

Національна академія педагогічних наук України
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна

Методичні вказівки

для підготовки до семінарських і практичних занять з дисципліни
РЕТРОСПЕКТИВА РОЗВИТКУ ОСВІТИ ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН
для здобувачів ступеня доктора філософії на третьому (освітньо-науковому) рівні
вищої освіти у галузі 01 «Освіта, педагогіка»
за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки»

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ I. РОЗВИТОК ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ЯК ГАЛУЗІ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

СЕМІНАРСЬКЕ ЗАНЯТТЯ 1.1.

Тема: Основні етапи розвитку порівняльної педагогіки.

Питання для обговорення

1. Сутність, мета й завдання порівняльної педагогіки як галузі педагогічної науки.
2. Еволюція порівняльної педагогіки: передумови виникнення, основні етапи.
3. Провідні вчені-компаративісти та їх внесок у розвиток порівняльної педагогіки

Методичні вказівки. У процесі підготовки до практичного заняття майбутні доктори філософії повинні підготувати повідомлення, у яких необхідно акцентувати увагу на таких аспектах щодо питань для обговорення:

1. *Порівняльна педагогіка* - це галузь педагогічної науки, що вивчає методологію, загальну теорію освітніх тенденцій у сучасному світі, закономірності розвитку освітніх систем у глобальному масштабі, співвідношення всезагальних тенденцій і національної або регіональної специфіки, виявляє позитивні та негативні аспекти міжнародного педагогічного досвіду, форми і способи взаємозбагачення національних педагогічних культур.

Об'єктом дослідження порівняльної педагогіки є розвиток освіти на глобальному (світовому), регіональному (материків, частин світу) та локальному (держав — національному; частин держав — етнічному) рівнях у її минулому, сучасному та майбутньому.

Порівняльна педагогіка досліджує закономірності функціонування і розвитку освітніх систем у різних країнах шляхом їх зіставлення і знаходження загального і специфічного. Це дає змогу давати наукове тлумачення освітнім традиціям, системам, збагачувати національну педагогічну культуру, залучаючи міжнародний досвід.

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

Завдання порівняльної педагогіки полягають у систематичному аналізі джерельної бази освітніх систем різних країн 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 оцінювання якості й ефективності освіти країн з метою здійснення об'єктивного порівняння (виявлення досягнень і недоліків, специфічних відмінностей та подібних ознак); зіставленні педагогічних ідей і шкільної практики та формулюванні на цій основі теоретичних підходів універсального, прогностичного характеру. Завданням порівняльної педагогіки також є опис, з'ясування, розвиток і поширення знань про освітні системи, ідеї і проблеми навчання й виховання у світі.

На основі аналізу різних підходів до визначення *функцій* порівняльної педагогіки можна виокремити основні: 1) аналіз (у порівняльному сенсі) стану, закономірностей і тенденцій розвитку освіти і виховання у різних країнах; 2) розкриття співвідношення загальних тенденцій і національної (регіональної) специфіки; 3) виявлення позитивних і негативних аспектів міжнародного педагогічного досвіду, форм і способів взаємозбагачення національних освітніх культур; 4) прогнозування напрямів розвитку освіти (школи і педагогіки) в майбутньому; 5) уніфікування, впорядкування та адаптація зарубіжних термінів і понять з метою вивчення і запровадження міжнародного педагогічного досвіду.

Специфічні функції порівняльної педагогіки забезпечують її динамічний розвиток, пошук засад проектування та управління освітніми системами відповідно до специфічних потреб держави, народу, громадськості. У контексті викликів XXI ст. порівняльна педагогіка має бути наукою, яка зможе результативно впливати на процес побудови і розвитку глобальної спільноти, що спирається на міжособистісну солідарність, усвідомлення, відповідальності за себе, долю інших і світу.

Порівняльна педагогіка досліджує педагогічні подібності та відмінності, які виникають між системами освіти і навчання, або між системою освіти та іншими освітніми установами та навчальними закладами у різних країнах. У цьому контексті можна виокремити такі *основні завдання* порівняльної педагогіки: компіляція матеріалу, що полягає у нагромадженні інформації про структуру і діяльність навчальних закладів та інших освітніх установ, накопичення статистичних даних про різні системи освіти і навчання; систематизація зібраного матеріалу щодо видів, систем, методів навчання і виховання, узагальнення його результатів; порівняння систем між собою, а не вивчення кожної зокрема; виокремлення та обґрунтування закономірностей і тенденції розвитку освітніх та виховних систем.

2. На основі узагальнення поглядів вітчизняних і зарубіжних учених, врахування новітніх подій у житті світового товариства компаративістів періодизація розвитку порівняльної педагогіки представлена п'ятьма основними періодами.

Перший період – класичний (за В. Брікманом - *передісторичний*) - з найдавніших часів до XIX століття.

Питання про те, як вирішують виховні проблеми інші народи, ставилися ще з давніх давен. Давньогрецький історик Геродот писав про виховання у Вавілоні та Єгипті, давньоримський історик Тацит розповів своїм співвітчизникам про особливості виховання у давніх германців. Вже Платон застосував метод порівняльного аналізу для характеристики особливостей спартанської та афінської виховних систем. Ці та інші екскурси мали на меті як суто пізнавальні, так і утилітарні цілі: використання досвіду інших народів у справі вдосконалення виховання молоді.

У середньовічній Європі, в епоху, коли монополістом в освітній сфері стала церква, а національні особливості не мали будь-якого суттєвого значення, вивчення досвіду інших релігій в освітній сфері, наприклад, ісламу, що мав у цій сфері значні успіхи, не стимулювалось. Однак у спадок людству від цих часів залишилися трактати східних мандрівників, наприклад Абд-аль-Рахмана Ібн Кадуна (1332-1406) з Тунісу, які містять свідчення і про особливості освіти та виховання у інших народів. Трактати середньовічних «компаративістів» мали, у кращому випадку літературний або філософський характер. Подальший розвиток таких досліджень відбувся у часи Великих географічних відкриттів, що мали, як відомо, не тільки дослідницьке, а й колонізаторське призначення.

В епоху Відродження та у часи Реформації освіта знову стає справою «інтернаціонального» інтересу. В ці часи починається формування національних систем шкільництва, що закономірно посилює інтерес до зарубіжного педагогічного досвіду, потребу у його зіставленні з вітчизняним, стимулює обміни «персональними освітніми візитами». З такими візитами у середині XVII століття об'їхав кілька європейських країн (Англію, Швецію, Литву, Угорщину) Я.А. Коменський, пропагуючи ідеї загального навчання, удосконалену методику вивчення латини, основи класно-урочної системи навчання тощо. Саме Коменський у своїй статті «Шлях світла», а потім у трактаті «Загальна порада про виправлення людських справ» розробив ідею міжнародного співробітництва та взаємодопомоги в освітній сфері.

Багату історію має вивчення та запровадження зарубіжного педагогічного досвіду в Україні. Глибокими знавцями зарубіжного шкільництва була абсолютна більшість засновників, професорів та ректорів українських братських шкіл та академій XVI-XVIII століть, оскільки вони удосконалювали свою освіту у західноєвропейських університетах та академіях. Вже на початку XIX століття вітчизняними педагогами була здійснена педагогічна мандрівка до Бургдорфського інституту І.Г. Песталоцці з метою вивчення його педагогічного досвіду. Таким чином, на рубежі XIX століття виникає потреба у розвитку спеціальної галузі знань - порівняльної педагогіки.

Другий період - XIX століття – *період запозичень* (за Дж. Бірідеєм), або *описовий період* (за Д. Вілсоном) Провідною репрезентативною фігурою цього періоду, засновником порівняльної педагогіки як окремої галузі знань є французький громадський та політичний діяч часів Великої французької

революції, відомий публіцист Марк Антуан Жюльєн Паризький (1775-1848 рр.), якому належить перша спроба визначення цілей, функцій та методів порівняльно-педагогічних досліджень. У роботі Жюльєна «Нариси та попередні нотатки до дослідження з порівняльної педагогіки» (1817р.) вперше зустрічаються терміни «порівняльна педагогіка» та «порівняльне виховання», визначається мета порівняльної педагогіки як порівняльне вивчення педагогічного досвіду в різних країнах з метою створення найбільш раціональної системи освіти і виховання в масштабах Європи, а потім і всього світу.

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

Елементи порівняльного аналізу досвіду зарубіжної та вітчизняної школи, на цей раз вищої, ми бачимо і у працях М.І. Пирогова «Університетське питання» та «Листи з Гейдельберга» (1863р.). Підкреслимо, що аналіз зарубіжного досвіду не є самоціллю у цих працях. Провідну мету становить пошук шляхів виходу з кризи вітчизняної школи.

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

У наступні десятиліття відбувалось подальше зростання кількості досліджень зарубіжної освіти, про що свідчить, наприклад, такий факт: тільки у 1894 році було надруковано 362 книги та статті, присвячені цій проблематиці.

Таким чином, у ХІХ - на початку ХХ століття педагогічна наука мала значний досвід збору та обробки матеріалів про стан освіти та педагогічної практики закордоном. Однак більшість робіт, у яких розглядалась ця проблематика, мала описовий характер. Аналіз зарубіжного досвіду був не метою, а одним із засобів, що використовувалися для дослідження певних аспектів розвитку національної освіти.

Третій період – перша половина ХХ ст. – *початок наукових досліджень у галузі порівняльної педагогіки*. Західні компаративісти (Дж. Бірідей, Д. Вілсон, Х.В. Даел) пов'язують його початок з появою наукових робіт М. Седлера. Російські дослідники Б.Л.Вульфсон та З.А.Малькова пов'язують початок перетворення порівняльної педагогіки у самостійну галузь знань з процесами її інституалізації у 20-х роках ХХ століття, оскільки саме в цей період, створюються перші національні і міжнародні наукові та інформаційні організації, які ставили за мету своєї діяльності збір, систематизацію та узагальнення фактів, що стосувались розвитку освітнього процесу та педагогічної теорії у різних країнах та регіонах світу.

Суттєвого розвитку набула компаративістика на початку ХХ століття на Україні. Провідними представниками цього напрямку педагогічної думки стали О.Ф.Музиченко, С.А-Ананьїн, Я.Ф. Чепіга та С.Ф.Русова.

У Радянському Союзі у 20-х роках була здійснена велика кількість досліджень у галузі зарубіжної та порівняльної педагогіки. Це було зумовлено процесом активного пошуку принципово нових шляхів розбудови освітньої системи. Найбільший інтерес російських дослідників викликала американська школа, де у той час проходили експериментальну перевірку ідеї прагматичної педагогіки Д. Дьюї, нові методичні системи (Дальтон-план, Платун-план, Вінетка-план та ін.). Ця проблематика розглядалась у роботах О. Янжул, М. Ільїна, І. Сवादковського, Б. Комаровського, М. Бернштейна. Всього у 1924-1930 роках у російськомовних джерелах було надруковано близько 800 публікацій з проблем зарубіжної педагогіки. Крім реалій американської школи розглядались особливості освіти в Австрії, Англії, Болгарії, Голландії, Данії, Китаї, Німеччині, Персії, Румунії, Туреччині, Угорщині, Франції.

У 20-ті роки в Україні продовжували свою роботу у галузі зарубіжної та порівняльної педагогіки відомі педагоги початку ХХ століття - О.Ф. Музиченко, С.А. Ананьїн, Я.А. Мамонтов. З'явилися і нові імена, зокрема Б. Манжос, автор твору «Дві теорії навчання (гештальтпсихологія 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.

Під час другої світової війни міжнародні освітянські контакти були припинені, але почали швидко відновлюватися після її закінчення.

50-70-гі роки ХХ ст. канадський дослідник проф. Д. Вілсон відносить до *четвертого періоду* розвитку порівняльної педагогіки – *періоду активізації розвитку методології науки*. У другій половині ХХ століття виникають нові напрями у компаративістиці. Засновником одного з них став професор Лондонського університету Б. Холмз. У своїх роботах він обґрунтував необхідність застосування проблемного підходу у порівняльно-педагогічних дослідженнях. Такий підхід полягає в аналізі конкретних педагогічних проблем на основі порівняння шляхів їх постановки та

вирішення у різних країнах. Автор сформулював коло проблем, які є найбільш актуальними для сучасних освітніх систем: демократизація середньої освіти, співвідношення між загальною та професійною освітою, принципи підготовки вчителів тощо.

Найвидатнішим французьким компаративістом другої половини ХХ ст. став професор Сорбони М. Дебесс, автор фундаментальної монографії "Порівняльна педагогіка". Згідно з концепцією французького науковця порівняльну педагогіку слід вважати частиною історії педагогіки, тому провідним підходом у здійсненні порівняльно-педагогічних досліджень є історичний підхід. Порівняльно-педагогічні дослідження у ФРН 60-80-х років ХХ століття були зосереджені, головним чином, навколо проблем шкільництва у НДР та країнах Східної Європи. Очолювали цей напрям компаративістики професори О. Анвайлер та В. Міттер.

Значного розвитку набув у другій половині ХХ ст. процес інтернаціоналізації освіти, чому сприяли такі чинники, як розгортання у все більш широких масштабах науково-технічної революції, створення Організації Об'єднаних Націй та її спеціалізованого органу з питань освіти, науки та культури - ЮНЕСКО. З 1969 року складовою частиною ЮНЕСКО стало МБО, що призвело до активізації збору, систематизації та публікації широкого кола матеріалів щодо функціонування освітніх систем у країнах та регіонах, проведення представницьких наукових форумів з проблем розвитку порівняльної педагогіки. Продовженням цього процесу стало створення у 50-х роках ряду міжнародних дослідницьких центрів. Серед них Інститут міжнародних педагогічних досліджень у Франкфурті-на-Майні (ФРН), Міжнародний центр педагогічних досліджень у Севрі (Франція), Інститут порівняльної педагогіки у Зальцбурзі (Австрія) тощо. Виникають і національні товариства порівняльної педагогіки. Перше з них утворилось у США у 1956 році (щорічні конференції компаративістів відбувались у США з 1935 року). Його засновником та першим президентом став відомий компаративіст В. Брікман. Поступово такі товариства були організовані у більшості країн Західної Європи, Японії (1964), Канаді (1967), Кореї (1968), Індії (1979), Китаї (1979). Національні організації країн Європи об'єдналися в Амстердамі у 1963 р. (після установчої європейської конференції у Лондоні у 1961 році) у Європейське товариство порівняльної педагогіки.

Всесвітня рада товариств порівняльної педагогіки створена у 1970 р. З того часу була започаткована практика проведення Всесвітніх конгресів під її егідою: Оттава (1974), Лондон (1977), Токіо (1980), Париж (1984), Ріо-де-Жанейро (1987), Монреаль (1989), Прага (1992), Сідней (1996), Кейптаун (1998). Президентом Всесвітньої ради товариств порівняльної педагогіки є професор університету м. Торонто Девід Н. Вілсон.

Певна активізація порівняльно-педагогічних досліджень відбувається у 60-ті роки в СРСР: у 1957 р. в Інституті теорії та історії педагогіки АПН СРСР був створений сектор сучасної школи і педагогіки за рубезем, який став провідним центром вивчення проблем зарубіжної педагогіки та

компаративістики. У 1966 році при Московському державному педагогічному інституті була створена лабораторія порівняльної педагогіки, члени якої М.О. Соколова, О.М. Кузьміна та М.Л. Родіонов підготували перший і єдиний в радянські часи навчальний посібник «Порівняльна педагогіка». У 70-80-ті роки з'являється широке коло джерел з порівняльної та зарубіжної педагогіки, авторами яких стали представники російської школи компаративістики В.П. Борисенков, Б.Л. Вульфсон, А.Н. Джуринський, В.П. Лапчинська, З.О. Малькова, М.Д. Никандров, В.Я. Пилиповський, К.І. Салімова, С.А. Тангян, Т.Ф. Яркіна. У цих працях поданий аналіз основних напрямів реформування освітніх систем у розвинутих країнах та країнах, що розвиваються, висвітлюються процеси модернізації змісту та методів навчання, характеризуються різні напрями педагогічної думки, співвідношення загальнолюдського та національного, загального та спеціального у вирішенні освітніх та виховних проблем в сучасному світі.

Для сучасного, *п'ятого періоду* розвитку порівняльно-педагогічних досліджень (почався, за Д. Вілсоном, у 80-ті роки ХХ ст. і, за його термінологією, має назву – *період теоретичних змагань* – характерним є значне розширення об'єкту дослідження (перш за все у просторовому полі: вони охоплюють не тільки Північно-Американський та Європейський континенти, а всі регіони світу) та кількості дослідників. Свідченням глобалізації порівняльно-педагогічних досліджень у 80-90-х роках стала подальша інституалізація цієї сфери: у 1987 році було створено товариство порівняльної педагогіки на Тайвані, у 1992 - в Ізраїлі, у 1993 - у Сінгапурі, у 1995 - Асоціація азійських товариств порівняльної педагогіки.

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

Актуальною є і термінологічна проблема визначення статусу порівняльної (comparative education) та зарубіжної педагогіки (international education); як одного цілого, як споріднених галузей знань, як окремих галузей знань. Навіть при трактуванні порівняльної та зарубіжної педагогіки як аналогічних понять, предмет обох галузей педагогічної науки не є ідентичним Х.В. Даел цілком слушно, на нашу думку, визначає предмет зарубіжної педагогіки як описове вивчення освітніх систем однієї чи кількох зарубіжних країн.

3. Проблемі розвитку порівняльної педагогіки як галузі наукових знань присвячено низку досліджень зарубіжних і вітчизняних науковців. Найбільш відомими та цікавими, з нашої точки зору, є розвідки Дж. З. Ф. Бірідєя, В.В.

Брікмана, С.Б. Робінсона, Дж. Шривера та Б. Холмза, Д. Н. Вілсона, Б. Л. Вульфсона та З.А. Малькової.

Серед найбільш відомих французьких педагогів-компаративістів ХІХ - початку ХХ ст. є професор Сорбонни і член Вищої ради народної освіти В. Кузен, який досліджував систему освіти у Пруссії, освітні діячі Ж.-М. Бодуен, який склав «Доповідь про сучасний стан початкової освіти у Бельгії, Німеччині і Швейцарії» та В. Фрідель, що є затором робіт «Підготовка вчителів у зарубіжних країнах» та «Педагогіка за рубежом».

Відомим німецьким дослідником того часу був професор Мюнхенського університету Ф. Тірш, який є автором тритомної праці «Про сучасний стан громадської освіти у західних землях Німеччини, в Голландії, Франції і Бельгії». Він першим поставив питання про необхідність «європейського виховання» як передумови зближення європейських країн і народів.

Вагомий внесок у вивчення зарубіжного освітнього досвіду у США в ХІХ - на початку ХХ ст. зробили Г.Манн, Г.Барнард, Дж.Рассел. Саме Г. Манн виступив ініціатором запровадження у США обов'язкової безкоштовної початкової освіти. Після відвідання ряду європейських країн з метою вивчення освітнього досвіду він склав ряд доповідей, які набули широкого громадського розголосу. Це значною мірою вплинуло на прийняття урядових рішень щодо розвитку освіти.

Г. Барнард став першим керівником Федерального бюро освіти, створеного у США у 1867р. Результатом його відвідувань ряду європейських країн була праця «Системи, заклади і статистика народної освіти різних країнах» (1872р.), в якій аналізуються питання шкільної політики та управління освітою.

Дж. Рассел увійшов в історію компаративістики перш за все тим, що у 1898/99 навч. році прочитав перший у світовій практиці педагогічної освіти курс з цієї дисципліни («Порівняльний аналіз систем освіти») студентам Колумбійського університету [3, 10-11].

Серед англійських дослідників проблем зарубіжної педагогіки другої половини – кінця ХІХ століття найбільш відомими є М. Арнолд та М. Седлер. У своїх монографіях «Народна освіта у Франції» (1861р.), «Вища освіта в Німеччині» (1874р.) М. Арнолд звертається до проблем змісту освіти, поступового відходу від суто класичної програми освіти, і поповнення природничо-науковим та практичним компонентами; висвітлюється проблема взаємозв'язку середньої та вищої шкіл. Крім різнобічного порівняльного аналізу фактичних даних, які стосувалися освітніх систем різних європейських країн, М. Арнолд робить висновки щодо чинників, які визначають шляхи розвитку освіти у цих країнах. Так, найголовнішими з них він вважає історичні традиції і національний характер.

З'являються у цей час і дослідження М. Седлера який, продовжуючи розпочатий у роботах М. Арнолда аналіз чинників, що визначають напрями розвитку освіти у тій чи іншій країні, вважав за необхідне враховувати

позапедагогічні умови її функціонування. М. Седлер здійснив порівняльний аналіз практики англійських граматичних шкіл, німецьких гімназій та французьких ліцеїв. Твори М. Седлера та створений за його ініціативою спеціальний заклад, який займався збором та систематизацією матеріалів щодо розвитку зарубіжної та англійської школи, мали суттєвий вплив на розвиток освіти у Великій Британії на кілька десятиліть.

Провідними представниками компаративістичного напрямку педагогічної думки на початку ХХ ст. стали О.Ф.Музиченко, С.А-Ананьїн, Я.Ф. Чепіга та С.Ф.Русова. У першій половині ХХ ст. Олександр Федорович Музиченко звернувся до вивчення зарубіжного педагогічного досвіду під час стажування при кафедрі педагогіки Ієнського університету у 1906-1908 рр. Після повернення на батьківщину побачили світ його роботи "Філософсько-педагогічна думка і шкільна практика в сучасній Німеччині"(1909 р.), "Сучасні педагогічні течії у Західній Європі і Америці (1912). У цих роботах О.Ф. Музиченко показав себе як глибокий знавець різних течій західноєвропейської реформаторської педагогіки, прихильник ідей вільного виховання.

Активне використання методу порівняльного аналізу зарубіжних та вітчизняних педагогічних концепцій є характерним для більшості робіт Степана Андрійовича Ананьїна – відомого українського освітнього діяча першої половини ХХ століття. С.А. Ананьїн одним з перших в Україні (1929 р.) створив курс лекцій з історії педагогічних течій, який відрізнявся ґрунтовністю та логікою викладу матеріалу.

Найбільш вагомий внесок у розвиток компаративістики як напрямку в українській педагогіці зробила на початку ХХ століття Софія Федорівна Русова. Її звернення до проблем зарубіжної педагогіки було обумовлене як прекрасним знанням іноземних мов: французької, німецької, англійської, так і прогресивними західноєвропейськими традиціями сім'ї. Однак провідною метою, з якою Русова аналізувала зарубіжний педагогічний досвід, ідеї західноєвропейських педагогів був розвиток українського національного шкільництва.

Найвидатнішими зарубіжними компаративістами того часу були І. Кендл, П. Монро (США), Н. Хенс (Великобританія), Ф. Хількер (Німеччина), П. Россело (Швейцарія) та інші. Серед найвідоміших робіт цього періоду назвемо перш за все праці І. Кендла, який з 1925 до 1944 рр. очолював редакцію журналу «Міжнародний щорічник освіти» (Колумбійський університет): «Дослідження у галузі порівняльної педагогіки» (1933) та «Національні основи освіти» (1937). У своїх працях 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.

Більш як 300 публікацій, 10 монографій у галузі компаративістики - таким є творчий доробок англійського педагога Н. Хенса. У його монографії «Принципи освітньої політики» (1929) аналізуються такі аспекти проблеми,

як школа і держава, школа і економіка, школа і церква, школа і сім'я, держава і сім'я, обов'язковий характер навчання, фінансування освіти, освіта національних меншин. Найбільш цікавою роботою Н. Хенса у галузі компаративістики є "Порівняльна педагогіка: дослідження освітніх чинників і традицій" (1949).

Теоретичні засади порівняльної педагогіки стали предметом монографії німецького дослідника Ф. Шнейдера «Рушійні сили педагогіки народів. Вступ до порівняльної педагогіки» (1947).

Провідними англomовними дослідниками порівняльної педагогіки у другій половині ХХ ст. та їх головними науковими досягненнями стали: С.А. Андерсон «Значення соціальних типологій в порівняльній педагогіці» (1959), «Світові освітні системи» (1960), «Порівняльна педагогіка більш як за чверть століття: зрілість та суперечності» (1977); Дж. З. Ф. Бірідей «Дискусія з приводу методів порівняльної педагогіки» (1957), «Деякі методи вивчення порівняльної педагогіки» (1958), «Порівняльна педагогіка у Колумбійському університеті» (1960), «Порівняльний метод у педагогіці» (1964); І. Кендл «Нова ера в освіті - порівняльне дослідження» (1955), «Методологія порівняльної педагогіки» (1959); В.В. Брікман «Історичний вступ до порівняльної педагогіки» (1960), «Дослідження історичного характеру з порівняльної педагогіки» (1964), «Передісторія порівняльної педагогіки до кінця ХVІІІ століття» (1964); Ф. Шнейдер «Концепції у порівняльній педагогіці» (1955), «Європейське виховання» (1959); Б. Холмз «Проблеми освіти: порівняльний підхід» (1965), «Порівняльна педагогіка: деякі питання методу» (1981); М.А. Екштейн «Надзвичайні засоби стримування: покарання та контроль в англійській та американській школі» (1966), «Метрополітанізм в освіті: порівняльне вивчення успіхів учителів та учнів у Амстердамі, Лондоні, Парижі та Нью-Йорку» (1974); Ф.Е. Джоунс «Порівняльна педагогіка: мета та метод» (1971) тощо. Домінування у товаристві компаративістів світового рівня англomовних науковців з Північної Америки та Європи вважається характерною ознакою періоду.

Література

1. Сбруєва А.А. Порівняльна педагогіка: навч. пос. – Суми: Університетська книга, 2013. – 300 с.
2. Чепіль М.М. Порівняльна педагогіка: навч. посіб. – К.: Академ-видав., 2014. – 215 с.
3. Нариси з порівняльної педагогіки. навчальний посібник / Василюк А., Корсак К., Яковець Н. – Ніжин: редакційно-видавничий відділ НДПУ, 2002.
4. Васюк О. В. Порівняльна педагогіка : навчальний посібник. – К. : ДАКККіМ, 2008. – 291 с.
5. Галус О. М. Порівняльна педагогіка : [навч. посіб.] / О. М. Галус, Л. М. Шапошнікова. – К. : Вища шк., 2006. – 215 с.

6. Десятов Т.М. Глосарій основних термінів професійної освіти і навчання: навч. посібник/ Десятов Т.М., упорядник, за загал. ред. Ничкало Н.Г. – К.: Видавництво «АртЕк», 2009. – 192с.
7. Освіта дорослих: енциклопедичний словник / за ред. В.Г. Кременя, Ю.В. Ковбасюка; [упоряд.: Н.Г. Протасова, Ю.О. Молчанова, Т.В. Куренна; ред. рада: В.Г. Кремень, Ю.В. Ковбасюк, Н.Г. Протасова та ін.]; Нац. акад. пед. наук України, Нац. акад. держ. упр. при Президентові України [та ін.]. – К.: Основа, 2014.
8. Практикум з порівняльної педагогіки : навч.-метод. посібник / укл. Сбруєва А. А., Бойченко М. А., Чистякова І. А. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. – 92 с.

СЕМІНАРСЬКЕ ЗАНЯТТЯ 2.1.

Тема: Методологія і методи порівняльно-педагогічного дослідження

Питання для обговорення

1. Методологія педагогічної науки.
2. Методологічні підходи до здійснення порівняльно-педагогічних досліджень.
3. Методи порівняльно-педагогічних досліджень.

Методичні вказівки. У процесі підготовки до практичного заняття майбутні доктори філософії повинні підготувати повідомлення, у яких необхідно акцентувати увагу на таких аспектах щодо питань для обговорення:

1. У сучасній науковій літературі під методологією найчастіше розуміють вчення про принципи побудови, форми і способи науково-пізнавальної діяльності. Найчастіше методологія педагогіки трактується як теорія методів педагогічного дослідження, а також теорія для створення освітніх і виховних концепцій. З цих позицій методологія педагогіки означає філософію освіти і розвитку освітніх явищ, а також методи дослідження, які дозволяють створювати теорію педагогічних процесів і явищ. Для розкриття сутності методології педагогіки важливо звернути увагу на те, що вона виконує такі функції:

- визначає способи отримання наукових знань, які відображають постійно мінливу педагогічну дійсність;
- спрямовує і зумовлює основний шлях, за допомогою якого досягається конкретна науково-дослідна мета;
- забезпечує всебічність отримання інформації про досліджуваний процес чи явище;
- допомагає введенню нової інформації до фонду теорії педагогіки;
- забезпечує уточнення, збагачення, систематизацію термінів і понять у педагогічній науці;

– створює систему інформації, що спирається на об'єктивні факти і логіко-аналітичний інструмент наукового пізнання.

Методологія педагогіки – це концептуальне викладення мети, змісту, методів дослідження, які забезпечують отримання максимально об'єктивної, точної, систематизованої інформації про педагогічні процеси та явища.

Методологія порівняльно-педагогічних досліджень розвивається з середини XIX ст., поступово удосконалюючи свій апарат, що прослідковується в еволюції її основних функцій: від описової й пояснювальної до прогностичної. Сучасний період характеризується домінуванням прогностичної функції, що полягає у виявленні й обґрунтуванні тенденцій розвитку освіти, прогнозуванні й розробленні конкретних методів її організації, спрямованих на успішну реалізацію у певних соціально-культурних умовах розвитку суспільства. Тобто, мова йде про виявлення чинників, факторів, умов, що сприяли позитивному чи негативному поступу системи освіти і передбачення її розвитку за тих чи інших соціальних трансформацій. Ця особливість визначає перехід сучасних порівняльно-педагогічних досліджень від «методології одиничного», тобто вивчення освітнього явища або процесу однієї країни до «методології загального», тобто вивчення освітнього процесу або явища однієї країни у контексті регіонального чи світового освітнього простору.

2. Пріоритетним предметом порівняльно-педагогічних досліджень стає глобальний порівняльний аналіз систем освіти різних країн в контексті багатоманітного й цілісного світу. А відтак ключовими методологічними підходами вчені компаративісти вважають такі: системний, культурологічний, компаративний, міждисциплінарний, історичний, синергетичний. Сьогодні розглянемо особливості використання системного, культурологічного та компаративного підходів у межах порівняльно-педагогічних досліджень.

Системний підхід в оцінці зарубіжного педагогічного досвіду передбачає вивчення інваріантно-інтегративних характеристик освітнього процесу певної країни чи групи країн або цілісний аналіз систем освіти різних країн і регіонів в єдності й взаємозв'язку їх підсистем. Системний підхід дозволяє виявити тенденції і протиріччя розвитку освіти, чинники впливу на розвиток; віднайти й узагальнити найуспішніший досвід; виявити дидактичні принципи позитивного досвіду; осмислити принципові положення організації навчального процесу. Для використання системного підходу необхідно виокремити найсуттєвіші характеристики системи освіти досліджуваної країни, що дозволить виявити найцінніші позитивні аспекти в практиці зарубіжної системи освіти. Таким чином, використання системного підходу у порівняльних дослідженнях передбачає аналіз досліджуваного явища у взаємозв'язку з тенденціями розвитку національної системи освіти та світового освітнього простору.

Культурологічний підхід відображає необхідність розуміння традицій освіти в умовах іншої культури і полягає у осмисленні педагогічних явищ з

урахуванням їх регіонально-культурної специфіки, загальнолюдських цінностей та гуманістичної перспективи. Культурологічний підхід визначається сукупністю методологічних прийомів, які забезпечують аналіз освіти і педагогіки через призму системоутворювальних культурологічних понять «культура», «культурні зразки, норми, цінності, спосіб життя» тощо.

Компаративний підхід ґрунтується на контекстуальному врахуванні соціокультурних передумов і чинників тих педагогічних явищ і процесів, що зіставляються й порівнюються за критеріями сутнісних відмінностей та подібностей, а також на можливості робити теоретичні узагальнення щодо наявності певних тенденцій на основі порівняння однотипних, повторюваних освітніх явищ, які спостерігаються в окремих країнах світу і в певному геополітичному просторі.

В останні десятиліття, він спрямований на подолання суперечностей традиційної методології, за якої аналіз освітніх систем різних країн здійснюється без розуміння взаємозв'язку між загальними тенденціями розвитку освіти в світі та розвитком системи освіти окремої країни, а з іншого боку, аналіз загальних тенденцій розвитку освіти у світовому контексті не дозволяє повною мірою відслідкувати специфіку унікальності розвитку кожної національної системи освіти. Подолання такого обмеження здійснюється за рахунок використання методології «інформаційної компаративістики», в межах якої до порівняння структурно-функціональних характеристик освітніх систем додаються порівняння емпіричних даних, що уможливають виявлення динаміки основних змін у системах освіти. Такі зміни вказують на спрямованість розвитку систем освіти, що у свою чергу пов'язано з розробленням прогнозів щодо основних тенденцій їх розвитку як складних соціальних систем. Таким чином забезпечується домінуюча на сучасному етапі розвитку порівняльної педагогіки її прогностична функція. Важливим у процесі дослідження є виявлення й вивчення внутрішніх та зовнішніх чинників, що детермінують напрям розвитку систем освіти, зокрема:

- поступальний характер розвитку систем освіти має розкриватися у контексті виявлення сутності змін;
- суттєвий акцент має бути на об'єктивних чинниках розвитку, насамперед на впливі конкретно-історичних умов розвитку;
- всебічність аналізу забезпечується виявленням філософських, теоретичних й історичних основ провідних теоретичних підходів до проектування змін;
- глибина аналізу змін розвитку систем освіти забезпечується виявленням наступності в межах кожного періоду розвитку (за допомогою виокремлення ключової характеристики предмета дослідження і відслідкування її якісних змін впродовж усього часового проміжку дослідження).

Порівняльно-педагогічні дослідження, що ґрунтуються на сучасній методології, дозволяють:

- розкрити взаємозв'язок розвитку системи освіти з соціальними характеристиками суспільства (рівнем і якістю життя населення);
- виявити закономірності такого взаємозв'язку, показати ключову роль певного чинника, що на впливає на цей процес;
- передбачати виникнення нових педагогічних явищ;
- визначати протиріччя і диспропорції в розвитку системи освіти з метою управління цим процесом.

3. Провідними методами порівняльно-педагогічних досліджень є :

а) вивчення офіційних документів, до яких відносять:

- державні документи, що регламентують освітні права громадян та обов'язки держави щодо підтримки та розвитку освітньої системи;
- документи та матеріали громадських, професійних та політичних організацій, їх форумів щодо намірів у справі розвитку освіти;
- матеріали та рекомендації форумів міністрів освіти регіонів;
- документи ООН, ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, міжнародних конференцій з питань освіти;

– всі види навчально-методичної документації, у яких фіксується змістовий (державні навчальні плани та програми, підручники, програми та плани), процесуальний (журнали, педагогічні щоденники вчителів, протоколи засідань педагогічних рад) та результативний (тести, екзамени, контрольні та творчі роботи) аспекти діяльності навчальних закладів.

б) вивчення статистичних даних.

в) вивчення документальних та науково-педагогічних джерел:

- освітянські журнали та газети;
- науково-педагогічні, психологічні, соціологічні журнали;
- монографії з питань освіти, авторами яких є педагоги-теоретики та практики, освітні діячі, колективи науково-дослідних установ, міжнародних організацій; публікації матеріалів конференцій з питань освіти. Вивчення літератури супроводжується аналізом, порівнянням, зіставленням різних освітніх реалій, процесів, феноменів та теоретико-педагогічних ідей і концепцій;

– всесвітня мережа Інтернет.

г) спостереження - звичайне та включене, інтенсивне та екстенсивне.

д) бесіди та інтерв'ю з безпосередніми учасниками освітнього процесу, його керівниками, зацікавленою громадськістю. Застосування цих методів дозволяє надати дослідженню особистісного звучання.

е) методи математичної та статистичної обробки даних. У порівняльній педагогіці обсяг фактичних даних є дуже великим, тому застосування таких методик їх обробки є надзвичайно актуальним. .

є) структурний метод, який передбачає «розчленування» феномена, що вивчається, на складові частини.

ж) конструктивно-генетичний, який передбачає аналіз змін у досліджуваному феномені в цілому та в окремих його складових у просторі й

часі. При цьому відбувається поділ процесу на певні етапи, встановлюється й науково-обґрунтована періодизація.

з) порівняльний метод дозволяє робити висновки про провідні чинники, що зумовлюють ефективність діяльності освітніх систем та провідні тенденції їх розвитку.

Як і кожна галузь знань, порівняльна педагогіка вимагає застосування продуманої системи методів дослідження, яка у кожному конкретному випадку забезпечить об'єктивне і ґрунтовне висвітлення освітніх процесів та тенденцій їх розвитку.

Література

1. Сбруєва А.А. Порівняльна педагогіка: навч. пос. – Суми: Університетська книга, 2013. – 300 с.
2. Чепіль М.М. Порівняльна педагогіка: навч. посіб. – К.: Академ-видав., 2014. – 215 с.
3. Нариси з порівняльної педагогіки. навчальний посібник / Василюк А., Корсак К., Яковець Н. – Ніжин: редакційно-видавничий відділ НДПУ, 2002.
4. Васюк О. В. Порівняльна педагогіка : навчальний посібник. – К. : ДАКККіМ, 2008. – 291 с.
5. Галус О. М. Порівняльна педагогіка : [навч. посіб.] / О. М. Галус, Л. М. Шапошнікова. – К. : Вища шк., 2006. – 215 с.
6. Практикум з порівняльної педагогіки : навч.-метод. посібник / укл. Сбруєва А. А., Бойченко М. А., Чистякова І. А. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. – 92 с.

СЕМІНАРСЬКЕ ЗАНЯТТЯ 3.1.

Тема: Систематизація і класифікація тенденцій розвитку освіти.

Питання для обговорення

1. Зміст наукової категорії «тенденції розвитку освіти».
2. Систематизація тенденцій розвитку освіти.

Методичні вказівки. У процесі підготовки до практичного заняття майбутні доктори філософії повинні підготувати повідомлення, у яких необхідно акцентувати увагу на таких аспектах щодо питань для обговорення:

1. У науковій літературі немає одностайного його визначення. Під терміном «тенденція» розуміють:

- 1) рух або розвиток тієї чи тієї матерії у визначеному напрямі;
- 2) окремий напрям руху або розвитку досліджуваної матерії;
- 3) у загальному вигляді одночасно як розвиток досліджуваної матерії у цілому «у тому чи тому напрямі» і як окремий напрям її розвитку.

У Словнику української мови «тенденція» (нім. Tendez від лат. Tendere) тлумачиться як «напрямок руху чи розвитку чого-небудь» або як «спрямованість у поглядах чи діях, прагнення, намір, властиві кому-, чому-небудь». Множинність розуміння й тлумачення терміну «тенденція»

ускладнює його використання, проте, як свідчить практика здійснення наукових досліджень, учені використовують стале і найпопулярніше смислове значення терміну або формулюють власне уявлення про сутність та зміст досліджуваного явища. Під тенденцією в освіті Є. Белозерцев розуміє переважаючий напрям її розвитку, основою якого служать положення про співвідношення об'єктивного і суб'єктивного, стихійного і свідомого в соціально-педагогічних процесах, про протиріччя як джерела розвитку системи освіти. На думку І. Ісаєва, тенденція – це передбачувана потенційна закономірність чи закон, тобто деякий «зв'язок між явищами і процесами, станами і властивостями, який за певних об'єктивних умов може перейти в категорію закономірностей».

Зважаючи на зазначені визначення, пояснення дефініції «закономірність» може бути таким: «стійкі причинно-наслідкові зв'язки між явищами і процесами, станами і властивостями, що склалися під впливом певних умов».

2. Об'єктивні й суб'єктивні чинники, котрі зумовлюють процес виникнення й еволюції тенденцій певного явища, одночасно можуть виступати в якості критеріїв класифікації тенденцій, зокрема за:

❖ *просторовим або масштабним параметрами:*

1) локальних, що виникають і виявляються в межах національних освітніх систем,

2) регіональних, характерних в межах регіональних утворень,

3) глобальних, що виникають і функціонують на глобальному рівні;

❖ *фазами розвитку:*

1) такі, що зароджуються й формуються,

2) сформовані,

3) завершені: зникаючі або ті, що трансформуються у закономірності;

❖ *параметром тривалості:*

1) короткострокові,

2) довгострокові;

❖ *параметром сутності:*

1) такі, що розкривають теоретичні або

2) практичні аспекти.

Розрізняють також інші види тенденцій:

1) фундаментальні й специфічні з характерними ознаками;

2) системоутворюючі, що сприяють зміцненню системи, і системоруйнівні;

3) розвитку системи в цілому і розвитку її окремих складових компонентів;

4) консервативні, що спрямовані на збереження застарілих принципів функціонування явища, й прогресивні, спрямовані на його оновлення та розвиток;

5) відцентрові і доцентрові, що виникають у процесі взаємозв'язку і взаємодії регіональних утворень як підсистем міжнародних відносин з їх

спільною системою, котрі створюють проблему оптимального поєднання глобального і регіонального суміщення регіоналізму з універсалізмом.

Література

1. Авшенюк Н.М. Педагогіка транснаціональної вищої освіти: концептуальні засади: навчальний посібник. – К: Ін-т обдарованої дитини, 2015. – 156 с.
2. Авшенюк Н.М. Тенденції розвитку транснаціональної вищої освіти у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст: монографія; за наук. ред. Лещенко М.П. – К.: Інститут обдарованої дитини, 2015. – 450 с.
3. Огієнко О.І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах: монографія. – Суми: Еллада, 2008. – 444 с.
4. Сбруєва А. А. Глобальні та регіональні тенденції розвитку вищої освіти в умовах побудови суспільства знань / А. А. Сбруєва – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2008. – 80 с.
5. Сбруєва А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – поч. ХХІ ст.). – Суми: Вид-во „Козацький вал”, 2004.
6. Матвієнко О. Стратегії розвитку середньої освіти у країнах Європейського Союзу: монографія. – К.: Ленвіт, 2005.

СЕМІНАРСЬКЕ ЗАНЯТТЯ 4.1.

Тема: Глобалізація й інтернаціоналізація – ключові тенденції розвитку світового освітнього простору.

Питання для обговорення

1. Світовий освітній простір.
2. Інтернаціоналізація освіти.
3. Глобалізаційні детермінанти розвитку освіти впродовж ХХ – на початку ХХІ ст..

Методичні вказівки. У процесі підготовки до практичного заняття майбутні доктори філософії повинні підготувати повідомлення, у яких необхідно акцентувати увагу на таких аспектах щодо питань для обговорення:

1. Перші спроби визначити сутність поняття «освітній простір» здійснені у середині 90-х рр. ХХ ст. Нині у педагогічній літературі зустрічаються різні точки зору на його зміст, зокрема, як на: 1) місце, де суб'єктивно створюється множина стосунків і зв'язків, де відбувається діяльність різноманітних систем (державних, громадських і змішаних) з розвитку індивіда і його соціалізації; 2) систему впливів і умов формування особистості, а також можливостей для саморозвитку, що існують в її оточенні; 3) освітні заклади, спільноту студентів і викладачів, організацію управління системою освіти на різних рівнях державної влади; 4) усі фізичні і юридичні особи регіону, увесь регіон, взятий у визначеному аспекті по відношенню до освіти; 5) певним чином пов'язані між собою умови, що впливають на освіту людини; 6) середовище і соціальну інфраструктуру, що

вирішує завдання навчання, виховання і розвитку молодого покоління; 7) сукупність усіх освітніх і виховних закладів, науково-педагогічних центрів, державних і громадських просвітницьких організацій; 8) простір спільної життєдіяльності, де відбувається зустріч людей різних вікових груп, визначаються спільні цілі і здійснюється освіта людини; 9) простір, в якому агенти здійснюють активні дії, спрямовані на системну освіту і виховання; 10) реально існуючий просторово-часовий континуум функціонування визначених відносин; 11) простір, в якому відбуваються освітні процеси, тобто здійснюється і усвідомлюється взаємодія з оточуючим світом; 12) збереження загальнодержавної єдності в освіті за умов проведення децентралізації управління освітою з метою збереження цілісності взаємозв'язків і наступності окремих освітніх структур, а також дотримання права кожного громадянина в отриманні повноцінної освіти, незалежно від місця проживання; 13) спільну освітню діяльність сукупних суб'єктів освіти, єдність якої забезпечується спільним розумінням всіма учасниками освітніх процесів цінностей і цілей освіти, завдань освітньої діяльності, спільних принципів оновлення змісту і технологій освіти, вимог до освітнього стандарту; 14) форму існування й трансляції соціального досвіду від покоління до покоління на рівні, що перевищує природний і відбувається без спеціально організованих процесів навчання й виховання, тобто не інтенсифікований спеціальним впливом на суб'єкти освіти. Світовий освітній простір як складна відкрита соціальна система характеризується інтегральними якостями системного об'єкта, а саме: цілісністю, багатоструктурністю, ієрархічністю, багатофункціональністю, варіативністю, багатопрофільністю, адаптивністю, різновекторністю розвитку й саморозвитку, а також багатofакторністю впливу на особистість.

У сучасних дослідженнях СОП як поліструктурного соціального явища, виокремлюють чотири типи регіонів за критеріями зближення і взаємодії освітніх систем, а також ставленням до інтеграційних процесів. До них відносять: 1) *регіони-генератори інтеграційних процесів*, для яких характерний фінансовий пріоритет освіти, утвердження високого рівня громадянськості й національної ідентичності, високі вимоги до якості освіти і професійної підготовки (Західна Європа, Північна Америка (США й Канада), Азіатсько-Тихоокеанський регіон (Японія, Південна Корея, Тайвань, Сінгапур, Гонконг, Малайзія, Таїланд, Філіппіни, Індонезія)); 2) *регіони, що реагують на інтеграційні процеси*, які характеризуються переважно екстенсивним характером розвитку освіти та територіальною, історичною і культурною спільністю (Латинська Америка (Бразилія, Аргентина – орієнтовані на американську модель освіти; Мексика Колумбія, Чилі – орієнтовані на європейську модель освіти і розвивають культурне співробітництво з Японією)); 3) *регіони, що інертні до інтеграційних процесів*, в яких не існує передумов для формування життєздатних освітніх систем, а єдиним інтеграційним напрямом виступає спрямування студентів на навчання за кордон (Африка, крім ПАР, Південна і Південно-Східна Азія,

басейн Тихого і Атлантичного океанів); 4) *регіони, в яких порушується послідовність інтеграційних процесів в освіті*, зокрема в арабських країнах спостерігається формування чотирьох субрегіонів, що тяжіють до внутрішньої освітньої інтеграції (країни Магрибу, Близького Сходу, Перської Затоки). У країнах Східної Європи та колишнього СРСР відбувається посилення освітньої співпраці з західноєвропейськими й північноамериканськими освітніми системами.

В межах сучасного етапу розвитку СОП визначено низку важливих тенденцій, що найгостріше виявилися на зламі ХХ і ХХІ століть, а саме:

1) демократизація вищої освіти, тобто, орієнтації більшості країн на перехід від елітної вищої освіти до високоякісної освіти для всіх, наступність ступенів і рівнів вищої освіти, надання автономії і самостійності ВНЗ;

2) ІВО, що полягає у поглибленні міждержавного співробітництва в галузі вищої освіти. Активність розвитку цього процесу залежить від потенціалу кожної національної системи вищої освіти і від рівності держав-партнерів і окремих учасників;

3) гуманізації й гуманітаризації вищої освіти, що передбачає суттєве збільшення гуманітарної складової за рахунок уведення наукових і навчальних дисциплін, орієнтованих на розвиток людини: політології, психології, соціології, культурології, екології, економіки, ергономіки тощо;

4) інноваційності вищої освіти, що виявляється у значному розповсюдженні інновацій за умови збереження національних традицій і національної ідентичності країн і регіонів. Саме тому СОП стає полікультурним, орієнтованим на розвиток людини і цивілізації в цілому, відкритішим до формування міжнародної освітньої спільноти, наднаціональним за характером знання і залученням людини до загальносвітових цінностей;

5) поглиблення фундаменталізації вищої освіти, що спрямована на створення цільного узагальнюючого знання, об'єднаного в єдину світоглядну систему, засновану на сучасній методології міждисциплінарного підходу до навчання, оскільки вивчення різних предметів без взаємозв'язку не сприяє формуванню цілісної картини світу. Іншим методологічним підходом має бути проектний, задля навчання й підготовки людини до життя в умовах нестабільності й невизначеності сучасного світу.

2. Під терміном «інтернаціоналізація освіти» розуміють міждержавні відносини між країнами або окремими ВНЗ, розташованими в різних країнах. У процес інтернаціоналізації, як правило, залучено декілька країн, у той час, як глобалізація проникає в більшість країн і є динамічним процесом зближення локального, національного і глобального. Глобалізація більш здатна до трансформації, ніж інтернаціоналізація, оскільки вона безпосередньо стосується комунікаційних, економічних, культурних і політичних основ країни, вона змінює засади національної ідентичності, а також впливає на систему вищої освіти всередині країни та за її межами. Натомість, інтернаціоналізація справляє обмежений вплив, оскільки вона

передбачає визначення суспільства як національної держави, що функціонує й зберігає свої кордони в економічній, соціальній і культурній системі, навіть при посиленні взаємозв'язку з іншими країнами. Під інтернаціоналізацією вищої освіти на національному, регіональному та інституційному рівнях розуміють процес, у межах якого цілі, функції та організація надання освітніх послуг на рівні післясередньої освіти набувають міжнародного, міжкультурного та глобального вимірів. Розвиваючи ідею ІВО як суспільно-інституційної стратегії конструктивної взаємодії людства з викликами глобалізації Дж. Найт і Ф. Альтбах наголошують, що інтернаціоналізаційні процеси в освіті поєднують дві сфери впливу: зовнішню (*internationalization abroad*) та внутрішню (*internationalization at home*) ІВО. Ф. Альтбах диференціює їх у такий спосіб: *внутрішня ІВО* полягає у реалізації стратегій та підходів щодо запровадження міжнародного виміру у зміст й організацію освітньо-наукової діяльності будь-якого ВНЗ, тобто внесення університетами глобальних і компаративних компонентів у навчальні плани, програми, проекти наукових досліджень, а також залучення іноземних студентів, викладачів, науковців і, навіть, цілих наукових шкіл до навчального процесу; *зовнішня ІВО* покликана позиціонувати ВНЗ та всіх його зацікавлених осіб (студентів, викладачів, науковців, менеджерів та ін.) на міжнародному ринку освітніх і дослідницьких послуг. Як правило вона проявляється у академічній (студенти) та професійній (викладачі) мобільності, розташуванні філій багатоканального фінансування за кордоном, інституційному партнерстві та програмній мобільності.

3. В умовах глобальних трансформацій відбуваються зміни в економічному і культурному секторах освіти. В економічному секторі зростає роль глобальної маркетизації, оскільки приріст студентів забезпечується запровадженням гнучкої стратегії рекрутингу, яка формується економічною політикою, що знаходиться під впливом глобальної конвергенції. Суттєві зміни відбуваються у культурному секторі вищої освіти, оскільки вона є ключовим елементом другого рівня кругообігу капіталу і створення економічного добробуту, на основі продукування знання, розвитку мови, формування міжкультурних контактів, взаємодії зі ЗМІ. Зважаючи на те, що інформація і знання відносяться до явищ з високим ступенем мобільності, які легко долають кордони, можна стверджувати, що культурний сектор вищої освіти стає більше глобалізованим, ніж економічний. Культурній глобалізації значною мірою сприяє мережа Інтернет, завдяки чому розвиваються всесвітні сховища даних, а також співробітництво між університетами, стимулюючи зустрічі в реальному часі та віртуальному просторі.

У світовій практиці реакція систем вищої освіти на виклики глобалізації обумовлювалася реформами національних систем, зокрема, щодо організації ВНЗ, що призвело до появи нового державного управління в сфері вищої освіти. Його сутність виявляється у: 1) моделюванні національних систем вищої освіти як економічних ринків; 2) конкуренції між інститутами під наглядом уряду і конкуренції між академічними одиницями інститутів під наглядом керівництва;

3) частковій децентралізації відповідальності за адміністрування та залучення фінансування; 4) стимулюванні скорочення витрат і формуванні підприємницького стилю поведінки; 5) введенні нових або розширенні існуючих індикаторів вартості; 6) стимулюванні зв'язків з бізнесом і промисловістю; 7) вимірі результатів і фінансуванні на основі результативності; 8) встановленні квазі-корпоративних відносин з фінансовими структурами (запровадження контрактів, звітності та процедур аудиту).

Імплементація нового державного управління в організацію ВНЗ у різних країнах сприяла універсалізації систем вищої освіти, тобто набуття ними єдиної форми й організаційно-управлінських практик. Нове державне управління значно поширилося в Австралії, Великій Британії, Новій Зеландії, водночас, у менших масштабах воно застосовувалося в країнах Західної Європи та Північної Америки. Одним із результатів зазначеного реформування є підвищення готовності ВНЗ і систем вищої освіти до глобальних викликів, завдяки впровадженню в їх діяльність конкуренції, досягнення результативності та відкритості. Зокрема, у Великій Британії, Австралії і Новій Зеландії нове державне управління сприяло розвитку підприємницького та орієнтованого на отримання прибутку підходу до транснаціонального співробітництва.

Література

1. Авшенюк Н.М. Педагогіка транснаціональної вищої освіти: концептуальні засади: навчальний посібник. – К: Ін-т обдарованої дитини, 2015. – 156 с.
2. Авшенюк Н.М. Тенденції розвитку транснаціональної вищої освіти у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст: монографія; за наук. ред. Лещенко М.П. – К.: Інститут обдарованої дитини, 2015. – 450 с.
3. Сбруєва А. А. Глобальні та регіональні тенденції розвитку вищої освіти в умовах побудови суспільства знань / А. А. Сбруєва – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2008. – 80 с.
4. Сбруєва А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – поч. ХХІ ст.). – Суми: Вид-во „Козацький вал”, 2004.
5. Вища освіта: хрестоматія з порівняльної педагогіки / уклад. Н.М. Демченко. – Ніжин : НДУ імені М. Гоголя, 2012. – 261 с.
6. Вульфсон Б. Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге ХХІ века. – М. : Изд-во УРАО, 1999. – 208 с.
7. Глобальные проблемы человечества как фактор трансформации образовательных систем: монография / под общей редакцией д-ра ист. наук, проф. В.И. Астаховой. – Харьков: Изд-во НУА, 2008. – 396 с.

СЕМІНАРСЬКЕ ЗАНЯТТЯ 5.1.

Тема: Інтеграція як провідна тенденція розвитку систем освіти в Європейському регіоні

Питання для обговорення

1. Регіональний освітній простір.
2. Процеси євроінтеграції освітніх систем європейських країн.
3. Індивідуальна та інституційна мобільність в загальноєвропейському освітньому просторі.

Методичні вказівки. У процесі підготовки до практичного заняття майбутні доктори філософії повинні підготувати повідомлення, у яких необхідно акцентувати увагу на таких аспектах щодо питань для обговорення:

1. Регіональний освітній простір (РОП) розглядається з позиції географічно-адміністративного підходу як частина світового освітнього простору, що поєднує глобальні тенденції з соціоприродною своєрідністю певної території. У цьому контексті А. Костін уточнює визначення регіону як: «територіальної й соціокультурної спільноти, що є унікальним поєднанням природних, економічних, соціальних і політичних процесів, і забезпечує соціальне відтворення в біоекологічному, економічному, освітньому, науковому, соціокультурному й інших аспектах». Зміцнення позицій світового освітнього простору сприяє інтенсифікації регіоналізаційних процесів як певного виду співробітництва в галузі освіти, заснованого на кооперації держав одного геополітичного регіону, що об'єднані в межах різноманітних регіональних організацій з метою економічної інтеграції, соціальної єдності та політичної безпеки. Нині науковці виокремлюють шість основних регіонів, а саме: 1) Північноамериканський, 2) Латиноамериканський, 3) Центрально-Азіатський, 4) Азіатсько-Тихоокеанський, 5) Африканський, 6) Європейський. Найуспішнішим з них вважається останній з переліку, завдяки імплементації програм Європейського Союзу (ЄС) та Ради Європи (РЄ) щодо формування загальноєвропейського простору вищої освіти і науки (ЗЄПВОН), які об'єднують 46 європейських країн у широкомасштабному проекті «Болонський процес», що є частиною Лісабонської стратегії ЄС [67].

Зростання значущості регіоналізації є одним із непередбачуваних раніше результатів глобалізації, а тому інтра регіональне співробітництво має стати предметом серйозного аналізу у процесі підготовки довготермінових планів транснаціоналізації вищої освіти на національному й інституційному рівнях. Відповідно до результатів дослідження щодо прогнозування пріоритетних географічних напрямів поширення інтернаціоналізації освіти, здійсненого Міжнародною асоціацією університетів (МАУ) на матеріалах ВНЗ з 95 країн світу посилення співпраці з Європейським регіоном стає пріоритетною стратегією для Північноамериканського та Центрально-Азіатського регіонів у найближчому десятилітті. У цілому ж, у рейтингу привабливості для

співпраці Європа стоїть на першому або другому місцях у переважній більшості досліджених університетів на території шести регіонів. Секретом такої атракції є насамперед міжнародний вимір і переконливий регіонально-об'єднавчий успіх Болонського процесу, а також ініційованих ЄС соціально-орієнтованих програм розповсюдження «європейського виміру в освіті».

2. У Комюніке Конференції міністрів європейських країн, відповідальних за сферу вищої освіти (2009 р.), окреслено лінії дії розвитку загальноєвропейського простору вищої освіти і науки до 2020 р. Визначаючи Болонський процес як «успішну європейську історію», що стала реальністю завдяки колективним зусиллям політиків, урядових інституцій, університетів, викладачів та студентів, освітніх і професійних асоціацій, роботодавців, агенцій забезпечення якості, міжнародних організацій, Я. Фігель (J. Figel) відзначив, що, будучи тісно пов'язаним зі стратегічною політикою та програмами ЄС, процес формування загальноєвропейського освітнього простору вийшов далеко за межі вищої освіти та за політико-адміністративні межі ЄС. Нині він є частиною широкомасштабної Європейської стратегії побудови Європи знань – 2020, яка містить такі напрями: 1) Навчання і розвиток впродовж життя – низка заходів щодо модернізації змісту освіти та навчального процесу у вищій освіті, завдяки запровадженню Програм: «Навчання впродовж життя», «Інструмент до-вступної допомоги», «Інструмент Європейського сусідства та партнерства», «Інструмент розвитку співробітництва», зокрема Програми академічної кооперації «TEMPUS» і «ERASMUS»; 2) Європейський науковий простір – модернізації планів розвитку університетів через імплементацію «7 рамкової наукової Програми ЄС», «Програми інновацій та конкурентоспроможності», спрямованої на розбудову європейського наукового простору через фінансову підтримку спеціального Структурного фонду і позик Європейського інвестиційного банку; 3) Копенгагенський процес (Європейська кооперація в галузі професійно-технічної освіти і підготовки) – для встановлення синергії між Болонським та Копенгагенським процесом Європейська Комісія розробила Європейську рамку кваліфікацій для навчання впродовж життя, яка підтримується іншими ініціативами в межах забезпечення прозорості кваліфікацій (EUROPASS), трансферу кредитів, гарантування якості освіти.

3. Інтеграція європейської вищої освіти прослідковується у більшості документів, присвячених Болонському процесу. Найбільш чіткого визначення вона набула у Люв'єнському комюніке (2009 р.), в якому прогнозується поглиблення конкуренції європейської вищої освіти завдяки посиленню політичного діалогу і співпраці на партнерських засадах з іншими регіонами світу, зокрема з США та розвиненими Азіатськими країнами. З цією метою до участі у Люв'єнській Конференції міністрів європейських країн, відповідальних за сферу вищої освіти запросили представників 20 країн, які демонструють стійкий інтерес до Болонських реформ. Більшість зазначених країн вже успішно співпрацюють з ЄС в галузі реформування систем вищої освіти, насамперед, через Організацію розповсюдження

Болонського процесу «FORA» завдяки розробленій Європейською Комісією (ЄК) зовнішній стратегічній політиці і програмам підтримки сусідніх європейських країн («TEMPUS», «ERASMUS+», «Marie Curie Action»). Посилюється співробітництво з країнами інших континентів через низку двота багатосторонніх програм, зокрема: 1) EU – USA/Canada – співпраця з країнами Північноамериканського регіону; 2) EDULINK, ALFA – співробітництво з країнами Латинської Америки; 3) NYERERE – кооперація з країнами Африканського континенту.

Задекларовані у Люв'єнському комюніке ідеї посилення міжнародної взаємодії наскрізь пронизують «Заяву Другого Болонського політичного форуму», та «Будапештсько-Віденську декларацію про Європейський простір вищої освіти» (2010 р.). Обидва документи класифікують Болонський процес як безпрецедентний приклад регіонального й водночас транснаціонального співробітництва на рівні вищої освіти, який спровокував значний інтерес поза Європою і виразно позначив європейську вищу освіту на глобальній карті. У зазначених документах прослідковується певна зміна акценту в дебатах щодо індивідуальної транснаціональної мобільності студентів та викладачів. Якщо у попередніх документах мова йшла про так званий «відтік мізків» і виражалися побоювання про акумуляцію талановитих і досвідчених фахівців у розвинених країнах, то нині процес міграції студентської молоді й науково-педагогічної еліти має назву «циркуляція мізків», який відбувається в умовах розширення освітніх, наукових та професійних можливостей для кожного європейця.

Література

1. Авшенюк Н.М. Тенденції розвитку транснаціональної вищої освіти у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст: монографія; за наук. ред. Лещенко М.П. – К.: Інститут обдарованої дитини, 2015. – 450 с.
2. Сбруєва А. А. Глобальні та регіональні тенденції розвитку вищої освіти в умовах побудови суспільства знань / А. А. Сбруєва – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2008. – 80 с.
3. Вища освіта: хрестоматія з порівняльної педагогіки / уклад. Н.М. Демченко. – Ніжин : НДУ імені М. Гоголя, 2012. – 261 с.
4. Матвієнко О. Стратегії розвитку середньої освіти у країнах Європейського Союзу: монографія. – К.: Ленвіт, 2005.

СЕМІНАРСЬКЕ ЗАНЯТТЯ 6.1.

Тема: Освітня політика міжнародних організацій щодо розвитку освіти

Питання для обговорення

1. Реалізація політики «м'якої сили» в галузі освіти і науки розвиненими країнами світу.

2. Основні напрями діяльності міжнародних організацій (ООН, ЮНЕСКО, ОЕСР) у розвиткові систем освіти.

Методичні вказівки. У процесі підготовки до практичного заняття майбутні доктори філософії повинні підготувати повідомлення, у яких необхідно акцентувати увагу на таких аспектах щодо питань для обговорення:

1. Розширення міжнародного експорту освітніх послуг за останні тридцять років увійшло до найважливіших пріоритетів державної політики розвинених англomовних країн, передусім, Великої Британії, США й Австралії. Такий стан справ, на наш погляд, пояснюється посиленням застосування «м'якої сили» впливу цими країнами, що набрав обертів наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. Зазначений процес зумовлений декількома чинниками, а саме: по-перше, підготовка фахівців для інших країн – це сприяння реалізації геополітичних і економічних інтересів країни; по-друге, підготовка фахівців для зарубіжних країн стає однією з найвигідніших статей експорту; по-третє, прагнення привабити іноземних студентів спонукає уряди країн-експортерів реформувати системи підготовки фахівців з урахуванням вимог світового ринку праці, підвищувати якість навчання у ВНЗ, розробляти нові навчальні програми і курси з імплементацією міжнародного компоненту, що забезпечує підготовку випускників до роботи в умовах глобальної економіки, і перетворення національних університетів у міжнародні науково-освітні комплекси; по-четверте, прагнення країн-експортерів освітніх послуг використовувати кращих іноземних студентів для розвитку економіки і науки на своїх теренах. Автор концепції «м'якої сили» політолог з Гарвардського університету Дж. Най визначає її як «здатність отримувати бажане за допомогою привабливості, а не сили або грошей». «М'яка сила» як засіб впливу одних держав на інші існувала практично завжди, проте її значення істотно зросло саме у ХХ ст. Ключове у «м'якій силі» – це імідж держави, який: а) не є статичним – він може змінюватися, причому, часом, навіть одномоментно «обвалюватися»; б) не завжди піддається цільовому формуванню й управлінню, бо його носієм є не лише влада, а сам народ, країна в цілому, включаючи її історію, досягнення, культуру тощо.

У досвіді зарубіжних країн можна знайти безліч прикладів роботи з різними цільовими групами (школярами, студентами, батьками, педагогами, вченими, молодими дослідниками, керівниками освітніх і наукових установ) на різних рівнях освіти (шкільна, вища, післядипломна), залучення в свою діяльність місцевих освітніх і наукових організацій. Особливу роль експерти відводять розвитку міжінституційної взаємодії: підтримці міжуніверситетських контактів, співпраці компаній, проведенню спільних досліджень країн-партнерів, створенню наукових мереж і спільних університетів. Найбільш поширеним інструментом розвитку наукового і

ділового партнерства є програми транснаціональної індивідуальної мобільності для викладачів, науковців та студентів.

Центральне місце в політиці країн займає розвиток експорту вітчизняних освітніх послуг. Країни прагнуть до координації своїх дій у цьому напрямі шляхом створення єдиної системи залучення іноземних студентів. Важливими складовими такої системи є інформаційна політика (поширення інформації про освітні установи країни-суб'єкта «м'якої сили») і дії з підвищення якості національної системи освіти, зокрема створення нових освітніх програм. Підвищення привабливості освітньої системи країни-суб'єкта також є важливим, оскільки передбачається процес адаптації до загальних міжнародних тенденцій і локальних національних особливостей розвитку освіти країн (як країн-суб'єктів, так і країн – об'єктів «м'якої сили»). Обопільний процес зближення освітніх систем відбувається за допомогою переговорів, укладання угод (наприклад, про визнання дипломів тощо), а також врахування особливостей (результатів національних іспитів, системи оцінювання в національних освітніх установах тощо) під час реалізації освітніх і стипендіальних програм і, в цілому, розвитку експорту освітніх послуг.

Поряд з регулярними програмами (академічних обмінів, стипендій) застосовуються гнучкіші інструменти, що дозволяють вирішувати локальні актуальні завдання. Наприклад, підготовка «освітніх агентів» – співробітників університетів, які займаються просуванням іміджу країни за кордоном, що широко застосовується Великою Британією. Ефективна політика «м'якої сили» характеризується низкою ознак. Першим відмінною ознакою є наявність інституцій, що забезпечують стійкість стратегії «м'якої сили», послідовність і регулярність дій країни. Ідеальною моделлю є форма, яка дозволяє вирішувати кілька завдань і зреалізовувати одночасно декілька напрямів політики: підтримку і просування мови, розвиток культурних зв'язків, сприяння експорту освітніх послуг. Прикладом багатофункціональної інституції може служити Британська рада Великої Британії, що працює в сфері освіти, культури та вивчення мови.

Другою характеристикою комплексної політики «м'якої сили» є диверсифікація цільових груп. Стратегія повинна спрямовуватися на роботу з урядовими відомствами, інститутами, компаніями та окремими громадянами (школярами, студентами, викладачами, вченими). Робота з останніми може здійснюватися за допомогою програм мобільності, обмінів, грантів у сфері освіти, культури, науки. Дії країни на інституційному рівні, як правило, націлені на роботу зі школами, ВНЗ, неурядовими освітніми організаціями, через ініціювання переговорів, грантових програм, створення мереж освітніх установ, реалізацію спільних проектів тощо. Взаємодія на рівні міністерств і відомств може здійснюватися за допомогою укладання угод (загальних, галузевих), проведення спільних робочих груп тощо. Критично важливими для узгодженої й послідовної роботи всіх елементів системи «м'якої сили» є нормативно-правова база, яка забезпечує прозорість і стійкість політики

«м'якої сили» в країнах-партнерах (угоди на урядовому / відомчому рівні, між інститутами та організаціями), а також сприятливі умови для здійснення окремих дій (наприклад, спрощення візового режиму для реалізації програм мобільності). Система інформування і маркетингового супроводу необхідні для забезпечення відкритості та формування позитивного іміджу країни в міжнародному просторі. Для забезпечення узгодженості всіх елементів стратегії «м'якої сили» також необхідні механізми координації. Цю функцію виконують фонди, що регулюють роботу з недержавними освітніми організаціями, мережі освітніх установ, двосторонні комісії або ради.

2. Міжнародні організації, що впевнено увійшли у структуру системи міждержавних відносин у галузі інтернаціоналізації вищої освіти як інституції світової освітньої політики глобального масштабу – це ЮНЕСКО, ОЕСР, Світова організація торгівлі, Світовий Банк, Міжнародна асоціація університетів, Європейська Комісія, Рада Європи. З'ясовано, що основними напрямками діяльності міжнародних організацій у розвитку освіти є: збір і класифікація статистичних даних; узгодження термінологічного апарату; поглиблення знання та розуміння проблем освіти; розроблення рекомендацій щодо управління освітою, забезпечення її якості; створення центрів обміну інформацією; прогнозування і розроблення стратегій її розвитку.

Література

1. Авшенюк Н.М. Педагогіка транснаціональної вищої освіти: концептуальні засади: навчальний посібник. – К: Ін-т обдарованої дитини, 2015. – 156 с.
2. Авшенюк Н.М. Тенденції розвитку транснаціональної вищої освіти у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст: монографія; за наук. ред. Лещенко М.П. – К.: Інститут обдарованої дитини, 2015. – 450 с.
3. Сбруєва А. А. Глобальні та регіональні тенденції розвитку вищої освіти в умовах побудови суспільства знань / А. А. Сбруєва – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2008. – 80 с.
4. Сбруєва А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англосовітських країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – поч. ХХІ ст.). – Суми: Вид-во „Козацький вал”, 2004.
5. Вища освіта: хрестоматія з порівняльної педагогіки / уклад. Н.М. Демченко. – Ніжин : НДУ імені М. Гоголя, 2012. – 261 с.
6. Вульфсон Б. Л. Стратегія розвитку образования на Западе на пороге ХХІ века. – М. : Изд-во УРАО, 1999. – 208 с.
7. Глобальные проблемы человечества как фактор трансформации образовательных систем: монография / под общей редакцией д-ра ист. наук, проф. В.И. Астаховой. – Харьков: Изд-во НУА, 2008. – 396 с.

СЕМІНАРСЬКЕ ЗАНЯТТЯ 7.1.

Тема: Тенденції структурного реформування освітніх систем у зарубіжних країнах.

Питання для обговорення

1. Неперервність як провідний принцип реформування освітніх систем.
2. Роль інформаційно-комунікаційних технологій у розвитку освіти.

Методичні вказівки. У процесі підготовки до практичного заняття майбутні доктори філософії повинні підготувати повідомлення, у яких необхідно акцентувати увагу на таких аспектах щодо питань для обговорення:

1. Провідною ідеєю, що покладена світовою педагогічною думкою в основу оновлення освіти, є *ідея неперервності освіти*. Цей висновок обґрунтовується такими міркуваннями:

– зростаюча інтелектуалізація і динамізм праці. Кожне десятиліття обсяг наукових знань у світі подвоюється, відбувається швидке оновлення техніки і технологій. Спеціаліст вимушений у таких умовах навчатись усе життя і кілька разів перекваліфіковуватись;

– зростання значимості «людського чинника» як в економічному, так і в соціальному розвитку сучасного суспільства. Широке розповсюдження отримала концепція «компетентної людини» як провідної мети освіти, згідно з якою освітні системи мають бути достатньо широкими, гнучкими, адаптивними, щоб протягом усього життя людини забезпечити розвиток її компетентності у найрізноманітніших проявах;

– поширення ідей демократизації суспільного життя та освіти. Демократизація в освітній сфері привела до високого рівня гетерогенності тих, хто навчається (люди різної статі, соціального походження та перспектив, віку), а, отже, до різноманіття їх запитів, потреб, інтелектуальних можливостей. Звідси випливає необхідність побудови гнучкої і варіативної освітньої системи;

– демографічні зміни, пов'язані з подовженням тривалості життя людей (в середньому до 75-78 років) Після виходу на пенсію вони мають багато років вільного від роботи часу, який вони хочуть провести корисно, удосконалюючи себе духовно та фізично. У зв'язку зі зростаючим попитом виникають нові освітні послуги для людей «третього віку»;

– поява і широке розповсюдження нових інформаційних технологій (телебачення, персональні комп'ютери, інтерактивні системи, масові відкриті он-лайн курси тощо), які дають принципово нові можливості для дистанційного, віртуального та індивідуального навчання.

Головна ідея докорінної реорганізації традиційної освітньої системи полягає у створенні для кожної людини можливостей отримання і поповнення знань, можливостей розвитку, удосконалення, самореалізації протягом усього життя.

2. Нині ІКТ надзвичайно широко представлені в адміністративній,

науково-дослідницькій і навчальній роботі закладів освіти. Під час Всесвітньої конференції ЮНЕСКО з питань вищої освіти у 2009 р. була досліджена «нова динаміка» вищої освіти і наукових досліджень, а також встановлено зв'язок між зростаючою роллю ІКТ та розповсюдженням відкритої й дистанційної освіти, що насамперед пов'язано з масовим вибором студентами он-лайнового типу навчання. Згідно зі статистичними джерелами, набір на дистанційні курси в США з 2009 р. по 2010 р. збільшився на 21% у порівнянні з 2% збільшенням загального набору студентів до університетів. У 2014 р. більше 80% американських студентів обрали он-лайн курси порівняно з 44% в 2009 р. 91% дворічних та 60% чотирирічних американських коледжів станом на 2011 р. вже запровадили широкомасштабне он-лайнове навчання.

Академічна спільнота поділяє думку про вільне й відкрите розповсюдження інформації та знань в інтересах розширення доступу до освіти і підвищення її якості. Піонерами у використанні он-лайнового навчання є відкриті університети: великі навчальні заклади з дистанційним навчанням, які зараховують більше ста тисяч студентів (Британський Відкритий Університет) або навіть більше мільйона (Відкритий Університет Індіри Ганді в Індії). Вони протягом десятиліть використовують ІКТ, викладаючи навчальні матеріали у відкритий доступ за моделлю «відкритих освітніх ресурсів». Так, у Комюніке всесвітньої конференції ЮНЕСКО 2009 р., зокрема, зазначається: «відкрита дистанційна освіта й ІКТ уможливають розширення доступу до якісної освіти, особливо за умови спільного безперешкодного використання відкритих освітніх ресурсів закладами освіти багатьох країн світу». Утілення в життя цієї ідеї розпочалося на світанку XXI ст., коли Массачусетський технологічний інститут вперше у 2001 р. відкрив вільний доступ до матеріалів своїх навчальних курсів (OpenCourseWare). З того часу відкриття освітніх ресурсів розглядається як найперспективніший напрям модернізації вищої освіти.

Література

1. Авшенюк Н.М. Педагогіка транснаціональної вищої освіти: концептуальні засади: навчальний посібник. – К: Ін-т обдарованої дитини, 2015. – 156 с.
2. Авшенюк Н.М. Тенденції розвитку транснаціональної вищої освіти у другій половині XX – на початку XXI ст: монографія; за наук. ред. Лещенко М.П. – К.: Інститут обдарованої дитини, 2015. – 450 с.
3. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія. – К.: Атіка, 2008. – 684 с.
4. Сбруєва А. А. Глобальні та регіональні тенденції розвитку вищої освіти в умовах побудови суспільства знань / А. А. Сбруєва – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2008. – 80 с.
5. Сбруєва А.А. Порівняльна педагогіка: навч. пос. – Суми: Університетська книга, 2013. – 300 с.

6. Вища освіта: хрестоматія з порівняльної педагогіки / уклад. Н.М. Демченко. – Ніжин : НДУ імені М. Гоголя, 2012. – 261 с.

СЕМІНАРСЬКЕ ЗАНЯТТЯ 8.1.

Тема: Ключові тенденції професійної підготовки педагогів у розвинених країнах світу.

Питання для обговорення

1. Тенденції розвитку педагогічної освіти у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст.
2. Професійний розвиток вчителів в умовах глобалізації освіти.

Методичні вказівки. У процесі підготовки до практичного заняття майбутні доктори філософії повинні підготувати повідомлення, у яких необхідно акцентувати увагу на таких аспектах щодо питань для обговорення:

1. Л.П. Пуховська на підставі парадигмального підходу до виокремила та проаналізувала чотири парадигми розвитку педагогічної освіти, що існують в освітніх системах розвинених країн світу: академічно-традиціоналістську, технологічну, індивідуальну та дослідницько-орієнтовану.

Для *академічно-традиціоналістської парадигми* характерною є концентрація на процесі передачі найсуттєвіших елементів культурної спадщини - необхідних важливих знань, умінь та навичок, а також певних етичних цінностей, які є вічними і незмінними в духовній еволюції людства. В рамках такої парадигми вчитель розглядається як широкоосвічена людина, фахівець з певної галузі знань. Предметно-центрична система однозначно відводить учителю роль транслятора знань, компетентного і широкоосвіченого предметника. Головна мета вчительської підготовки – набуття майстерності в галузі спеціальних дисциплін. Майбутній учитель сприймається як одержувач професійних знань, який відіграє незначну роль у визначенні суті і напрямів професійної світи.

Технологічна парадигма, в основу якої покладена біхевіористська психологія. У плані інтелектуального формування особистості вона базується на «поведінковому» визначенні пізнавальних цілей. Навчання при цьому вважається «прикладною наукою», а вчитель – «виконавцем» закону і принципів ефективного навчання. У дослідженнях західних науковців цей напрям оцінюється як спеціальна вчительська підготовка, що пов'язана не з широкою педагогічною освітою, а з оволодінням провідними педагогічними вміннями для майбутньої роботи та кар'єри – «виробництвом» функціональної поведінки. В аспекті педагогічної взаємодії майбутній учитель розглядається як пасивний одержувач професійних знань. Така орієнтація не відміняє можливості пошукової діяльності, але фактично відсуває її на другий план, оскільки чітко фіксовані результати пов'язані з засвоєнням еталонних зразків. Програма підготовки майбутнього вчителя

розглядається як фіксовані вимоги до його професійної компетентності, що є запланованим кінцевим результатом, який характеризується визначеним колом предметних знань та вмінь педагогічної дії.

Третя парадигма у підготовці вчителя – *індивідуальна* – пов'язана з особистісним підходом в освіті й вихованні, який ставить у центр навчального процесу людину, її цінності, особисту свободу й активність. Будучи дуже неоднорідним за своїми ідейними джерелами, індивідуальний напрям історично був представлений ідеалом вільної освіти та гуманістичною традицією в педагогіці в цілому. Вчені-гуманісти завжди розглядали людину як неповторну цілісну творчу істоту, яка може впливати на свій розвиток і життя завдяки власним смислам і цінностям. З такого розуміння освіти виводиться її мета, що пов'язується європейськими гуманістами не з обмеженим історичними рамками «соціальним замовленням», а з пізнанням сутності людини, прагненням її до самопізнання та самореалізації. Прихильники гуманістичного напрямку педагогічної освіти виступають проти структурно окресленого, систематичного навчання майбутніх учителів з орієнтацією на регулярний контроль знань. Це, на їх думку, скоує ініціативу учасників педагогічного процесу, виключає можливості творчого пошуку. Заперечуючи технократичну запрограмованість навчально-виховного процесу, гуманісти відстоюють повну свободу діяльності вчителя в тому, що стосується його викладацьких обов'язків. Гуманістичний напрям у педагогічній освіті є основою розвитку особистісно-орієнтованого підходу до підготовки вчителя.

Якщо академічно-традиціоналістська і технологічна парадигми педагогічної освіти орієнтуються на засвоєння нормативної навчальної програми (певного об'єктивно-заданого змісту) і оцінюється в них те, *що засвоїв* майбутній учитель у процесі підготовки, то індивідуальна парадигма акцентує на іншому: *навіщо він засвоїв?* І тут головним є не питання, *як* майбутній учитель *вирішує запропоновані йому завдання*, а *які завдання він сам поставив перед собою* в процесі професійної підготовки.

Подальшим розвитком індивідуальної парадигми педагогічної освіти (особистісно-орієнтованого її підходу) є *дослідницько-орієнтована* педагогічна освіта. Значний вплив на її розвиток мають психокогнітивні теорії, зосереджені на процесах пізнання, мислення, аналізу, розв'язання проблем, формування понять, уявлень тощо. Особливе місце серед теоретиків цього напрямку посідає теорія становлення індивіда Ж. Піаже. Стосовно процесу професійної підготовки вчителів, увага в рамках концепції зосереджена на проблемах їх професійного мислення. Головна мета педагогічної освіти вбачається в розвитку розумових здібностей майбутніх учителів в процесі дослідницького навчання. Логіка дослідницького навчання визначається таким чином: студент сам виокремлює і ставить проблему, яку необхідно вирішити; пропонує підходи; перевіряє можливі рішення; робить висновки, виходячи з одержаних результатів; застосовує висновки до нових даних, узагальнює. Досвід організації дослідницько-

орієнтованої освіти у західній педагогіці накопичується протягом кількох десятиліть. Вона являє собою інноваційне навчання, спрямоване на формування творчого і критичного мислення, досвіду та інструментарію навчально-дослідницької діяльності, рольового та імітаційного моделювання; пошук визначення власних особистісних смислів і ціннісних відношень

2. Організаційно-педагогічні засади ефективного професійного розвитку вчителів у розвинених країнах світу базуються на двох ключових закономірностях: 1) інтеграції навчальної та професійно-педагогічної діяльності вчителя; 2) демократизації управління процесом підвищення кваліфікації вчителів.

Принципами організації підвищення кваліфікації вчителів у розвинених країнах світу є: спрямованість навчання на задоволення системних потреб школи; інтеграція підвищення кваліфікації у довгострокові програми розвитку школи; залучення вчителів до проектування й оцінки навчального процесу підвищення кваліфікації; використання групових, пошукових форм роботи; зв'язок науки і практики, що передбачає довгострокове співробітництво вчених і вчителів; систематичний моніторинг процесу й результатів підвищення кваліфікації з точки зору динаміки навчальних досягнень учнів.

Нині у розвинених країнах світу діє п'ятирівнева програма підвищення кваліфікації, що відповідає рівням кваліфікацій вчителів: новопризначений учитель – молодий учитель – фахівець – досвідчений учитель – вчитель-майстер. Вибір програм підвищення кваліфікації залежить від затвердженого плану професійного розвитку, що відповідає освітнім пріоритетам держави в межах професійної компетентності вчителів. Вчитель щорічно погоджує з директором або керівником групи професійного розвитку свої цілі і пріоритети. Цілі підвищення кваліфікації вчителів повинні включати аспекти, пов'язані з професійним розвитком, вдосконаленням їх викладацької майстерності, динамікою показників успішності учнів. В кінці року результати порівнюються з встановленими цілями.

Ключовими тенденціями підвищення кваліфікації вчителів у розвинених країнах світу на сучасному етапі розвитку системи неперервної педагогічної освіти є такі:

1. Тенденція до централізації управління системою підвищення кваліфікації вчителів (посилення ролі держави щодо фінансування й моніторингу якості підвищення кваліфікації вчителів).

2. Тенденція до диверсифікації постачальників послуг з підвищення кваліфікації вчителів (університети; школи; місцеві органи управління освітою; професійні асоціації вчителів і викладачів; приватні компанії; учительські центри), що сприяє забезпеченню максимально комфортних умов підвищення кваліфікації для вчителів та різноманітності форм і методів.

3. Тенденція до поширення інтерактивної моделі підвищення кваліфікації вчителів (забезпечення реальної взаємодії педагога з іншими колегами у процесі підвищення кваліфікації в умовах щоденного шкільного

життя; формування соціального рефлексивного «Я» педагога, «здатного ставати об'єктом для самого себе» під впливом спілкування).

4. Тенденція до інтеграції внутрішньошкільної і позашкільної моделей підвищення кваліфікації вчителів на основі неперервної пошукової діяльності шкільних колективів, а також довгострокового співробітництва з викладачами ВНЗ на регулярній основі (створення консорціумів освітніх закладів з метою об'єднання координаційних, кадрових, інформаційних, фінансових зусиль в організації підвищення кваліфікації вчителів на базі учительських центрів). Такий підхід дозволяє кожній школі, попри наявний соціокультурний та економічний контекст, отримати рівні можливості у забезпеченні високоякісного підвищення кваліфікації вчителів на адекватній ресурсній базі.

5. Тенденція до застосування модульного підходу у процесі структурування змісту підвищення кваліфікації вчителів (забезпечення гнучкого реагування на освітні потреби, інтереси, стилі й темпи навчання різних професійних груп учителів; формування у вчителів ключових соціально-політичних, інформаційно-пошукових, міжособистісних, комунікативних компетентностей).

6. Тенденція до організації програм підвищення кваліфікації вчителів, спрямованих на забезпечення потреб розвитку шкіл, визначених на основі проблемного аналізу освітнього процесу та національних пріоритетів їх розвитку.

7. Тенденція колективного професійного розвитку педагогічного персоналу школи на її базі (професійне співробітництво вчителів, учнів та батьків для залучення різних точок зору на процес, для обміну знаннями та вміннями з метою вдосконалення роботи з конкретними групами учнів або навіть з окремими учнями).

8. Тенденція до посилення особистісно-професійного аспекту у процесі підвищення кваліфікації вчителів, підготовка вчителя-майстра, здатного гнучко й творчо мислити у обставинах, що постійно змінюються.

9. Тенденція до формування системи профільного професійного розвитку, в якій учитель може вибрати напрям свого зростання і отримати максимум послуг за цим напрямом, зокрема і у форматі дистанційної й відкритої освіти.

Література

1. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія і практика : монографія / Авшенюк Н.М., Десятов Т.М., Дяченко Л.М., Постригач Н.О., Пуховська Л.П., Сулима О.В. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. – 280 с.
2. Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі: монографія / Авшенюк Н.М., Кудін В.О., Огієнко О.І., та ін. – К.: Пед. думка, 2011. – 232 с.

3. Кіщенко Ю.В. Формування професійної майстерності вчителя в системі педагогічної освіти Англії та Уельсу: монографія. – Херсон: ХДУ, 2004.
4. Кошманова Т. Розвиток педагогічної освіти в США (1960-1998 рр.). – Львів: „Світ”, 1999.
5. Постригач Н.О. Розвиток педагогічної освіти в Італійській Республіці наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст.: метод. посібник / [уклад. Н.О.Постригач] – Тернопіль: «Вектор», 2011. – 46 с.
6. Роляк А.О. Підготовка вчителя в Данії. Методичні рекомендації / Ангеліна Роляк. – Кам’янець – Подільський: ФОП Сисин О.В., 2010. – 48 с.
7. Сулима О.В. Підготовка вихователів дошкільних закладів у Федеративній Республіці Німеччина: історія, реалії, перспективи [Текст] : метод. посібник/ [уклад. О.В. Сулима] – К.: Видавництво «Альфа-Пік», 2010. – 72с.