



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ  
УКРАЇНИ**

**Державний біотехнологічний університет**

**Факультет менеджменту,  
адміністрування та права**

**Кафедра педагогіки та психології**

**КОНСПЕКТ ЛЕКЦІЙ З ДИСЦИПЛІНИ  
«ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА»  
ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ПЕРШОГО  
(БАКАЛАВРСЬКОГО) РІВНЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

*спеціальність 015 «Професійна освіта»  
(015.37 Аграрне виробництво, переробка  
сільськогосподарської продукції та харчові технології)  
форми навчання денна та заочна*

**Харків, 2022**

**КОНСПЕКТ ЛЕКЦІЙ З ДИСЦИПЛІНИ  
«ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА»  
ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ПЕРШОГО  
(БАКАЛАВРСЬКОГО) РІВНЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

спеціальність *015 «Професійна освіта»*  
*(015.37 Аграрне виробництво, переробка*  
*сільськогосподарської продукції та харчові технології)*  
форми навчання *денна та заочна*

**Затверджено  
рішенням Науково-методичної  
ради факультету  
МАП ДБТУ  
Протокол № 2  
від 23.02.2022р**

**Харків 2022**

УДК 159:9

**Порівняльна педагогіка: конспект лекцій для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, спеціальності 015 «Професійна освіта» (015.37 Аграрне виробництво, переробка сільськогосподарської продукції та харчові технології), денної та заочної форми навчання; упоряд. Є.Л. Скворчевська – Харків: ДБТУ, 2022. – 117 с.**

В лекціях розглядаються загальне уявлення про порівняльну педагогіку як науку. Внутрішньопедагогічні та міжгалузеві зв'язки порівняльної педагогіки. Методи порівняльно-педагогічних досліджень. Лекції призначені для студентів, що навчаються за спеціальністю 015 «Професійна освіта» (015.37 Аграрне виробництво, переробка сільськогосподарської продукції та харчові технології).

Відповідальний за випуск: к.псих.н., доцент Скворчевська Є.Л.

*Схвалено і рекомендовано до друку науково-методичною радою факультету менеджменту, адміністрування та права ДБТУ (протокол №2 від 23.02.2022)*

© Є.Л. Скворчевська Є.Л.

**НАВЧАЛЬНЕ ВИДАННЯ**

**КОНСПЕКТ ЛЕКЦІЙ З ДИСЦИПЛІНИ  
«ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА»  
ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ПЕРШОГО  
(БАКАЛАВРСЬКОГО) РІВНЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ**  
спеціальності *015 «Професійна освіта» (015.37 Аграрне  
виробництво, переробка сільськогосподарської продукції  
та харчові технології),  
денної та заочної форми навчання.*  
*Упорядник*

Скворчевська Є.Л.

## ЗМІСТ

МОДУЛЬ 1. Історичний розвиток та становлення порівняльної педагогіки.....	6
Змістовий модуль 1. Порівняльна педагогіка як галузь педагогічної науки та навчальна дисципліна.....	6
ЛЕКЦІЯ 1. Предмет і місце порівняльної педагогіки в системі педагогічних наук....	6
ЛЕКЦІЯ 2. Основні підходи до історичної періодизації розвитку порівняльної педагогіки.....	22
ЛЕКЦІЯ 3. Становлення і розвиток педагогічної компаративістики в Україні.....	37
ЛЕКЦІЯ 4. Загальна характеристика розвитку освіти в кінці ХХ століття.....	54
ЛЕКЦІЯ 5. Інклюзивна освіта за кордоном.....	65
ЛЕКЦІЯ 6. Шкільна освіта за кордоном....	81
ЛЕКЦІЯ 7. Національні системи вищої освіти.....	104

# **Модуль 1. Історичний розвиток та становлення порівняльної педагогіки**

## **Змістовий модуль 1. Порівняльна педагогіка як галузь педагогічної науки та навчальна дисципліна**

### **Тема 1. Предмет і місце порівняльної педагогіки в системі**

#### **педагогічних наук**

#### **ПЛАН**

1. Об'єкт, предмет, функції та завдання порівняльної педагогіки.

2. Внутрішньопедагогічні та міжгалузеві зв'язки порівняльної педагогіки.

3. Методи порівняльно-педагогічних досліджень.

*1. Об'єкт, предмет, функції та завдання порівняльної педагогіки.*

Сутність виховання і освіти легше пізнати в зіставленні різних педагогічних систем, досвіду минулого і сьогодення. Порівняльне вивчення педагогічного досвіду, теорій виховання і навчання за кордоном може служити зразком вдосконалення і створення більш раціональних систем освіти в своїй вітчизні. Порівняльна педагогіка як наука покликана об'єктивно вивчати в порівняльному плані міжнародний досвід розвитку теорії та практики освіти. Завдання вітчизняної порівняльної педагогіки зводяться до вивчення

процесів, що відбуваються в сфері освіти і виховання за кордоном, до виявлення позитивних і негативних сторін педагогічних явищ і тенденцій як передумови для подальших пошуків вдосконалення розвитку вітчизняної педагогіки і школи. Разом з тим, у порівняльній педагогіки є свій чітко визначений предмет дослідження – це освітні системи різних країн світу в їх різноманітті.

*Порівняльна педагогіка* – це область педагогічної науки, яка вивчає в порівняльному плані стан, закономірності та тенденції розвитку педагогічної теорії і практики в різних країнах і регіонах світу, співвідношення їх загальних тенденцій, національної та регіональної специфіки, виявляє способи і форми взаємозбагачення національних освітніх систем шляхом використання ними зарубіжного досвіду. Величезне методологічне значення для порівняльної педагогіки мають об'єктивність, комплексність, конкретно-історичні культурології та етнічно психологічні підходи. Порівняльна педагогіка повинна відстежувати і аналізувати динаміку педагогічних процесів в поєднанні з безліччю різноманітних подібних явищ.

*Об'єкт науки* – це частина об'єктивної реальності, певна система або широкий

багатогранний процес, явище, на які спрямоване наукове дослідження.

*Об'єктом порівняльної педагогіки є:*

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

*Об'єктом дослідження порівняльної педагогіки є* розвиток освіти на глобальному (світовому), регіональному (окремих материків, частин світу) та локальному (окремих держав – національному, частин держав – етнічному) рівнях в її минулому, сучасному та майбутньому аспектах. Деякі вчені вважають порівняльну педагогіку дисципліною, яка вивчає лише закордонний педагогічний досвід. Слід зауважити, що ця наука водночас є національною й інтернаціональною. Науковці кожної країни розглядають закордонний досвід крізь призму і пріоритети вітчизняної школи і педагогіки.



*Предмет науки* – це сторони, аспекти, елементи об'єкта, що підлягають безпосередньому вивченню й опосередковані людиною в процесі наукового дослідження з певною метою в конкретних умовах.

*Предметом порівняльної педагогіки є:*

- стан, тенденції та закономірності розвитку світового (зарубіжного й вітчизняного) педагогічного досвіду, а також сучасних національних педагогічних культур (З. Н. Курлянд, О. С. Цокур, І. М. Богданова та ін.);

- стан, основні тенденції та закономірності розвитку освіти в різних країнах, геополітичних регіонах і в глобальному масштабі; співвідношення загальних тенденцій і національної або регіональної специфіки, позитивні й негативні аспекти міжнародного педагогічного досвіду, форми і способи взаємозбагачення національних педагогічних культур (Б. Л. Вульфсон, З. А. Малькова);

- компаративізм (порівняння) й узагальнення виховання та освіти, шкільного педагогічного досвіду країн з яскраво вираженими відмінностями (А.Н. Джуринський).

- вивчення факторів, що впливають на розвиток систем освіти (Англійський учений Н. Хенсен).

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

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

*Компаративістику розглядали* як розділ мовознавства, присвячений порівняльно-історичному вивченню споріднених мов. Нині цей термін уживається в ширшому значенні. Щодо порівняльної педагогіки компаративізм розглядається як виявлення та порівняння спільних і специфічних закономірностей, тенденцій розвитку освітньо-виховних (педагогічних) систем різних країн світу з метою подальшого їх удосконалення.

*Основними функціями порівняльної педагогіки є:*

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

*Завдання порівняльної педагогіки полягають у систематичному аналізі джерельної бази освітніх систем різних країн світу з метою виявлення глобальних закономірностей і тенденцій розвитку освіти та врахування їх специфіки у вітчизняній педагогіці; виявленні суперечностей і тенденцій сучасного та перспективного розвитку вітчизняної освіти на основі аналізу досягнень і недоліків у зарубіжному педагогічному досвіді; розробленні та використанні уніфікованих,*

науково обґрунтованих критеріїв оцінки якості та ефективності освіти країн з метою здійснення об'єктивного порівняння (виявлення досягнень і недоліків, специфічних відмінностей та подібних рис); зіставленні педагогічних ідей і шкільної практики та формулюванні на цій основі теоретичних підходів універсального, прогностичного характеру.

## *2. Внутрішньопедагогічні та міжгалузеві зв'язки порівняльної педагогіки*

Першим дослідником, який вжив (1817р) термін «Порівняльна педагогіка», був Марк Антуан Жюльєн Паризький (1775-1848р.р.). Він в брошурі «Малюнок та попередні нотатки до роботі з порівняльної педагогіки», дав аналіз школьно-педагогічного досвіду Франції і Швейцарії. під порівняльної педагогікою Жюльєн розумів вивчення змісту і способів виховання і навчання, а також теорію, яка стала б результатом аналітичного зіставлення практики освіти в різних країнах. Він бачив в порівняльній педагогіці одне з найважливіших засобів вироблення спільної для всіх європейських країн педагогічної теорії, яка сприяла б культурному прогресу і згуртуванню народів.

Окрім терміна «порівняльна педагогіка» в даний час застосовуються і інші. В англійських країнах (США, Великобританія, Австралія,

Канада і ін.) Закріпився термін «Порівняльне освіту», в Німеччині набув поширення термін «лою про порівняння освітніх систем». В якості синонимичного поняття в науковій літературі зустрічається термін «Компаративістика (від лат. Comparare - порівнювати). У вітчизняній педагогіці перевага віддається терміну «порівняльна педагогіка», оскільки він найбільш адекватно відображає суть цієї науки. У цьому плані видається доказової аргументація французького компаративіста А. Векліара, який зазначив, що «Хоча порівнюються освітні системи, але метод порівняння завжди носить характер наукового аналізу, в даному випадку педагогічного, саме тому термін «порівняльна педагогіка» найбільш прийнятний».

Міждисциплінарний характер порівняльної педагогіки обумовлює необхідність звернення до проблем таких наук, як історія, політологія, соціологія, економіка. Залучаючи дані цих наук, педагогіко-компаративісти вивчають спільні та відмінні характеристики, закономірності та тенденції розвитку систем освіти і виховання на рівні окремої країни, регіону, в загальносвітовому масштабі, виявляють специфічні риси. полеміка про предмет і завдання порівняльної педагогіки триває. Зокрема, мова йде про те, чи повинна порівняльна педагогіка концентрувати

переважну увагу на системах освіти або до складу її головних об'єктів вивчення слід включати і педагогічну думку.

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

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

- в методології педагогічної науки, теорії навчання і виховання, теорії управління педагогічними системами, педагогічної майстерності та наукової організації праці педагога, школознавстві;

- в дошкільній педагогіці, педагогіці школи, професійно-технічній педагогіці, педагогіці вищої школи, виробничій, соціальній педагогіці, педагогіці сім'ї, дорослих (андрагогіці), професійній (військовій, інженерній, медичній тощо) педагогіці, спеціальній педагогіці, історії педагогіки,

методиці та дидактиці окремих педагогічних дисциплін.

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

Порівняльна педагогіка не лише запозичує дані інших наук, результатами її досліджень широко послуговуються філософи, економісти, юристи, політологи, психологи, соціологи, історики, демографи, культурологи, управлінці з метою глибокого розуміння власних проблем. Соціальна роль порівняльної педагогіки полягає в тому, що отримані нею нові знання виступають як одна з провідних складових теоретичного підґрунтя освітньої політики та широко використовуються фахівцями інших наукових галузей.

Як теоретична і наукова дисципліна порівняльна педагогіка науково обґрунтовує проекти та прогнози розвитку вітчизняної теорії і практики навчання і виховання особистості з урахуванням завдань на рівні держави й національної специфіки. Порівняльна педагогіка має велике практичне значення в періоди

інтенсивного реформування освіти, виявляючи способи врахування та специфічного перетворення найважливіших глобальних закономірностей і тенденцій розвитку сучасної освіти в різних країнах. Як навчальна дисципліна порівняльна педагогіка відіграє важливу роль у професійній підготовці майбутнього вчителя: розширенні наукового і загальнокультурного світогляду; зростанні професійної ерудиції та компетентності; зміцненні педагогічних поглядів і переконань; розвитку інтелектуальних умінь аналізувати, порівнювати, узагальнювати факти, події, процеси; глибокому осмисленні актуальних вітчизняних і міжнародних педагогічних проблем. У підготовці фахівців з іноземної філології курс порівняльної педагогіки значно розширює знання про країни, мови яких вивчаються, відкриває додаткові можливості для ознайомлення зі спеціальною літературою, термінологією.

### *3. Методи порівняльно-педагогічних досліджень*

*Порівняльно-педагогічне дослідження* – це спеціально організований процес пізнання, в якому формуються теоретичні систематизуючі знання про сутність педагогічних фактів, явищ, процесів, що відбуваються в різних освітніх системах на глобальному (світовому),



регіональному (континентальному) та локальному (національному, етнічному) рівнях з метою виявлення загальних спільних і відмінних рис, педагогічного досвіду для подальшого удосконалення цих систем. Порівняльно-педагогічне дослідження, як і будь-яке наукове, має бути: об'єктивним, відтворюваним, доказовим і наочним.

Методологічною основою порівняльно-педагогічних досліджень є такі підходи: а) цивілізаційний (освітній процес розглядається з позицій тих чи тих аспектів цивілізації – матеріальних, політичних, культурних, наукових, релігійних тощо); б) антропологічний (освітній процес розглядається з позицій людини, її потреб); в) синхронний (просторове розгортання освітнього процесу у співвідношенні з іншими цивілізаціями, регіонами) та діахронний (просторове розгортання освітнього процесу у співвідношенні різних культурно-історичних циклів у межах однієї цивілізації). У порівняльній педагогіці застосовують різні методи досліджень.

Розгляньмо їх. Вивчення джерел різних країн, а саме:

- державних документів – конституцій, актів, законів, постанов, інструкцій різних рівнів, що регулюють діяльність освітніх

установ і є найважливішим першоджерелом при вивченні як стану, так і тенденцій розвитку освіти в країні, оскільки на сучасному етапі у більшості країн освіта має переважно державний характер;

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

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

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

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

*Метод спостереження* – один із провідних у комплексі методів вивчення освіти інших народів, що залежить від знання мови країни, в якій воно здійснюється, та вміння контактувати з об'єктами спостереження.

Спостереження може бути звичайне або включене. Звичайне спостереження здійснюється дослідником зі сторони. Залежно від цілей дослідження воно може бути:

- екстенсивним — використовується переважно для ознайомлення із системою освіти, її типовими рисами, виявлення спільного й особливого в діяльності навчальних закладів;

- інтенсивним — дослідник упродовж певного часу відвідує одну або дві школи; щоб глибше проникнути в зміст роботи й атмосферу школи, присутній на уроках, позакласних заходах, учительських і батьківських зборах.

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

*Бесіда та інтерв'ю* допомагають дослідникові уточнити незрозумілі питання, отримати інформацію про явища в галузі освіти з перших рук. Бесіда відрізняється від інтерв'ю організацією і змістом, менш формальною атмосферою та стосунками між співрозмовниками. Проте це не означає, що бесіда не повинна бути організованою заздалегідь. Відповідно до поставленого завдання дослідник:

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

*Методи математичного та статистичного оброблення даних* дають можливість науково обґрунтовано, об'єктивно опрацювати різнопланову інформацію.

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

*Структурний метод* передбачає «розчленування» досліджуваного явища, процесу як системи на складові і встановлення

найближчих зв'язків. Процес декомпозиції системи доречний допоки характеристики виділених складових певного рівня відрізнятимуться від характеристик самої системи.

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

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

Залежно від мети порівняльно-педагогічного дослідження можуть використовуватися зіставно-історичні, системно-зіставні, порівняльноіндуктивні, порівняльно-дедуктивні методи.

## **Тема 2. Основні підходи до історичної періодизації розвитку порівняльної педагогіки**

### **ПЛАН**

1. Порівняльна педагогіка (ПП) в системі педагогічних наук.
2. Підхід до історичної періодизації порівняльної педагогіки в СРСР.
3. Історичні етапи розвитку порівняльної педагогіки (За А.А. Сбруєвою).

#### *1. Порівняльна педагогіка в системі педагогічних наук*

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

Порівняльний метод дослідження широко використовується у різних науках (медицина, мовознавство, правознавство, економіка, політологія), у тому числі й у педагогіці. Порівняльну педагогіку в цьому контексті називають компаративістикою, а порівняльно-

історичний метод – компаративізмом (від лат. *compare* – порівнюю, *comparatives* – порівняльний). Приклади порівняльного опису навчання й виховання можна знайти у роботах Я.А. Коменського, працях педагогів 18-19 ст. І.Г. Гердера, І.П. Брінкмана (Німеччина), І. Ніфа, Д. Грісома (США) та ін.

Дослідницьке поле таких галузей педагогіки, як зарубіжна, порівняльна педагогіка й певною мірою історії педагогіки є спільним, тому актуальною є термінологічна проблема визначення статусу порівняльної (*comparative education*) та зарубіжної педагогіки (*international education*) як єдиного цілого, як споріднених галузей знань, як окремих галузей знань. Тривалий час терміни «порівняльна педагогіка» та «зарубіжна педагогіка» вживалися як синонімічні. Однак зарубіжна педагогіка має переважно описовий характер, її головною метою є збирання та систематизація фактів і явищ, що характеризують стан освіти за кордоном.

За Б.Л. Вульфсоном, порівняльна педагогіка містить значно більший теоретико-методологічний компонент, оскільки її першочерговим завданням є виявлення та аналіз найважливіших глобальних закономірностей і тенденцій розвитку освіти при необхідному

врахуванні їх специфічного відображення в різних країнах та різноманітних культурах.

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

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

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

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

3. Вища освіта, пов'язана з тривалим закордонним стажуванням. У Європі існують широкі програми організації студентських обмінів у межах РЄ, а також Європейська асоціація міжнародної освіти (European



Association for International Education – EAIE) – позаурядова неприбуткова професійна організація, членами якої є 1700 освітян та 34 членські організації з 65 країн. Метою EAIE є розвиток вищої освіти в регіоні шляхом її інтернаціоналізації.

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

У 60-х роках 20 ст. в СРСР почалося викладання порівняльної педагогіки як навчальної дисципліни. У 90-х роках 20 ст. із суттєвими змінами в політиці держав на пострадянському просторі виникли сприятливі умови для швидкого розвитку порівняльно-педагогічних досліджень, позбавлених попередніх ідеологічних нашарувань.

Оновлення сучасної освітньої системи України обумовлено розвитком науки, техніки,

інформаційних систем, глобалізацією світового та економічного й культурного простору, тому педагогінауковці спрямовують зусилля на ретельне, систематичне, об'єктивне вивчення міжнародного досвіду розвитку освіти, зіставлення його з вітчизняним досвідом, пошук шляхів запровадження кращих педагогічних надбань людства у практику вітчизняного шкільництва.

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

## *2. Підхід до історичної періодизації порівняльної педагогіки в СРСР*

Особливості історичної періодизації порівняльної педагогіки пов'язані з філософським баченням науки як соціально-історичної діяльності людини та з ідеологією й політикою держави, що суттєво впливають на зміст гуманітарної освіти. За радянських часів боротьбу педагогічних ідей загострювала наявність «буржуазної педагогіки». На той час СРСР належала визначна роль у світі. Переваги й недоліки його суспільного устрою, освітньої

системи СРСР ретельно вивчалися за кордоном. У зв'язку з ідеологічною боротьбою капіталізму й комунізму в СРСР уважалося, що капіталістичні країни мають на меті «педагогічні диверсії» (критика, фальсифікація ідей соціалістичної педагогіки, викладання у вищих навчальних закладах США курсів антисоветизму, антикомунізму), намагаються нав'язати власні педагогічні концепції й моделі системам освіти в усьому світі, проголошуючи власні як найбільш досконалі. У доповіді Л.І. Брежнєва (1977р.) відзначалося, що Конституція СРСР переконливо доводить, «що поняття свободи, прав людини, демократії й соціальної справедливості наповнюються дійсним змістом лише в умовах соціалізму» (Брежнєв Л.І. «Великий Октябрь и прогресс человечества»).

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

підтримці США й перемогу ідей неолібералізму у більшості країн світу у 90-х роках.

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

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

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

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

*3. Історичні етапи розвитку порівняльної педагогіки (За А.А. Сбруєвою)*

У навчальному посібнику для сучасних студентів та викладачів-педагогів А.А. Сбруєва подає періодизацію (п'ять періодів) становлення й розвитку ПП на основі узагальнення поглядів таких вітчизняних, російських та західних педагогів, як Дж. Бірідей, В. Брікман, Д.Н.

Вілсон, Б.Л. Вульфсон, З.А. Малькова, С.Б. Робінсон, Дж. Шрівер.

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

Репрезентативні особи:

- Давньогрецькі філософи, письменники, історики: Геродот (історик) писав про виховання у Вавилоні та Єгипті; Плутарх (історик і письменник) розповідав про виховання афінських і спартанських дітей; Платон (філософ) порівнював спартанську та афінську виховні системи; Ксенофонт (історик і письменник) писав про найкращі запозичені засоби виховання молодих аристократів у Персії;

- Тацит (давньоримський історик) відзначав особливості виховання давніх германців;

- за наказом японського принца Шокоту (5 ст.) вивчався досвід розвитку Китаю;

- у часи середньовіччя в Європі освіта розвивалася у лоні церкви, а в країнах Сходу було чимало досягнень (математика, медицина, природничі науки), під час хрестових походів до Сирії, Палестини, Північної Африки (9-10 ст.) здійснено певні запозичення наукового та освітнього досвіду;

- в епоху Відродження (14-16 ст.) та часи Реформації (16 ст.) формуються національні системи шкільництва, інтерес до зарубіжного досвіду. Я.А. Коменський (середина 17 ст.) у статті «Шлях світла», а потім у фундаментальному 7-томному трактаті «Загальна порада про виправлення людських справ» розробив ідею міжнародного співробітництва та взаємодопомоги в освітній сфері;

- Україну прославила Києво-Могилянська академія, створена 1632 року. Українські «педагогічні мандрівники» (16-18 ст.) стали засновниками братських шкіл та академій.

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

*Репрезентативні особи, «педагогічні мандрівники» другого періоду:*

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

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

- Велика Британія: – М. Арнольд (1822-1888) у працях «Народна освіта у Франції», «Вища освіта в Німеччині» виявив історичні традиції та національний характер як чинники розвитку освіти; – Мікаел Е. Седлер (1861-1943)

створив спеціальний заклад (1894), завданням якого було зібрання та систематизація матеріалів про розвиток англійської та зарубіжної школи, складання каталогів новітніх книг, педагогічної документації та підготовка відповідних аналітичних доповідей, здійснив порівняльно-педагогічний аналіз англійських граматичних шкіл, німецьких гімназій та французьких ліцеїв. Він уважав, що виховний вплив школи значною мірою поступається сім'ї, церкві, державній системі, економіці.

• США: – Г. Манн (1796-1859) – ініціатор запровадження обов'язкової безоплатної початкової освіти. Відвідав 7 європейських країн, склав низку доповідей, що набули широкого громадського розголосу. Це значною мірою вплинуло на прийняття урядових рішень щодо розвитку освіти у США; – Г. Барнард (1811-1900), перший керівник Федерального бюро освіти, створеного у США (1867). Результатом відвідування ним низки європейських країн стала праця «Системи, заклади й статистика народної освіти в різних країнах» (1872), у якій аналізуються питання шкільної політики та управління освітою; – Дж. Рассел 1898-1899 н. р. уперше прочитав курс студентам Колумбійського університету «Порівняльний аналіз систем освіти».



- Японія: – принц Томомі Івакура належить до видатних педагогічних мандрівників. По відвіданні країн Європи та Північної Америки його службовець Фудзімаро Танака, написав 15- томний звіт про особливості освітніх систем 9 країн.

- Чилі та Аргентина: – Домініго Аугустино Самрієнто (освітній діяч) проаналізував освіту Франції, Пруссії, Голландії, США

- Росія: – К.Д. Ушинський (1824-1871) започаткував систематичне вивчення зарубіжних освітніх систем. Він відвідав Німеччину, Швейцарію. Праця «Про народність у громадянському вихованні» (1857) містить ґрунтовні характеристики освітніх систем Німеччини, Англії, Франції, Північної Америки; – М.І. Пирогов (1810-1881) аналізував зарубіжний досвід для подолання кризи в освіті; – Д.М. Семенов описав педагогічну подорож до Німеччини та Швейцарії; – М.Х. Вессель аналізував училищні системи Пруссії, Австрії, Швейцарії, Франції; – Л.М. Толстой виїжджав за кордон вивчати досвід шкільництва; – П.Г. Міжуєв (на початку 20 ст.) визначив нову проблему ефективності освіти

*Третій період – початок наукових досліджень у галузі ПП – продовжувався до 2-ї світової війни. За Б.Л. Вульфсоном та З.А.*

Мальковою, цей період пов'язаний з інституалізацією ПП. Створено перші міжнародні наукові та інформаційні організації:

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

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

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

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

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

Репрезентативні особи третього періоду:

• США: - І. Кендл, з 1925 до 1944 року очолював редакцію журналу «Міжнародний щорічник освіти» (Колумбійський університет): «Дослідження в галузі порівняльної педагогіки» (1933) та «Національні основи освіти» (1937). У своїх працях І. Кендл показав залежність рівня грамотності населення тієї чи іншої країни від рівня її економічного розвитку, доводив, що шляхи вирішення освітніх проблем залежать від

соціально-політичних умов та культурних традицій.

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

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

*Четвертий період – період активізації розвитку методології компаративістики (1950-1970 рр. за Д. Вілсоном). Продовження процесу інтернаціоналізації освіти, створення ООН (1945), ЮНЕСКО (1946) – установа ООН з питань освіти, науки і культури (UNESCO —*

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization).

Створення міжнародних дослідницьких центрів:

- Інститут міжнародних педагогічних досліджень (ІМПД) у Франкфурті-на-Майні (ФНР);

- Інститут теорії та історії педагогіки ІТП АПН СРСР у Москві (з 1957 р. у секторі сучасної школи й педагогіки за кордоном, працювали Б.Л. Вульфсон, З.О. Малькова);

- Міжнародний центр педагогічних досліджень у Севрі (Франція);

- Інститут ПП у Зальцбурзі (Австрія);

- 1963 р. створено Європейське товариство з ПП у Лондоні;

- 1969 р. МБО став складовою частиною ЮНЕСКО;

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

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

Актуальними проблемами порівняльно-педагогічних досліджень стали:

- необхідність урахування позапедагогічних чинників впливу на освіту при виборі об'єктів для порівняння;

- термінологічна проблема визначення статусу порівняльної та зарубіжної педагогіки.

*Україна:*

- 1992 р. створено лабораторію ПП в УНДП (з 1971 року працювала група педагогічної інформації);

- 1995 р. відновлено видання журналу «Шлях освіти» за ініціативи О.В. Сухомлинської.

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

### **Тема 3. Становлення і розвиток педагогічної компаративістики в Україні**

#### **ПЛАН**

1. Внесок українських компаративістів у дослідження з порівняльної педагогіки.

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

3. Порівняльна педагогіка в суверенній Україні.

## *1. Внесок українських компаративістів у дослідження з порівняльної педагогіки*

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

Переважна більшість засновників, професорів та ректорів українських братських шкіл та академій 16-18 століть була знавцями зарубіжного шкільництва, оскільки освітяни навчалися в західно-європейських університетах та академіях. Так, відомий учений, поет, громадський та культурний діяч українського Відродження Юрій Котермак, який увійшов в історію під ім'ям Юрій Дрогобич (близько 1450-1494), здобув середню освіту у Дрогобичі і Львові у кафедральній

школі, потім навчався у Краківському та Болонському університетах. У 78-82 роках 15 ст. Ю. Котермак викладав астрономію і медицину, був ректором Болонського і Краківського університетів.

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

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

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

статей про системи освіти і школи інших країн, маючи багато зарубіжних дописувачів (як осіб, так і асоціацій).

У часопису критично аналізувався зарубіжний та національний досвід, уносилися пропозиції щодо розвитку та удосконалення радянської середньої і вищої школи. На теренах України зоною зацікавленості й контактів компаративістів були Німеччина, Австрія й Чехословаччина. Розбудова СРСР зумовила й потребу негайної розбудови освіти й ліквідації неписьменності, заохочуючи до цієї діяльності тих керівників і професорів, які оволоділи іноземними мовами, ще у часи існування Російської імперії.

Журнал «Шлях освіти» підтримував постійні зв'язки із зарубіжними педагогічними організаціями, зокрема німецькими. У Берліні було засноване товариство «Друзі справи виховання та освіти в Радянській Україні». Педагогічній пресі, і насамперед журналу «Шлях освіти», надавали великого значення у справі вивчення та запровадження зарубіжних освітніх технологій. Цей журнал ставив перед собою, зокрема, такі завдання:

- сприяти вивченню та практичному використанню деяких технічних досягнень чужоземної педагогіки;



- глибоко й уважно вивчати пролетарську педагогіку в капіталістичних країнах та боротьбу пролетаріату на освітньому фронті; пропагувати вітчизняну педагогіку на Заході, інформувати зарубіжних читачів про досягнення та постанови в галузі культурного будівництва.

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

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

*Музиченко Олександр Федорович (1875-1940)* звернувся до вивчення зарубіжного педагогічного досвіду під час стажування при

кафедрі педагогіки Єнського університету в 1906-1908 рр. під керівництвом професора В. Рейна – відомого представника експериментальної педагогіки, який продовжив дослідження Й. Гербарта щодо дитячих інтересів та етапів навчання. Після повернення на батьківщину побачили світ його праці «Монізм і школа» (1908), «Звіт про спеціальні заняття педагогікою в закордонному відрядженні» (1909), «Філософсько-педагогічна думка і шкільна практика в сучасній Німеччині»(1909), «Сучасні педагогічні течії у Західній Європі і Америці» (1912), «Що таке педагогіка і чого вона навчає» (1912) тощо. У цих працях О.Ф. Музиченко показав себе як глибокий знавець різних течій західноєвропейської реформаторської педагогіки, прихильник ідей вільного виховання. Уже в радянські часи як теоретик методу комплексного навчання О.Ф. Музиченко написав низку статей з цього питання, зокрема «Проблема комплексності в Німеччині і в нас» (1924), де, керуючись методом порівняльного аналізу, показав плюси й мінуси використання названого методу в школах різних країн.

Активне використання методу порівняльного аналізу зарубіжних та вітчизняних педагогічних концепцій є характерним більшості праць *Ананьїна Степана*

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

*Чепіга (Зеленкевич) Яків Феофанович* – видатний педагог, психолог, громадський діяч (1875-1938), ідеї якого значною мірою вплинули на розвиток педагогічної науки в Україні. Уперше науково-педагогічна діяльність Я.Ф. Чепіги була оцінена ще за життя в публікаціях 1925-1926-х рр. з нагоди 30-річного ювілею його праці на освітянській ниві. Безперечною заслугою вченого є розробка власного концептуального підходу до розбудови української національної школи. Стрижневими ідеями його педагогічних поглядів стали гуманізм, демократизм, відродження й утвердження високих духовних цінностей українського народу, його національної самосвідомості. Створюючи концепцію

національного виховання, Я.Ф. Чепіга вивчав шкільну освіту Західної Європи, зокрема Бельгії, Америки.

В узагальненому вигляді Я.Ф. Чепіга подав наукову інтерпретацію таких найважливіших проблем у реформуванні національної школи, як:

- реалізація ідей вільного виховання;
- визнання природи дитини основою освіти;
- керований саморозвиток дитини на основі педологічних знань про неї;
- духовний розвиток особистості;
- розвиток розумових здібностей;
- індивідуальний підхід до учнів;
- трудове виховання учнів;
- національне виховання тощо.

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

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

*2. Порівняльна педагогіка в Росії 19 ст. та Радянському Союзі*

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

листів, що давало можливість К.Д. Ушинському реалістично й жваво описувати побачене, вільно говорити, обстоюючи думку про зв'язок школи й народної просвіти з боротьбою за свободу.

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

Елементи порівняльного аналізу досвіду зарубіжної та вітчизняної школи, на цей раз вищої, простежуються і в працях М.І. Пирогова «Університетське питання» та «Листи з Гейдельберга», написані 1863 року. Аналіз зарубіжного досвіду в цих працях було здійснено з метою пошуку шляхів виходу з

кризи вітчизняної школи. Саме в таких пошуках виїжджав за кордон і Л.М. Толстой після перших спроб роботи в Яснополянській школі.

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

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

П.Г. Міжуєв у працях «Освіта у Франції» (1900), «Середня школа у Франції» (1902), «Школа та суспільство в Америці» (1902), «Сучасна школа в Європі і Америці» (1912), «Головні моменти в розвитку школи в Західній Європі» (1912), «Середня школа в Англії» (1914) висвітлював як суто шкільні проблеми, так і

питання шкільної політики, висунув нову на той час проблему економічної ефективності освіти.

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

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

Усього з 1924 по 1930 рр. у російськомовних джерелах було надруковано близько 800 публікацій з проблем зарубіжної педагогіки. Окрім реалій американської школи, розглядалися особливості освіти в Австрії, Англії, Болгарії, Голландії, Данії, Китаї, Німеччині, Персії, Румунії, Туреччині,



Угорщині, Франції. Однак з 30-х років у СРСР розпочався період («залізна завіса»), несприятливий для порівняльно-педагогічних досліджень, які відновилися у повоєнний час, що отримав назву «хрущовської відлиги».

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

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

У 70-80-х роках 20 ст. освіта СРСР потребувала реформ, тому порівняльна педагогіка мала дати орієнтири для її оновлення. Представники російської школи компаративістики В.П. Борисенков, Б.Л.

Вульфсон, А.Н. Джуринський, В.П. Лапчинська, З.О. Малькова, М.Д. Никандров, В.Я. Пилиповський, К.І. Салімова, С.А. Танган, Т.Ф. Яркіна свої праці присвячували аналізу основних напрямів реформування освітніх систем у розвинутих країнах та країнах, що розвиваються, висвітлювали процеси модернізації змісту та методів навчання, характеризували різні напрями педагогічної думки, співвідношення загальнолюдського та національного, загального та спеціального у вирішенні освітніх та виховних проблем у сучасному світі. Поступово зменшувалося ідеологічне навантаження в оцінних судженнях щодо педагогічних здобутків іноземних держав та науковців.

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

### *3. Порівняльна педагогіка в суверенній Україні*

Педагоги-науковці України за радянських часів вивчали освітні системи зарубіжних країн з позицій критики буржуазної школи. У часи «хрущовської відлиги» (1957) у Москві було започатковано спеціалізовану лабораторію. В Україні 1971 року в Українському науково-

дослідному інституті педагогіки було створено групу «педагогічної інформації» (керівник – Б.Ф. Мельниченко), яка 1992 року отримала відповідну назву – лабораторія порівняльної педагогіки. Вивченню освіти за кордоном присвятили свої наукові праці Г.В. Степенко, І.Г. Тараненко, Н.В. Абашкіна, Г.С. Єгоров, О.І. Локшина, Н.М. Лавриченко та ін. Більшість їх робіт вийшли російською мовою. Так, збірка праць у двох частинах «Системы народного образования в зарубежных странах на современном этапе» (1990) містила цікавий матеріал про соціалістичні й капіталістичні країни й стала відомою далеко за межами України.

До педагогів-компаративістів долучилися Л.П. Пуховська, А.А. Сбруєва, а також дослідники, які прийшли в порівняльну педагогіку з інших наук (В. Луговий, Л. Одерій, А. Глузман, К. Корсак та ін.). Відбулося швидке розширення зв'язків українських науковців-педагогів з колегами за рубежом. Така співпраця змістила акцент у наукових дослідженнях. Якщо на початку 90-х років 20 ст. більшість дисертацій з педагогічних наук було присвячено історичній чи класично-дидактичній тематиці, то нині з'являється все більше робіт, дотичних до порівняльної педагогіки. Передують проблеми європейської інтеграції в освітній

сфері, розвитку педагогічної та вищої освіти у різних країнах, міжнародного досвіду стандартизації освіти, гуманізації й екологізації освіти, дослідження шляхів соціалізації особистості в сучасних умовах тощо.

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

Облікували понад 300 наукових праць, науковцями лабораторії, аспірантами та здобувачами було захищено близько 20 кандидатських дисертацій, які заклали підвалини для розбудови української школи компаративістики. Під керівництвом завідувача

Георгія Сергійовича Єгорова (1995–2005 рр.) було продовжено роботу з розробки методології компаративного дослідження для творчого використання зарубіжного досвіду. Цьому сприяло розширення лабораторії, до якої у різні роки приєдналися Михайло Юзефович Кравовицький, Оксана Зиновіївна Глушко, Людмила Леонідівна Волинець.

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

В умовах глобалізаційних трансформацій та потужної інтеграції пріоритетним стає формулювання прогностичного бачення розвитку вітчизняної школи. Ця робота почала проводитися під керівництвом Наталії Миколаївни Лавриченко, яка працювала

завідувачем в період 2005-2009 рр. Нині лабораторія під керівництвом Олени Ігорівни Локшиної продовжує компаративні розвідки з метою входження вітчизняної педагогічної теорії і практики до європейського та світового освітнього просторів. Предметне поле дослідження включає:

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

## **Змістовий модуль 2. Тенденції розвитку освіти в сучасному світі**

### **Тема 4. Загальна характеристика розвитку освіти в кінці ХХ століття**

#### **ПЛАН**

1. Розвиток освіти в кінці ХХ століття.
2. Керування освітою і її фінансування.

#### *1. Розвиток освіти в кінці ХХ століття*

Друга половина ХХ ст. – період великомасштабних реформ в освіті. Традиційно виділяють два етапи реформування системи освіти розвинених країн Заходу.

### Перший етап (60-70-ті рр. ХХ ст.).

Ставилися і вирішувалися наступні завдання:

- продовження термінів обов'язкового навчання;
- перетворення середньої освіти з елітарну в масову;
- проведення структурної перебудови шкільної освіти.

Ці завдання диктувалися потребою кардинально змінилися під впливом науково-технічної революції (НТР) галузевих структур, модернізацією форм найманої праці, характеру зайнятості, необхідністю підвищення рівня загальноосвітньої і професійної підготовки робочої сили. Зросли вимоги до особистості, здатності брати на себе ініціативу в складних ситуаціях.

В ході реформ 60-70-х рр. ХХ ст. були досягнуті значні успіхи: розширено контингент учнів в початковій середній і вищій школах; ієрархічні, многотипові структури середніх шкіл перетворені в єдину («всеохоплюючу») школу.

Асигнування на освіту росли в 1,5-2 рази швидше національного доходу і стали найбільшими статтями державного бюджету (наприклад, частка загальних витрат на освіту в кінці 70-х - початку 80-х рр. ХХ ст. склала у Франції -5,5, ФРН - 4,6%).

Однак організаційна перебудова, зростання кількісних показників в освітній сфері не завжди супроводжувалися підвищенням якості навчання. В рамках нових структур іноді не вдавалося забезпечувати високу ефективність навчання.

З кінця 70-х рр. ХХ ст. в багатьох розвинених країнах спостерігається зниження середніх показників якості освіти, падіння рівня базових знань і умінь у основної маси учнів. У масовій середній школі неухильно скорочувалася кількість і обсяг досліджуваних академічних предметів. Замість них розширювалося вивчення предметів «за вибором» більшістю учнів. Дана ситуація викликала обґрунтовану тривогу в політичних, громадських і педагогічних колах і послужила імпульсом для вжиття заходів щодо підвищення якості освіти.

Другий етап (80-90-ті рр. ХХ ст.).  
Відбувається підвищення якості освіти, вдосконалення механізмів її реалізації. Незважаючи на національну специфіку, в більшості країн, на думку зарубіжних експертів, спостерігаються загальні тенденції в розвитку освітніх систем. До них відносяться:  
- підвищення ролі освіти в житті суспільства, перетворення його, слідом за наукою, в реальну



продуктивну силу, центральна сполучна ланка системи наука - техніка - людина-виробництво;

- формування цілісної гнучкої перманентної системи навчання і виховання, починаючи від сім'ї і дитячого садка і закінчуючи університетом і післявузівською освітою, поєднання традиційної і альтернативної освіти, державного і приватного;
- модернізація навчально-матеріальної бази, оновлення змісту освіти, побудова комплексів навчально виховного процесу;
- професіоналізація учнів на базі високого рівня загальноосвітньої підготовки і при прагненні раннього виявлення особливо обдарованих юнаків і дівчат, створення їм підтримки для отримання елітарної освіти;
- демократизація та гуманізація організації та управління освітою, гуманітаризація всіх навчальних дисциплін, розвиток широкої і всебічної культурної підготовки учнів – історичної, суспільствознавчої, екологічної, етичної, фізичної;
- підвищення фундаментальності змісту освіти, становлення нового педагогічного мислення, побудова відносин учитель - учень на основі теорії співробітництва;
- активізація роботи навчальних закладів в якості соціокультурних центрів, розвиток в них самоврядних учнівського та педагогічного

колективів, активну участь в роботі шкіл батьківської та іншої громадськості.

*До найважливіших тенденцій його розвитку в кінці ХХ ст. відносять:*

- демократизацію освітніх систем, що припускає доступність і відкритість освіти, спадкоємність освітніх ступенів, розширення автономії навчальних закладів і т.п.;

- розвиток ринку освітніх послуг;

- вплив соціально-економічних чинників на отримання освіти;

- розширення мережі вищих навчальних закладів та зростання студентського контингенту, зміна соціальної бази студентства;

- пошук компромісу між жорсткою централізацією освіти і автономією в сфері управління;

- постійне оновлення і модернізація шкільних і вузівських програм і навчальної літератури;

- відхід від традиційної орієнтації на середнього стандартного учня, підвищений інтерес до обдарованих школярів;

- розширення приватного сектора в освіті та ін.

Світова цивілізація диктує ряд вимог до сучасного рівня освіти. У багатьох країнах стрімко йде модернізація середньої і вищої школи. На освіту на початку ХХІ ст. вплив

надають такі чинники, як: зростання темпів науково-технічного прогресу; загострення конкурентної боротьби між країнами; глобалізація політики, економіки і культури; інформатизація світового співтовариства.

*Характерні риси освіти кінця ХХ-початку ХХІ ст.:*

- перехід більшості країн від елітарної до масової освіти;
- поглиблення міждержавного співробітництва в освіті;
- перетворення освіти у сферу послуг;
- введення в програми навчання таких дисциплін, як політологія, психологія, економіка, соціологія, культурологія та ін.

За оцінкою ЮНЕСКО, послідовне проведення в життя зазначених тенденцій забезпечить вихід освіти на якісно новий щабель. Воно буде озброювати особистість універсальними знаннями, доводити до мистецтва професіоналізм, побудований на індивідуальних здібностях і любові до обраної справи, забезпечить безперервний характер освоєння, поглиблення, оновлення знань і умінь людини. При цьому безперервність освіти вважається необхідним і основним для досягнення двох таких якостей, як енциклопедизм і професіоналізм.

Тенденція останніх десятиліть – впровадження полікультурної освіти. Міграція населення, приплив іноземних робітників в Західну Європу викликали збільшення різноманітності населення, поповнення шкіл дітьми вихідців з-за кордону.

Традиційно в науковій літературі (Б.Л. Вульфсон, А.Н. Джуринський та ін.) Виділяють *кілька стадій полікультурної освіти в Європі:*

- 70-80-і рр. ХХ ст. - діти етнічних меншин в школах об'єднувалися в групи за етнічною ознакою і вивчали курси з рідної мови. Так йшла їх поступова адаптація в школі, де викладання велося державною мовою.

- На другій стадії розвитку полікультурної освіти (кінець 80-х рр. ХХ ст.) в суспільні дисципліни включаються. Сьогодні в основі державної політики багатьох європейських держав лежить концепція полікультурної освіти. В останні десятиліття серйозною проблемою для багатьох європейських освітніх систем стало перевантаження учнів. Щоб зняти гостроту даної проблеми, одні держави пішли по шляху введення інтегрованих курсів, факультативів, різноманітних програм, профілів навчання в середній школі, інші скорочували кількість годин в навчальних планах шкіл.

Актуальною проблемою, на думку фахівців, є функціональна неграмотність, коли

учні після закінчення шкільного навчання не володіють уміннями і навичками, необхідними для життя.

## 2. Керування освітою і її фінансування

На Заході історично склалися дві системи управління освітою: централізована і децентралізована.

- Централізована поширена в Італії, Греції, Португалії, Іспанії, Франції, Японії, Ірландії.

- Децентралізована властива США, Канаді, Австралії, Бельгії, Великобританії, ФРН, Швейцарії.

У науковій літературі наводяться різні класифікації країн в залежності від ступеня централізації освітньої системи.

Досить популярна класифікація болгарського дослідника Н. Попова, яка ділить на підгрупи дві основні групи країн: системи з централізованим управлінням – на сильну (Ірландія, Греція) і помірну централізацію (Італія, Франція), системи з децентралізованим управлінням – на пропорційну, нерівну і повну децентралізацію.

Всі дослідники, описуючи централізовану систему освіти, як її класичного зразка призводять Францію. Дійсно, протягом століть робота французьких навчальних закладів детально регламентувалася міністерськими

інструкціями і декретами. Гіпертрофована централізація в 70-і рр. XX ст. стає гальмом на шляху розвитку освіти і предметом жорсткої критики з боку громадськості. починається процес децентралізації, частина повноважень передається центром регіональним і місцевим властям (підготовка і атестація вчителів і ін.), але як і раніше державну політику в сфері освіти визначає парламент і Рада міністрів, Міністерство національної освіти і культури. Важливі питання вирішуються спільно з консультативними органами (Вища рада національної освіти, Національна рада навчальних програм і ін.), в які входять представники французької громадськості.

*Класичний приклад децентралізованої системи освіти – США.* Управління освітою здійснюється в країні на трьох рівнях – Федеральний, регіональному (штати), місцевому. У США федеральна влада ніколи не мали владними функціями в сфері освіти, яка традиційно перебувала в зоні компетенції регіональних та місцевих влад. На рівні штату встановлюються терміни навчання, умови прийому до закладів освіти, джерела і обсяг їх фінансування.

У кожному штаті діє Рада з освіти, його виконавчий орган – Департамент освіти; посадова особа, відповідальна за шкільну освіту

штату. Законодавчий орган штату приймає і вводить в дію закони, що відносяться до освіти, в той час як Рада з освіти визначає політику в галузі освіти відповідно до законів штату.

Члени ради, який складається з 7-9 чоловік (представників ділових кіл, конфесій, наукових товариств, професійних асоціацій), обираються населенням або призначаються губернатором штату. По відношенню до Ради за освітою Департамент освіти штату є виконавчим органом, він призначається радою та підзвітний йому, разом з адміністрацією шкіл відповідає за функціонування шкільної системи. Департамент освіти контролює питання змісту обов'язкової освіти, підвищення кваліфікації вчителів, дотримання освітніми установами санітарно-гігієнічних норм і т.п.

Найбільші повноваження мають місцеві влади, що в значною мірою обумовлено американською традицією. Основна адміністративно-територіальна одиниця в сфері освіти - шкільний округ. Вся повнота влади зосереджена в його руках. Шкільний округ очолюється комітетом (5-7 чоловік), який регулярно обирається населенням. Як правило, в комітет входять представники бізнесу, громадських організацій, церков. У веденні комітету знаходиться широке коло питань, таких як наймання і звільнення вчителів, нагляд

за навчальною і виховною діяльністю шкіл, розподіл фінансових коштів між навчальними закладами, будівництво будівель, збір місцевих податків на потреби шкіл і ін.

У другій половині ХХ в. в США стійко підвищується роль федерального центру. У 1979 р в країні вперше створюється самостійний Департамент освіти – аналог Міністерства освіти в інших країнах, активізується законотворча діяльність з питань розвитку освіти в національному масштабі, широко аналізуються висновки доповідей Різних урядових комісій, комітетів, професійних асоціацій. Постійно зростає фінансування вищої освіти федеральним урядом. Ця тенденція чітко простежується при порівнянні даних статистичного центру Департаменту освіти США про державне фінансування сфери освіти за останні 30 років.

Таким чином, вищу школу інтенсивно впливають ринкові відносини. Університети змагаються за державні асигнування, отримання замовлень від великих фірм і компаній на наукові та конструкторські розробки.



## Тема 5. Інклюзивна освіта за кордоном

### ПЛАН

1. Інклюзивна освіта в США.
2. Інклюзивна освіта в Англії.
3. Інклюзивна освіта в Австралії.
4. Інклюзивна освіта в Японії.
5. Вимоги до падагога в інклюзивній освіті.

#### *1. Інклюзивна освіта в США*

Політика інклюзивної освіти в світі все більше зміщується в сторони висунення на перший план вимог звітності і розгляду освітніх установ як бізнес-організацій, керованих менеджерами. В ідеалі інклюзивна школа бачиться авторами як організація, прихильна демократичним принципам, що включає співробітництво при прийнятті рішень, позитивне сприйняття індивідуального різноманіття (в тому числі і здібностей учнів), участь в житті більш широкого спільноти, наявність шкільної програми, релевантної життя дітей, і гнучкість контексту, в якому відбувається навчання.

Розглядаючи успішний досвід, який є, зокрема в Великобританії, Португалії та США, автори виділяють умови, необхідні для досягнення успіху. Це підтримана зовнішніми силами первісна мотивація до побудови інклюзивного шкільної спільноти, сприйняття відмінностей між персоналом і учнями як

ресурсів, а не перешкод, співпраця і командний дух учнів та співробітників школи, участь кожного в діях з підтримки поступального розвитку і, нарешті, розуміння інклюзії як соціальної і політичної програми дій.

Посилюється тенденція до уніфікації освітніх установ. Стаючи схожими один на одного, школи в масовому порядку. Тиск на школу, яка виявляється вимогою досягнення стандартизованих показників успішності. Але в таких умовах, стверджують автори, мотивація до навчання у дітей знижується, а рівень тривожності підвищується. Серед країн, в яких виявлені подібні тенденції, називають, зокрема, Фінляндію, Ісландію та Швецію.

*З 2001 року в США освітня політика на федеральному рівні тут регулюється документом «Жодна дитина не залишиться поза законом» («No Child Left Behind Act» – NCLB). Цей закон вимагає, щоб до 2014 року успішність 100% школярів відповідала освітнім стандартам. Школи, що не демонструють на цьому шляху «прогресу за рік», піддаються покаранню – втрачають державне фінансування.*

У США діють різні стандарти для окремих груп учнів: дітей, для яких англійська мова не рідна; дітей з особливими освітніми потребами; в окремих випадках для афроамериканців. Нездатність однієї групи

досягти поставлених для неї цілей може привести до того, що вся школа потрапляє в чорний список або опиниться під пильним контролем наглядових органів. Тривога педагогів зростає, як і плутанина в щодо побудови інклюзивної шкільної спільноти.

У 2007 році близько 30% учнів з виявленими емоційними проблемами вчилися окремо від інших. Найзначніше це положення порушується щодо учнів з інтелектуальними проблемами, майже% (73,2%) яких проходять навчання в форматі часткової інклюзії або взагалі в окремих школах.

## *2. Інклюзивна освіта в Англії*

Світова, і англійська політика по відношенню до дітей з обмеженими можливостями зараз переживає період швидких змін. Англія пройшла і продовжує проходити довгий і важкий шлях щодо теорії і практики інклюзивної освіти. В країні діє багато законодавчих актів та інших документів, що визначають політику і регулюючих практику в цій галузі.

В центрі цієї політики розроблений міністерством *освіти в 2004 році документ «Кожна дитина важлива» (Every Child Matters – ESM)*. Ця програма націлена на профілактику і ранню допомогу як заходи, здатні до 2020 року

покінчити з бідністю серед дітей і дозволити кожній дитині повністю розкрити свій потенціал. У центрі її уваги – боротьба проти «соціальної ексклюзії».

Every Child Matters – ЕСМ порівнюють з американським актом «Жодна дитина не залишиться поза законом» (NCLB). Однак між ними є істотна різниця: NCLB сфокусований на дотриманні освітніх стандартів, а ЕСМ – на більш цілісному підході до дітей. Ті, що прийшли з ЕСМ зміни в політиці по відношенню до дітей з обмеженими можливостями в Англії широко вітаються благодійними організаціями, батьківськими об'єднаннями та фахівцями. Проте критикують ЕСМ, зокрема за поєднання таких критеріїв, як самоактуалізація і реалізація свого особистісного потенціалу, економічний добробут і позитивний внесок в життя суспільства. Не кожна людина з особливостями розвитку або обмеженнями по здоров'ю здатна відповідати всій сукупності вимог.

### *3. Інклюзивна освіта в Австралії*

За останні 15 років кількість дітей з обмеженими можливостями, які навчаються в корекційних школах Австралії, істотно зросла.

У 1992 році був прийнятий Закон «Про дискримінації інвалідів». Він забороняв обмеження прав людей з інвалідністю в різних

сферах суспільного життя, і перш за все – в галузі освіти.

Однак перші спроби включення дітей з інвалідністю в навчальний процес звичайних шкіл продемонстрували неготовність значної кількості вчителів пристосовуватися до нових умов роботи.

Педагоги заявляли, що відчувають нестачу вмінь та навичок не тільки при роботі з дітьми, а й для модифікації навчальних планів для учнів з різними освітніми потребами та можливостями. Для поліпшення ситуації було ініційовано спеціальну підготовку педагогів. Самі ж вчителі заявили, що основою успішної роботи має стати позитивне ставлення до дітей з особливими освітніми потребами. Вони прийшли до висновку, що негатив, який мав місце на перших етапах роботи з дітьми, швидко зник саме завдяки практиці взаємодії з дітьми з інвалідністю. Досить швидко вчителя змінили ставлення до інклюзивного навчання, а потім це зробило і шкільне співтовариство. Так школа стала відповідальною за пристосування до індивідуальних особливостей кожної дитини. Всього близько 6% загальної кількості учнів в Австралії мають значні проблеми зі здоров'ям. Залежно від ступеня тяжкості хвороби дитини, передбачається 3 варіанти отримання освіти: навчання в звичайному класі загальноосвітньої

школи протягом всього терміну отримання освіти; навчання в «класі підтримки» загальноосвітньої школи; навчання в корекційній школі.

У 2016 році Австралія посіла перше місце в рейтингу ООН за показниками рівня освіти. Але введення інклюзивної освіти не було легким.

#### *4. Інклюзивна освіта в Японії*

Японію прийнято вважати передовиком інклюзивної освіти. У короткий час ця країна перейшла від дискримінації інвалідів до створення необхідних умов та включення в суспільство. Формально це пов'язують із приєднанням до Конвенції про права інвалідів та прийняттям Саламанської декларації. Фактично ще з 1970-х років Уряд Японії почав розробляти нормативні акти, що сприяють розширенню можливостей освіти інвалідів. Основні закони, що закріплюють національні стандарти та політику держави щодо осіб, які мають фізичні відхилення, були прийняті у 1990 році, це закони Про освіту та Про захист інвалідів.

Також в Японії створено Національну асоціацію з вивчення проблем осіб з обмеженими можливостями, яка координує впровадження інклюзивної освіти в країні.

Для розвитку здорових відносин у суспільстві важлива не тільки інтеграція осіб, з обмеженими можливостями у суспільне життя, набагато важливіше, щоб особливі діти не просто вписалися у суспільство, а почувалися рівними та потрібними серед своїх однолітків. Метою інклюзивної освіти є успішна соціальна адаптація осіб із особливими потребами. Не просто прагнення бути як усі, а реалізація власних можливостей та здібностей.

У Японії залучення особливих дітей у соціум починається з дитячого садка і триває до вищого ступеня школи. З раннього віку дітей навчають гуманному ставленню до інвалідів, прищеплюють навички турботи про осіб, які потребують сторонньої допомоги. Це реалізується шляхом спільного виховання дітей у дошкільних навчальних закладах, спільних ігор.

Батьки особливих дітей мають право вибору, в якому дошкільному (навчальному) закладі навчатиметься дитина. Це може бути як спеціалізовані установи, і звичайні. Здебільшого батьки вважають за краще, щоб їхні діти росли серед своїх однолітків у звичайних умовах. При цьому в Японії вся інфраструктура побудована таким чином, що людина з обмеженими можливостями не відчуває явних труднощів у пересуванні та спілкуванні.

Закінчивши дошкільну освіту і здобувши навички соціалізації, особливі діти переходять на наступний щабель освітнього процесу і вступають до початкової школи. Так особливі потреби дітей реалізуються у загальноосвітніх школах. Маючи відносно невеликі порушення у розвитку, діти навчаються у звичайних класах, найчастіше невеликої наповнюваності.

Примітною особливістю інклюзивної освіти у школі є організація про кімнат ресурсів. Зазвичай ця програма діє для початкових та середніх шкіл. Це простір, де діти-інваліди, які навчаються у звичайних школах можуть отримати консультацію фахівців. Така програма діє для дітей з діагнозами аутизм, різними розладами слуху, мови та зору, емоційними порушеннями.

Окрім навчання у малих підгрупах та дії кімнат ресурсів для деяких дітей передбачені тьютори (наставники), які можуть здійснити індивідуальну допомогу дітям. Для дітей розробляються індивідуальні навчальні плани, які враховують анамнез, результати психологічного та соціального тестування.

Для успішного запровадження інклюзивної освіти вчителі японських шкіл проходять спеціальну підготовку. Робота з особливими дітьми вимагає додаткових навичок комунікації, вивчення психології, медичної



допомоги. Результатом роботи вчителів є виховання дітей таким чином, щоб надалі звичайні та особливі діти могли розуміти одне одного, працювати разом, повноцінно жити в одному суспільстві. Навчання дітей з обмеженими можливостями вимагає чималих фінансових витрат, як правило, створення нормальних умов для таких дітей збільшує вартість до 10 разів. Основна частина фінансування видатків здійснюється державою.

Після закінчення навчання інваліди мають реальні можливості працевлаштування. Існують пільги для компаній, що надають робочі місця для цієї категорії.

Окремим пунктом варто відзначити ставлення до інвалідів у країні. Тут не прийнято виявляти жалі, звертати увагу на особливості, адже люди з інвалідністю повноцінні члени суспільства. У громадських місцях можна побачити, як діти на екскурсії ненав'язливо та коректно допомагають своїм однокласникам з обмеженими можливостями. З ініціативи дітей часто організується спільний відпочинок із сім'єю такої дитини. Загалом у Японії дійсно адаптується середовище під потреби людини. Наприклад, середина тротуару може бути вимощена спеціальною рифленою плиткою, яка є орієнтиром для незрячих людей. У багатьох місцях встановлені таблички із шрифтом

Брайля. Також існує досвід із залучення інвалідів різних категорій для тестування нових будівель, щоб з'ясувати наскільки можливо їх безперешкодне пересування.

*Але все ж таки існують і деякі проблеми в освіті:*

- це велика наповнюваність японських класів, близько 40 чоловік. У такій ситуації на плечі педагога лягає колосальне навантаження. Але й у цьому напрямі ведеться робота, що вже зараз у деяких регіонах країни знизилася наповнюваність до 25 осіб у класі;

- спрямованість на гонитву за зовнішнім успіхом, при цьому не реалізуються індивідуальні здібності дітей, а відбувається «натягування» для короткочасного, але відчутного результату. Заради справедливості варто зазначити, що така ситуація взагалі характерна для освіти, особливо при складанні іспитів та тестів;

- існує тенденція до відродження дискримінації дітей-інвалідів навіть за ознаками та ступенем тяжкості захворювань, з якою діти стикаються ще при вступі до навчального закладу. До цього додається формалізований підхід до навчання та висока конкуренція, що найчастіше змушує дітей залишати навчальні заклади.

За всіх позитивних та негативних моментів у розвитку інклюзивної освіти в

Японії можна сказати, що тут питання залучення інвалідів до суспільного життя є не формальністю, турбота про інвалідів і насамперед про дітей з обмеженими можливостями це обов'язок не лише держави, а й кожного члена суспільства. Створюються різні асоціації, покликані допомагати у вирішенні питань, у тому числі в галузі інклюзивної освіти особам із порушенням зору, слуху, існують групи волонтерів, які надають конкретну індивідуальну допомогу.

#### *5. Вимоги до педагога в інклюзивній освіті*

Особливі труднощі з інклюзією виникають при наявності у дитини поведінкової девіації і в тих випадках, коли її навчання вимагає комплексної підтримки. У державних початкових школах штату зараз навчаються приблизно 2/3 дітей шкільного віку. З них 6,7% мають діагнози, підпадають під дію правила про підтримку дітей з порушеннями розвитку. Існуюча система освіти, в залежності від ступеня труднощів, передбачає для них такі можливості: навчання в звичайному класі загальноосвітньої школи протягом всього навчального часу, навчання в «класі підтримки» тієї ж школи, навчання в корекційній школі.

При організації інклюзивної освіти вимоги до діяльності педагогів підвищуються, їх функціональні обов'язки розширюються.

Крім того, відбувається зміна професійно-значущих і особистісних характеристик. У нових умовах учитель не може обмежуватися знаннями специфіки загальноосвітніх стандартів, загальноосвітніх програм і традиційних методик навчання. Опора тільки на наявні педагогічні вміння та навички виявляється явно недостатньою. Активний розвиток інклюзивної практики вимагає нових дидактичних моделей та іншої організації професійної підготовки педагогів.

Виявлення специфіки підготовки педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти неможливо без ґрунтовного аналізу загальнонаукових підходів до поняття «підготовка». У результаті вивчення даних підходів нами було виявлено, що при розгляді підготовки педагогів до професійної діяльності дослідники спираються на різні методологічні підстави: особистісно-діяльнісний, аксіологічний та інші підходи.

*У логіці особистісно-діялісного підходу* підготовка є процесом розвитку особистості педагога та перетворення його професійної діяльності. Так, більшість дослідників, розглядаючи суть професійної підготовки педагогів, визначає її як сукупність знань, умінь, навичок і професійно важливих особистісних якостей. Підготовка не зводиться

лише до психолого складової, а передбачає формування якісних характеристик, отже, повинна забезпечувати високий рівень компетентності педагога і максимально сприятливі умови для розвитку його особистості.

В умовах інтенсивного розвитку освітнього середовища будуть забезпечені самостійність і навчальна активність, здатність вчителя проектувати власні освітні шляхи, що актуально в нових професійних умовах.

У процесі такої підготовки у педагогів відбуваються зміни і на особистісному, іналічно-діяльній рівнях. Так, на особистісному рівні формуються індивідуально-особистісні та морально-психологічні якості, що визначають згодом ставлення до професійної діяльності (К.А. Абульханова-Славська, Б. Г. Ананьєв, І. О. Зимня, О. М. Леонтьєв). На особистісно-діяльній рівні в учнів педагогів крім накопичення знань формується система мотивів, відносин, установок, що забезпечують можливість ефективно виконувати професійні функції (А. А. Деркач, М.І.Дьяченко, Л.Ф.Іванова, Л.А.Кандибовіч).

*Згідно Л.Н.Горбунової і І.П.Цвелюх, результатом перетворення педагога має стати формування суб'єктної позиції, на підставі якої можна судити про характер готовності.*

Автори виділяють критерії, використання яких забезпечує можливість встановлення готовності педагога до ініціативному вдосконаленню професійної діяльності та самого себе.

*Перший критерій*, виділений дослідниками - *мотиваційно-ціннісний*, проявляється в прагненні до перетворення власного досвіду, конструювання професійної діяльності, самоосвіти і співпраці.

*Наступний (операційно-діяльнісний) критерій* включає в себе володіння способами розвитку професійних знань (інтеріоризація) і актуалізацію професійних здібностей (екстеріоризація), а також вдосконалення діяльності (корекція екстеріоризації).

*Третій рефлексивно-оцінний критерій* полягає в умінні формулювати труднощі і проблеми професійного буття, інтерпретувати їх причини, оцінювати результати професійних і особистісних досягнень педагога.

*Педагогічні цінності* представляються як норми, що регламентують педагогічну діяльність і виступаючі як пізнавально-діюча система, яка служить опосередкуючою і сполучною ланкою між суспільним світосприйняттям в галузі освіти і діяльністю педагога.

За твердженням В.А. Сластеніна, оволодіння такими цінностями можливо тільки в процесі здійснення педагогічної діяльності, в ході якої відбувається їх суб'єктивація, а рівень суб'єктивації стає показником особистісно-професійного розвитку педагога.

Групи педагогічних цінностей (цінності-цілі і цінності-засоби, що включають цінності-відносини, цінності-якості і цінності-знання), породжуючи одна одну, утворюють аксіологічну модель. Педагогічна аксіологія в значній мірі змінює характер взаємодії вчителя з учнем. У центрі уваги виявляється не сума знань, умінь і навичок, а цілий комплекс життєво-важливих цінностей, які стають показником рівня вихованості та розвитку учня. Ціннісна зрілість педагога визначає ефективність його взаємодії з учнями в освоєнні необхідних їм цінностей, бажання або небажання наслідувати приклад педагога, цілеспрямовано працювати над собою.

А. К. Маркова відзначає, що в процесі підготовки повинні формуватися *складові професійної компетентності педагога*, а саме:

1. *професійні (об'єктивно-необхідні) педагогічні знання* (гностичний компонент);
2. *професійні педагогічні позиції, установки вчителя*, необхідні в його професії (ціннісно-смысловий компонент);

3. *професійні* (об'єктивно необхідні) *педагогічні вміння* (діяльнісний компонент);

4. *особистісні особливості*, що забезпечують оволодіння вчителем професійними знаннями і вміннями (особистісний компонент).

Л.М. Мітіна вважає, що в процесі підготовки в *структурі професійної компетентності вчителя* повинні формуватися *три підструктури*: діяльнісна, комунікативна і особистісна.

1. *Діяльнісна* забезпечує педагогам володіння педагогічними знаннями, педагогічними засобами і способами для реалізації педагогічних дій.

2. *Комунікативна підструктура* передбачає розвиток умінь, навичок і способів творчого здійснення педагогічного спілкування: інформаційного, соціально-перцептивного, самопрезентативного, інтерактивного, афективного.

3. *Особистісна структура* відображає педагогічний такт, педагогічну рефлексію, педагогічну спрямованість, педагогічне мислення і педагогічне цілепокладання.



## Тема 6. Шкільна освіта за кордоном

### ПЛАН

1. Освіта в США.
2. Освіта в Японії.
3. Освіта в Великобританії.

#### *1. Освіта в США*

Сучасна система освіти США складалася під впливом історичних, економічних і соціальних факторів. Країна поділена на шкільні округи: 15,5 тис. В 50 штатах. В

основному вони порівняно невеликі (до 50 тис. учнів), але є просто величезні. Ідея місцевого самоврядування школи розглядається як істотно важлива для нації. На практиці це означає, що комітети окремих штатів розробляють регіональну шкільну політику, встановлюють обов'язкові стандарти навчальних програм, розподіляють асигнування між округами, визначають кваліфікаційні вимоги для викладачів, займаються матеріально-технічним оснащенням шкіл. Як видно, основні питання (чому вчити, до то і з а к акую п лату у чит, до ак про ценівать і переводити школяра в черговий клас, за яких умов вручати свідоцтва про освіту, якими користуватися підручниками) знаходяться в компетенції штатів.

Навчання в громадських школах є безкоштовним, але не обов'язковим до 16 років.

У приватних навчальних закладах навчання платне. Більшість батьків віддає перевагу дошкільним відділенням державних шкіл (60% всіх дітей), частина вибирають приватні дошкільні установи.

Традиційна американська шкільна модель має наступний вид: 6 + 3 + 3. З 6 до 12 років діти вчаться в початковій (елементарної) школі. Початкова, або елементарна, школа практикує розподіл дітей за здібностями. Залежно від результатів тестування існують групи: А (обдаровані), В (нормальні), С (нездатні). Хоча в країні відсутній єдиний навчальний план для початкової школи, є ряд предметів, обов'язкових для вивчення у всіх штатах США: мовні мистецтва (читання, письмо, орфографія, література), арифметика, соціальні науки (історія, географія), природознавство, спів, мистецтво, фізкультура. В більшості елементарних шкіл введено вивчення основ інформатики та роботи з комп'ютером.

Середня школа (коледж середньої освіти) найчастіше складається з двох ланок: молодша і старша школи. Молодша середня школа (юніор хай скул - 7-9 класи) третину навчального часу відводить на загальну для всіх програму; інші заняття - предмети за вибором (елективні). Старша середня школа (Сеніор хай скул - 10-12 класи) зазвичай пропонує обов'язковий набір з 5

навчальних Предметів і безліч навчальних профілів академічної і практичної спрямованості.

Історично склалося так, що в США, на відміну від Європи, де існувала елітарна і масова школа, була створена єдина всеохоплююча середня школа, яка об'єднує всіх дітей під одним дахом, пропонуючи їм програми навчання різного рівня складності. Академічне відділення американської школи готувало учнів 10-12-х класів до вступу до вузу, велика частина школярів (близько 75%), що продовжувала навчання на загальному і професійному відділеннях, вивчала три обов'язкові предмети (Рідна мова, суспільні науки і фізкультуру) і предмети за вибором (сімейна економіка, водіння автомобіля, консервування продуктів, косметика, догляд за дітьми і хворими і т.п.) з переліку, нараховував 100-150 курсів.

Як наслідок, загальноосвітня підготовка зводилася до мінімуму, молоді американці виходили з стін школи, не знаючи математики, географії, природничих наук, іноземних мов. Повноцінну освіту отримувала одна четверта частина випускників школи.

Середня школа ділиться на два ступені: молодшу і середню, по три роки навчання в кожній. У країні відсутній єдиний навчальний

план, навчальні програми та підручники. Кожен навчальний округ розробляє свої рекомендації до розподілу навчального часу, власні програми з навчальних дисциплін, здійснює методичні розробки окремих тем.

Навчальний рік ділиться на семестри. Його тривалість становить 170-186 навчальних днів. Діти відвідують школу 5 днів в тиждень. Поряд з обов'язковими предметами (англійська, математика, суспільствознавство, природознавство, фізкультура і гігієна, музика, образотворче мистецтво і працю / домоведення) школа пропонує вивчення предметів за вибором. вибір предметів здійснюється школярами самостійно або за допомогою консультанта.

У середній школі США існує значний відсоток відсіву учнів. Всі дослідники відзначають, що відсів відбувається в основному за рахунок дітей небілу населення (афроамериканці, латиноамериканці, індіанці). У зв'язку з цим у багатьох штатах США набула поширення практика навчання на рідній мові (особливо це стосується південних штатів США (Флорида, Техас, Каліфорнія), де потік іммігрантів - вихідців з латиноамериканських країн - досить значний). Ухвалення урядами деяких штатів законів про білінгвізм допомогло

якщо не зняти проблему відсіву учнів, то значно знизити її гостроту.

Приблизно 85% дітей навчаються в державних школах. Більшість інших йдуть в платні приватні школи, багато з яких - релігійний. Найбільш поширена мережа католицьких шкіл.

Існують навіть інтернати, збирають учнів зі всієї країни, такі як Академія Філліпса в Екзетера в Нью-Гемпширі. Менше 5% батьків з різних причин вирішують навчати своїх дітей вдома.

## *2. Освіта в Японії*

Основним завданням політики японської держави в сфері освіти стало виховання і навчання творчої, неординарно мислячої, гармонійної і духовно багатой особистості, здатної діяти в різноманітно консолідованих громадських і державних структурах.

Історія сучасної освіти може бути розділена на *наступні 5 періодів*:

*1. Період підстави (1868-1885).* Був заснований первинний корпус сучасної освіти.

*2. Період консолідації (1886-1916).* Були видані різноманітні шкільні закони, була створена систематична освітня структура.

*3. Період експансії (1917-1936).* Освітня система базувалася на рекомендаціях Надзвичайного Ради з Освіти (1917-1919).

4. *Військовий період (1937-1945)*. Пік мілітаристської освіти.

5. *Сучасний період (1945-наші дні)*. Освітні реформи під час союзницької окупації.

*I період (1868 - 1885)* Дух раннього періоду реставрації Мейдзі найкраще проявився у заклику, який надихнув інтелектуалів японського суспільства, - «цивілізація і просвіта». Видатним захисником «цивілізації і просвіти» виступив Фукудзава Юкити. Саме він задав тон реформам освіти, особливо своєю публікацією «Заклик до знань», де піддав критиці конфуціанські цінності і підняв на щит західні ідеї. У шкільні програми внесли все, що вдалося дізнатися про Заході, традиційні моральні принципи тимчасово відійшли на другий план. Проведення реформи освіти стало предметом гострих дискусій різних політичних сил. Нація розділилася на політичні фракції, кожна з яких захищала своє бачення реформи освіти. Результатом цієї боротьби стало домінування точки зору, згідно з якою необхідно поєднувати сильні сторони сучасної системи освіти провідних світових держав з традиційними духовними цінностями Японії.

У червні 1871 року було створено Міністерство Освіти. У 1872 м уряд Мейдзі розробило план реформи сучасної шкільної системи в національному масштабі і в серпні

проголосило Закон про освіту. Основні цілі цього закону чітко представлені в Осейдасачешо (супроводжує цього закону прокламації):

1. освіта повинна забезпечувати успішне просування людини по соціальних сходах;

2. функція шкіл полягає в тому, щоб прищеплювати патріотичні почуття у кожного людини

3. все японці повинні навчитися практичним наукам, що, в кінцевому рахунку, принесе користь суспільству і допоможе побудувати сучасну державу.

*II період (1886 - 1916)* У 1885 р була заснована кабінетна система, і Морі Аринори став першим міністром освіти. Він розробив основу шкільної системи наступних періодів. *Усі компоненти системи* – початкова, середня, професійна, університетська освіта взаємопов'язані.

Початкова освіта була покликана формувати свідомість більшості населення країни відповідно до державної політики, визначальною взаємини широких мас і уряду в дусі лояльності, основою якої виступав націоналізм і мілітаризм. Сформувалася освітня система, що поєднує в собі лояльність монарху з прихильністю вільним науковим здобутків, необхідним для успішного становлення і

швидкого розвитку Японії як сучасної держави. Іноуе Коваши, людина, яка стала міністром освіти після Морі, заснував систему приватних професійних шкіл для випускників початкових шкіл. Після 1899 р великого поширення набули школи для дівчат. У 1908 р термін обов'язкового навчання був збільшений до 6 років.

*III період (1917 - 1936)* Російська революція і розповсюджені у всьому світі вимоги демократії вплинули на японську політику і освітню систему. У 1917 р уряд створив надзвичайну раду за освітою (Риндзи Кёйку Кайги). До того, як він був розпущений в 1919 р, рада видав кілька доповідей, які оформили основу для поширення освіти в наступній декаді 20 століття. Вплив ради особливо значним в області вищої освіти. До 1918 р існували тільки імперські університети (до 1897 р існував тільки один – Токійський Імперський Університет). Однак Університетський закон 1918 р дозволив з'явитися приватним університетам. Відповідно до цього закону багато національних, громадські та приватні школи підвищили до статусу університетів.

*IV період (1937 - 1945)* Правлячий клас Японії в цей період активно відроджує ідеологію «японізму», проповідуваного ультранационалізм і мілітаризм. На початку



1930х фактично весь процес навчання і освіти контролювався урядом. Міністерство освіти, місцеві комітети знаходилися під прямим контролем Міністерства внутрішніх справ, відомства, контролювало всю націю. Підручники з географії, історії, написані і надруковані самим Міністерством освіти, були замінені на нові. В кінцевому підсумку школа стала ефективним інструментом підготовки мілітаристськи налаштованої молоді. З вступом Японії в Другу Світову війну мілітаристська освіта лише посилилася: в школах ще сильніше стали нав'язувати фашистські ідеї расової переваги японців і мораль середньовічних самураїв – відданість військовому обов'язку, самопожертву в ім'я «великої Японії».

*V період (з 1945 р)* На післявоєнний час доводиться друга реформа освітньої системи. Основною метою, яку переслідували окупаційна влада, була демократизація, демілітаризація і децентралізація японського суспільства. Була змінена багаторівнева структура освіти (при якій для вступу до університету потрібно було закінчити середню школу і підготовчу школу при університеті). Була впроваджена така система – обов'язкове навчання в шестирічній початковій школі, в середній школі 1 ступеня (3 роки) і другого ступеня (3 роки), потім університет (4 роки).

### *3. Освіта в Великобританії*

У країні діє система безкоштовного загальної освіти для всіх дітей, незалежно від соціального положення, національного походження. існують школи муніципальні і приватні. Навчання в перших безкоштовне. Приватні навчальні заклади платні.

Система обов'язкової освіти охоплює дітей і підлітків з 5 до 16 років. Тривалість навчального року – 38 тижнів. Рік розділений на триместри, які перемежуються канікулами: літні (6 тижнів), різдвяні та великодні (2-3 тижні). В середині триместрів передбачений тижневу перерву.

Навчальний тиждень зазвичай 5-денна. Навчальний день триває з 9.00 до 15 ч. 30 хв з перервою на обід і ранкову молитву. Передбачено мінімальна кількість академічних годин на тиждень; школи має право на свій розсуд збільшувати навчальну тижневе навантаження.

Відповідно до Акту про реформу освіти (1988) період обов'язкової освіти поділені на чотири «ключові стадії»: з 5 до 7 років, з 7 до 11 років, з 11 до 14 років, з 14 до 16 років.

*Початкова освіта* охоплює перші дві стадії. Діти зазвичай групуються за віковими класами. Всі предмети викладає один учитель. Урок триває від 15 до 45 хв. Після закінчення

навчання діти не здають іспити і не отримують свідоцтв про закінчення навчального закладу. У початковій школі основний час присвячено вивченню англійської мови (40% навчального часу), 15% займає фізичне виховання, близько 12% - ручна праця і мистецтво, інші години розподілені між уроками арифметики, історії, географії, природознавства і релігії.

*Середню освіту* представлено, перш за все, об'єднаною школою для 11 (12) -15-літніх і наступними за ними граматичної і сучасної школами для 15-17 (18)-річних. Термін навчання в загальноосвітній школі – 13 років. Обов'язкові 11 років навчання. Після досягнення 14 років дівчатка і хлопчики право вступати в професійні школи. Після 16 років вони мають право продовжувати освіту або йти працювати. До цього часу вони можуть отримати сертифікат про освіту звичайного рівня. Після 13 років успішного навчання вручається сертифікат підвищеного рівня. Учні розподіляються за віковими класами.

*Професійна освіта передбачає 4 рівня професійної готовності:* компетентність, що дозволяє виробляти одноманітну роботу (1-й рівень); здатність робити роботу самостійно і відповідально (2-й рівень); виконання складних і оригінальних робіт (3-й рівень); виконання спеціальних персональних завдань (4-й рівень).

Професійне навчання здійснюється в об'єднаних школах, технічних (професійних) коледжах, центрах професійної підготовки на виробництві та в центрах зайнятості. Керує системою освіти Міністерство освіти, яке виробляє загальнонаціональні стандарти, рекомендації, інспектує навчальні заклади, субсидує до 60% шкільного бюджету.

У Великобританії склалася стійка децентралізувати система управління освітою, про яку нерідко говорять як «про національній системі, керованій на місцевому рівні». Фактично організацією роботи бюджетних шкіл зайняті місцеві органи освіти, в функції яких входить матеріальне забезпечення шкіл, контроль прийому в школу, розміщення фондів, моніторинг якості навчання, забезпечення шкільним транспортом тощо.

## **Тема 8. Національні системи вищої освіти**

### **ПЛАН**

1. Освіта у Великобританії.
2. Освіта у Франції.
3. Освіта США.
4. Освіта в Японії.

#### *1. Освіта у Великобританії*

Британська система вищої освіти, особливо університетської, є селективною і елітарною. Найстарші ВЗО – Оксфорд (1214р) і

Кембридж (1318р) протягом майже 500 років були єдиними в країні, що зумовило їх високий статус в системі вищої освіти.

Оксбридж вніс в британську вищу школу кілька традицій:

- особливий стиль навчання, що передбачає невелику наповнюваність ВЗО і індивідуальну роботу зі студентами;
- своєрідний механізм оцінки знань – викладач не має права приймати іспити по курсу, який він читає студентам. Замість нього це робить зовнішній екзаменатор;
- гуманітарна спрямованість навчання, пов'язана із завданням підготовки соціальної еліти, яка повинна йти на державну службу. Шотландські університети вважали за краще прикладну спрямованість у навчанні. Нові університети – Манчестерський, Бірмінгемський на практичну.
- орієнтувалися на потреби місцевої економіки (текстильної та металургійної промисловості).

Великою подією в розвитку вищої освіти в Великобританії стали 60-і рр. ХХ ст. У цей період країна зіткнулася з проблемою нестачі висококваліфікованих фахівців. Частка осіб з вищою освітою становила 6% від загального числа активного населення, в той час як в США – 19%, в Японії – 15%.

З ініціативи британського уряду в країні був створений спеціальний комітет, на чолі з

відомим економістом, лордом Роббінс. Перед комітетом було поставлено завдання – проаналізувати ситуацію у вищій школі та запропонувати комплекс заходів, спрямованих на зміну ситуації.

Ознайомившись з ситуацією у вищій школі, комітет заявив: «Якщо вищу освіту не реформувати, залишається мало надій, що цей густонаселений острів займе гідне становище в люто конкуруючому світі майбутнього».

*Комітет сформулював цілі вищої освіти:*

- Підготовка не тільки фахівця, а культурної людини, тобто крім отримання спеціальних знань вища освіта має формувати широкий кругозір.
- Забезпечення балансу між дослідженням і навчанням. Наукові дослідження – істотна функція вищої школи. Процес навчання буде більш ефективний, якщо його учасники володіють науковими методами пізнання.
- Поширення вузами культури і норм цивілізованого суспільства в навколишній соціум. Важливо не тільки збільшити кількість навчальних місць у ВНЗ, а й бути провідниками нових ідей, створювати в регіоні особливе середовище.

Комітет Роббінса запропонував наступні заходи щодо виведення британської вищої школи з критичної ситуації:

- розширення вузівської освіти за рахунок створення нових університетів;
- введення бінарної системи вищої освіти;
- збільшення терміну навчання на отримання першої академічного ступеня до чотирьох років і її забезпечення дослідницької підготовкою.

У 1966 р в країні закріплюється бінарна система. Одночасно з традиційним каналом отримання вищої освіти (старими престижними університетами) починає функціонувати альтернативний канал, представлений вузами (політехніки), мають практичну спрямованість навчання. *Вища школа країни поділяється на два сектори* (елітарний університетський і масовий неуніверситетський), що розрізняються між собою якістю і обсягом освітніх програм, розміром державного фінансування, ступенем автономії і контролю, правилами прийому абітурієнтів.

У травні 1991 р британський уряд опублікував Білу книгу «Вища освіта: нові підходи», запропонувавши ряд змін. Цей документ став основою для прийняття Закону про безперервну і вищому освіту (1992). Відповідно до Закону в країні проводиться реформа вищої школи, що включала в себе комплекс організаційних заходів:

- створення єдиної структури вищої освіти – з трьома новими видами фінансування (для Англії, Уельсу та Шотландії);
- отримання політехнікам (коледжам) статусу університетів, що гарантує право присудження академічних ступенів і звань;
- започаткування нових структур: Рада по забезпеченню якості вищої освіти (громадська організація – Рада ректорів ВЗО) та Відділ по оцінці якості (державна організація, що здійснює перевірку якості по предметної області);
- надання права присвоєння ступенів неуніверситетським навчальним закладам;
- поліпшення якості роботи магістратури та докторантури;
- розширення доступу до вищої освіти дорослого населення країни;
- розробка критеріїв отримання статусу університету, спрощення цієї процедури;
- поліпшення якості підготовки фахівців, організація зовнішнього контролю за якістю їх підготовки – шляхом вдосконалення роботи Національного аудиторського органу.

*Всі ВЗО Великобританії умовно діляться на 3 групи:*

- університети академічної спрямованості;
- політехніки, утворені в 60-і рр. ХХ ст., що мають практичну спрямованість;



- спеціалізовані коледжі та інститути.

*Основні характеристики британської системи вищої освіти:*

- державне фінансування;
- університетська автономія;
- високий національний стандарт освіти;
- селективність;
- індивідуалізація навчання;
- дослідницька спрямованість процесу навчання.

Британські студенти вчаться в стінах вузу чотири дні на тиждень. Середа – це день, що виділяється для самостійної роботи студентів. Конспектування на лекціях і при підготовці до семінарських занять не прийнято, оскільки широко поширене ксерокопіювання. У розвитку вищої освіти упор робиться на природничо-наукові та інженерні напрями підготовки, заохочується комерційна діяльність ВЗО.

*Основні проблеми британської вищої школи:* зниження державного фінансування, еміграція кваліфікованого професорсько-викладацького складу за кордон (головним чином, в США), відтік викладачів в інший промисловий сектор, скорочення годин на викладання предметів соціально-гуманітарного циклу.

## *2. Освіта у Франції*

У Франції, на відміну від інших країн, університети є стрижнем вищої освіти.

Найпрестижніші ВЗО в країні аж ніяк не університети, а великі школи, що не мають аналогів в Європі. Вони з'явилися в кінці XVIII в. за ініціативою держави. Причиною їх виникнення стала глибока криза французьких університетів. Необхідність реорганізації університетської освіти усвідомлювалася всіма, сьогодні у Франції близько 300 великих шкіл, які охоплюють 10% студентського контингенту. Це спеціалізовані ВЗО, що здійснюють підготовку за програмами університетського типу.

*У Франції існує два сектори вищої освіти:*

- масовий, представлений університетами;
- елітарний, представлений великими школами.

*Студентські заворушення 1968 р* послужили поштовхом до проведення реформи вищої освіти. Основний задум реформи полягав у скороченні відсіву студентів з ВЗО (шляхом видачі дипломів на ранній стадії університетської підготовки). Реформа 1968 р безсумнівно, досягла своєї мети: розширила доступ молоді до вищої освіти.

*Наступна реформа французької вищої школи припала на середину 80-х рр. XX ст.* Закон Саварі (міністр освіти) (1984) намітив

перед французької вищою школою наступні завдання:

- оновити зміст вищої освіти в усіх напрямках;
- спростити процедуру вступу до ВЗО;
- переглянути навчальне навантаження викладачів, які займаються науковою роботою;
- скасувати додаткові іспити при переході студентів з першого циклу навчання на другий.

До 1990 р. французькі університети охоплювали вже 40% молодих людей, які досягли двадцятирічного віку. Але масовість вищої освіти несе з собою і проблеми. Наслідки відкритого прийому виражаються в тому, що вже на перших курсах відбувається значний відсів студентів (від 50% до 70%). Цього немає в великих школах, де відсів складає лише 2%, що пояснюється ретельною селекцією абітурієнтів під час вступу, гарантованістю отримання престижних робочих місць. На початку 90-х рр. ХХ ст. у Франції з населенням 55 млн. чоловік налічувалося 1,5 млн студентів і 150 тис. викладачів.

### *3. Освіта США*

Вища школа завжди займала привілейоване становище в країні, будучи предметом національної гордості. Сучасна структура американської вищої освіти склалася в кінці ХІХ століття. Вершину ієрархії по праву займають такі престижні приватні вузи, як

Гарвард, Єль, Принстон, Стенфорд, потім державні університети, і внизу ієрархії знаходяться місцеві дворічні і чотирирічні коледжі.

*Розвиток вищої освіти в США привел до створення двох видів установ:*

- общинних (місцевих) коледжів з дворічним терміном навчання;
- коледжів гуманітарних наук з чотирирічним терміном навчання.

Громадські коледжі фінансуються державою і перебувають під контролем місцевих органів. *Вони виконують кілька функцій:*

- готують студентів до вступу в чотирирічний коледж;
- дозволяють отримати технічну спеціальність.

Коледж гуманітарних наук може функціонувати самостійно або входити до складу університету. Він дає гуманітарну освіту, здійснює предпрофесійну підготовку студентів.

В кінці XIX - початку XX ст. набирає силу третя хвиля запозичення. Велику популярність отримує німецька модель університету, що становить єдність дослідницької та навчальної роботи. Таким чином, творче запозичення європейських традицій університетської освіти, їх адаптація стосовно соціально-економічним

реаліям життя країни створили феномен американського університету.

При вступі до ВЗО студент отримує інформацію про програмі фінансової допомоги, індивідуальної для кожного (надання безоплатних грантів або грошових позик у держави під низький відсоток). Фінансова допомога не компенсує всіх витрат на навчання, тому багато студентів підробляють, звертаються за допомогою до батьків. По закінченню університету студент протягом декількох років повинен повернути борг банку. Тому ставлення до навчання у студентів досить серйозне: академічна заборгованість затягує перебування в ВЗО і пов'язана з додатковою оплатою.

*Сильні риси сучасної американської вищої школи:*

- американці першими в світі стали на шлях масової вищої освіти, зробивши її загальнодоступною.

Безперечною привабливістю в очах європейців мають такі риси

вищої школи США, як: прагматизм, різноманітність ВЗО, гнучкість навчальних програм, орієнтація на потреби регіону, спрямованість до соціуму;

- університетам США спочатку властивий особливий правовий статус, статuti і конституції, які давали їм високу ступінь

автономії, але не протиставляли їх суспільству і владі.

#### *4. Освіта в Японії*

Післявоєнний період на розвиток японської вищої школи справила великий вплив американська освітня Модель. Окупаційний американський уряд генерала Д. Макарура (1945-1952рр) провів до освітньої реформи, спрямованої на демократизацію та лібералізацію освіти. Як зразок була взята американська освітня модель. Під час реформи було здійснено перехід від елітарної до масової освіти, введена західна система ступенів: бакалавр – магістр – доктор, закріплена дослідницька орієнтація університетів, практична спрямованість, орієнтація на потреби промисловості, зв'язок з соціумом.

*Вища школа в Японії представлена університетами, молодшими і технічними коледжами. Сучасні університети діляться на два типи: багатoproфільні і спеціалізовані (технічні та медичні).*

У 1966 р в країні налічувалося 346 університетів і коледжів, а в 1995 р їх число зросло до 499, контингент студентів становив 2 млн. З 1950 р в системі вищої освіти з'явилися молодші коледжі, що пропонують скорочений цикл вищої освіти (2-3 роки навчання). Юридично молодші коледжі відносяться до

вищої освіти, але фактично короткі терміни навчання і якість підготовки не відповідають рівню вищої школи.

У 1966 р в країні налічувалося 413 молодших коледжів. Сьогодні молодші коледжі розглядаються як традиційний канал жіночого вищої освіти. Близько 90% учнів – дівчата. Особливою популярністю користуються відділення домоводства та догляду за дітьми.

Існує ще одна *класифікація японських університетів*: державні, приватні та муніципальні.

*Державні ВЗО* відносно недорогі і здійснюють фундаментальну підготовку по широкому спектру наукових областей знання. Престижність ВЗО визначається рівнем його дослідницької діяльності. В університетах функціонують науково-дослідні центри або інститути, які здійснюють основний обсяг дослідних розробок.

*Приватні університети* становлять близько 70% всього університетського сектора. На відміну від державних вони краще обладнані і укомплектовані висококваліфікованими викладацькими кадрами. Приватні університети пропонують спеціалізовані знання і в своїй діяльності тісно зав'язані на провідні японські фірми і корпорації. Найбільш престижні приватні вузи Японії – університет Васеда

(1882р, 41 тис.), Кейо (1857р, 36 тис.), Мейдзі (1923р, 33 тис.). Плата за навчання досить висока, перевищує в кілька разів плату за навчання в державному університеті. Чим престижніше відділення ВЗО, тим дорожче навчання. Вибір таких спеціальностей, як право, медицина, економіка, багаторазово збільшує вартість вищої освіти як в державних, так і в приватних ВЗО.

*Муниципальні ВЗО* відрізняються помірною платою за навчання, доступністю, відсутністю дослідницьких розробок.

## **Тема 7. Національні системи шкільної та вищої освіти в Україні**

### **ПЛАН**

1. Шкільна освіта.
2. Вища освіта.

#### *1. Шкільна освіта*

*Обов'язкова освіта* – це визначений державою обов'язковим мінімумом освіти для кожної особи, що проживає в країні, який забезпечується фінансово та регулюється законодавством у сфері освіти. Як правило, початок обов'язкової освіти співвідноситься з певним віком.

В Україні обов'язковою є повна загальна середня освіта (Конституція України, статті 53).



*Тривалість повної загальної середньої освіти*, згідно з запровадженою реформою НУШ – 12 років, випускний вік учнів становить 18 років (рівень МСКО 3). Однак, на сьогодні (і до 2029 р.) фактична тривалість повної загальної середньої освіти становить 11 років (випускний вік учнів – 17 років), оскільки перехід на 12-річну загальну середню освіту відбувається поетапно:

1. для початкової освіти перехід розпочався 1 вересня 2018 року,
2. для базової середньої освіти розпочнеться 1 вересня 2022 року,
3. для профільної середньої освіти - 1 вересня 2027 року.

Разом з тим, законами у сфері освіти визначено як обов'язкову також дошкільну освіту дітей п'ятирічного віку, що дає підстави визначати тривалість обов'язкового навчання в Україні як таку, що складається з тривалості повної загальної середньої освіти і одного року дошкільної освіти, так, як і в 17 країнах Європи (Австрія, Болгарія, Греція, Кіпр, Латвія, Литва, Люксембург, Нідерланди, Польща, Угорщина, Фінляндія, Франція, Чеська Республіка, Швеція, Боснія та Герцеговина, Швейцарія, Сербія), в яких відвідування принаймні останнього року дошкільної освіти (рівень МСКО 0) є

обов'язковим. За цією логікою, обов'язкове навчання в Україні, станом на сьогодні й впродовж перехідного періоду до 12-річної повної ЗСО, становить 12 років (11 шкільної + 1 дошкільної) і становитиме 13 років (12+1) з 2029 року.

Питання визначення та тривалості обов'язкової освіти в Україні є дискусійним, оскільки в Конституції України обов'язковою освітою визначено лише повну загальну середню, а профільними законами, якими саме регулюється сфера освіти, – й останній рік дошкільної освіти. Це потребує вирішення на державному рівні, оскільки наразі існують розбіжності у формулюваннях положень статей Конституції України і законодавства про освіту щодо обов'язкової освіти.

Тривалість повної загальної середньої освіти в країнах-членах ЄС доволі різниться: від 12 до 14 років, при цьому випускний вік, після завершення повної загальної середньої освіти, в жодній країні не є меншим ніж 18 років. Тривалість обов'язкового навчання в Україні передбачена законами України «Про освіту» (2017 р.), «Про дошкільну освіту» (в редакції 2020 р.), «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.), не є винятковою, порівняно з іншими країнами Європи, а є такою ж, як у

Німеччині (5 земель), Угорщині, Франції, Македонії.

Підхід до визначення тривалості обов'язкової освіти в Україні забезпечує обов'язковість включення третього рівня повної загальної середньої освіти (рівень МСКО 3), але при цьому надає варіативність її здобуття у закладах загальної середньої освіти (ліцеях, опорних школах) та професійної (професійно-технічної) освіти. Такий підхід з 2027 року, відколи, як передбачається, буде створено мережу комунальних ліцеїв, забезпечить можливість здобувачам повної загальної середньої освіти до досягнення ними 18-річного віку отримати ще й професійну освіту.

*Загальна середня освіта в Україні* – система заходів з надання освітніх послуг у загальних середніх навчальних закладах, а також система навчальних закладів, що надають таких освітній рівень.

Відповідно до статті 18 Закону України «Про загальну середню освіту» право на першочергове зарахування до початкової школи мають діти, які проживають на території обслуговування цієї школи. Місцеві органи виконавчої влади або органи місцевого самоврядування (у Києві – районні в місті Києві державні адміністрації) закріплюють за закладами загальної середньої освіти відповідні

території обслуговування і до початку навчального року обліковують учнів, які мають їх відвідувати.

Зарахування учнів до закладу загальної середньої освіти проводиться наказом директора, що видається на підставі заяви, копії свідоцтва про народження дитини, за наявності медичної довідки встановленого зразка (медичної довідки № 086-1/о «Довідка учня загальноосвітнього навчального закладу про результати обов'язкового медичного профілактичного огляду», форма якої затверджена наказом Міністерства охорони здоров'я України від 16.08.2010 р. № 682, зареєстрованим в Міністерстві юстиції України 10 вересня 2010 р. за № 794/18089) і відповідного документа про освіту (крім учнів першого класу). *Зарахування учнів до ліцеїв, приватних закладів загальної середньої освіти і закладів спеціалізованої освіти дозволяється проводити на конкурсних засадах.*

Відповідно до п. 7 ст. 18 Закону України «Про загальну середню освіту» право на першочергове зарахування до початкової школи мають діти, які проживають на території обслуговування цієї школи. Згідно з Порядком ведення обліку дітей шкільного віку та учнів, затвердженим постановою Кабінету Міністрів України від 13.09.2017 року № 684,

районні, районні у містах держадміністрації закріплюють територію обслуговування за загальноосвітніми навчальними закладами, що належать до сфери їх управління (крім загальноосвітніх навчальних закладів, зарахування до яких здійснюється виключно за результатами конкурсного відбору або за направленням в установленому порядку).

Освіта в Україні має структуру європейського типу і включає дошкільну освіту, загальну середню освіту, позашкільну освіту, професійно-технічну освіту, вищу освіту, післядипломну освіту, аспірантуру, докторантуру, самоосвіту.

Встановлені такі освітні рівні: початкова загальна освіта, базова загальна середня освіта, повна загальна середня освіта, професійно-технічна освіта, неповна вища освіта, базова вища освіта, повна вища освіта.

Відповідно до Закону України “Про освіту” громадяни України мають право на отримання освіти за різними формами: денною (очною), вечірньою, заочною або екстернату.

З розвитком інформаційних технологій успішно розвивається й вдосконалюється дистанційна освіта, зокрема в заочно-дистанційному форматі.

*Структура середньої освіти:*

*Початкова середня освіта*

в Україні здобування початкової освіти триває 4 роки та здобувається у загальноосвітніх навчальних закладах і ступеня, що функціонують самостійно або є складовою загальноосвітніх навчальних закладів і-ii, і-iii ступенів. зміст, форми, порядок і терміни проведення атестації щорічно визначаються й затверджуються міністерством освіти і науки України.

#### *Базова середня освіта*

період навчання в основній школі складає 5 років. право на надання базової загальної середньої освіти мають загальноосвітні навчальні заклади ii ступеня. свідоцтво про базову загальну середню освіту дає право на вступ до школи iii ступеня, професійно-технічного навчального закладу, вищого навчального закладу і-ii рівня акредитації.

#### *Повна середня освіта*

Старша школа є останнім етапом одержання повної загальної середньої освіти. Період навчання у старшій школі становить 2 роки. Одержати повну загальну середню освіту учні можуть у середніх загальноосвітніх і спеціалізованих школах, школах-інтернатах, гімназіях, ліцеях, колегіумах та інших загальноосвітніх навчальних закладах, що мають III ступінь освітнього рівня. Учням, які закінчили 11-й клас і пройшли державну

підсумкову атестацію, видається атестат про повну загальну середню освіту. Разом із атестатом видається додаток до нього, де зазначаються досягнення учнів у навчанні в балах.

Після закінчення школи випускники пишуть Зовнішнє незалежне оцінювання з предметів, які вимагаються при вступі до вищого навчального закладу. Предмети варіюються самим ВНЗ, згідно з вимогами до вступу.

Випускники, що отримали повну загальну середню освіту, мають право на вступ до будь-якого вищого навчального закладу.

*Переваги середньої 12-річної освіти:*

- збалансують програми і розвантажать учнів. Зменшать кількість предметів, щоб інформація не дублювалася;
- відповідність європейській практиці. На Заході шкільне навчання триває 12-14 років. Відтепер український атестат про загальну середню освіту визнаватимуть у ЄС. Буде легше вступити у європейський виш. Від наших випускників не вимагатимуть довчитися ще один рік;
- підвищиться рівень свідомості випускників. Вибір майбутньої професії та вишу зокрема відбудуватиметься уже у дорослому віці;

- до 9 класу буде однаковий базовий стандарт для всіх. У середній школі не передбачено спеціалізації та профілізації. Це допоможе частково усунути корупцію у школах, адже наразі, щоб потрапити у профільний клас чи школу, нерідко вимагають хабарі («благодійні внески»). У майбутньому всі учні зможуть навчатися за спеціальністю;
- рівень знань абітурієнтів підвищиться, як результат, суттєво знизиться попит на дорогі спеціалізовані підготовчі курси та репетиторів.
- бакалаврат за деякими спеціальностями скоротять до 3 років. Це відбудеться внаслідок підвищення якості шкільної освіти, стане можливим не раніше року першого випуску 12-річної школи (2030 рік) і стосуватиметься лише спеціальностей, де це не вплине на якість підготовки кадрів. Отже, щоб закінчити бакалаврат, такі щасливці навчатимуться стільки ж, скільки й зараз;
- вища освіта більше не буде настільки затребуваною. 18-річні випускники багатьох спеціальностей зможуть працювати за профілем одразу після школи;



- запровадять нові предмети, які будуть корисними у сучасному світі – програмування, фінансова грамотність, психологія взаємин, підприємництво тощо;
- акцент не на теорії, а на практиці. У проекті нового базового Закону «Про освіту» визначено 10 груп компетентностей, яких кожен потребує для особистої реалізації, розвитку та працевлаштування, і котрі мають стати основою школи;
- школи отримають широку автономію. У проекті також зазначено: «Держава гарантує академічну, організаційну, кадрову та фінансову автономію закладів освіти». Школи зможуть самостійно формувати освітні програми, складати навчальні плани, обирати підручники, розвивати навчально-матеріальну базу і т.д.;
- прозорість фінансування шкіл. Заклади освіти будуть зобов'язані оприлюднювати всі кошти, які надходять з бюджету та з інших джерел. Якщо батьки бажають віддати дитину в приватний заклад, держава спрямує туди кошти, виділені на навчання цієї дитини;

- збільшиться зайнятість вчителів, а, отже, зменшиться рівень безробіття. Переважно буде попит на учителів початкової школи, адже додається 5-й клас. Учителі старшої отримають додатковий 12 клас;
- зміни плануються не кількісні, а якісні. МОН перейде на 12-річну освіту не раніше 2018 року (до цього часу відбудуватиметься підготовка), за таких умов випуск першого 12-того класу буде у 2030 році, тобто учні переходитимуть на нові навчальні програми поступово.

#### *Недоліки:*

- нерівний доступ до шкільної освіти;
- неналежне визнання навчальних досягнень;
- приватні додаткові заняття вчителів;
- неналежне використання батьківських внесків;
- корумпований вплив на закупівлю підручників.

#### *2. Вища освіта*

Вища освіта визначається сукупністю систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у закладі вищої освіти (науковій установі) у відповідній галузі

знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти, що за складністю є вищими, ніж рівень повної загальної середньої освіти та регулюється Законом України “Про вищу освіту” від 28 вересня 2017 року № 1556-18.

Законодавство України про вищу освіту базується на Конституції України і складається із законів України “Про освіту”, “Про наукову і науково-технічну діяльність” та інших нормативно-правових актів, а також міжнародних договорів України, укладених в установленому законом порядку.

Громадяни України мають право безоплатно здобувати вищу освіту в державних і комунальних закладах вищої освіти на конкурсній основі відповідно до стандартів вищої освіти, якщо певний ступінь вищої освіти громадянин здобуває вперше за кошти державного або місцевого бюджету.

Підготовка фахівців з вищою освітою здійснюється за відповідними освітніми чи науковими програмами на різних рівнях вищої освіти:

- початковий рівень (короткий цикл)
- перший (бакалаврський) рівень
- другий (магістерський) рівень
- третій (освітньо-науковий/освітньо-творчий) рівень
- науковий рівень

Документ про вищу освіту (науковий ступінь) видається особі, яка успішно виконала відповідну освітню (наукову) програму та пройшла атестацію.

Встановлено такі види документів про вищу освіту (наукові ступені) за відповідними ступенями:

1. Диплом молодшого бакалавра
2. Диплом бакалавра
3. Диплом магістра

У престижному рейтингу QS World University за 2021 опинилося 7 університетів України:

- Харківський національний університет імені Каразіна (477 позиція).
- Національний університет ім. Т.Шевченка (на позиції між 601 та 650 місцями).
- Харківський політехнічний університет (між 651 та 700 місцем).
- Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського.
- Львівська політехніка.
- Києво-Могилянська академія.

Державні університети регулярно проходять процес акредитації від Міністерства освіти, що так чи інакше забезпечує якість їхніх освітніх програм. До того ж з 2005 року Україна долучилась до Болонського процесу у рамках Євроінтеграції. Це забезпечило нам сьогодні

отримання зрозумілих у всьому світі дипломів, ступенів і кваліфікацій європейського зразка. А використання єдиної системи кредитних одиниць (система ECTS) тепер дозволяє нам переходити в інші освітні заклади світу з перенесенням здобутих в попередньому університеті кредитів (годин, що були витрачені на опанування того чи іншого предмету).

*Переваги навчання в Україні:*

- високий рівень освіти;
- прийнятна ціна навчання;
- всесвітнє визнання української освіти;
- 100% отримання віз для іноземних абітурієнтів;
- вивчення української/ російської мов з носіями;
- насичене студентське життя.

*Недоліки:*

- недовільний рівень практичних знань;
- відсутність робочих місць, студенти не мають можливості працювати по спеціальності;
- високий рівень корупції.

Таким чином, модернізація вищої, зокрема університетської освіти в Україні має базуватися на найкращих зарубіжних зразках освітніх систем, з урахуванням національного досвіду.