в її змісті,
- децентралізація управління освітньою галуззю,
- перебудова освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти на компетентнісні засади, що є новітнім вектором модернізації освіти у напрямі її раціональної прагматизації і забезпечення кожній особі конкурентоспроможності на ринку праці.

Відповідно до стратегії 3.

- ❖ запровадження стандартизації всіх рівнів освіти, як шлях до забезпечення якісної освіти і можливості її контролю,
- ❖ узгодження українського шкільного курикулуму із європейськими і кращими світовими зразками.

Відповідно до стратегії 4.

- стрімке поширення комп'ютеризації і освіти, і самого життя громадян України, диджиталізації, що спричинює істотні трансформації у підходах до освіти, які ще повною мірою неосмислені вченими і знаходяться у стадії розроблення.

Загалом характеризувати виявлені освітні тренди або тенденції можна за багатьма ознаками, що й пояснюється нечіткістю множин їх типологізації. Наприклад, у вимірі хронологічної тяглості, що дає підстави стверджувати, що є тенденції перманентного характеру (модернізація змісту середньої освіти, забезпечення поширення україномовності, оновлення стандартизації шкільної освіти); тенденції, що практично завершені (профілізація старшої школи), тенденції, що поступово згортаються (гуманітаризація шкільної освіти), а також ті, що набувають інтенсивності (цифровізація шкільної освіти, прагматизація мети середньої освіти (компетентнісний підхід). Або стисло – короткострокові, тривалі (довгострокові); перманентні.

Можна інтерпретувати здійснення стратегій державної політики реформування галузі середньої освіти (чинники другого рівня) в Україні у контексті їх ефективності – *позитивні, негативні чи амбівалентні* тенденції. До прикладу, профілізація старшої школи має одним з наслідків те, що базові загальноосвітні предмети, обов'язкові для всіх профілів навчання у старшій школі, здебільшого – одногодні, що не сприяє компетентнісному засвоєнню матеріалу і призводить до формального виконання програми. Негативною вважаємо тенденцію згортання позашкільної виховної роботи. До амбівалентних відносимо відміну оцінок у початковій школі; посилення прагматизації мети шкільної освіти; децентралізацію управління освітньою галуззю.

Можна характеризувати виявлені тенденції за типом *реформаційні й контрреформаційні* – введення ЗНО 1993 р. і його відміна 1995 р., повторне введення ЗНО з 2002 р. і остаточне закріплення нормативно-правового статусу ЗНО 2008 р.; запровадження 12-річного терміну навчання в середній школі з

2003 р. і повернення до 10-річного терміну 2011 р. й остаточне введення з 2016 р.

Можлива типологізація освітніх тенденцій *за характером*: очікувані, прогнозовані; неочікувані (наприклад, несприйняття освітніх новацій соціумом); сингулярні (тенденція гуманітаризації освіти, що стала нежиттєздатною у добу активізації цифровізації життя соціуму).

На основі аналізу державних, галузево-нормативних документів про шкільну освіту (1991-2016) *доведено*, (а) що для середньої освіти суверенної України донині (з 1992 р.) перманентною залишається державна освітньо-політична стратегія на розбудову національної української освіти, що обумовлено часовою тяглістю складного націєтворчого процесу, який, своєю чергою, теж залежить від спрямування змісту освіти (насамперед середньої, оскільки вона сукупно охоплює близько третини населення України); (б) що зміни стратегічних цілей у розвитку освіти є наслідком зміни політичного курсу держави, а внутрішня боротьба за владу в країні спричинює не завжди вмотивовані зміни у керівництві МОН України і відповідно у його діяльності. Це не сприяє дотриманню виваженої послідовності у реалізації реформ, політизує освітні трансформації, а часом – й гальмує розвиток освіти.

Список використаних джерел:

- [1] Дічек, Н. П. (2019). Біля витоків реалізації в українській школі особистісно орієнтованої парадигми освіти. *Педагогіка і психологія*. Вісник НАПН України. Вип. 4. С. 35–49. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/719084/>
- [2] Дещинський, Л.Є. (2008). Національно-визвольний рух в Україні у 1980-1990-х роках. URL: http://ena.lp.edu.ua/bitstream/ntb/36050/1/2_3-13.pdf
- [3] Дічек, Н.П. (2018). Освітня політика в суверенній Україні й індивідуалізація шкільної освіти. У монографії: Дічек Н.П. (Ред.), Антоненко Н.Б., Гупан Н.М., Загородня А.А., Куліш Т.І., Шевченко С.М. *Процеси диференціації в шкільній освіті незалежної України (історико-аналітичний аспект)*. Київ: Педагогічна думка, сс. 5-109.
- [4] Dewey, J. (1966). *Democracy and Education*. New York : The Free Press, 1966.
- [5] Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives (2017) (Education 2030. UNESCO Education Sector) <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- [6] Касьянов, Г. (2015). Освітня система України. 1990-2014. Благодійний фонд «Інститут розвитку освіти». Аналітичний огляд. Київ: Таксон.
- [7] Новейший философский словарь. (1999). Минск: Книжный Дом. А.А. Грицанов. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_new_philosophy/1223/%D0%A2%D0%98%D0%9F%D0%9E%D0%9B%D0%9E%D0%93%D0%98%D0%97%D0%90%D0%A6%D0%98%D0%AF
- [8] Education policy and planning. Downloaded from: <https://en.unesco.org/themes/education-policy-planning> Вилучено: 08.08.2020.
- [9] Гальперіна, В., Савельєв, В. (2008). Освітня політика. *Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України*; гол.ред. В.Г.Кремень. Київ: Юрінком Інтер.