



НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ
ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ
НАПН УКРАЇНИ



Тенденції розвитку шкільної освіти в країнах ЄС, США та Китаї

Монографія



Київ – 2021

УДК 373.3/.5(061.ЄС+510+73)

Рекомендовано до друку вченою радою
Інституту педагогіки НАПН України
(Протокол № 13 від 30 грудня 2020 р.)

Науковий редактор: **Олена Ігорівна Локшина**, доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України, завідувач відділу порівняльної
педагогіки Інституту педагогіки НАПН України

Рецензенти: **Людмила Миколаївна Калініна**, доктор педагогічних наук, професор,
учений секретар Інституту педагогіки НАПН України

Людмила Прокопівна Пуховська, доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри філософії і освіти дорослих ДЗВО «Університет
менеджменту освіти», Центральний інститут післядипломної освіти НАПН
України

Тенденції розвитку шкільної освіти в країнах ЄС, США та Китаї :
монографія / О.І. Локшина, О.З.Глушко, А.П. Джурило, С.М. Кравченко,
Н.В. Нікольська, М.М. Тименко, О.М. Шпарик ; за заг. ред. О.І. Локшиної.
[Електронне видання]. – Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2021. – 350 с.

DOI: <https://doi.org/10.32405/978-617-8124-17-5-2021-350>

ISBN 978-617-8124-17-5

Монографію присвячено проблемі трансформацій в освіті в країнах ЄС, США та КНР. Авторами обґрунтовано сутність тенденції як наукової категорії педагогічної компаративістики, так і феномену, який характеризує розвиток сучасної освіти; розкрито стратегічні орієнтири міжнародних організацій щодо розвитку освіти в умовах глобалізації та європеїзації; виявлено тенденції розвитку шкільної освіти в країнах зарубіжжя (ФРН, Республіці Польща, Сполученому Королівстві Великої Британії та Північній Ірландії, США, КНР) в контексті реформи загальної середньої освіти в Україні.

Для освітян, розробників освітньої політики, науковців і докторантів, викладачів і студентів закладів вищої освіти.

УДК 373.3/.5(061.ЄС+510+73)

ISBN 978-617-8124-17-5

© Інститут педагогіки НАПН України, 2021
© О. Локшина, О. Глушко, А. Джурило,
С. Кравченко, Н. Нікольська,
М. Тименко, О. Шпарик, 2021
© «КОНВІ ПРІНТ», 2021

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	4
Розділ I. ГЛОБАЛЬНИЙ ТА ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ВИМІРИ ТРАНСФОРМАЦІЙ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	9
I.1. Порівняльна педагогіка у контексті глобальних та європейських трансформацій освіти.....	9
I.2. Стратегічні орієнтири трансформацій шкільної освіти на глобальному рівні.....	13
I.3. Стратегічні орієнтири трансформацій шкільної освіти в Європі.....	25
I.4. Тенденції розвитку шкільної освіти: глобальний та європейський виміри...41	
Розділ II. НАЦІОНАЛЬНИЙ ВИМІР ТРАНСФОРМАЦІЙ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	59
II.1. Тенденції розвитку шкільної освіти у ФРН.....	59
II.2. Тенденції розвитку шкільної освіти у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії.....	111
II.3. Тенденції розвитку шкільної освіти у Польщі.....	133
II.4. Тенденції розвитку шкільної освіти у США.....	174
II.5. Тенденції розвитку шкільної освіти у Китаї.....	219
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	349

ПЕРЕДМОВА

Закон України «Про освіту» (2017) проголошує, що державна політика у сфері освіти формується і реалізується на основі наукових досліджень, міжнародних зобов'язань, вітчизняного та іноземного досвіду з урахуванням прогнозів, статистичних даних та індикаторів розвитку з метою задоволення потреб людини та суспільства, що актуалізує ґрунтовне осмислення досвіду зарубіжжя.

У Статті 6 Закону серед засад державної політики у сфері освіти та принципів освітньої діяльності названо інтеграцію у міжнародний освітній та науковий простори, що обумовлює необхідність дослідження перспективних шляхів та ефективних інструментів синхронізації національної освіти з ключовими векторами розвитку освіти у провідних країнах світу.

У Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 р. (2016) передбачено проведення докорінної та системної реформи загальної середньої освіти з урахуванням досвіду провідних країн світу, які в умовах глобалізації спільно працюють над розв'язанням існуючих викликів.

Лідерами у цьому процесі є країни Європейського Союзу (ЄС), США, Китай, які демонструють вагомий прогрес у підвищенні якості та ефективності освіти; сприянні справедливості та рівному доступу, інтенсифікації творчості, підприємливості та інновацій.

У стратегічній програмі «Освіта і навчання 2020» (2009) ЄС визначив чотири спільні цілі розвитку систем освіти в державах-членах:

- перетворення освіти впродовж життя та мобільності на реальність;
- підвищення якості та ефективності освіти та навчання;
- сприяння рівності, соціальній злагоді та активному громадянству;
- заохочення креативності та інновацій, включаючи підприємництво, на всіх рівнях освіти і навчання.

У 2021 р. Брюссель затвердив нову Стратегічну рамкову програму Європейського співробітництва у галузі освіти і навчання «До Європейського освітнього простору і поза» (2021-2030), серед п'яти пріоритетів якої на наступне десятиліття названо:

- підвищення якості, рівності, інклюзії та успіху для всіх в освіті та навчанні та
- перетворення навчання впродовж життя та мобільності в реальність для всіх.

Очевидно, що вибір ЄС для дослідження зумовлено провідною роллю цього наддержавного утворення, яке визначає стратегію розвитку не лише держав-членів, а й європейського континенту та усього світу, орієнтуючись на ідеї економічного лідерства та соціальної інтеграції. Україна географічно, історично, культурно та економічно належить до Європи, а отже підпорядковується загальноєвропейським координатам розвитку.

Реформи у США спрямовано на досягнення досконалості в освіті з акцентом на стандартизоване тестування, підвищення якості роботи вчителів, адміністраторів, удосконалення змісту освіти та освітнього середовища. Чинний федеральний закон «Кожен учень є успішним», затверджений за президенства Б. Обами у 2015 р., зберігає пріоритет досконалості в освіті, а Меморандум Президента Д. Трампа щодо спрощення доступу до STEM освіти (2017) скеровує американську освіту в інноваційному напрямі. Плани удосконалення національної освіти Президента Дж. Байдена передбачають посилення аспекту рівності. Йдеться про забезпечення молоді додатковими чотирма роками безкоштовної освіти на додаток до вже існуючих 12 років середньої освіти. Два роки передбачено для розбудови дошкільної освіти з метою збільшення охоплення дошкільнят різними формами догляду і виховання, підготовки до навчання в школі. Інші два роки – для безкоштовного навчання молоді у громадських коледжах. Дослідження процесів, що відбуваються в освіті США в умовах посилення взаємодії федерального уряду та штатів, становить цінність для України, яка окреслила перед собою завдання розбудови ефективності системи забезпечення якості та підзвітності в освіті в умовах децентралізації влади і освіти.

Освітні реформи у КНР, які тривають понад тридцять років, забезпечили входження країни відповідно до міжнародних порівняльних досліджень у п'ятірку країн з високою якістю освіти. Освіта у КНР сьогодні розвивається в напрямі підвищення якості та забезпечення рівного доступу до неї. Китай демонструє найкращі результати у міжнародних порівняльних дослідженнях, що робить перспективним дослідження освітніх трансформацій у цій країні.

Отже, напрацювання обраних країн для дослідження є важливим джерелом осмислення та творчого використання позитивних ідей.

Наукове дослідження «Тенденції розвитку шкільної освіти в країнах ЄС, США та Китаї» (2018-2020) (0118U003360) ґрунтується на результатах попередніх наукових досліджень відділу порівняльної педагогіки, зокрема є логічним продовженням дослідження «Трансформаційні процеси у шкільній освіті країн Європейського Союзу та США» (2015-2017) (0115U003080), в рамках якого науково обґрунтовано ключові напрями трансформацій на рівні шкільної освіти. Водночас, комплексне дослідження характеру розвитку шкільної освіти в країнах ЄС, США і Китаю у форматі тенденцій проводиться вперше.

Об'єкт дослідження – шкільна освіта у країнах ЄС, США та Китаї.

Предмет дослідження – сутність і напрями розвитку шкільної освіти в країнах ЄС, США та в Китаї у форматі тенденцій.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні тенденцій розвитку шкільної освіти в країнах ЄС, США та Китаї.

Хронологічні межі дослідження охоплюють ХХІ ст., яке позначається інтенсифікацією процесів економічної та культурної глобалізації, стрімким розвитком ІКТ. Спричиняючи відкритість кордонів, активізацію міжкультурної взаємодії, як і посилення конкуренції між країнами глобалізація зумовлює багатовимірні трансформації в освітніх системах провідних країн світу.

Концепція дослідження. Концепція дослідження ґрунтується на розумінні поняття тенденції як напрямку розвитку об'єкта, що супроводжується зміною його властивостей під час цього руху.

У полі педагогічної компаративістики «тенденція розвитку освіти» розглядається як базова категорія. Виявлення тенденцій розвитку освіти у різних країнах, геополітичних регіонах та у глобальному масштабі, співвідношення загальних тенденцій та національної або регіональної специфіки визначається провідними компаративістами (на рівні із виявленням закономірностей) метою порівняльної педагогіки. Проекція такого підходу на наукове дослідження «Тенденції розвитку шкільної освіти в країнах ЄС, США та Китаї» обґрунтовує формат проведення

дослідження, який передбачає виявлення напрямку руху шкільної освіти в країнах ЄС, США та Китаї з розкриттям сутності цього руху.

В основу дослідження покладено такі положення:

- в умовах глобалізації провідні країни світу активно реформують національну освіту для забезпечення конкурентоспроможності економіки;
- спільність викликів уніфікує підходи країн до характеру реформ;
- спільний характер реформ формує загальні тенденції розвитку національних систем освіти;
- напрацьований досвід реформ становить інтерес для національної педагогічної теорії і практики в аспекті співвіднесення вектора модернізації української освіти з напрямками розвитку освіти у зарубіжжі.

Саме з таких позицій досліджено розвиток освіти у спільності теоретичних засад і практичних підходів.

В основу дослідження покладено порівняльний та системний підходи. Порівняльний підхід забезпечив можливість порівнювати педагогічні феномени на засадах спільності за наявності визначених принципів, до яких у дослідженні віднесено: принцип об'єктивності, принцип відповідності методів дослідження науковим методам пізнання та актуальним проблемам сучасної педагогіки, принцип творчого осмислення отриманих результатів порівняльних розвідок з метою уникнення механістичного перенесення його елементів на національний ґрунт без урахування реалій і завдань української школи та стану її розвитку.

Системний підхід передбачав розгляд різних аспектів тенденцій у цілісному вимірі країни/регіону/світу в єдності їх взаємозв'язків.

Базовими одиницями для дослідження обрано системи освіти країн ЄС, США та КНР. Водночас, важливим для національної освіти вважаємо дослідження стратегічних орієнтирів розвитку шкільної освіти як матриці, що формує освітній простір в Європі та світі, включно з Україною.

Вірогідність наукових тверджень, висновків і рекомендацій дослідження забезпечується автентичними джерелами, які включають такі категорії, як законодавчі та

стратегічні документи країн та міжнародних організацій у галузі освіти; монографічні дослідження зарубіжних і вітчизняних учених, аналітичні довідки, наукові статті тощо.

Результатом наукового пошуку стало:

- розкриття стратегічних орієнтирів міжнародних організацій, що визначають розвиток освіти в країнах світу під впливом викликів глобалізації;
- обґрунтування загальних тенденцій розвитку шкільної освіти у визначених країнах.

У Розділі I «Глобальний та європейський виміри трансформацій шкільної освіти» розглянуто концептуальний вимір багатогранного феномену «тенденції в освіті» крізь призму зміни місії порівняльної педагогіки, охарактеризовано підходи до його трактування, розглянуто стратегічні орієнтири міжнародних організацій щодо розвитку освіти.

Розділ II «Національний вимір трансформацій шкільної освіти» розкриває тенденції розвитку шкільної освіти в країнах Європи (ФРН, Польща, Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії), США та КНР в контексті децентралізації, гуманізації, стандартизації, цифровізації, інтенсифікації рівного доступу до освіти тощо.

Результати дослідження можуть стати джерелом для розбудови напрямів освітньої політики з модернізації освітніх реформ в Україні, а також розроблення навчальних програм, підручників і посібників з порівняльної педагогіки.

Монографію адресовано розробникам освітньої політики, викладачам, науковцям, докторантам, студентам закладів вищої освіти.

Керівник наукового дослідження – О.І. Локшина,
доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України
завідувач відділу порівняльної педагогіки
Інституту педагогіки НАПН України

РОЗДІЛ І. ГЛОБАЛЬНИЙ ТА ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ВИМІРИ ТРАНСФОРМАЦІЙ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

О.І. Локшина

I.1. Порівняльна педагогіка у контексті глобальних та європейських трансформацій освіти

Флагманська ініціатива Європейської Комісії з досліджень, науки та інновацій «Інноваційний Союз» (2015) спрямована на досягнення таких трьох цілей: перетворити Європу на світового лідера з виробництва наукових знань; усунути бар'єри для інновацій; революціонізувати шляхи співпраці державного та приватного секторів. З цією метою проголошено три стратегічних пріоритети розвитку науки: «Відкрита інновація», «Відкрита наука», «Відкритість світу».

«Відкрита інновація» означає трансфер знань, досвіду / ресурсів від однієї компанії / дослідницької установи до іншої/бізнесу/промисловості. ЄС пріоритизує формат динамічних, мережевих та інноваційних екосистем, що тісно співпрацюють. Інновації вже не розглядаються як результат наукових досліджень окремих дослідників/інституцій, а як результат комплексної співпраці з використанням потоків знань з промисловості та суспільства. «Відкрита інновація» передбачає широке залучення усіх зацікавлених сторін: держави, науки, бізнесу, громадського сектора.

«Відкрита наука» є новим підходом до проведення наукових досліджень, який базується на ідеї співробітництва, спільного обговорення проблем і результатів досліджень з використання цифрових технологій та нових співробітницьких механізмів. «Відкрита наука» передбачає рух від стандартної практики публікації/оприлюднення результатів досліджень до якнайширшого їх поширення через усі існуючі канали.

«Відкритість світу» – це перетворення ЄС на глобального лідера в науці, просування наукових досліджень та інновацій на глобальний рівень, у тому числі і в рамках Програми «Горизонт 2020».

Відкритість світу означає промоцію міжнародного співробітництва дослідницької громади, що дозволить Європі отримати доступ до новітніх знань у всьому світі, ангажувати найкращі таланти, протистояти глобальним викликам та створити можливості для бізнесу на ринках, що розвиваються (European Commission, 2016).

Освіта – це основа особистісного зростання, працевлаштування, активного та відповідального громадянства. Право на якісну та інклюзивну освіту і навчання впродовж життя проголошено в Європейському фундаменті соціальних прав (2017) як перший принцип. Освіта розглядається базисом європейського способу життя, зміцнення соціальної ринкової економіки та демократії, права людини та соціальної справедливості (European Parliament, 2017).

З огляду на це в умовах пандемії COVID-19 у 2020 р. внеском у розбудову інноваційності ЄС став План дій з формування Європейського освітнього простору (European Education Area) до 2025 р, який включає шість вимірів: якість, інклюзія та гендерна рівність, зелена та цифрова трансформації; вчителі і педагоги; вища освіта, геополітичний вимір. Для досягнення зазначених вимірів Європейська Комісія пропонує такі заходи, як підвищення якості освіти; посилення інклюзивності і гендерної чутливості освіти і навчання; підтримка зелених та цифрових трансформацій в рамках та через освіту і навчання, підвищення компетентності та мотивації в освітній професії (European Commission, 2020b).

Не менш амбітним стало проголошення у 2020 р. ініціативи з розбудови Нового дослідницького простору для дослідження та інновацій. Європейський дослідницький простір (European Research Area) був започаткований у 2000 р. в контексті Лісабонської стратегії. Стратегія з формування Європейського дослідницького простору спрямована на побудову спільного науково-технічного простору для ЄС. Створення єдиного ринку для досліджень та інновацій, що сприяє вільному руху дослідників, наукових знань та інновацій, заохочує більш конкурентоспроможну європейську промисловість. Це передбачає перебудову європейського дослідницького ландшафту у напрямі транскордонного співробітництва, конкуренції на всьому континенті, нарощування критичної маси та координації та вдосконалення національних дослідницьких політик.

Пріоритетами у розбудові Європейського дослідницького простору визначено: пріоритизацію інвестицій і реформ; імплементацію дослідницьких результатів в економіку; поглиблення Європейського дослідницького простору у напрямі подальшого прогресу з вільного обігу знань в модернізованій, ефективній та дієвій системі досліджень та інновацій (European Commission, 2020a).

Заявлена Україною мета інтеграції науки в європейський науковий простір потребує інтенсифікації синхронізації національних дослідницьких стандартів і практик з європейськими, що актуалізує місію порівняльної педагогіки.

Від самого початку розвитку порівняльної педагогіки «батько» порівняльної педагогіки Марк-Антуан Жульєн Паризький (Marc-Antoine Jullien de Paris, 1775-1848) у праці «Нариси та попередні погляди на дослідження з порівняльної освіти та серія запитань про освіту» (*Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée, et séries de questions sur l'éducation*, 1817) запропонував вважати одиницею порівняння систему освіти.

В умовах глобалізації кінця ХХ – початку ХХІ ст., що спричинила відкритість кордонів, активізацію міжнародних організацій у формуванні політик, посилення ролі транснаціональних корпорацій, інтеграцію ринків праці, традиційна одиниця порівняння «національна система освіти» втрачає домінантність. Компаративна методологія збагачується такими одиницями, як міжкраїнова, регіональна, континентальна та глобальна освіта. Не менш актуальними стають дослідження освіти в кордонах наднаціональних утворень/структур/організацій, прикладом якої в Європі є ЄС. Оскільки лідерство у розробленні траєкторій розвитку освіти та форматів функціонування освітніх систем належить міжнародним організаціям (ЮНЕСКО, ОЕСР, Світовий Банк), значущість порівняльних досліджень полягає передусім в аналізі глобальних орієнтирів функціонування освіти, які пропонуються у форматі рекомендацій для розробників освітньої політики, акумульованих кращих практик країн, електронних бази ресурсів для освітян. Водночас за нових умов одиниця глобальної освіти набуває комплексності, оскільки значущість глобальних орієнтирів міжнародних організацій та загальних тенденцій розвитку освіти доповнюється значущістю національних форматів організації навчання.

Погляд на використання зарубіжного досвіду також отримав нове бачення: відбулася трансформація від лінійного розгляду питання «досвід однієї країни (декількох країн) – для упровадження в іншій» у напрямі багатовимірної моделі порівняння країн, регіонів, виокремлення ключових тенденцій, метою якої є віднайдення інновацій/позитивів для ефективного розвитку/інтеграції у спільний освітній простір (Локшина, 2015).

В рамках теорії поля термінологічне поле визначається як група слів однієї мови, що мають досить щільний смисловий зв'язок. На основі смислової спільності у термінологічне поле наукового дослідження «Тенденції розвитку шкільної освіти в країнах ЄС, США і Китаї» (2018-2020) об'єднано такі терміни, як «тенденція», «розвиток», «шкільна освіта». До базової одиниці термінологічного поля віднесено термін «тенденція».

У тлумачних словниках «тенденція» трактується, як кількісні і якісні зміни досліджуваного руху або ідеї. Зокрема, в Академічному тлумачному словнику української мови «тенденція» трактується як напрям розвитку чого-небудь. На урядовому рівні в Україні «тенденція» в широкому значенні трактується як незворотні зміни певної спрямованості, що визначаються через реалізацію конкретних умов за законами функціонування (Про затвердження Методики, 2000).

Тлумачними словниками англійської мови термін “trend”, що синхронізується з українським «тенденція», трактується як «загальний розвиток або зміна в ситуації» (Cambridge Dictionary), «зміна або розвиток у напрямі чогось нового чи іншого» (Collins Dictionary), «загальний рух протягом часу» (Merriam-Webster).

Тенденція є однією з базових наукових категорій порівняльної педагогіки, оскільки метою порівняльної педагогіки у міжнародному науковому просторі проголошено дослідження стану та виявлення тенденцій і закономірностей розвитку освітньої теорії і практики у країнах/регіонах світу та у глобальному масштабі на тлі національної специфіки задля виявлення форм/способів оптимізації національної освіти шляхом використання зарубіжного досвіду.

Метод аналізу тенденцій розглядається ОЕСР як ефективний для дослідження розвитку феноменів в освіті. Цей метод забезпечує логіку виокремлення спільних трансформацій, владність характеристики їх сутності, окреслення прогнозу.

У процесі дослідження доведено, що метод аналізу тенденцій у компаративних дослідженнях передбачає визначення хронологічних меж, оскільки тенденція асоціюється з часом, упродовж якого на основі автентичних джерел відслідковують трансформації та генерують системні характеристики

Компаративне дослідження тенденцій розвитку освіти в умовах глобалізації є важливим. Таке дослідження формує векторність розвитку сучасних суспільств, сприяє їх синхронізації.

I.2. Стратегічні орієнтири трансформацій шкільної освіти на глобальному рівні

Глобалізація як процес інтеграції кардинально трансформує усі сфери життя людства. М. Сміт і М. Дойл, ґрунтуючись на дослідженнях учених, акцентують такі ключові впливи глобалізації, як де-локалізація і супра-територіальність; поширення технологічних інновацій; розвиток мультикультурних корпорацій; розбудова глобальних ринків (Smith and Doyle, 2002). Очевидним на сьогодні є вихід за локальні кордони життєдіяльності в умовах функціонування спільного простору індивідуумів та інституцій, ідей та культур.

Глобалізація формує нову картину світу, де поряд з технологічним прогресом загострюються виклики, які обумовлюють необхідність реалізації нового погляду на освіту. До таких, зокрема, ЮНЕСКО відносить:

– старіння населення: в Європі частка населення у віці 60 і старше років за прогнозами зросте з 22 % у 2011 р. до 34% у 2050 р.; в Африці – з 6% до 10%, в Азії і Латинській Америці – з 10% до 20%. Ця тенденція формулює завдання активної розбудови сектора освіти дорослих і застосування ІКТ;

– в умовах швидкої урбанізації третина населення в Африці і Південній Азії та майже 4/5 в Європі і США мешкає в містах, що актуалізує трансформацію підходів до організації навчання у напрямі диференціації, запровадження інновацій;

– міжнародна міграція: у світі нараховується 214 мільйонів мігрантів, що спричиняє перерозподіл «мізків» за рахунок їх відтоку з одних країн в інші, актуалізує питання оптимізації змісту освіти;

– розбудова країнами економіки знань перетворює освіту на детермінанту економічного зростання, що наразі позиціонується як інструмент формування як професійних, так і особистісних ключових навичок – грамотності, вміння вчитися, підприємництва, цифрової, соціальної компетентностей; важливим також розглядається тісний взаємозв'язок систем освіти і кваліфікацій;

– швидкий розвиток ІКТ сприяє інтеграції формальної, неформальної та інформальної освіти, піднімає питання ефективного використання можливостей ІКТ в освіті, мінімізації потенційних негативів (UNESCO, 2014, р.13–15).

Визначальною ознакою глобалізації освіти є її оринковлення. Спостерігається переосмислення ролі освіти від соціального обов'язку держави до продуктивного каталізатору економічного розвитку. Освіта починає трактуватися як джерело конкурентоспроможності – в умовах глобалізації економіки країн конкурують між собою за ринки, іноземні інвестиції, технологічний розвиток та транснаціональні компанії (Stromquist & Monkman, (Eds.), 2014, р. 179). Сектор освіти, ґрунтуючись на ідеології неолібералізму, перетворюється на надавача послуг споживачу, який шукає найякісніші з них. Вчені (Stromquist & Monkman) відзначають трансформацію дитино-центрованого підходу у шкільній освіті, який панував протягом тривалого часу у розвинених демократичних країнах Європи та світу, у так званий економіко-центрований (Stromquist & Monkman, (Eds.), 2014, р. 12). За цих умов актуальним стає рейтингування вчителів та шкіл. Останні можуть розраховувати на фінансову підтримку уряду у разі демонстрації позитивних результатів учнів в тестуванні як на локальному, так і на національному рівнях. Ще більш орієнтованими на клієнта є університети, які функціонують в умовах жорсткої конкуренції.

На міжнародному рівні відбувається вимірювання ефективності освітніх систем засобами міжнародних порівняльних досліджень TIMSS, PISA, PIRLS тощо. З метою досягнення високих показників пріоритетності набувають навчальні предмети/освітні галузі, з яких тестуються учні – читання, математика, природознавство, сучасні мови. Водночас «за бортом» опиняються не менш важливі для сучасної людини дисципліни, що відповідають за формування ціннісних якостей особистості.

Інтернаціоналізація фінансових ринків, технологічна революція, розбудова економіки знань диктує необхідність відходу від лінійної парадигми розвитку освіти у напрямі багатовимірності. Вертикальний формат її побудови (дошкільна, початкова, середня, професійно-технічна, вища) вже не може задовольнити нові вимоги глобалізованих суспільств. З огляду на це спостерігається рух у напрямі розбудови формату освіти упродовж життя, який традиційну вертикаль збагачує горизонтальним вектором. Горизонтальність забезпечується освітніми траєкторіями різної тривалості й наповнення для здобуття індивідуумами кваліфікацій. Формальна освіта функціонує у тісному взаємозв'язку з неформальною, поширеною практикою, наприклад, стає офіційне визнання кваліфікацій, отриманих на робочому місці.

Інтернаціоналізація на рівні вищої освіти в аспекті взаємовизнання дипломів забезпечує ефективність функціонування глобальних ринків праці, а відтак, і економіки.

Трансформацій зазнає зміст освіти. В умовах інформаційного вибуху, коли обсяг інформації подвоюється кожні два роки, енциклопедичний підхід до добору й структурування змісту освіти вже не відповідає сучасності. Трендом стає формування вмій/компетентностей, які покликані забезпечити громадянам успішний особистісний та професійний розвиток. Компетентнісно-базований зміст забезпечується його стандартизацією. Стандартизація під впливом стратегічних віх (benchmarks) міжнародних організацій сприяє уніфікації змісту, що все більше «розмиває» національні особливості навчальних програм та підручників.

Показником глобалізації освіти є децентралізація, що передбачає передачу повноважень щодо прийняття управлінських рішень на місцевий рівень з метою підвищення ефективності навчального процесу в закладах освіти. Часто паралельно з цим відбувається передача місцевим органам і фінансових зобов'язань, які часто є

занадто завищеними для них. В цих умовах актуалізується приватна освіта, яка, окрім розширення освітніх можливостей, сприяє подальшій стратифікації населення.

Отже, глобалізація справляє визначальний вплив на освіту, повністю трансформуючи її засади. Фундаментальною ідеєю глобалізації є знання, які працюють на економіку, ринки праці, рух капіталу. Відповідно освіта, що набуває особливої значущості, отримує нову роль й активно трансформується відповідно до неї.

Очевидним є рух від місії освіти як демократичного інституту до інструменту ринкової економіки. Реконцептулізована під впливом глобалізації освіта починає розглядатися не як соціальне благо, що має забезпечити держава своїм громадянам, а як джерело отримання нею економічної вигоди, засіб для забезпечення добробуту. Аспекти рівності і справедливості в освіті все більше заміщуються аспектами якості й ефективності.

Метою освіти розглядається не трансляція знань, а формування життєво необхідних/ключових компетентностей та кваліфікацій. Висококваліфікований фахівець, який відповідає вимогам інноваційної економіки та, водночас, активний громадянин, який може успішно жити у багатокультурній громаді – ось той продукт, який очікує від освіти глобалізований світ.

Характеристикою глобалізації освіти є наднаціональний характер її розвитку під впливом стратегічних орієнтирів міжнародних організацій. В умовах планетарних викликів відбувається спільний пошук світовою спільнотою інструментів для протистояння. Сьогодні освітні стратегії таких глобальних міжнародних організацій як ЮНЕСКО, Світовий банк, ОЕСР, ЄС є визначальними для національних освітніх політик. Йдеться про міжнародні організації міжурядового типу – які (у трактуванні, зокрема Business Dictionary) є структурою, що заснована однією чи більше державами/націями шляхом підписання відповідної угоди з метою реалізації планів/проектів для спільних інтересів (Business Dictionary). Визначальну роль у царині розроблення стратегічних орієнтирів розвитку освіти у світі сьогодні відіграють ООН з її спеціалізованими установами та підрозділами, ОЕСР, Світовий банк, на регіональному рівні – ЄС, пропонуючи інструменти для реалізації й моніторингу досягнення запланованого. У контексті європейської інтеграції та гармонізації поступу

країни зі світовим співтовариством пріоритетом для України є дослідження стратегічних орієнтирів розвитку освіти, які в умовах глобалізації є прерогативою міжнародних організацій.

У полі педагогічної компаративістики в Україні політиці міжнародних організацій в освіті присвячено праці М. Бойченко, Т. Логвиненко, О. Огієнко, О. Першукової та ін. Дослідження О. Огієнко (2008) присвячено внеску ЮНЕСКО і Ради Європи у формування стратегічних напрямів освіти дорослих. Автор наголошує, що зазначені міжнародні організації виконують не лише координуючу функцію, але й виступають інтегруючими інституціями, що об'єднують зусилля спільноти для подальшого розвитку, зокрема і освіти дорослих в умовах викликів сучасності (Огієнко, 2008).

Наукову розвідку О. Першукової (2014) присвячено внеску міжнародних організацій ООН, ЮНЕСКО, ОЕСР, Ради Європи та ЄС у становлення і розвиток багатомовної освіти. Дослідниця крізь призму багатомовної освіти визначає роль міжнародних організацій глобального типу у встановленні орієнтирів для національних освітніх політик, так і загальних для усіх країн пропозицій (Першукова, 2014).

Розкриваючи діяльність міжнародних організацій у сфері освіти обдарованих і талановитих школярів М. Бойченко (2015) аналізує діяльність таких організацій, як Всесвітня рада сприяння освіті обдарованих і талановитих дітей, Європейської ради з високих здібностей та Міжнародного центру інновацій в освіті (Бойченко, 2015).

Т. Логвиненко у праці «Роль міжнародних та національних організацій у контексті соціально-педагогічної роботи та професійної підготовки до неї у скандинавських країнах» (2015) з посиланням на Т. Геращенко і В. Солощенко виокремлює такі чинники впливу міжнародних організацій, як: правові (хартії та конституції міжнародних організацій), що окреслюють головні принципи, норми та процедури їхньої діяльності, підписання урядами національних держав умов цих статутів, що передбачає їх виконання, тобто приєднання до певної системи цінностей, стандартів, ідеологій; організаційні (конвенції, рекомендації, резолюції, декларації), що сприяють утвердженню єдиних освітніх стандартів; фінансові (надання освітніх

кредитів); статистичні (збирання та поширення міжнародними організаціями освітньої інформації) (Логвиненко, 2015, с.119).

У праці О. Локшиної «Стратегічні орієнтири розвитку освіти: світовий вимір» наголошено на спільності у баченні міжнародними організаціями розвитку освіти в третьому тисячолітті під впливом спільних для усіх країн викликів (Локшина, 2019). Отже, дослідники наголошують на таких важливих функціях міжнародних організацій, як розроблення освітніх стратегій світового та континентальних масштабів, координація та інтеграція зусиль спільноти для подальшого розвитку освіти в умовах викликів сучасності, вплив на формування освітньої політики державами.

ООН, ЮНЕСКО, Світовий Банк і ЄС (відповідно до типології, що викладена у навчальному посібнику «Міжнародні організації» (2009)), є міждержавними міжнародними організаціями, маючи безпосередній вплив на політику країн-членів (Міжнародні організації, 2009). ЮНЕСКО, як спеціалізована установа ООН, є організацією глобального типу, ЄС – регіональним інтеграційним угрупованням, а Світовий банк – міжнародною валютно-кредитною організацією з регулюванням відносин у фінансовій сфері. Усі вони, з проекцією на інтереси організації, кардинально впливають на формування стратегії розвитку освіти у світі. Виклад основного матеріалу. Сьогодні глобальні міжнародні організації визначають характер розвитку світової спільноти, формулюючи відповіді для протистояння викликам сучасності. Спільність викликів фактично гармонізує порядки денні цих організацій. Для прикладу можна навести висновок Р. Шах'яhana (Riyad A. Shahjahan), що викладено у дослідженні ролі міжнародних організацій у глобалізації освітньої політики у галузі вищої освіти у праці «Вища освіта: посібник з теорії і дослідження, вища освіта (2012 р.).

Ґрунтовним внеском у розбудову стратегії розвитку людства робить ООН, яка у 2000 р. на Саміті тисячоліття у співпраці зі світовими лідерами затвердила Декларацію тисячоліття ООН, що охоплювала вісім цілей:

1. Ліквідувати абсолютну бідність і голод.
2. Забезпечити загальну початкову освіту.
3. Сприяти гендерній рівності і розширенню прав жінок.

4. Скоротити дитячу смертність.
5. Поліпшити охорону материнського здоров'я.
6. Боротися з ВІЛ/СНІДом, малярією та іншими захворюваннями.
7. Забезпечити екологічну стійкість.
8. Сформувати всесвітнє партнерство з метою розвитку.

Ціль 2 «Забезпечити загальну початкову освіту» передбачала до 2015 р забезпечити дітям у всьому світі, як хлопчикам, так і дівчаткам, можливість в повному обсязі отримати початкову шкільну освіту. Результати досягнень, викладені у звіті «Цілі розвитку тисячоліття 2015» засвідчили, що з 2000 р. в забезпеченні загальної початкової освіти у світі відбувся значний прогрес. Загальний показник охоплення шкільною освітою у регіонах, які розвиваються, у 2015 р. досяг 91% у порівнянні з 2000 р. (83%), а кількість дітей, які не відвідують школу, у світі зменшилася майже вдвічі (57 млн. у 2015 р. у порівнянні з 100 млн. у 2000 р.). Рівень грамотності серед молоді у віці від 15 до 24 років у світі зріс з 83% до 91% між 1990 і 2015 рр.; школу почали відвідувати набагато більше дівчат (UN, 2015).

У 2015 р. стартувала нова ініціатива ООН – Цілі сталого розвитку, відомі також як Глобальні цілі, що нараховують сімнадцять цілей, яким відповідають 169 завдань. Ціль 4 «Якісна освіта» передбачає «Забезпечення всеохоплюючої і справедливої якісної освіти та заохочення можливості навчання впродовж усього життя для всіх», досягнення якої гарантує отримання безкоштовної початкової та середньої освіти всіма дівчатками і хлопчиками до 2030 р.

У рамках Цілі 4 визначено такі завдання:

- Завдання 4.1. Забезпечити доступність якісної шкільної освіти для всіх дітей та підлітків;
- Завдання 4.2. Забезпечити доступність якісного дошкільного розвитку для всіх дітей;
- Завдання 4.3. Забезпечити доступність професійної освіти;
- Завдання 4.4. Підвищити якість вищої освіти та забезпечити її тісний зв'язок з наукою, сприяти формуванню в країні міст освіти та науки;

- Завдання 4.5. Збільшити поширеність серед населення знань і навичок, необхідних для отримання гідної роботи та підприємницької діяльності;
- Завдання 4.6. Ліквідувати гендерну нерівність серед шкільних учителів (UN, 2015b).

ЮНЕСКО є впливовим світовим гравцем на полі розроблення стратегічних орієнтирів розвитку освіти в світі, активно працюючи як самостійно, так і у партнерстві з іншими міжнародними організаціями. Всесвітньо відомою є ініціатива ЮНЕСКО спільно з Програмою розвитку ООН, Фондом ООН в галузі народонаселення, Дитячим фондом ООН і Світовим банком «Освіта для всіх». Рух, що стартував у Джомт'єні у 1990 р. і отримав продовження на Дакарському форумі з питань освіти у 2000 р., об'єднав країни світу на шляху перетворення початкової освіти на обов'язкову для всіх протягом найближчих п'ятнадцяти років. У 2015 р. в Інчхоні на Всесвітньому форумі з освіти було затверджено Інчхонську декларацію «Освіта – 2030: забезпечення загальної інклюзивної і справедливої якісної освіти і навчання протягом життя». Декларація закликає держави забезпечити інклюзивну якісну освіту для всіх, створити усім громадянам можливість для отримання освіти протягом життя (World Bank, 2015).

Для досягнення проголошених цілей пріоритетами визначено доступ до освіти, справедливість та інклюзія, освіта впродовж життя (табл. 1).

Таблиця 1.1.

Пріоритети Інчхонської декларації «Освіта – 2030»

Пріоритет	Зміст
Доступ	Забезпечити доступ і здобуття якісної освіти для всіх дітей та молоді до принаймні 12 років, безкоштовної, фінансованої державою, інклюзивної та рівноцінної початкової та середньої освіти, з яких принаймні 9 років є обов'язковими, а також доступ до якісної освіти для молоді позашкільного віку за допомогою множинності траєкторій. Забезпечити надання можливостей для навчання, щоб усі молоді люди та дорослі здобули функціональну грамотність та оволоділи вмінням лічби, а також сприяти їхній повній участі як активних громадян у житті суспільства. Також слід заохочувати надання принаймні 1 р. безкоштовної та обов'язкової дошкільної освіти хорошої якості
Справедливість та інклюзія	Забезпечити справедливість та інклюзію в освіті та через освіту, а також подолати всі форми маргіналізації, нерівності, вразливості та нерівності у доступі до освіти, участі, й завершенні, а також у результатах навчання. Оскільки гендерна рівність є ще однією ключовою ознакою ЦРТ 4: Освіта 2030, у цьому Порядку денному особлива увага приділяється дискримінації за гендерною ознакою, а також уразливим групам, а також забезпеченню того, щоб ніхто не залишився позаду.

Якість	Невід'ємною частиною права на освіту є забезпечення достатньої якості освіти, щоб отримати відповідні, справедливі та ефективні результати навчання на всіх рівнях і в будь-яких умовах. Якісна освіта вимагає, як мінімум, щоб учні розвивали базові навички грамотності та лічби як будівельні блоки для подальшого навчання, а також навички вищого порядку. Це вимагає відповідних методів і змісту викладання та навчання, які задовольняють потреби всіх учнів, викладаються кваліфікованими, підготовленими, оплачуваними і мотивованими вчителями, які використовують відповідні педагогічні підходи та підтримуються відповідними інформаційно-комунікаційними технологіями (ІКТ), а також створення безпечного, здорового, гендерно-чутливого, інклюзивного та забезпеченого адекватними ресурсами середовища, яке полегшує навчання
Навчання впродовж життя	Право на освіту розпочинається з народження і продовжується впродовж усього життя; тому концепція навчання впродовж життя керує ЦРТ 4: Освіта 2030. Щоб доповнити формальну шкільну освіту, широкі та гнучкі можливості навчання впродовж життя мають бути надані за допомогою неформальних шляхів із відповідними ресурсами та механізмами та шляхом стимулювання неформального навчання, у тому числі за допомогою ІКТ .

Джерело: UNESCO-UIS. (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf

У 2013 р. з метою підвищення ефективності діяльності організації у галузі освіти на 37-й сесії ЮНЕСКО було затверджено середньострокову стратегію «Освітня стратегія 2014-2021». Важливим для нашого дослідження є візія ЮНЕСКО щодо розвитку освіти у світі після 2015 р., на який припадає фіналізація цілей руху «Освіта для всіх». До таких цілей було віднесено:

- підвищення охопленням та якості дошкільного виховання, передусім для дітей зі спеціальними потребами та з проблемних верств населення;
- забезпечення доступу до безкоштовної обов'язкової початкової освіти високої якості усім дітям, включно з вихідцями з національних меншин;
- забезпечення доступними та релевантними програмами навчальних потреб молоді і дорослого населення;
- досягнення 50% покращення грамотності серед дорослого населення;
- ліквідація гендерної нерівності в початковій та середній освіті;

– покращення усіх аспектів якості освіти для всіх з метою сприяння досягненню валідних навчальних результатів, передусім з грамотності, лічби, оволодіння життєвими навичками (UNESCO, 2014).

Світовий порядок денний після 2015 р. у баченні ЮНЕСКО має будуватися під гаслом «Забезпечення рівноправної та інклюзивної якісної освіти протягом життя для всіх до 2030 р.». Для цього ЮНЕСКО пропонує світовому співтовариству зосередитись на таких пріоритетах:

– дошкільна освіта: забезпечити охоплення дітей дошкільного віку дошкільною освітою, включно з одним роком безкоштовної передшкільної підготовки;

– якісна базова освіта: забезпечити отримання дівчатами і хлопцями обов'язкової базової освіти на засадах гендерної рівності;

– освіта для молоді і дорослого населення: оволодіння цими віковими групами населення грамотністю та лічбою на рівні, необхідному для повноцінної участі у житті суспільства;

– знання і навички для роботи і життя: набуття молоддю і дорослими відповідних навичок в системах професійно-технічної, середньої і подальшої освіти;

– знання і навички для стійкого розвитку і мирних суспільств: набуття усіма учнями і слухачами навичок, цінностей, ставлень для розбудови мирних суспільств, у тому числі за допомогою освіти з глобального громадянства і освіти для стійкого розвитку;

– вчителі: уряди країн мають гарантувати, щоб здобувачі освіти навчалися кваліфікованими, вмотивованими вчителями, які забезпечені усіма необхідними навчальними матеріалами;

– фінансування: усі країни повинні виділяти на освіту мінімум 4-6% від ВВП або 15–20% бюджетних коштів (UNESCO, 2014, р. 26–27).

Таким чином, ЮНЕСКО цілеспрямовано реалізує цілісну стратегію у царині освіти, що спрямована на розширення можливостей щодо отримання освіти для всіх.

Світовий банк, як міжнародна організація, яка є масштабним інвестором у розвиток освіти протягом п'ятдесяти років, в умовах сучасних викликів важливим вбачає формування життєво важливих навичок у населення в координатах освіти

протягом життя. У стратегії «Навчання для всіх. Інвестування у знання і навички громадян для сприяння розвитку на період до 2020 р.» запропоновано багаторівневий підхід, що робить стратегію цілісною. На індивідуальному рівні Світовий банк акцентує важливість набуття навичок для особистісного розвитку, отримання роботи і розбудови кар'єри, забезпечення якісного рівня життя, залучення до життя громади. У документі зазначається, що володіння населенням високоякісними навичками асоціюється, у тому числі, з підвищенням ВВП на 2% (Learning for All, 2011, р. 3). На рівні держав Світовий Банк наголошує на важливості реформ систем освіти з метою підвищення підзвітності щодо використання коштів, які виділяються на освіту та освітніх результатів. Паралельно підкреслюється необхідність забезпечення адекватного рівня видатків на освіту, підтримання у належному стані інфраструктури, забезпечення навчально - методичним супроводом, висококваліфікованими викладачами. Перспективним також виглядає всеохоплюючий підхід, за якого – Світовий банк передбачає вийти за межі формальної освіти. На регіональному і глобальному рівнях Світовий банк орієнтується на розбудову високоякісної знаннєвої бази для реалізації реформ в освіті. Йдеться про розроблення системи оцінювання та «віх» (benchmarking) для аналізу спроможностей системи освіти країни за рівнями (починаючи від дошкільної освіти) й актуальними напрямками, визначення існуючих проблем, визначення покрокового зв'язку між внеском в освіту й освітніми результатами (Shahjahan, 2012).

Розгляд діяльності таких міжнародних організацій, як ООН та ЮНЕСКО, що є міждержавними організаціями глобального типу та Світовий банк, що є економічною організацією, яка впливає на міжнародні економічні відносини, уможливив забезпечити цілісний огляд стратегічних орієнтирів розвитку освіти. На підставі аналізу стратегій з освіти зазначених організацій до ключових координат нами віднесено забезпечення рівного доступу до освіти та підвищення її якості. В рамках цих координат глобальними завданнями, що окреслені перед освітою, є забезпечення:

– набуття молоддю і дорослим населенням базових навичок (читання, письма, лічби), ключових компетентностей для особистісного, професійного розвитку, життя у громаді;

– належного рівня фінансування освіти та посилення підзвітності щодо ефективного використання вкладених ресурсів, інфраструктурою, навчально-методичним забезпеченням, висококваліфікованими вчителями.

Такий двокомпонентний підхід уможлиблює охопити як інтереси кожного окремого індивідуума, так і впливати на держави у їх русі з модернізації освіти. Актуальними також проголошено такі напрями, як дошкільна, інклюзивна, відкрита освіта та освіта протягом життя. Що ж стосується реалізації проголошеного, то організації, які підтримують країни у досягненні орієнтирів фінансово, активно застосовують моніторингові процедури з використанням «віх», що затверджуються в рамках освітніх стратегій. Дослідники (Verger, Novelli & Altinyelken, 2012) розглядають такі глобальні механізми впливу:

Нав'язування: зовнішні суб'єкти змушують деякі країни реалізовувати визначену ними освітню політику (класичним прикладом є умови кредитування Світовим банком, МВФ та іншими агенціями допомоги країнам-позичальникам);

Гармонізація: група країн взаємно погоджується щодо впровадження спільних політик у певній сфері політики (наприклад, конфігурація Європейського простору вищої освіти).

Поширення: зовнішні агенти використовують переконання та технічні знання, щоб переконати країни щодо імплементації певних політик (наприклад, через щорічні звіти, бази даних про найкращі методи та технічна допомога).

Стандартизація: міжнародне співтовариство визначає та сприяє дотриманню переліку політичних принципів і стандартів, які формують поведінку країн (наприклад, міжнародні дослідження з якості освіти, такі як PISA, сприяють стандартизації змісту навчальних програм на глобальному рівні).

Встановлення взаємозалежності відбувається тоді, коли країни погоджуються досягти загальні цілі для вирішення проблем, які потребують міжнародного співробітництва (наприклад, зміна клімату, «освіта для всіх») (Verger et al., 2012).

Серйозним партнером з моніторингу розвитку освіти у світовому вимірі є Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), яка, окрім опікування топовим на сьогодні міжнародним дослідженням якості освіти PISA, щорічно публікує

звіти про стан і тенденції розвитку освіти у світі у збірнику «Погляд на освіту». Такий моніторинг відбувається відповідно до груп індикаторів, які фактично синхронізовано зі стратегічними орієнтирами глобальних міжнародних організацій. Зокрема, у збірнику «Погляд на освіту 2018. Індикатори ОЕСР» зроблено огляд розвитку освіти за такими напрямками, як: доступ до освіти, освітні результати та їхній вплив на життя індивідуумів, ресурси, що вкладаються в освіту, організація навчального процесу/навчальне середовище, забезпечення вчителями (OECD, 2018).

Аналогічним, але в кордонах ЄС, є збірник «Ключові дані про освіту в Європі», який публікується Європейською Комісією та Eurymice. Розвиваючи думки цитованих вище дослідників щодо ролі глобальних міжнародних організацій у розбудові освіти шляхом проголошення стратегічних орієнтирів (координація та інтеграція зусиль спільноти для подальшого розвитку освіти в умовах викликів сучасності, вплив на формування освітньої політики державами) наголосимо також на такій важливій місії, як формування спільного освітнього простору. Не менш важливою вбачаємо роль каталізатора міжнародного діалогу щодо напрямів розвитку освіти. Цінним є відкритість організацій до змін, швидке реагування на нові виклики і потреби шляхом модернізації проголошених стратегій.

I.3. Стратегічні орієнтири трансформацій шкільної освіти в Європі

Європейська інтеграція освіти живить своє коріння ідеями спільної європейської ідентичності на засадах культурного співробітництва, що проголошена у 50-х роках ХХ ст. Європейською культурною конвенцією Ради Європи (1954 р.). У документі європейська ідентичність розглядається крізь призму історико-культурної спадщини держав-націй, а на освіту покладається місія формування нового європейського суспільства.

Розбудова правового поля для функціонування системи професійної підготовки кадрів стартує з моменту заснування Європейської спільноти з вугілля та сталі (ЄСВС) (1951). Згідно зі Статтею 128 Римського договору (1957) Європейська Комісія отримує право встановлювати загальні принципи імплементації спільної політики у галузі професійної підготовки кадрів для гармонізації розвитку національних економік

держав-членів та спільного ринку. У 1963 р. Рішенням Ради 63/226 було затверджено Спільну політику професійної підготовки кадрів, яка визначила десять базових принципів гармонізації відповідних національних політик (Brine, 2008, pp. 344-345).

З метою реалізації проголошених ініціатив Резолюцією Ради ЄЕС від 10 лютого 1975 р. № 337/75 створено Європейський центр розвитку професійної підготовки – Cedefop (Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle) для забезпечення наукової і технічної підтримки системи професійної підготовки кадрів у Спільноті.

Важливою сходинкою на шляху європейської інтеграції освіти стає започаткування практики збирання інформації з освітньої проблематики – у 1980 р. розпочинає роботу Європейська освітня інформаційна мережа – Eurymice (European Education Information Network), перетворивши з цього часу порівняння статистичних даних та успішних практик на невід’ємний компонент розроблення політики у галузі освіти та професійної підготовки на теренах Спільноти.

З 1985 р. до взаємообміну інформацією і статистикою додається обмін людськими ресурсами – розпочато епоху програм: EUROTECNET (1985), COMETT (1986), ERASMUS (1987), PETRA (1987), Youth For Europe (1988), LINGUA (1989 р.), FORCE (1990), TEMPUS (1990), SOCRATES (1994) тощо.

Маастрихтська угода 1992 р. (Договір про ЄС) стала наступною віхою на шляху розбудови правового поля європейської інтеграції освіти. Статтею 127 Договору принцип гармонізації національних політик з професійної підготовки кадрів замінено на принцип субсидіарності, що законодавчо закріпило позиції ЄС з розроблення політики цієї галузі (Consolidated versions, 2012).

Також, згідно з Договором про ЄС Брюссель отримав правову компетенцію у галузі освіти, яка вперше була визнана сферою інтересів ЄС. У Статті 126 визначено, що ЄС сприяє розвитку якісної освіти шляхом заохочення співпраці між державами-членами та, за необхідності, підтримуючи та доповнюючи їх дії, повністю поважаючи відповідальність держав-членів за зміст та організацію систем освіти, їх культурно-мовну диверсифікацію. Правову компетенцію передусім зфокусовано на європейський

вимір в освіті, мобільність студентів і викладачів, обмін інформацією, розвиток дистанційної освіти, а також програми обміну для молоді.

Фундаментальною ідеєю європейської інтеграції в освіті у XXI ст. є досягнення стратегічних цілей з формування в Європі найбільш динамічної знаньсвоорієнтованої економіки у світі, яка забезпечує економічне зростання, створення більшого числа привабливих робочих місць і соціальну злагоду (Лісабонський порядок денний, 2000). За нових умов принцип субсидіарності, відповідно до якого Брюссель підтримував та доповнював окремі аспекти освітніх політик держав-членів, замінено на відкритий метод координації. Останній передбачає поступову уніфікацію державами-членами національних освітніх політик шляхом встановлення спільних цілей, термінів їх досягнення, запровадження інструментів для вимірювання успіхів в їхній реалізації (індикаторів, стандартів) з метою подолання фрагментарності освітніх систем в рамках освіти впродовж життя. Це втілюється у життя через реалізацію стратегій розвитку освіти у державах-членах «Європа 2010» (2001), «Європа 2020» (2009), рамкових документів «Болонська декларація» (1999), «Копенгагенська декларація» (2002), флагманських програм «Еразмус +», «Горизонт 2020», «Горизонт Європа» тощо.

Європейська інтеграція визначена пріоритетом стратегічного розвитку України в Угоді про асоціацію між Україною та ЄС (2014), що актуалізує входження української освіти в європейський освітній простір. У Главі 23 Угоди «Освіта, навчання та молодь» вказується на потребі активізації співробітництва у галузі освіти, що передбачає гармонізацію ключових параметрів української освіти з європейськими (Про асоціацію, 2014).

Європейський вектор закріплено у законодавчих документах та стратегіях розвитку національної освіти. Для шкільної освіти – це Закони України «Про освіту» (2017) та «Про повну загальну середню освіту» (2020), Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 р. (2016) (Про освіту, 2017; Про повну загальну середню освіту, 2020; Про схвалення Концепції, 2016).

Реалізація нового законодавства передбачає трансформацію національної освіти на засадах європеїзації. Проблемі європеїзації присвячено дослідження таких

українських науковців, як В. Баштанник, І. Грицяк, Д. Міхель, О. Оржель, В. Пелагеша, Л. Прокопенко, Н. Рудік, О. Рудік, І. Шумляєва та ін., які аналізують зазначений феномен в аспектах термінології, динаміки його розгортання в кордонах ЄС та поза його межами з посиланням на провідних зарубіжних учених у цій царині - Р. Ладреха (Robert Ladrech), Т. Бьорцель (Tanja A. Börzel) і Т. Ріссе (Thomas Risse), Й. Ольсена (Johan P. Olsen), К. Нілла (Christoph Knill) і Д. Лемкула (Dirk Lehmkuhl) та ін. (Міхель, 2011; Оржель, 2010; Пелагеша, 2008; Процес європеїзації та його особливості, 2010; Ladrech, 2001).

Європеїзація освіти досліджується такими зарубіжними ученими, як Н. Алексіадоу (Nafsika Alexiadou), С. Грек (Sotiria Grek) і М. Лоун (Martin Lawn), Б. Робер (Benedicte Robert), М. ля Роса (Marco La Rosa) та ін. (Grek & Lawn, 2012; La Rosa, 2014).

Дослідники трактують європеїзацію, як процес формування, поширення та інституціоналізації формальних та неформальних правил, процедур, парадигм політики, стилів, способів дії, спільних переконань і норм, які спершу були визначені та затверджені під час прийняття рішень в ЄС, а згодом інкорпоровані в логіку внутрішніх дискурсів, особливих рис, політичних структур та напрямів державної політики держав-членів (Л. Прокопенко, О. Рудік, В. Баштанник, І. Шумляєва, Н. Рудік, 2010 р.).

Д. О. Міхель, провівши порівняльний аналіз поглядів зарубіжних учених на сутність європеїзації, констатує певну варіативність (Міхель, 2011, с. 22). Зокрема, якщо Р. Ладрех трактує зазначений феномен як «поступовий процес переорієнтації напрямку та формату політик до того рівня, коли політична та економічна динаміка ЄС стає частиною організаційної логіки національної політики та її розроблення» (Ладрех), розглядаючи його у проекції впливу інтеграційних процесів, керованих ЄС, на національний рівень, то, наприклад, К. Радаеллі (Radaelli, 2000) пише про європеїзацію як «сукупність процесів, завдяки яким політична, соціальна і економічна динаміка ЄС стає частиною логіки внутрішнього дискурсу, ідентичності, політичних структур і державних політик», акцентуючи проекцію національного рівня та горизонтального взаємовпливу. Проблема європеїзації освіти ґрунтовно досліджується

у працях С. Грек і М. Лоуна (Grek & Lawn, 2012), які розкривають розгортання європеїзації освіти, починаючи з 1950-х років, та характеризують її сутність з позиції багатовимірності, що охоплює:

- створення нового простору діяльності, мислення, політик засобами мереж, асоціацій, структур в кордонах ЄС, посилення ролі національних акторів у конструюванні цього простору через взаємопроникнення політичних ідей, знань, даних та практик; формування спільної політики або освітнього простору як результату загального регулювання з боку ЄС засобом відкритого методу координації;

- європеїзаційний вплив поза межами ЄС в умовах діяльності міжнародних організацій та глобалізації (Grek & Lawn, 2012, р. 8–9).

Вчені підкреслюють, що хоча європеїзація є процесом формування ЄС, процесом, який безпосередньо або опосередковано має відношення до цього політичного утворення, водночас, вона є процесом, який виходить за кордони ЄС в рамках глобалізації та має вплив поза його межами. М. ля Роса, конкретизуючи зазначений вплив, структурує його у дві групи:

- прямий (у форматі політик), який включає запровадження програм, стандартів; інструментів (для вимірювання рівня їх опанування), аналогічних до тих, які реалізуються в ЄС;

- непрямий (агенти): вплив інституцій, студентів, викладачів, неурядових структур та кращих практик з ЄС на колег з поза його меж; мобільність та обміни (Grek & Lawn, 2012, р. 45).

Детальний аналіз досліджень з проблеми європеїзації та європеїзації освіти у зарубіжному науковому просторі зроблено С. Ante (Ante 2016). Дослідниця відзначає активізацію наукових розвідок з європеїзації як феномену, так і процесу після підписання Маастрихтської угоди в 1992 р. Посилаючись на С. Radaelli (2003) та Т.А. Börzel (2005), С. Ante відзначає, що європеїзація може охоплювати широкий спектр змін – від незначних до кардинальних (Ante, 2016, р. 20). Важливим аспектом, що виокремлює С. Ante в дослідженнях учених, є баланс впливів між ЄС та країнами-членами в процесі європеїзації. Висновком, з посиланням на праці Т.А. Börzel та ін., є визнання генези концепту європеїзації – якщо на початку цей процес був «зверзу

вниз» ініціативою, то поступове зростання впливу країн трансформувало його на процес обопільної та динамічної природи з багатьма багаторівневими взаємодіями (Ante, 2016, p. 21).

Ґрунтуючись на висновках К. Радаеллі, охарактеризовано сутність змін, що мають місце в процесі європеїзації, від поглинальних до перетворювальних. Поглинання означає, що держави-члени включають європейські політики чи ідеї відповідно до своїх політик, законодавства, алгоритмів функціонування інституційних структур, але без істотної модифікації. Трансформація передбачає кардинальну заміну існуючої політики, процесів та інститутів новими, істотно іншими, або змінюють основні ознаки функціонування країни.

Інструментом європеїзації виступає відкритий метод координації, який застосовується Брюсселем для координації політик в рамках ЄС за допомогою заходів, які передбачають поступову уніфікацію державами-членами національних політик шляхом встановлення спільних цілей, термінів їх досягнення та запровадження інструментів для вимірювання успіхів в їх реалізації. Відкритий метод координації ґрунтується на механізмах так званого «м'якого закону», що не передбачає офіційних санкцій за відсутність синхронізації з боку держав-членів.

Отже, європеїзація є інструментом розбудови європейської соціальної моделі, яка, в умовах глобалізації, орієнтована на збереження європейської та національних ідентичностей в кордонах ЄС.

Європеїзація є також інструментом розвитку освіти на сучасному етапі. Дослідники європеїзації освіти S. Grek і M. Lawn (2012) переконані, що в результаті застосування з боку ЄС засобу відкритого методу координації створення нового простору діяльності, мислення, політик засобами мереж, асоціацій, структур в кордонах ЄС, посилення ролі національних акторів у конструюванні цього простору через взаємопроникнення політичних ідей, знань, даних та практик; так і формування спільної політики або освітнього простору є перспективою розвитку освіти в Європі (Grek & Lawn, 2012).

Інструментами європеїзації освіти в кордонах ЄС називаються: встановлення спільних цілей (стратегічні документи) для досягнення, а також запровадження

інструментів для вимірювання успіхів в цьому процесі (benchmarks, індикатори, стандарти) з метою гармонізації освітніх систем.

Стратегічною рамкою європеїзації освітніх політик у державах-членах ЄС є Програма співробітництва у галузі освіти «Освіта і навчання 2020» (2009), що орієнтована на досягнення таких завдань, як:

- перетворення освіти впродовж життя та мобільності на реальність;
- підвищення якості й ефективності освіти і навчання;
- сприяння рівності, соціальній злагоді та активному громадянству;
- оптимізація креативності та інновацій, включно з підприємництвом на усіх освітніх рівнях.

Програмою визначено такі індикатори досягнень:

- не менш, ніж 95% дітей (від 4-х років до обов'язкового шкільного віку) повинні бути охоплені дошкільною освітою;
- частка молоді 15-річного віку, яка демонструє низькі результати з читання, математики та природознавства, має становити менш, ніж 15%;
- частка молоді 18–24 років, які зарано залишають навчання, повинна бути меншою, ніж 10%;
- не менш, ніж 40% населення у віці 30–34 років повинні мати вищу освіту;
- не менш, ніж 15% дорослого населення повинно навчатися;
- щонайменше 20% випускників закладів вищої освіти та 6% 18–34-річних, які отримали професійну кваліфікацію у закладах професійно-технічної освіти, повинні частину часу їхнього навчання навчатися за кордоном;
- частка випускників, які отримали робоче місце (у віці 20–34 років з середньою освітою, які закінчили навчання 1–3 роки тому) повинна становити щонайменше 82% (Council of Europe, 2009, p.119/7).

В умовах швидкозмінних трансформацій у 2015 р. Брюсселем у документі «Спільний звіт Ради і Комісії щодо імплементації стратегічної рамки для європейського співробітництва в освіті і навчання ((ET 2020) «Нові пріоритети для європейського співробітництва і навчання» було озвучено оновлені орієнтири розвитку освіти в державах-членах ЄС (European Council /European Commission, 2015).

У документі також підкреслюється, що чотири завдання Програми залишаються актуальними, формуючи рамку ЄС з модернізації освіти. Водночас, у ситуації підвищення конкуренції економік і трансформацій ринків праці в умовах технологічних змін до пріоритетів віднесено:

- релевантні та високоякісні знання, навички/компетентності, набуті та розвинені в процесі навчання протягом життя, які орієнтовано на демонстрацію результатів навчання для працевлаштування, інновацій, активного громадянства та благополуччя;

- інклюзивна освіта, рівність, справедливість, недискримінація, заохочення набуття громадянської компетентності;

- відкрита та інноваційна освіта і навчання в контексті цифрової епохи;

- потужна підтримка вчителів, керівників шкіл, інших педагогічних працівників;

- прозорість й визнання навичок та кваліфікацій для полегшення навчання, мобільності робочої сили;

- стабільні інвестиції, якість та ефективність систем освіти та навчання (European Council /European Commission, 2015, р. 417/26– 417/27).

У 2021 р. Брюссель затвердив нову Стратегічну рамкову програму Європейського співробітництва у галузі освіти і навчання «До Європейського освітнього простору і поза» (2021-2030), в якій визначив п'ять пріоритетів на наступне десятиліття:

Стратегічний пріоритет 1: Підвищення якості, рівності, інклюзії та успіху для всіх в освіті та навчанні.

Щоб процвітати в сучасному світі та впоратися з майбутніми перетвореннями в суспільстві, економіці та на ринку праці, усі люди повинні мати відповідні знання, навички, компетентності та ставлення. Освіта та навчання є ключовими для особистого, громадянського та професійного розвитку європейських громадян. На рівні ЄС бачення якості освіти та навчання передбачає оволодіння ключовими компетентностями, включаючи базові навички, фундаментальні основи для майбутнього успіху, за підтримки висококваліфікованих і мотивованих викладачів і тренерів, а також іншого освітнього персоналу. Раннє залишення навчання, яке наражає молодих людей та дорослих на зниження соціально-економічних можливостей, хоча й зменшилося за останнє десятиліття, залишається проблемою,

особливо якщо думати про очікувані наслідки пандемії COVID-19. Необхідно продовжувати зусилля, спрямовані на зниження рівня раннього залишення навчання, а також на те, щоб більше молодих людей здобули кваліфікацію середньої освіти. Національні системи освіти та навчання змогли підвищити свою ефективність у цих сферах, але все ще існує потреба у визначенні політичних заходів, які можуть підвищити освітній успіх усіх учнів. Щоб забезпечити по-справжньому інклюзивну освіту та рівні можливості для всіх учнів на всіх рівнях і типах освіти та навчання, академічні досягнення мають бути відокремлені від соціального, економічного та культурного статусу чи інших особистих обставин. Якісна дошкільна освіта та догляд відіграють особливо важливу роль, і її слід зміцнювати як основу майбутнього успіху в навчанні. Цифрові технології відіграють важливу роль у створенні середовища навчання, навчальних матеріалів і методів навчання адаптованими та придатними для різноманітних учнів. Вони можуть сприяти справжньому залученню – за умови, що проблеми цифрового розриву, як з точки зору інфраструктури, так і цифрових навичок, вирішуються паралельно.

Стратегічний пріоритет 2: Перетворення навчання впродовж життя та мобільності в реальність для всіх.

Соціальні, технологічні, цифрові, екологічні та економічні проблеми все більше впливають на наш спосіб життя та роботи, включаючи розподіл робочих місць та попит на навички та компетентності. Велика кількість кар'єрних переходів, через які, як очікується, пройде пересічний громадянин Європи, у поєднанні із підвищенням пенсійного віку, роблять навчання впродовж життя та безперервну кар'єрну орієнтацію важливими для справедливого руху, оскільки рівень освіти та навичок, включаючи цифрові навички, продовжує залишатися основним фактором на ринку праці.

Навчання протягом усього життя пронизує загальне бачення та цілі освіти та навчання в ЄС і охоплює всі рівні та типи освіти та навчання, а також неформальне та інформальне навчання, у цілісний спосіб. Подальший прогрес все ще необхідний у забезпеченні якісного навчання протягом життя для всіх учнів, у тому числі шляхом забезпечення проникності та гнучкості між різними траєкторіями навчання в різних формах і рівнях освіти та навчання, а також підтвердження неформального та

інформального навчання. Системи освіти та навчання повинні стати більш гнучкими, стійкими, налаштованими на майбутнє та привабливими, охоплювати більш різноманітну групу учнів і пропонувати визнання та перевірку можливостей попереднього навчання, підвищення кваліфікації та перекваліфікації, у тому числі на вищих рівнях кваліфікації та протягом усього трудового життя, за підтримки таких ініціатив, як Європейські університети та центри професійної майстерності, які були започатковані в рамках програми Erasmus+. Інновації в траєкторіях навчання, нові освітні підходи, включаючи індивідуальні, і в навчальних середовищах у всіх навчальних закладах, включаючи заклади вищої освіти, а також на робочих місцях і в громаді, є передумовою для кращого задоволення потреб здобувачів освіти, оскільки все більше дорослих потребуватиме перекваліфікації та підвищення кваліфікації.

Стратегічний пріоритет 3: Підвищення рівня володіння компетентностями та мотивації в професії освітянина.

Вчителі, педагогічні працівники та керівники освіти на всіх рівнях є основою освіти та навчання. Щоб підтримувати інновації, інклюзивність, якість та досягнення в освіті та навчанні, освітяни повинні бути високо компетентними та вмотивованими, що вимагає низки можливостей професійного навчання та підтримки протягом усєї їхньої кар'єри. Більше, ніж будь-коли, у системах освіти та навчання необхідно приділяти увагу добробуту вчителів, тренерів та освітнього персоналу, що є важливим фактором також для якості освіти та навчання, оскільки впливає не лише на задоволеність викладачів, а й якість викладання. Існує також потреба підвищити привабливість професії вчителя та переоцінити її, що стає все більш важливим, оскільки країни ЄС стикаються з нестачею і старінням вчителів.

Стратегічний пріоритет 4: Зміцнення позиції європейської вищої освіти.

Протягом наступного десятиліття заклади вищої освіти будуть заохочуватися до пошуку нових форм більш глибокої співпраці, а саме шляхом створення транснаціональних альянсів, об'єднання своїх знань і ресурсів і створення більших можливостей для мобільності та участі студентів і співробітників, а також для стимулювання досліджень та інновацій, в тому числі через повне впровадження ініціативи Європейських університетів. Вже проведено успішну роботу щодо

створення Європейського простору вищої освіти (ЕНЕА) в рамках Болонського процесу. У майбутньому буде важливо продовжувати роботу в рамках Болонського процесу, створюючи подальшу та сильнішу синергію з Європейським дослідницьким простором (ERA), уникаючи паралельних чи подвійних структур чи інструментів.

Стратегічний пріоритет 5: Підтримка зеленого та цифрового переходу в освіті та навчанні.

Зелений і цифровий перехід є основним напрямом Порядку денного ЄС на наступне десятиліття. Як перехід до екологічно стійкої, циклічної та кліматично нейтральної економіки, так і більш цифрового світу матиме значний соціальний, економічний вплив та посилить зайнятість. Без забезпечення того, щоб усі громадяни отримали необхідні знання, компетентності, навички та ставлення, щоб впоратися з цими змінами, соціально справедлива трансформація ЄС буде неможливою. Необхідно забезпечити глибокі зміни в поведінці та навичках людей, починаючи з систем освіти та навчання як каталізаторів. Заклади освіти і навчання повинні включити зелений та цифровий виміри у свій організаційний розвиток. Для цього потрібні інвестиції, а саме в екосистеми цифрової освіти, не лише для інтеграції перспектив екологічної стійкості та базових і передових цифрових навичок на всіх рівнях і типах освіти та навчання, а й для того, щоб освітні та навчальні інфраструктури були відповідно підготовлені до вирішення проблем і навчати цих змін. Переорієнтація закладів освіти на цілісний підхід та створення інклюзивних, здорових, стійких освітніх закладів є вирішальними для досягнення необхідних змін для зеленого та цифрового переходу. Крім того, підприємства, національні, регіональні та місцеві органи влади та відповідні зацікавлені сторони повинні відповідно розробити стратегії. У цьому контексті важливо модернізувати галузі науки, технології, техніки, мистецтва та математики (STEAM).

Програмою визначено такі індикатори досягнень:

– *низькі результати 15-річних з володіння базовими навичками*: частка молоді 15-річного віку, яка демонструє низькі результати з читання, математики та природознавства, має становити менш, ніж 15% до 2030 р.;

– *низькі результати восьмикласників з володіння цифровими навиками*: частка випускників 8-го класу, яка демонструє низькі результати з комп'ютерної та інформаційної грамотності, має становити менш, ніж 15% до 2030 р.;

– *охоплення освітою і доглядом дітей раннього віку*: не менш, ніж 96% дітей (від 3-х років до обов'язкового шкільного віку) повинні бути охоплені дошкільною освітою до 2030 р.;

– *молодь, яка зарано залишає навчання*: частка молоді, яка зарано залишають навчання, повинна бути меншою, ніж 9% до 2030 р.;

– *отримання вищої освіти*: не менш, ніж 45% населення у віці 25–34 роки повинні мати вищу освіту до 2030 р.;

– *навчання на робочому місці*: до 2025 р. частка нещодавніх випускників ПТО, які отримують вигоду від навчання на робочому місці під час отримання професійної освіти, повинна становити щонайменше 60%.

– *участь в освіті дорослих*: не менш, ніж 15% дорослого населення повинно навчатися; не менш ніж 47% дорослих у віці 25-64 років мають брати участь у навчанні протягом останніх 12 місяців, до 2025 р. (European Council 2021).

Важливу роль у європеїзації середньої освіти відіграє Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя, орієнтована на запровадження компетентнісно-базованих стандартів освіти з метою формування ключових компетентностей у молодих громадян ЄС.

Вперше Довідкову рамку ключових компетентностей для навчання впродовж життя було затверджено Рекомендацією Європейського Парламенту та Європейської Ради від 18 грудня 2006 р. з метою:

– офіційно визначити та затвердити перелік ключових компетентностей, що необхідні для соціального становлення, активного громадянства, соціальної злагоди та працевлаштування в суспільстві знань;

– підтримати діяльність держав-членів ЄС з формування у молоді по завершенні формальної освіти ключових компетентностей на рівні, що є необхідним для успішного подальшого персонального розвитку й розбудови кар'єри, а у дорослих – для життя у сучасному світі;

– забезпечити розробників політики, надавачів освітніх послуг, роботодавців, освітян і здобувачів освіти європейським довідковим інструментом для синхронізації зусиль у напрямі досягнення спільно визначених цілей;

– надати ключові орієнтири для подальших дій на рівні ЄС в контексті реалізації програми «Освіта і навчання 2010».

У Рамці:

– офіційно протрактовано компетентність як комбінацію знань, умінь і ставлень, що виявляються у відповідному контексті;

– визначено вісім ключових компетентностей, що необхідні громадянам для успішного функціонування в Європейській Спільноті, а саме: спілкування рідною мовою; спілкування іноземними мовами; математична компетентність та базові компетентності з науки і технологій; цифрова компетентність; уміння вчитися; соціальна і громадянська компетентності; ініціативність та підприємливість; культурна обізнаність та самовираження.

Отже, з прийняттям Європейської довідкової рамки ключових компетентностей для навчання впродовж життя (2006) Брюсселем було запропоновано новий концепт сучасної європейської освіти, яка має формувати у здобувачів освіти життєво важливі характеристики універсального характеру для застосовування у різних швидкозмінних контекстах – індивідуальному, професійному, соціальному. З цією метою складовими ключової компетентності названо не лише знання, а й уміння/навички та ставлення, як і здатність їх застосовувати у реальному житті.

Таким чином, Європейська довідкова рамка спричинила трансформацію самих концептуальних засад європейської освіти. Йдеться про зміну розуміння місії навчання у напрямі переходу від трансляції знань (енциклопедичний підхід) до формування персональних характеристик особистості для життя у сучасному світі (компетентнісний підхід).

Іншим фундаментальним здобутком Рамки проголошено гарантування соціальної справедливості в освіті. У документі підкреслюється, що ключові компетентності, які у європейців має формувати й розвивати освіта, покликані задовольняти життєві потреби різних верств населення (включно з людьми з особливими потребами, представниками

національних меншин тощо), гарантуючи, таким чином, усім рівний доступ до освіти (European Council, p. 13).

В умовах конкуренції у глобалізованому світі ЄС докладляє максимум зусиль для збереження економічного лідерства, розглядаючи освіту як ключовий інструмент для розбудови суспільства знань. Рух у цьому напрямі не обмежується лише вагомими здобутками. За офіційними даними один з п'яти школярів в ЄС демонструє недостатній рівень володіння базовими навичками з читання, математики та природознавства (результати PISA 2016); 44% населення ЄС володіє на низькому рівні, а 19% – абсолютно не володіє цифровою компетентністю. З метою адаптації Європейської довідкової рамки ключових компетентностей для навчання впродовж життя (2006) до нових політичних, економічних та суспільних реалій на основі проведених досліджень і консультацій Рекомендацією Ради від 22 травня 2018 р. «Про ключові компетентності для навчання впродовж життя» (2018/C 189/01) була затверджена оновлена Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя. В оновленій Рамці підтверджено позицію ЄС щодо розуміння компетентності як комбінації знань, умінь і ставлень та запропоновано трактування усіх цих трьох складових. Так, у трактуванні ЄС: $\frac{3}{4}$ знання охоплюють факти і дані, концепти, ідеї та теорії, що сприяють розумінню певної галузі чи предмета; $\frac{3}{4}$ уміння – це здатність здійснювати діяльність із застосуванням набутих знань для досягнення результатів; $\frac{3}{4}$ ставлення – це образ мислення щодо дій і реагування на ідеї, поведінку осіб чи ситуації.

У Рамці 2018 р. запропоновано оновлений перелік ключових компетентностей: грамотність; багатомовна компетентність; математична компетентність та компетентність з науки, технологій і техніки; цифрова компетентність; особистісна, соціальна компетентність та вміння вчитися; громадянська компетентність; підприємницька компетентність; культурна обізнаність і самовираження (European Council, 2018).

В умовах впливу пандемії COVID-19 ЄС адаптує стратегію розвитку освіти, включно з компетентнісним виміром, який отримав ширше бачення. Зasadничим орієнтиром проголошено Європейський порядок денний з розвитку навичок (2020),

який пропонує п'ятирічний план підтримки Європейської Спільноти з розбудови економіки і соціального життя у постпандемійній реальності. Ключовими у Порядку денному визначено:

– *посилення стійкості конкурентоспроможності*: навички і навчання впродовж життя мають вирішальне значення для довгострокового та стійкого зростання, продуктивності праці та інновацій, є ключовим фактором конкурентоспроможності. Набуття громадянами належних навичок дозволяє їм ефективніше працювати та користуватися передовими технологіями. Лише тоді Європа зможе зміцнити свої позиції у глобальній конкуренції та мати стійкий економічний перезапуск, спрямований на перехід до зеленої та цифрової економіки;

– *забезпечення соціальної справедливості*: доступ до підвищення кваліфікацій є життєво важливим для мільйонів європейців. Відновлення Європи буде успішним за умови забезпечення рівного доступу до додаткових можливостей підвищення кваліфікацій для всіх, незалежно від статі, етнічного походження, релігійних переконань, інвалідності, віку, сексуальної орієнтації, включаючи низькокваліфікованих дорослих та осіб з мігрантським походженням;

– *розбудова стійкості*: для особистості підвищення стійкості за допомогою оволодіння навичками означає зменшення залежності від кон'юнктури ринку праці, збільшення потенціалу навігації впродовж життя на етапах розбудови професійної кар'єри. Пандемія COVID-19 продемонструвала необхідність бути готовими до цифровізації роботи та реагування на кібербезпеку професій.

Для імплементації проголошеного орієнтирами названо:

– *перетворення навчання впродовж життя на реальність*: усі європейці повинні мати доступ до привабливих, інноваційних та інклюзивних програм навчання, оскільки навички швидко застарівають. Освіта у молодості залишається фундаментом, який розглядається як початок навчання впродовж життя;

– *набуття кваліфікацій для роботи* повинно стати керівним принципом, що означає мапування індивідуального портфеля навичок для кожного індивіда, проходження ним/нею відповідної підготовки/навчання для отримання

кваліфікацій/навичок, підвищення їх рівня з метою отримання роботи відповідно до запиту ринку праці;

– хоча за побудову політики навичок відповідають національні уряди, регіони і місцева влада, на ЄС покладено важливу *місію підтримки талантів та інновацій* для розбудови європейського ринку праці і фінансової підтримки (European Commission, 2020).

Отже, сьогодні концепт навичок визначено парасолькою, яка об'єднує ініціативи ЄС, спрямовані на оволодіння європейцями навичками/кваліфікаціями/компетентностями для відродження Європи та її випереджального розвитку у світі.

Підвищення якості шкільної освіти крізь призму спільних європейських цінностей визнано ЄС пріоритетом освітньої політики в рамках розбудови Європейського освітнього простору до 2025 р. (European Commission, 2020b).

Сучасним інтеграційним інструментом є співпраця між державами-членами ЄС щодо взаємного визнання кваліфікацій і результатів навчання за кордоном на рівні вищої і середньої освіти. На розбудову освіти високої якості працює програма Еразмус +, доданою вартістю якої визнано формування спільної європейської ідентичності

Інструментами європеїзації професійної освіти і навчання є Європейська кредитна система для професійної освіти і навчання (ECVET), Європейська рамка кваліфікацій для навчання впродовж життя (EQF), Європейське оцінювання якості в професійній освіті і навчанні (EQAVET), які сприяють формуванню єдиного європейського простору професійної освіти. З метою європеїзації вищої освіти запроваджуються такі інструменти, як Європейська система трансферу оцінок (ECTS) та Додаток до диплому (DS). Стандартизації вищої освіти продовжує сприяти Болонський процес. Отже, європеїзація справляє прямий та непрямий впливи на розвиток освіти в Україні, що проявляється у форматі гармонізації з країнами ЄС ключових показників, які визначають напрями та сутність розвитку освіти.

Широкомасштабні європеїзаційні реформи в Україні на рівні шкільної освіти охоплюють трансформації як структури, так і змісту освіти, та орієнтовані на інтеграцію в європейський освітній простір (Топузов, 2015).

1.4. Тенденції розвитку шкільної освіти: глобальний та європейський виміри

Глобалізаційні виклики сьогодення інтенсифікують трансформаційні процеси в освіті у світі у напрямі її адаптації до швидкозмінних потреб суспільств та індивідуумів. Трансформації відбуваються в аспекті осмислення таких дилем, як необхідність, з одного боку, задовольняти запити ринків праці, надаючи освітні послуги високої якості, а з іншого – розбудовувати суспільну злагоду, забезпечуючи рівний доступ до освіти. Платформою для таких трансформацій є баланс між взаємопроникненням культур і збереженням національної ідентичності. Додатковими чинниками є становлення економіки знань, що позиціонує освіту як продуктивний сектор економіки, встановлюючи нові вимоги до управління знаннями в освітній галузі; та поширення ІКТ. Останні слугують як засобом активізації процесів економічної, політичної та культурної глобалізації, так і чинником освітніх реформ.

Глобалізація спричиняє поступальну наднаціональну синхронізацію ключових параметрів освіти – цілей, організації, змісту, результатів навчання в рамках спільних пріоритетів – підвищення якості та забезпечення рівного доступу до освіти, що розглядаються в координатах навчання впродовж життя (lifelong education) та на усіх рівнях (формальна, неформальна та інформальна освіта) (life-wide education).

Спільні пріоритети формують полюс демократизації шкільної освіти через утвердження принципу соціальної справедливості та полюс підвищення її якості шляхом запровадження механізмів підзвітності та моніторингу.

Очевидно, що поняття «рівність в освіті» є багатоаспектним. ОЕСР бачить справедливість в освіті через два виміри: справедливість та інклюзивність (OECD, 2012).

В європейському просторі рівність трактується як ступінь, в якій індивідууми можуть скористатися перевагами освіти та навчання з точки зору можливостей, доступу, ставлення та результатів. Справедливі системи гарантують, що результати освіти та навчання не залежать від соціально-економічного стану та інших факторів, які призводять до проблем в освіті, і що ставлення відображає специфічні потреби особистості в навчанні (European Commission, 2006, p. 2).

Узагальнюючи положення міжнародних організацій щодо реалізації концепції рівності в освіті, Б. Левін (2003) пише, про дві осі або виміри. Один вимір стосується того, чи є загальні рівні забезпечення достатніми та належними. Другий вимір справедливості стосується участі, насамперед, окремих груп (етнічних меншин, незахищених верств суспільства, жінок) (Levin, 2003).

Не менш багатовимірним є поняття якості освіти. Концепт якості ЮНЕСКО (2003) зосереджується на грамотності, лічбі та життєвих навичках і безпосередньо пов'язаний з такими важливими компонентами, як викладачі, зміст, методики, навчальні програми, системи іспитів, політика, планування та управління та адміністрування (UNESCO, 2003; European Commission/Eurydice, 2019b).

До спільних характеристик реформи рівності відносяться загальна доступність та доступність ранньої освіти та догляду; універсальна середня освіта; низький рівень шкільної неуспішності та відсіву; уникнення нерівномірності щодо рівних можливостей для міст і сільської місцевості, а також для чоловіків і жінок; особлива увага до цільових груп (особи з особливими потребами, мігранти тощо).

У Китаї мету забезпечення рівного доступу до освіти визначено пріоритетом у Національному плані середньострокового та довгострокового реформування і розвитку освіти до 2020 р. (国家中长期教育改革和发展规划纲要 (2010–2020年) (Ministry of Education of China, 2010).

Її передбачено досягнути шляхом:

- популяризації 9-ти річної обов'язкової освіти;
- масовизації старшої середньої школи (охоплення 90% молоді відповідного віку);
- забезпечення рівних умов для навчання в містах та у сільській місцевості;
- звуження регіональних відмінностей у доступі до освіти;
- забезпечення рівних можливостей обов'язкової освіти для дітей мігрантів;
- гарантування прав інвалідів на освіту.

У Польщі в рамках законів «Про шкільну освіту» та «Законодавство, що запроваджує Закон – Закон про шкільну освіту» (2016) з 2017 р. впроваджується структурна реформа середньої освіти. Реформа передбачає надати всім учням

відповідного віку ґрунтовну загальну освіту, необхідну для подальшого розвитку особистості та потреб сучасного ринку праці. Реформа передбачає трансформацію двоступеневої загальної денної обов'язкової освіти (6-річна початкова школа + 3-річна неповна середня школа) в одноетапну загальну повну обов'язкову освіту (8-річна єдина структура, яка називається початковою школою) (European Commission/Eurydice, 2019c).

Після результатів, продемонстрованих німецькими школярами у PISA 2000, Німеччина перманентно фокусує увагу на вирівнюванні доступу до освіти. В контексті сучасних реформ особлива увага, як і у всіх країнах ЄС та багатьох країнах світу, зосереджується на максимальному охопленні дітей відповідного віку освітою дітей раннього віку (early childhood education and care, ECCE).

Закон про фінансування догляду за дітьми (2008) гарантує надання фінансової підтримки землям для розширення системи ECCE. Кілька федеральних земель (Берлін, Бранденбург, Мекленбург-Передня Померанія, Нижня Саксонія та Рейнланд-Пфальц) повністю або частково скасували плату за навчання в закладах ECCE; деякі землі створили однорічні дошкільні програми під різними назвами для дітей, які досягли віку обов'язкового шкільного навчання, але рівень розвитку яких ще не дозволяє їм справлятися з викликами початкової школи.

Відповідно до Закону «Про хороші дитячі заклади» (Gute-KiTa-Gesetz, 2019) фокус зміщується на покращення справедливості та якості. Згідно з даними ОЕСР у Німеччині участь дітей у ECCE є високою: 95% (OECD, 2020).

Важливою сучасною ініціативою Німеччини в контексті вирівнювання можливостей для навчання є цифровізація освіти. Ця реформа є комплексною. В рамках Цифрового пакту для шкіл (2019) Німеччина прагне покращити цифрову інфраструктуру шкіл, розробити педагогічний контент, щоб озброїти дітей навичками ІКТ, та покращити цифрову компетентність вчителів. Передбачається виділення з федерального бюджету коштів у обсязі 5 мільярдів євро на впровадження у німецьких школах цифрових технологій, мінімум 10% від суми землі зобов'язані витратити на цифрове обладнання в школах. У той час як Федерація забезпечить краще обладнання

цифровими технологіями, землі будуть навчати вчителів, щоб вони могли добре дидактично використовувати цифрові медіа та формувати в учнів цифрові навички.

В Україні право кожного на освіту гарантовано Статтею 53 Конституції України (Конституція України, 1996).

Водночас, Міністерством освіти і науки України відзначається існування проблеми нерівного доступу до освіти. Нерівність розглядається передусім в аспектах нерівності можливостей для отримання якісної освіти у різних регіонах країни та у сільській місцевості в контексті відсутності справедливого фінансування (Нова українська школа, 2016).

На розв'язання цієї проблеми спрямована Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 р., яка передбачає

- удосконалення формули розрахунку освітньої субвенції з метою забезпечення рівного доступу до якісної освіти в різних регіонах і населених пунктах та

- запровадження рівного доступу до бюджетного фінансування шкіл незалежно від форми власності (Про схвалення Концепції, 2016).

Подальший розвиток напряму рівного доступу до освіти зроблено у Законі України «Про повну загальну середню освіту» (2020). У Законі доступність середньої освіти визначається як сукупність умов, що сприяють задоволенню освітніх потреб осіб та забезпечують кожній особі можливість здобуття повної загальної середньої освіти відповідно до державних стандартів, у тому числі наявність достатньої кількості закладів освіти, що забезпечують безоплатне здобуття повної загальної середньої освіти, відсутність дискримінації за будь-якою ознакою чи обставиною, надання учням підтримки в освітньому процесі. Стаття 9 Закону гарантує забезпечення рівного доступу до середньої освіти в аспектах зарахування до початкової школи без проведення конкурсу, територіальної доступності повної загальної середньої освіти; фінансування закладів освіти за рахунок коштів державного та місцевих бюджетів в достатньому обсязі; доступності закладів освіти для осіб з особливими освітніми потребами (Про повну загальну середню освіту, 2020).

В умовах глобалізації якість освіти розглядається як передумова конкурентоспроможності країни. Високий рейтинг у міжнародних досліджень якості освіти TIMSS, PISA, тощо, засвідчує ефективність системи освіти. Очевидним в цьому контексті є увага країн до реформ якості, передусім реформ змісту освіти. Такі реформи характеризуються

- трансформацією до курикулума, що базується на результатах навчання, які формулюються в термінах навичок/компетентностей;

- запровадження інтегрованих стандартів, дизайн яких окрім навчальних предметів охоплює освітні галузі, що забезпечує формування в предметних знань, базових навичок (рідна мова (або мова навчання), математики та природничих наук), ключових та трансверсальних компетентностей, таких як громадянська компетентність та підприємливість, навички особистісного розвитку, соціальні навички, моральні цінності.

Зазначені пріоритети формують загальні для країн тенденції розвитку, які трансформують структуру, організацію та зміст освіти, модель її організації. Це:

- подовження тривалості середньої освіти за рахунок включення до структури передшкільної підготовки як обов'язковий етап середньої освіти, а також підвищення вікової планки, досягнувши якої молоді люди можуть свідомо обрати галузь фахової спеціалізації;

- поділ структури середньої освіти на цикли;

- забезпечення наступності між щаблями шкільної освіти шляхом ліквідації перехідних іспитів на етапі закінчення початкової школи та молодшої середньої школи;

- запровадження багатокomпонентної моделі здобуття загальної середньої освіти у поєднанні з фаховою підготовкою (створення множинності траєкторій отримання середньої освіти за рахунок запровадження уніфікованих навчальних програм для галузей середньої та професійної освіти, розрахованих на 1–2 роки, на основі яких відбувається подальша спеціалізація у тій чи тій галузі професійної діяльності, завдяки чому учень може обрати власну траєкторію здобуття загальної середньої освіти у поєднанні з фаховою підготовкою);

– поєднання можливостей освітньої підготовки та практичної діяльності школярів завдяки урізноманітненню навчальних курсів, інтегрованому підходу до їх викладання;

– трансформація змісту освіти на компетентнісні засади шляхом запровадження компетентнісно-базованих стандартів;

– цифровізація освіти.

На рівні початкової освіти з метою вирівнювання стартових умов дітей запроваджується передшкільна підготовка на базі дошкільних закладів. Відбувається процес поступової трансформації останніх років дошкільної підготовки у власне передшкільну. У більшості країн початкова освіта розглядається як передумова освіти впродовж життя і розбудови суспільства, що навчається.

Розвиток основної школи на сучасному етапі орієнтований на забезпечення наступності між основною і старшою школою. Зближення за статусом та перспективами кар'єри для учнів різнотипних закладів середньої освіти, (основна школа), стало здобутком багатьох шкільних реформ другої половини ХХ ст.

Розвиток старшої школи, яка у більшості країн класифікується як післябазова та післябов'язкова, характеризується структурною і змістовою інтеграцією загальної та професійно-технічної освіти шляхом функціональної комплементарності типів навчальних закладів.

Тривалість шкільної освіти безпосередньо пов'язується з економічним і соціальним розвитком країни. Так, її вплив на суспільство загалом і кожного громадянина зокрема розглядається у двох аспектах – під кутом зору так званого монетарного (ринкового) та соціального впливів. Монетарний вплив охоплює окремих індивідуумів та економіку країн загалом. На прикладі європейських країн дослідники (Wößmann & Schütz, 2006) встановили, що кожен додатковий рік навчання асоціюється з більше, ніж 8 % збільшення рівня заробітної платні у вже дорослого населення (позитивний вплив на окремого індивідуума). Що ж стосується позитивного монетарного впливу на економіку країни, то підраховано, що кожен додатковий рік навчання піднімає макроекономічну продуктивність безпосередньо

на 6,2 % в країнах ЄС та на додаткові 3,1 % у перспективі завдяки внеску у прискорення технологічного прогресу (Wößmann & Schütz, 2006, p. 6).

Позиція ЄС щодо стратегічної важливості освіти у XXI ст. формує загальну тенденцію подальшого подовження тривалості навчання у школі країн Європи як в межах обов'язкової, так і повної загальної середньої освіти, яка в країнах ЄС становить не менше 12 років (табл. 2).

Таблиця I.2.

Тривалість повної загальної середньої освіти в країнах Європи

<i>Країна</i>	<i>Тривалість/ Вік учнів</i>
Австрія	12 (6–18)
Албанія	12 (6–18)
Бельгія	12 (6–18)
Болгарія	12 (7–19)
Боснія і Герцеговина	13 (6–19)
Велика Британія (Англія, Вельс, Шотландія, Північна Ірландія)	13 (5–18) 14 (4–18)
Греція	12 (6–18)
Данія	13 (6–19)
Естонія	12 (7–19)
Ірландія	13 (6–19)
Ісландія	13 (6–19)
Іспанія	12 (6–18)
Італія	13 (6–19)
Кіпр	12,5/13,5(5,5–18/19)
Латвія	12 (7–19)
Литва	12 (7–19)
Ліхтенштейн	14 (6–20)
Люксембург	13 (6–19)
Мальта	13 (5–18)
Нідерланди	12 (6–18)
Німеччина	12/13 (6–18/19)
Норвегія	13 (6–19)
Північна Македонія	13,5 (6–19,5)
Польща	12 (7–19)
Португалія	12 (6–18)
Румунія	13 (6–19)
Сербія	12 (6,5–18,5)
Словаччина	13 (6–19)
Словенія	13/14 (6–19/20)
Туреччина	12 (5,5–17,5)
Угорщина	13 (6–19)
Фінляндія	12 (7–19)
Франція	12 (6–18)
Хорватія	12 (7–19)

Чеська Республіка	13 (6–19)
Чорногорія	13 (6-19)
Швейцарія	13 (6-19)
Швеція	12 (7–19)

Джерело: дизайн автора на основі ресурсу EURYDICE https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/index_en.php_en

Водночас, в рамках загальної тенденції подовження тривалості навчання, підходи країн до подовження тривалості навчання характеризуються варіативністю. Подовження тривалості відбувалося як за рахунок підвищення віку закінчення обов'язкової освіти, або/так і за рахунок зниження віку зарахування дітей у початкову школу (Локшина, 2017). Зокрема, Сполучене Королівства Великої Британії і Північної Ірландії у 2008 р. ухвалила Закон «Про освіту і навички», яким, починаючи з 2015 р., зобов'язала всю молодь по досягненню 16 років (вік завершення обов'язкової освіти) отримувати освіту будь-якого типу (навчання в школах 6-го класу, коледжах, вдома, на виробництві тощо протягом усього дня/неповний день) до 18 років (Education and Skills Act, 2008).

Вік зарахування в початкову школу було знижено в Нідерландах, на Мальті, у Британії та в багатьох інших країнах. А Болгарія, Греція, Кіпр, Латвія, Люксембург, Угорщина під час зниження віку охоплення дітей обов'язковим навчанням пішли шляхом інтеграції початкової освіти з перед шкільною: діти віком 4/5/6 років обов'язково мають оволодівати програмами для підготовки до навчання в початковій школі (EACEA/Eurydice/Eurostat, 2012).

Тенденція наступності також реалізується країнами відповідно до національних особливостей побудови освіти і запитів суспільств. В європейському освітньому просторі найбільш поширеною є трищаблева структурна модель загальної середньої освіти, що передбачає наступність початкової, основної і старшої шкільної освіти (Польща, Німеччина, Франція, Великобританія, Італія, Іспанія, Португалія, Греція, Румунія). Двощаблева модель (початкова школа + основна) зустрічається рідше: в Австрії, наприклад, деяких землях Німеччини, а також Люксембурзі. У цих країнах основна школа досить часто інтегрується зі старшою середньою школою, внаслідок чого, по суті, й виникає двощаблевість. Загалом тривалий час у європейських країнах ознакою окремого освітнього щабля була його організаційно-змістова завершеність і відповідність певному типу навчального закладу – початкова школа, коледж, ліцей

тощо. Перехід з одного шабля на інший передбачав процедуру кваліфікаційних іспитів або тестувань. Протягом останнього часу під впливом політики навчання впродовж життя у європейському освітньому просторі відбулися значні зміни, спрямовані на забезпечення єдності, наступності та доступності головних шаблів шкільної освіти. Передусім ці зміни позначилися на процедурах переведення учнів з молодшої школи до основної. У більшості європейських країн відмовилися від перехідних іспитів на цьому етапі, а разом з тим і з практикою другорічництва та розподілу учнів за різними, часто нерівноцінними, напрямками навчання у середній школі. Наразі там, де такі іспити збереглися, вони набули форми контролю за дотриманням освітніх стандартів, передусім із математики й рідної мови. Знання з цих дисциплін нерідко контролюються шляхом тестування, а засвідчені результати використовуються радше для корекції педагогічних методів роботи з учнями вже в основній школі, аніж для сегрегаційного їх розподілу за нерівноцінними напрямками освіти.

У Китаї для досягнення мети так званої масовізації обов'язкової 9-річної освіти влада ліквідувала іспит для вступу в молодшу середню школу, наслідком чого стало зростання кількості учнів з 64% у 2006 р. до 94% у 2014 р.

З метою пристосування навчально-виховного процесу до потреб та можливостей дітей, вирівнювання їхніх стартових освітніх позицій країни запроваджують цикли для побудови структури шкільної освіти. в Австрії та Німеччині перші два класи становлять єдиний цикл; у Бельгії та Люксембурзі запроваджено три дворічні цикли; у Польщі – два трирічні цикли. У Франції застосовується так званий «мультицикловий» підхід для полегшення переходу учнів з рівня на рівень. У цій країні початкова освіта розподіляється на два цикли: «Базовий» (1–2 класи для дітей віком 5–8 років) та «Консолідуєчий» (3–5 класи для учнів віком 8–12 років). Особливістю є те, що ці два цикли накладаються на попередній та наступний цикли. Так, базовий цикл охоплює останній рік дошкільної освіти, а консолідуєчий цикл накладається на перший рік навчання учнів на рівні молодшої середньої школи (Трансформаційні процеси у шкільній освіті, 2018, с. 170).

Сьогодні, в умовах уваги до аспекту якості освіти в країнах ЄС, сучасною тенденцією є приведення циклів у відповідність як до структури, так і до курикулумів

(тобто до запланованих навчальних результатів, що їх мають досягти учні в процесі опанування курикулумів), часто до зовнішнього незалежного оцінювання/інших видів оцінювання, яке проводиться на певних етапах шкільної освіти. Деякі країни, не використовуючи підхід щодо поділу структури освіти на цикли, застосовують циклування на рівні курикулуму. Фінляндія, у якій початкова освіта не поділена на цикли та функціонує в єдиній структурі обов'язкової освіти, використовує циклування на рівні курикулуму початкової освіти. Англія (як окремий суб'єкт освітнього права в кордонах Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії), застосовуючи підхід поділу на цикли початкової освіти (Key Stage 1 та Key Stage 2) з 2014 р., паралельно використовує підхід циклування курикулуму. З цією метою було запроваджено: «нижчий/молодший» (“lower” Key Stage 2) ключовий етап 2 (рік навчання 3–4, вік учнів 7–9); «вищий/старший» (“upper” Key Stage 2) ключовий етап 2 (рік навчання 5–6, вік учнів 9–11) (Трансформаційні процеси у шкільній освіті, 2018, с. 170).

Водночас, важливим для української освіти є розуміння, що в умовах глобалізації освіти та синхронізації тенденцій розвитку освіти країни залишають за собою право адаптувати спільні орієнтири до національних особливостей. Зокрема, в Європі подовження тривалості загальної середньої освіти реалізується за рахунок гармонізації передшкільної освіти зі шкільною. Країни Європи в рамках досягнення показника «95% дітей мають бути охоплені різними формами дошкільної освіти» Рамкової програми ЄС «Освіта і навчання 2020» позиціонують передшкільний рік як обов'язковий для дошкільнят (Conclusions of 12 May 2009 on a Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training, 2009). Станом на 2019 р. у Німеччині 97% дітей віком 5 років і старші, а у Польщі 96% охоплено різними формами дошкільної освіти. У Китаї показник 95% був проголошений у Національному плані середньострокового й довгострокового реформування та розвитку освіти і вже досяг рівня 93% (Lokshyna et al., 2021).

В Україні вперше Закон «Про освіту» (2017 р.) у Статті 12 «Повна загальна середня освіта» визначає, що на рівнях початкової та базової середньої освіти освітній процес може організовуватися за циклами, поділ на які здійснюється з урахуванням

вікових особливостей фізичного, психічного та інтелектуального розвитку дітей (Про освіту, 2017).

У Державному стандарті початкової освіти (2018), підґрунтям для якого стала Концепція «Нова українська школа» (2016) та Закон «Про освіту» (2017), визначено, що початкова освіта має такі цикли, як 1–2 і 3–4 класи, що враховують вікові особливості розвитку та потреби дітей і дають можливість забезпечити подолання розбіжностей у досягненнях, зумовлених готовністю до здобуття освіти (Про затвердження Державного стандарту, 2018). Зазначене надалі синхронізує національну шкільну освіту з європейською.

У дослідженні Міжнародного бюро з освіти ЮНЕСКО «Світові тенденції змін у курикулах: змістовий аналіз національних звітів з освіти» (2003 р.), що охоплювало більш як 100 країн, виокремлено чотири рівні причин, які обумовлюють реформування змісту освіти. Перший рівень: інституційний, що корелюється власне з самою освітньою системою. На цьому рівні причини можуть включати:

- існування недоліків/недосконалостей чинного змісту (невідповідність новим течіям/відкриттям у науці; неузгодженість змістового наповнення зі структурою тощо);
- неспіввіднесення між змістом і потребами учнів/методами навчання (неврахування у змісті нових особливостей учнівського середовища в аспекті багатокультурності, особливих потреб, новітніх ІКТ);
- невідповідність змісту освіти новим освітнім цілям, підходам до організації навчання та управління в аспектах автономії, децентралізації, громадсько-державного управління;
- низький рівень результатів, що їх продукує освітня система.

Другий рівень: суспільний:

- неузгодженість між змістом освіти і новими суспільними реаліями, потреба в адаптації змісту до радикальних суспільних змін;
- підтримка соціального розвитку, коли зміст освіти перетворюється на інструмент інноваційного розвитку суспільства, поширення нових цінностей та принципів.

Третій рівень: світовий, що охоплює стосунки країни з глобалізованим світом. До причин цього рівня віднесено:

– глобалізацію та інтернаціоналізацію. Ці феномени мають безпосередній вплив на зміст освіти;

– адаптацію до світового рівня: йдеться передусім про відповідність рівня якості системи освіти світовим еталонам;

Трансформація змісту на компетентнісні засади стала відповіддю світової спільноти на виклики сучасності та запити суспільств. Стратегічні документи Китаю, які визначають орієнтири розвитку освіти, трансформують філософію побудови курикулуму від трансляції знань до формування в учнів життєво важливого переліку навичок (міжпредметних/трансверсальних: навички з ІКТ, вміння вчитися, робота з інформацією, робота в команді, участь у житті суспільства, моральні цінності тощо).

В Україні реформа змісту також спрямована на його трансформацію на компетентнісні засади. Відповідно до Закону України «Про освіту» (2017) мета середньої освіти – є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору (Про освіту, 2017).

Досягнення цієї мети забезпечується шляхом формування ключових компетентностей, до яких у Законі віднесено: вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами; математична компетентність; компетентності в галузі природничих наук, техніки й технологій; інноваційність; екологічна компетентність; інформаційно-комунікаційна компетентність; навчання впродовж життя; громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей; культурна

компетентність; підприємливість та фінансова грамотність; інші компетентності, передбачені стандартом освіти.

Науковці НАПН України, узагальнюючи проблеми, що супроводжують запровадження компетентнісного підходу в середню освіту України, в Національній доповіді про стан та перспективи розвитку освіти в Україні (2016) наголошують на недостатній реалізованості ідеї компетентнісної спрямованості навчання, орієнтації змісту освітніх галузей в основному на формування предметних компетентностей, а ключові (уміння вчитися, громадянська, інформаційно-комунікаційна та ін.) практично залишилися поза їх дидактичною реалізацією тощо. Також йдеться про такі виклики, як декларування ідеї компетентнісної освіти, механічне перерахування переліку ключових і предметних компетентностей в офіційних документах без розроблення орієнтирів щодо їх імплементації в державних стандартах і навчальних програмах (Національна доповідь, 2016, с. 52).

Оновлений перелік ключових компетентностей є відповіддю Брюсселя на економічні та суспільні трансформації – у 2018 р. Рекомендацією Європейської Ради була затверджена нова Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя. Затвердження оновленої Рамки є важливим орієнтиром для української освіти, в якій перелік ключових компетентностей, що визначено Законом України «Про освіту» (2017), ґрунтується на варіанті Європейської довідкової рамки ключових компетентностей для навчання впродовж життя 2006 р.

Підсумовуючи, зазначимо, що ключовим для України є усвідомлення, що загальні для країн тенденції розвитку працюють на втрату шкільною освітою знанневого «термінала». Натомість вона все більше позиціонується як платформа для отримання необхідного інструментарію, що слугуватиме для успішної реалізації потенціалу у майбутньому. У соціальному аспекті як пріоритет розглядають забезпечення відкритості школи її соціокультурному довкіллю, розвиток соціального партнерства з різними соціальними інституціями у навчанні, вихованні та соціалізації учнів.

Список використаних джерел

- Бойченко М. А. Діяльність міжнародних організацій у сфері освіти обдарованих і талановитих школярів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал*. Суми, 2015. № 5.
- Калініна, Л.М. Управління новою українською школою. Порівняльна характеристика концептуальних змін. *Директор школи*. 2017. № 1-2. С. 12-21.
- Конституція України. *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*, 1996, № 30, ст. 141. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text>
- Логвиненко Т. О. Роль міжнародних та національних організацій у контексті соціальнопедагогічної роботи та професійної підготовки до неї у скандинавських країнах. *Науковий вісник Ужгородського університету : серія: Педагогіка. Соціальна робота*. Ужгород, 2015. Вип. 36. С. 33–40.
- Локшина О.І. Порівняльна педагогіка в Україні у вимірі розвитку світової компаративістики. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 1. С. 36–46.
- Локшина О.І. Реформи з подовження тривалості шкільної освіти в країнах ЄС: з досвіду імплементації. *Український педагогічний журнал*. 2017. № 3. С. 43–53.
- Локшина О. І. Стратегічні орієнтири міжнародних організацій у галузі освіти. *Український педагогічний журнал*. 2019. № 2. С. 5–14.
- Міжнародні організації: Навч. посібник /за ред. Козака Ю.Г., Ковалевського В.В., Логвінової Н.С. Київ : Центр навчальної літератури, 2009. 223 с.
- Мішель Д.О. Визначення поняття процесу «європеїзація» та його вплив на сучасне суспільство. *Політологія. Наукові праці*. 2011. Вип. 150. Том 162. С. 22–25.
- Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. Міністерство освіти і науки України, 2016. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
- Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ : Педагогічна думка, 2016. 448 с.
- Огієнко, О. І. Роль ЮНЕСКО та Ради Європи у формуванні стратегічних напрямків розвитку освіти дорослих : зб. наук. пр. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Київ, 2008. № 9 (19). С. 63–67.
- Оржель О. Європейська інтеграція та європеїзація: тотожність та відмінність. URL: [http://www.dridu.dp.ua/vidavnictvo/2011/2011_02\(9\)/11ooyetv.pdf](http://www.dridu.dp.ua/vidavnictvo/2011/2011_02(9)/11ooyetv.pdf)
- Пелагеша Н.Є. Українська національна ідентичність: шляхи європеїзації. *Стратегічні пріоритети*. 2008. № 3(8). С. 60–67.
- Першукова О. Роль міжнародних організацій у процесі становлення та розвитку багатомовної освіти в країнах Європи. *Порівняльно-педагогічні студії*, 2014. № 2–3(20–21). С. 65–78.
- Процес європеїзації та його особливості в посткомуністичних країнах Центральної та Східної Європи : наук. розробка / авт. кол. : Л.Л. Прокопенко, О.М. Рудік, В.В. Баштанник та ін. Київ : НАДУ, 2010. 36 с.
- Про асоціацію між Україною, з однією сторони, та Європейським Союзом, Європейським співтовариством з атомної енергії і їхніми державами-членами, з іншої сторони : Угода Верховної Ради України від 26.09.2014. Офіційний вісник України. 2014 р. № 75, том 1, с. 83, стаття 2125. URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/984_011/page11?text=%EE%F1%E2%B3%F2
- Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/nps/pro-zatverdzhennyaderzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>
- Про затвердження Методики аналізу соціально-економічних і соціально-трудова відносин та прогнозування колективних трудових спорів (конфліктів) : Наказ від 27 червня 2000 р. N 50.

- Національна служба посередництва і примирення. URL: https://ips.ligazakon.net/document/view/mus453?an=10&ed=2000_06_27
- Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Голос України. 2017. 27 верес. (№ 178-179). С. 10–22. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
- Про повну загальну середню освіту : Закон України. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*, 2020, № 31, ст.226. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
- Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 р. : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80/stru>
- Топузов О. М. Забезпечення якості загальної середньої освіти: на шляху до європейських стандартів. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 1. С. 16–27.
- Топузов О. М. Роль і місце підручника в реалізації компетентнісного підходу до навчання. *Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць*. К. : Педагогічна думка, 2012. Вип. 12. С. 241–247.
- Трансформаційні процеси у шкільній освіті країн Європейського Союзу та США: монографія / А.П. Джурило, О.З. Глушко, О.І. Локшина та ін. Київ : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 192 с.
- Ante, C. (2016). *The Europeanisation of Vocational Education and Training*. Springer.
- Bassler, T. (Ed.). (2005). *Learning to Change. The Experience of Transforming Education in South East Europe*. Central European University Press.
- Berryman, S. E. (2000). *Hidden Challenges to Education Systems in Transition Economies*. World Bank Publications.
- Blunkett, D., Johnson, A. (2005, October 24). A Modern Social Dimension for Europe: Principles for Reform. UK Cabinet of Ministers. <http://www.dwp.gov.uk/publications/dwp/2005/mod-soc/modern.pdf>.
- Brine, J. (2008). The Boundaries of Competency within Lisbon and Bologna: the short-cycle/foundation learner. *European Educational Research Journal*, 7(3), 344–357. <http://dx.doi.org/10.2304/eerj.2008.7.3.344>
- Brock, C. and Tulasiewicz, W. (Eds.). (1999). *Education in a Single Europe*. Edited by. RoutledgeFalmer.
- Business Dictionary. (n.d.). Intergovernmental organization (IGO). In *BusinessDictionary.com* dictionary. Retrieved October 21, 2020, from <http://www.businessdictionary.com/definition/intergovernmental-organization-IGO.html>
- Consolidated versions of the Treaty on European Union and the Treaty on the Functioning of the European Union. (2012, October 26). *Official Journal of the European Union*, C 326, 13–390.
- Council of Europe. (2000). *European Youth Trends 2000. Vulnerable youth, perspectives on vulnerability in education, employment and leisure in Europe*. International expert report. Ed. by Endy Furlongt, Barbara Stadler and Anthony Azzopardi. Council of Europe Publishing.
- Dahl, Bettina. (2003). The Impact of EU Education and Training policies in Sweden. In D. Phillips and H. Ertl (Eds.) *Implementing European Union Education and Training Policy. A Comparative Study of Issues in Four Member States* (pp. 189–212). Kluwer Academic Publishers.
- EACEA/Eurydice/Eurostat. (2012). Key Data on Education in Europe 2012. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/key-data-education-europe-2012_en
- Education and Skills Act 2008. <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2008/25/contents>
- European Commission. (2006). Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament. Efficiency and equity in european education and training systems. Publications Office. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52006DC0481&from=EN>
- European Commission. (2016). Directorate-General for Research and Innovation, Open innovation, open science, open to the world: a vision for Europe. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2777/552370>
- European Commission (2020). Communication on a European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience. <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=en&catId=1223&moreDocuments=yes>

- European Commission. (2020a) A new ERA for Research and Innovation. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM:2020:628:FIN>
- European Commission. (2020b). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on achieving the European Education Area by 2025. <https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/communication-european-education-area.pdf>
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2010). Europe 2020: European strategy for smart, sustainable and inclusive growth. <https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20BARROSO%20%20%20007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf>
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2017). Communication from the commission to the European Parliament, the Council, the European economic and Social Committee and the Committee of the Regions. School development and excellent teaching for a great start in life. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0248&from=EN>
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2017a). Teachers' and School Heads' in Europe 2017/18. Eurydice – Facts and Figures Salaries and Allowances. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teachers-and-school-heads-salaries-and-allowances-europe-201718_en
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2018). The Structure of the European Education Systems 2018/19: Schematic Diagrams. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/the_structure_of_the_european_education_systems_2018_19.pdf
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2019). Compulsory Education in Europe. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/compulsory-education-europe-%E2%80%93-201920_en
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2019a). Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe – 2019: Overview of major reforms since 2015. Eurydice Report. Publications Office of the European Union. https://www.eurydice.hr/cms_files/publications/structural-indicators-2019.pdf
- European Commission/Eurydice (2019b). The organization of the academic year in Europe 2019-20. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-academic-year-europe-%E2%80%93-201920_en
- European Commission/Eurydice. (2019c). Poland. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/poland_en
- European Council. (2009). Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020'). https://www.cedefop.europa.eu/files/education_benchmarks_2020.pdf
- European Council. (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance). *Official Journal of the European Union*, C 189/01. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG
- European Council. (2021). Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021-2030). *Official Journal of the European Union*, C 66, 1–21. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:32021G0226(01))
- European Council/European Commission. (2015). 2015 Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020) – New priorities for European cooperation in education and training. *Official*

- Journal of the European Union*, C 417/25. [http://eurlex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215\(02\)&from=EN](http://eurlex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215(02)&from=EN)
- European Parliament /European Council. (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. Official Journal of the European Union, L 394/10-394/18 EN. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>
- European Parliament. (2017). European Pillar of Social Rights https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2017-0010_EN.html
- Eurostat. (2020). Secondary Education Statistics. https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php/Secondary_education_statistics#Public_-_private_secondary_education
- Fiszbein, Ariel (Ed.). (2001). *Decentralizing Education in Transition Societies. Case Studies from Central and Eastern Europe*. World Bank.
- Grek, S., Lawn, M. (2012). *Europeanizing Education: governing a new policy space*. Symposium Books Ltd.
- La Rosa, M.. (2014). *EU: Education policies and third countries. Civilian power or just foreign policy? MA in European Studies*. Lund University.
- Ladrech, R. (2001). Europeanization and Political Parties: Towards a Framework for Analysis. Keele European Parties Research Unit (KEPRU). <https://www.keele.ac.uk/media/keeleuniversity/group/kepru/KEPRU%20WP%207.pdf>
- Learning for All. (2011). *Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development. World Bank Group Education Strategy 2020. Executive Summary*. The International Bank for Reconstruction and Development/ World Bank.
- Levin, B. (2003). Approaches to Equity in Policy for Lifelong Learning. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/school/38692676.pdf>
- Lokshyna, O., Dzhurylo, A., Hlushko, O., Shparyk, O. (2021, May 04). Secondary education reform priorities under globalisation: the case of Ukraine in comparison with China, Germany and Poland. *SHS Web of Conferences*, 104. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202110401004>
- Ministry of Education of China. (2010). Guójiā zhōng cháng qī jiàoyù gǎigé hé fāzhǎn guīhuà gāngyào (2010-2020 nián) [国家中长期教育改革和发展规划纲要 (2010-2020年)]. http://www.gov.cn/jrzq/2010-07/29/content_1667143.htm
- OECD. (2012). Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- OECD. (2018). Education at a Glance 2018. OECD Indicators. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en>
- OECD. (2020). Education policy outlook: Germany. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Germany-2020.pdf>
- Radaelli, C.M. (2000). Whither Europeanization? Concept stretching and substantive change. *European Integration online Papers (EIoP)*, 4(8). <http://eiop.or.at/eiop/pdf/2000-008.pdf>
- Radó, P. (2001). *Transition in Education. Policy Making and the Key Educational Policy Areas in the Central-European and Baltic Countries*. Open Society Institute.
- Shahjahan, R.A. (2012). The Roles of International Organizations (IOs) in Globalizing Higher Education Policy. In J. C. Smart, M. B. Paulsen (Eds.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research, Higher Education: Handbook of Theory and Research*. Springer Science+Business Media B.V. http://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-2950-6_8
- Smith, M. K. and Doyle, M. (2002). Globalization. The encyclopedia of informal education. www.infed.org/biblio/globalization.htm
- Stromquist, N. P., Monkman, K. (Eds.). (2014). *Globalization and Education: Integration and Contestation across Cultures*. 2nd edition. Rowman & Littlefield.
- UIS/UNESCO. (2011). The International Standard Classification of Education (ISCED 2011). <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>

- UN. (2015). The Millennium Development Goals Report 2015. [https://www.un.org/millenniumgoals/2015_MDG_Report/pdf/MDG%202015%20rev%20\(July%201\).pdf](https://www.un.org/millenniumgoals/2015_MDG_Report/pdf/MDG%202015%20rev%20(July%201).pdf)
- UN. (2015b). Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. <https://undocs.org/A/RES/70/1>
- UNDP. (2005). Human Development Report 2005. International cooperation at a crossroads. Aid, trade and security in an unequal world. United Nations Development Programme.
- UNESCO. (2003). Promoting quality education: education for peace, human rights and democracy; education for sustainable development; curricula, educational tools and teacher training. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129748>
- UNESCO. (2006). Global Education Digest 2006: Comparing Education Statistics across the World. Institute for Statistics. <http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/ged/2006/GED2006.pdf>.
- UNESCO. (2014). UNESCO Education Strategy 2014–2021. <https://en.unesco.org/icted/content/unesco-education-strategy-2014-2021#:~:text=While%20continuing%20to%20focus%20efforts,be%20creative%20and%20responsible%20citizens>
- Verger, A., Novelli, M., & Altinyelken, H.K. (2012). Global Education Policy and International Development: An Introductory Framework. In A. Verger, M. Novelli & H.K. Altinyelken (Eds.), *Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Policies* (pp. 3–32). Bloomsbury Academic. <http://dx.doi.org/10.5040/9781472544575.ch-001>
- Wichmann, J., Rust Val D. (2000). The Heritage of Socialism and Perestroika: Transformation Processes in Central and Eastern European Education. In J. Schriewer (Ed.), *Problems and Prospects of European Education* (pp. 191–211). Greenwood Publishing Group, Incorporated.
- World Bank. (2005). *Expanding Opportunities and Building Competencies for Young People: a New Agenda for Secondary Education*. World Bank.
- World Bank. (2015). *Incheon Declaration: Education 2030: Towards Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning for All*. World Education Forum 2015. World Bank Group. <http://documents.worldbank.org/curated/en/167341467987876458/Incheon-declaration-education-2030-towards-inclusive-and-equitable-quality-education-and-lifelong-learning-for-all>
- Wößmann, L. and Schütz, G. (2006). *Efficiency and Equity in European Education and Training Systems. Analytical Report for the European Commission prepared by the European Expert Network on Economics of Education (EENEE) to accompany the Communication and Staff Working Paper by the European Commission under the Same Title*. EENEE.

РОЗДІЛ ІІ. НАЦІОНАЛЬНИЙ ВИМІР ТРАНСФОРМАЦІЙ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

ІІ.1. Тенденції розвитку шкільної освіти у ФРН

А. П. Джурило

Глобалізація, розбудова інформаційного суспільства, міжнародна інтеграція стали тими віхами, що здійснюють потужний вплив на сучасний суспільний простір України, включно з освітою. Все це не лише значною мірою визначає характер розвитку нашої країни, а й життєві перспективи кожної окремої особистості.

Найбільш близькими для України, яка географічно, історично та культурно належить до Європи, є траєкторії трансформацій європейських держав. Декларація інтеграції України до загальноєвропейського простору зумовили потребу у розв'язанні складних завдань, що постали перед вітчизняною освітою. До них Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. віднесено: підвищення якості освіти на інноваційній основі; забезпечення доступності та неперервності освіти протягом життя; модернізацію структури, змісту й організації освіти на засадах компетентнісного підходу; розширення міжнародної співпраці та використання кращих практик зарубіжжя у галузі освіти.

Зазначене актуалізує вивчення та ефективне використання перспективного для України зарубіжного досвіду освітніх змін. Вагоме місце серед країн-реформаторів посідає Федеративна Республіка Німеччина (ФРН), досвід освітніх реформ якої позиціонується як один із найуспішніших в Європі.

Найважливіші суспільні, економічні, культурні, наукові тенденції в освіті Німеччини знайшли своє відображення у працях Л. Уварова, Г. Кречмер, Т. Ключової, В. Лебедева, Б. Гюгольд, Д. Мальцевої, Г. Уліш.

Різним аспектам освіти у ФРН присвячували свої дослідження такі українські компаративісти, як Н. Абашкіна, Г. Анісімова, М. Громкова, І. Гуревич, Н. Козак, Б. Мельниченко, О. Локшина, О. Матвієнко, Т. Мойсеєнко, Л. Пуховська, Л. Сакур, М. Тихонова, А. Турчин, Л. Чулкова.

Окремі аспекти системи шкільної освіти Німеччини презентовано в монографіях і дисертаціях українських науковців (Н. Абашкіна, М. Авраменко, Т. Артемчук, М. Жолуденко, О. Кашуба, Л. Ковальчук, Н. Кравець, М. Кузів, Т. Паничок, І. Рудковська, Т. Хоменко, І. Шимків, І. Шкелебей).

Історично-педагогічний аналіз становлення професійної освіти в Німеччині та аспекти її формування вдало та змістовно висвітлено у працях таких науковців як Н. Абашкіна, К. Айсман, Й. Баумерт, О. Дмитренко, Г. Кершенштейн, Л. Кноденль, Т. Козак, Н. Кравець та ін.

Проблемі реформування загальної середньої освіти присвячено низку досліджень у німецькій класичній та сучасній педагогіці (Ф. Абенд, Й. Баумерт, В. Боз, Ф. Вайнерт, Р. Вендт, Л. Вьосманн, А. Хоффманн, В. Клафкі, О. Коллер, Б. фон Лехн, Д. Рост, Е. Томас, У. Шлюне, Е. Шверін, та ін.).

Дослідженню проблеми якості загальної середньої освіти присвячені напрацювання таких німецьких учених, як К. Арнольд (K. Arnold), Х. Бамбах (H. Vambach), С. Бойтель (S. Beutel), Ф. Вінтер (F. Winter), В. Захер (W. Sacher), К. Інгенкамп (K. Ingenkamp), Г. Ленерт (G. Lienert), К. Тільманн (K. Tillmann), Й. Цігеншпек (J. Ziegenspeck), А. Юргенс (E. Jürgens) та ін.

Багатий педагогічний досвід Німеччини, здобутий у процесі реформування національної освіти, зумовлює необхідність його ретельного осмислення в Україні, яка знаходиться в процесі освітніх реформ. Про доцільність відповідного наукового пошуку свідчить такий вагомий чинник, як початок кардинальних інноваційних перетворень у галузі освіти в умовах інтеграції України до європейського освітнього простору.

Отже, вивчення стану розробленості теорії та практики досліджуваної проблеми дало змогу виявити суперечності між:

- очікуваннями суспільства щодо якісних змін у діяльності школи та поступом і характером освітніх реформ національної освіти;
- декларацією України європейського вектору модернізації національної освіти та недостатнім урахуванням позитивного досвіду країн ЄС, включно з Німеччиною (Джурило, 2015, с.12).

Різні аспекти освітньої політики ФРН не одноразово ставали предметом наукових розвідок співробітників відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН Україна. Так, у колективній монографії відділу «Трансформаційні процеси у шкільній освіті країн Європейського Союзу та США» (2018 р.) досліджувалися питання децентралізаційно-централізаційні трансформації шкільної освіти ФРН; глобальні, регіональні та національні особливості розвитку шкільної освіти Німеччини в умовах викликів кінця ХХ – початку ХХІ ст., тенденції розвитку змісту шкільної гуманітарної освіти та гуманістичний потенціал історико-географічної освіти у школах ФРН розкрито у колективній монографії «Світоглядний потенціал шкільної гуманітарної освіти в країнах Європейського Союзу та США» (2014 р.); питання забезпечення якості німецької шкільної освіти, управління якістю загальної середньої освіти у ФРН висвітлено у колективній монографії «Забезпечення якості загальної середньої освіти у провідних країнах Європи та США (2014 р.)

II.1.1. Системи освіти ФРН

Початковий ступінь представлений початковою школою (Grundschule), у якій навчаються діти віком від 6-7 років. Навчання триває 4 роки (у Берліні і Бранденбурзі – 6 років). У більшості федеральних земель протягом перших двох років навчання діти не поділяються на класи, їм не ставлять оцінок, а лише складають загальну характеристику їх успішності, в якій зазначають сильні та слабкі сторони дитини при вивченні окремих предметів. Після закінчення початкової школи учні не одержують спеціального сертифіката.

Перехід учнів до здобуття середньої освіти I ступеня здійснюється після закінчення початкової школи. Протягом п'ятого і шостого років навчання, що визначаються як «орієнтаційна фаза», діти та їх батьки остаточно обирають тип середньої загальноосвітньої школи у відповідності до уподобань і здібностей школярів. Велике значення в цьому процесі відіграє роль вчителя, який дає свою характеристику та рекомендації, щодо типу середнього закладу, якому краще надати перевагу.

Процес професійної орієнтації розпочинається вже на першому етапі школи, оскільки від цього вибору залежить професійне майбутнє кожного школяра: у якому

навчальному закладі він буде здобувати професійну освіту, чи буде мати можливість навчатися у вищій школі та ін.

Середня освіта представлена середніми загальноосвітніми школами, які розподіляються на

- школи першого (Sekundarbereich I) і
- другого (Sekundarbereich II) ступенів.

У переважній більшості федеральних земель існують такі основні типи середніх загальноосвітніх шкіл першого ступеня: головна школа (Hauptschule), реальна школа (Realschule), гімназія (Gymnasium), загальна школа (Gesamtschule), спеціальна школа (Sonderschule).

До середньої освіти II ступеня належать:

- професійні школи (складова дуальної системи – Berufsschule im dualen System);
- професійні спеціалізовані училища (Berufsfachschule);
- додаткові професійні училища (Berufsaufbauschule oder Berufsoberschule); підвищені спеціальні училища (Fachoberschule); професійні гімназії (Berufliches Gymnasium);
- середні спеціальні професійні навчальні заклади – фахові школи (Fachschule); школи, що надають однорічну допрофесійну підготовку (Berufsvorbereitungsjahr),
- однорічна базова професійна підготовка (Berufsgrundbildungsjahr) (Козак, 2007).

Головна школа (Hauptschule) надає розширену загальну освіту. Навчання у цій школі триває з 5 по 9 (10)-ий клас. Тривалість тижневого навантаження учнів від 26 до 33 годин. Більша частина учнів після закінчення основної школи приступають до професійної освіти за дуальною системою.

Реальна школа (Realschule) займає проміжне місце між основною школою та гімназією і дає розширену загальну освіту. Навчання у реальній школі триває, як правило, від 5 до 9 (10) класу і закінчується здобуттям середньої освіти. Тривалість тижневого навантаження учнів від 26 до 33 годин. Випускники реальних шкіл одержують сертифікат про закінчення цього навчального закладу і мають право навчатись в усіх професійних школах II ступеня та, згодом, приступити до одержання вищої освіти.

Загальна школа (Gesamtschule) об'єднує у собі риси трьох різних типів шкіл: основної, реальної і гімназії. У цій школі навчаються діти від 5 до 10 класу. Усі учні навчаються у змішаних класах. Після закінчення загальної школи школярі одержують сертифікат, що дає можливість навчатись у 11-13 класах гімназії та у будь-якій професійній школі.

Гімназія (Gymnasium) є єдиним типом школи у Німеччині, навчання у якій охоплює I і II ступені. Навчання триває від 5 до 13 класу, а у випадку 6-річного навчання у початковій школі від 7 до 13 класу. На I ступені гімназії учні навчаються від 5 до 10 класу. Тривалість тижневого навантаження від 28 до 35 годин. Після закінчення 10 класу школярі приступають до здобуття середньої освіти II ступеня, що у майбутньому, дає змогу здобувати вищу освіту (Козак, 2007).

Спеціальна школа (Sonderschule) призначена для дітей із фізичними або психічними вадами, які не можуть навчатись у загальноосвітніх школах але на яких поширюється вимога оволодіння шкільною освітою. Варто зазначити, що після закінчення спеціальної школи, школярі мають можливість навчатися у школах, що надають однорічну допрофесійну підготовку та після складання необхідних іспитів – у дуальній системі.

Більшість школярів після закінчення 10 класу приступають до одержання професійної освіти, яка є обов'язковою до досягнення ними 18 років. Якщо школярі після закінчення переважно головної школи ще не розпочали навчання у професійних закладах освіти II ступеня, то вони мають можливість навчатися у професійній школі, що надає однорічну базову підготовку (Berufsgrundbildungsjahr). На навчання до однорічної базової підготовки приймаються учні, що обрали певний напрям професійної підготовки. Навчання триває один рік та з наступних освітніх напрямків: Економіка і управління, Металотехніка, Електротехніка, Техніка будівництва, Текстиль і одяг.

Однорічна базова підготовка може здійснюватися, в залежності від землі, за дуальною системою (на підприємстві і у школі), або лише у професійній школі і тоді має назву однорічна базова шкільна підготовка (Berufsgrundschuljahr). Після закінчення однорічної базової підготовки школярі, як правило одержують сертифікат про

закінчення головної школи, або після здачі додаткових іспитів – реальної школи, або шкіл, що до неї прирівнюються. Ця підготовка включає фахово-теоретичні, фахово-практичні і загальноосвітні предмети.

Однорічна допрофесійна підготовка (Berufsvorbereitungsjahr) здійснюється у школах із повним тижневим навантаженням (Vollzeitschule) для професійно зобов'язаних школярів. Її контингентом є, передусім, школярі, що не закінчили головну школу, школярі у яких проблеми із знанням німецької мови або учні, що закінчили спеціальну загальноосвітню школу I ступеня (Sonderschule) і яким важко дається навчання. Однорічна допрофесійна підготовка закінчується складанням письмового і усного іспитів, при складанні додаткового іспиту (німецька мова, релігія тощо) учень має можливість одержати сертифікат про закінчення головної школи, або іншої рівнозначної школи (Козак, 2007).

Найпопулярнішою у Німеччині є дуальна система професійної освіти (Duales System – Berufsausbildung in Berufsschule und Betrieb). Щор. велика кількість школярів (приблизно 70%) переважно після закінчення головної та реальної школи розпочинають професійне навчання за дуальною системою. Дослідники, оцінюючи дуальну систему професійного навчання, відзначають передусім подвійність місць навчання – підприємство і професійну школу, єдність теоретичної і практичної підготовки. Ця взаємодія регулюється законом. Відповідальність за професійну освіту на підприємствах несе федеральний уряд, а відповідальність за діяльність професійних шкіл лежить на керівництві федеральних земель. В залежності від обраної професії навчання триває від 2 до 3 років. Подвійна форма навчання відрізняється від звичайної шкільної освіти двома характерними ознаками: від 3 до 4 днів на тиждень школярі навчаються на підприємстві і 1 або 2 дні – у професійній школі. У процесі навчання учні обирають одну із визначених законом професій, яких, станом на сьогоднішній день близько 360. Навчання у професійній школі завершується випускними іспитами і одержанням сертифікату, у якому зазначена одержана професія. Цей сертифікат дає право на продовження професійної освіти, а також на працевлаштування.

Підвищене спеціальне училище (Fachoberschule) — наймолодший вид навчального закладу у системі професійної освіти. Як свідчать матеріали дослідження,

навчання у підвищеному спеціальному училищі триває у 11 та 12 класах (у Північно-Рейнській Вестфалії з 2004р. та у Баварії ще у 13 класі). Варто зазначити, що навчання закінчується складанням випускних іспитів та одержанням диплому, що надає право вступу до спеціалізованого вищого навчального закладу.

У Додатковому професійному училищі (Berufsaufbauschule oder Berufsoberschule) мають право навчатись учні, які мають сертифікат про закінчення реальної школи або її еквівалента. Навчання у цьому училищі триває 2 роки (у 11 та 12 класах). Слід зауважити, що після закінчення додаткового професійного училища старшокласники мають можливість навчатися у підвищеному спеціальному училищі або у професійній гімназії.

Поряд із професійними школами існують Вищі та професійні гімназії, що охоплюють 11-13 (або 11-12) класи. До цього виду навчального закладу приймаються учні з сертифікатами про закінчення реальної школи з спеціальним професійним нахилом або з відповідною базою загальної спеціалізації, орієнтованої на здобуття вищої освіти. Навчання у вищій та професійній гімназії закінчується випускними іспитами, та одержанням диплому, що забезпечує право навчатися у вузах і вивчати всі спеціальності. Проте за останні роки кількість абітурієнтів значно зросла і при прийомі на деякі спеціальності діють федеральні і місцеві обмеження. Критерієм відбору є, насамперед, середній бал атестату та час, який минув від закінчення гімназії до подання заяви до вступу у ЗВО.

На Рис. II.1 представлено структуру освіти у ФРН на всіх рівнях, тривалість навчання та взаємозв'язком між різними типами закладів освіти того чи іншого рівня.

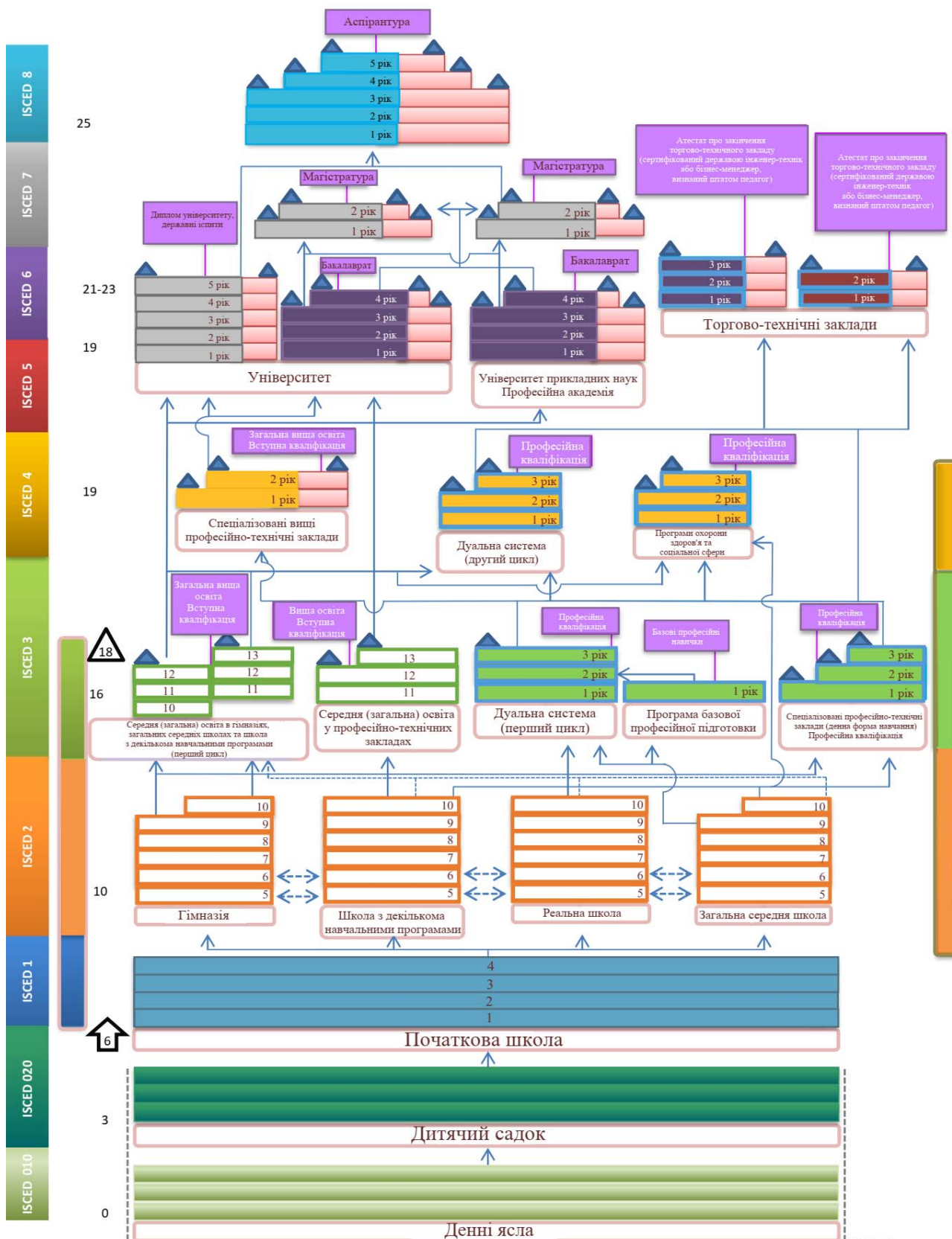


Рис. II.1

Структура освіти у ФРН

Джерело.: OECD (2018), "Germany: Overview of the Education System", *OECD Education GPS*, http://gpseducation.oecd.org/Content/MapOfEducationSystem/DEU/DEU_2011_EN.pdf

Традиції суспільного дошкільного виховання в Німеччині є також одними з найдавніших. Із 1957 р. діє Закон про вільне відвідування дитячих садків, 20 % із яких утримує держава, 80 % належать церковним общинам, профспілкам, німецькому Червоному Хресту, службі молоді, іншим благодійним товариствам.

Батьки оплачують половину вартості утримання дітей, решту витрат відшкодовує власник дошкільного закладу.

У Німеччині дошкільною освітою охоплені діти віком від 0,4 до 6(7) років, які мають можливість відвідувати різні види дошкільних закладів. Існують різні типи дошкільних закладів: дитячі садки з повним або неповним перебуванням, призначені для дітей від 3-х до 6-ти років; групи-садки для дітей однієї вікової групи (переважно для старших дошкільників); пришкільні групи (для п'ятирічних дітей); підготовчі класи початкової школи (у них виховують і навчають п'ятирічних дітей); цілодобові інтернати для здорових дітей віком від 3-х до 6-ти років або ж для дітей із проблемами здоров'я і розвитку (Зебзеева, 2007, с. 6-8).

Головні концептуальні засади виховання дітей реалізуються в дитячих садках вільного і відкритого типів. Найпоширеніший тип вільного дитячого садка – Вальдорфські дитячі садки і дитячі садки Монтесорі.

Відкритий дитячий садок організовано на ситуативно-орієнтованій концепції дошкільного виховання, для якої характерні відкрите планування з участю дітей; навчання на базі реальних життєвих зв'язків; єдність гри і навчання; різновікова організація життя та діяльності; зв'язок із громадськістю; співробітництво батьків і дошкільного закладу.

За формою власності виділяють такі дошкільні заклади:

- державні;
- конфесійні;
- відомчі/приватні;
- садки батьківської ініціативи.

За часом роботи, який пов'язаний з тривалістю робочого дня батьків, дитячі садочки поділяються на:

- дообіднього догляду (з 7.30 до 12.00);

- розширеного дообіднього догляду (з 7.30 до 14.00);
- повного дня (з 7.30 до 16.00 чи 17.00);
- неповного дня (з 7.30 до 12.00; потім дітей забирають додому і знову приводять з 14.00 до 16.00).

Деякі дошкільні заклади є ще й сімейними центрами, які працюють з родинами, надають консультативні послуги батькам, мовну підтримку дітям-іноземцям, провадять освітню діяльність (Гребенюк, 2018, С.6)

У Німеччині передбачається наявність в дитячому садку спланованих і добре обладнаних центрів. Так, в німецькому дитячому садку виділяють приміщення для рольових, сюжетних, режисерських ігор, для конструювання та експериментування. Для малювання, ліплення, аплікації виділяється «креативна кімната», для фізичної активності – зал.

У креативній кімнаті розміщені різні матеріали і обладнання, спеціальні меблі, є раковина і предмети прибирання. Тут же знаходиться захисний одяг. Ігрова кімната оснащена іграшками та матеріалами для різноманітних видів ігор з ляльками. Для сюжетних ігор (в магазин, лікарню, пошту) в спеціальних центрах є костюми, атрибути, пов'язані з професіями; тематичні іграшки; килимок для ігор з машинками. Особливе місце відведено для настільних ігор з правилами (Сазонова, Зебзеева, 2014).

У Німеччині намагаються використовувати ігрові форми навчання; забезпечити засвоєння дітьми необхідних умінь і навичок; сформувати навички соціальної поведінки; розвивати мовні та навчальні навички як передумову для розвитку навичок читання, письма, рахунку.

Найважливіші завдання вихователів при підготовці дітей на перед шкільному ступені – формування комунікативних навичок (адаптивних якостей) дошкільника і досягнення ним рівня шкільної зрілості, тобто готовності (здатності) вчитися в початковій школі (там само).

Підготовка вихователя дошкільного закладу

У Німеччині професію вихователя дошкільного закладу набувають у технікумах, спеціальних інститутах або в університетах. Студентам викладаються педагогічні дисципліни (загальна педагогіка, педагогіка здоров'я, соціальна педагогіка, дитяча

педагогіка тощо), предмети сфери «Культура і суспільство» (мови, соціологія, релігієзнавство) та «Засоби соціально-педагогічного впливу» (фізична культура, музика, література, праця). Однак у різних навчальних закладах різні погляди на зміст програми підготовки фахівців дошкільної освіти. Так, в педагогічному інституті Швєбіш-Гмюнд викладається дошкільна педагогіка, психологія раннього дитинства, конфліктологія, менеджмент освіти, музичні дисципліни, основи роботи з батьками, а інститут Людвігсбурга до цього переліку додає ще методику досліджень дитинства та історію педагогіки. Навчання передбачає досить коротку практику – всього три тижні (Коренная, Переселкова, 2016).

У Німеччині педагоги дошкільної освіти повинні підвищувати свою кваліфікацію п'ять-шість разів протягом року. Тривалість курсів може бути від 1-3 днів до двох тижнів. Курси можуть зачіпати різні сфери діяльності – роботу з батьками, діагностику, організацію спостереження за розвитком дитини. Так само курс може бути присвячений заняттям з дітьми: організація дослідницької діяльності дітей, проведення експериментів, навчання грі на музичних інструментах, організація екскурсій і сюжетних ігор. Педагог без відриву від роботи підвищує свій професійний рівень, знайомиться з сучасними педагогічними та психологічними інноваціями. Він має можливість не тільки застосовувати побачене в своїй діяльності, а й ділитися з колегами новими ідеями (Сазонова, Зебзеева, 2014).

Для всіх дітей від шести років обов'язковою є дев'ятирічна шкільна освіта. Навчання у державних школах безкоштовне.

Як правило, діти протягом чотирьох років навчаються у початковій школі (Grundschule). У більшості федеральних земель діти в перші два роки навчання не отримують оцінок, а лише загальну характеристику успішності, яка дає інформацію про індивідуальні сильні і слабкі сторони у вивченні окремих предметів.

Потім продовжується навчання в школах різного типу: основна школа (Hauptschule), реальна школа (Realschule) або гімназія (Gymnasium). Вони відрізняються рівнем вимог і співвідношенням теоретичного й практичного навчання. Крім того, є об'єднані школи, в яких паралельно навчаються учні з різним рівнем знань. У таких школах можна легко перейти з однієї групи (типу школи) до іншої.

З п'ятого до дев'ятого класу навчання в основній школі обов'язкове, десятий клас – за бажанням. У реальній школі навчаються з п'ятого по десятий клас включно, одержуючи атестат про закінчення середньої школи. Гімназія, залежно від федеральної землі, закінчується дванадцятим або тринадцятим класом з одержанням атестату зрілості, що дає право на вступ до ЗВО. У більшості шкіл навчання триває півдня. Проте федерація цілеспрямовано підтримувала протягом минулих років створення чи розширення майже 7000 шкіл продовженого дня, без яких уже не можна уявити собі німецьку систему шкільної освіти. Шкільна освіта належить до компетенції федеральних земель, але політика в галузі шкіл координується Постійною конференцією міністрів культури й освіти. Відрізняється від української шкала оцінювання роботи учнів та студентів: що «менша» оцінка, тим вона краща, вища. У Німеччині існують оцінки від «1» (відмінно/sehr gut, ausgezeichnet) до «6» (погано, незадовільно/mangelhaft), причому можливі проміжні оцінки типу 1,1; 2,5; 4,3 і так далі.

Сьогодні у Німеччині налічується більше 2200 приватних шкіл, педагогічні концепції яких помітно розрізняються між собою. Загальноосвітні приватні школи відвідують 6 % німецьких школярів. Хоча прийнято підкреслювати, що це всього лише один з рівноправних секторів освітньої системи, у дійсності приватні школи розраховані на більш заможну частину населення й мають елітарний характер. Останнім часом приватні школи стали проявляти все більшу зацікавленість у тому, щоб брати на навчання дітей з-за кордону.

Отже, розглянемо детальніше особливості навчання школярів у всіх видах німецьких шкіл.

1) Початкова школа (Grundschule) – навчання починається з 5 – або 6- річного віку і триває від чотирьох до шести років. Заняття у всіх класах проводяться по однаковій програмі. Перші два роки всі дисципліни викладає класний керівник. Починаючи з третього класу, уроки починають вести педагоги-предметники. Після закінчення початкової школи учні отримують рекомендацію про те, в якому з трьох видів шкіл продовжити освіту: в основній школі, у реальній школі або в гімназії.

2) Основна школа (Hauptschule) – навчання до дев'ятого класу. Як правило, сюди потрапляють дуже слабкі учні. Hauptschule була задумана як школа з

практичним підходом і меншою кількістю складних предметів; вона має готувати до ремісничих професій. Рівень викладання там доволі низький.

Фактично зараз установа Hauptschule перетворилася на зібрання найслабших школярів, переважно з сімей мігрантів, в яких батьки через власну неосвіченість не розуміють важливості доброї освіти для майбутнього дітей. З атестатом Hauptschule майже неможливо знайти хорошу роботу, і часто після Hauptschule випускники одразу потрапляють у замкнене коло безробіття. Через свою недосконалість цей вид шкіл вже був відмінений в деяких землях.

Головна педагогічна мета основної школи – підготувати учнів до вибору професії. Тому на заняттях особливої уваги надають практичним навичкам. Під час канікул школярі зобов'язані проходити виробничу практику.

Після закінчення школи підліток отримує атестат про неповну середню освіту. Він дає право на вступ у професійну школу (Berufsschule) – аналог нашого профтехучилища.

3) Реальна школа (Realschule) займає проміжне місце між основною школою і гімназією і дає розширену загальну освіту. Як правило, навчання тут триває шість років від 5 до 10 класу, і закінчується здобуттям середньої освіти. Тут учні отримують розширене неповну середню освіту. Realschule має кращу репутацію, більший спектр предметів, ґрунтовнішу підготовку. Закінчення Realschule дає так званий атестат про закінчену середню загальну освіту (mittlere Reife). Перспективи знайти роботу з атестатом Realschule значно кращі; крім того, після закінчення Realschule учні можуть піти до останніх класів гімназії і отримати там атестат. Випускники реальної школи мають більший вибір, ніж їх однолітки, які закінчили основну школу. Крім профшколи, вони можуть пройти дворічне навчання на держслужбовця (у тому числі і в поліції і бундесвері), продовжити навчання в загальній гімназії (Gymnasium), а також у спеціалізованій гімназії (Fachoberschule).

4) Гімназія (Gymnasium) – це заклад освіти, в якому навчання триває до дванадцятого або тринадцятого класу, залежно від федеральної землі. В одинадцятому класі учні, як правило, вибирають два-три предмети для поглибленого вивчення. Однак це не означає звуження профілю: учні гімназії отримують всебічну освіту. Дев'ятирічна гімназія (від 5 до 13 р. навчання) дає поглиблену загальну освіту. Замість

класів тут існує система курсів. На курсах учні вивчають крім обов'язкових в основному ті предмети, які їх особливо цікавлять. Існують мовний, літературно-мистецький, соціологічно суспільствознавчий та математично-природознавчо-технічний напрямки. До закінчення вищого ступеня мусить вивчатися кожен з трьох напрямків, включно з випускними екзаменами. Обов'язковими предметами є релігія і фізкультура. Вищий гімназійний ступінь закінчується випускними іспитами з 4 предметів. Склавши екзамени, учень одержує «Атестат зрілості для вступу до вищого навчального закладу» після 13 років шкільного навчання.

Атестат дає право на вивчення всіх спеціальностей у вишах. Проте кількість абітурієнтів настільки зросла, що при прийомі на деякі спеціальності діють федеральні або місцеві обмеження. Критерієм центрального і місцевого відбору є, насамперед, середній бал атестату зрілості та час, який минув від закінчення гімназії до подання заяви на вступ до ЗВО. При прийомі на медичні спеціальності практикуються співбесіда і вступні тести.

Атестат зрілості дає випускникові право на вступ до будь-якого ЗВО. Abitur означає – пройти випускні іспити на атестат зрілості, без яких неможливо поступити до вищого навчального закладу. Складення Abitur в гімназії – сильний стрес для учнів, оскільки обсяг матеріалу в останніх класах надзвичайно великий. Загалом рівень викладання у гімназіях дуже високий, його можна порівняти з 1–2 курсами університету у країнах із трьохступеневою системою освіти. Це обумовлено тим, що вступних іспитів до університету не існує, натомість що краща середня оцінка Abitur, то легше потрапити на престижний факультет. Набір проводиться відповідно до оцінки в атестаті.

Gymnasium – найпрестижніший вид середньої освіти. Лише після закінчення гімназії (середній рівень плюс 2–3 класи вищої гімназії, так званої *Gymnasiale Oberstufe*) можна поступати в університети та інші вищі навчальні заклади. Гімназія поділяється на середню (з 5–7 до десятого класів) та вищу (можна порівняти з американською High School, класи з 11 по 12 або з 11 по 13).

Все більш популярними в країні стають єдині школи (*Gesamtschule*). Тут всі учні проходять десятирічне навчання і отримують атестат про неповну середню

освіту. Після закінчення єдиної школи підлітки поступають до гімназії, або починають профнавчання. У ряді федеральних земель «єдина школа» означає, що в одному і тому ж будинку розташовані основна школа, реальна школа та гімназія. Метою є полегшити учням перехід з однієї школи в іншу і позбавити слабких школярів – як правило, учнів Hauptschule – від комплексів неповноцінності.

Для дітей з особливими потребами та дітей, які відчувають труднощі у навчанні, пропонують навчання в спецшколах (Sonderschule). На цьому слід зупинитися детальніше.

Відколи уряд ФРН у 2009 р. підписав Конвенцію ООН про права інвалідів, діти з фізичними та розумовими вадами в Німеччині мають право відвідувати звичайні школи. Утім, як свідчить дослідження німецького Фонду Бертельсманна (Bertelsmann Stiftung), запровадження у ФРН так званого «інклюзивного навчання» відбувається досить повільними темпами. Лише кожна п'ята дитина з фізичними, розумовими, психосоціальними чи емоційними проблемами відвідує звичайну школу. 80 відсотків з близько 500 тисяч дітей з особливими потребами навчаються у спецшколах. Водночас, згідно за останнім опитуванням, 70 відсотків німців виступають за інклюзивне навчання.

Чим старші діти, тим ретельніше їх відбирають. Якщо у дитсадку в одній групі зі здоровими ровесниками можуть гратися 68 відсотків дітей-інвалідів, то в початковій школі цей показник – лише 50 відсотків. У середніх та старших німецьких класах за однією партою з іншими учнями сидять всього 17,2 відсотка дітей з особливими потребами. У німецьких університетах поки що навчаються лише 20 відсотків студентів з певними вадами, але дедалі більше вищих шкіл хочуть збільшити кількість таких студентів.

Феноменом навчання дітей з особливими потребами є те, що вони потім самі стають педагогами. Так, у вищій школі у Фульді інклюзивне навчання зробили не лише основною темою спеціалізованого курсу «Дошкільне інклюзивне навчання», а й утілюють на практиці у лекційних залах. Утім, перш ніж починати навчання в університеті, дітям-інвалідам ще треба закінчити школу, а це значною мірою залежить,

приміром, від того, в якій федеральній землі живе дитина з особливими потребами. У деяких землях роздільну систему навчання все ще вважають найкращим варіантом.

У школах поступово запроваджують інклюзивне навчання. У питанні обходження зі школярами-інвалідами у Німеччині довгий час панувало зовсім інше суспільне уявлення; замість самовизначення наголос робили на догляді. каже вона. За допомогою диференційованої системи навчання намагалися задовольняти дітей у залежності від їхніх потреб. Результати міжнародних досліджень про інклюзивне навчання та активність багатьох батьків, які виступали за спільне навчання дітей, зумовили справжній прорив у освітній системі. Прогрес досить повільний, але школи вже на шляху до інклюзивного навчання. (DW, 2011).

Фолькгард Труст з бохумської школи у планах вже набагато далі. Адже багато школярів з фізичними чи розумовими вадами не можуть після школи знайти місце для професійної освіти. Тож школа імені Маттіаса Клаудіуса заснувала соціальну структуру, яка пропонує випускникам-інвалідам проживання та працю. Колишні учні можуть працювати у ресторані чи на доставці їжі, а незабаром отримають помешкання в одному з інтеграційних будинків, у яких різні покоління житимуть під одним дахом.

Крім шкіл з денною формою навчання, існують вечірні школи (Abendschule). У вечірніх школах випускники основної або реальної школи можуть здати іспит на отримання атестата зрілості. Критики закидають гімназіям елітарність і вимагають введення єдиної загальної середньої школи, так званої Gesamtschule, де учні усі роки до атестату навчатимуться разом. Такі школи вже існують подекуди, але в свою чергу прибічники нинішньої диференційованої системи освіти критикують загальні школи за те, що слабкі та обдаровані учні там навчаються разом.

У деяких землях, наприклад, у Баварії та в землі Баден-Вюртемберг не батьки, а вчителі вирішують, куди піде дитина після початкової школи (до Hauptschule, Realschule чи Gymnasium). З.А. Малькова наголошує, що таке рішення дуже відповідальне і може вплинути на майбутнє дитини (Дмитренко, 2013).

Цей факт часто критикують у пресі, на тій підставі, що на такому ранньому рівні не можна дати будь-яку ґрунтовну оцінку здібностей дитини та прогноз розвитку особистості.

В університетах існує так званий Numerus Clausus, тобто кількість вільних місць. Відповідно до цієї кількості факультети встановлюють середній прохідний бал. Тому що вищий середній бал Abitur у випускника, то більший у нього вибір і вірогідність потрапити на престижний факультет чи на факультет свого бажання. Приблизно чверть учнів після закінчення початкової школи переходить до основної школи. Хто залишає її після 10 чи 9 років навчання, здебільшого приступає до професійної освіти (і щонайменш до 18 років паралельно вчиться у професійному училищі).

До кожного виду школи у ФРН спеціально готують учителів. Всі вони повинні мати вищу освіту. Майбутній вчитель початкової чи основної школи навчається, як правило, протягом семи семестрів. Триваліше навчання – від восьми до дев'яти семестрів вимагається від учителів реальних, спеціальних шкіл, гімназій і професійних шкіл. Всі кандидати на посаду вчителя зобов'язані скласти Перший державний іспит; після нього передбачено педагогічнопрактичну освіту у формі підготовчої праці на шкільних практичних семінарах та в навчальних закладах, котра завершується складанням другого державного іспиту. Вчителі державних шкіл, як правило, чиновники на службі земель.

У середній освіті цікавим є те, що поряд з базовими дисциплінами включена значна кількість курсів за вибором. Гімназії нараховують шість основних профілів:

- технічний;
- сільськогосподарський;
- техніко-технологічний;
- суспільно-науковий;
- музичний;
- комунального господарства.

На молодшому ступені гімназисти вибирають один з «пакетів» навчальних дисциплін, і він стає для них обов'язковим. Але, крім цього, учні мають право вибирати елективні курси, що постійно оновлюються і коректуються. В об'єднаній школі розроблено два типи програм: для кооперативних та інтегрованих об'єднаних шкіл, В інтегрованій школі діти навчаються за єдиною програмою, освоєння якої відбувається

індивідуалізовано для кожного учня. А в кооперативній школі програма враховує обов'язкові предмети і предмети за вибором. Таким чином, можна зробити висновок, що діти Німеччини можуть вибрати ту модель навчання, яка їх більше влаштовує. Хороші початкові шанси для всіх є суттєвою передумовою освіти й успіху. З метою розширення однакових можливостей Федеральний уряд, зважаючи на дітей із родин мігрантів, хоче запровадити мовні тести для всіх чотирирічних дітей. У разі потреби, щоб подолати відставання, цілеспрямована мовна підготовка здійснюватиметься аж до початку навчання в школі. Система освіти в Німеччині лише у найважливіших питаннях регулюється державою (на федеральному рівні). Найбільші повноваження у розвитку і регулюванні освіти має не держава в цілому, а окремі федеральні землі. Це призводить до розбіжностей та відмінності систем освіти в 16 землях.

Початок розвитку дуальної професійної освіти Німеччини науковці відносять ще до часів правління Карла Великого. Г. Белковський, Й. Мунх, Г. Федотова та ін. зазначили, що в цей час у Німеччині, як і у всій Європі та Азії, існувала впорядкована і відрегульована в правовому відношенні професійна освіта, що отримували здебільшого юнаки у віці від 12 до 18 років, які приходили до майстра на навчання та ставали його учнями, зазвичай на чотири роки, які хлопець проживав у майстра, а його батьки покривали витрати на харчування й утримання. Майстер прищеплював учням необхідні для освоєння того чи того ремесла знання і навички, якими володів сам. Однак секрети, які були майже в усіх ремеслах і забезпечували переваги одного промислу над іншим, найчастіше зберігалися в таємниці, яку не дозволялося розкривати учням. У старовинних німецьких актах згадуються домашні ковалі, ливарники, кравці, шевці, теслі, столяри, золотих і срібних справ майстри та ін. (Хижняк & Глазкова, 2019).

Професійне навчання і виховання в умовах ремісничої діяльності здійснювалося на основі застосування методів наслідування, повторення та формування в учнів навичок і вмінь виконання складних операцій (Münch, 1994). Учнітво в цьому значенні і стало першим етапом формування дуальної системи професійної освіти в Німеччині, однак, як бачимо, на той час вона була репрезентована лише практичною складовою.

Із плином часу реміснича форма організації праці в Німеччині та питання професійної освіти все більше знаходили своє відображення в контексті вимог, які визначали життя станового суспільства. Навчання ремесла включало в себе як прищеплення учням навичок виконання тих чи тих операцій, так і їхнє входження в соціальну роль через професію. Г. Корнетов (1994) наголосив, що за ремісничої форми навчання практично не існувало систематичної передачі учням теоретичних знань, тому якість навчання залежала від майстерності вчителя, від його таланту як вихователя і, звичайно, від його професіоналізму.

Готична епоха (середина XIII ст.) мала великий вплив на навчання майстрів із будівництва. Під час зведення готичних кафедральних храмів, після досить простого будівельного стилю романтики, перед ними поставали великі проблеми, бо новий архітектурний стиль вимагав принципово нових будівельних технологій і будівельної теорії. Д. Торопов указав, що через це актуалізувалася проблема професійного навчання, яка була вирішена за допомогою повної диференціації будівельних ремесел і формування особливої дидактики, а саме: виникнення письмових засобів – книг із будівництва та архітектури; технічних допоміжних засобів – будівельні моделі і шаблони. Будівництво кафедральних соборів відбувалося на великих будівельних майданчиках, при яких створювалися спеціальні майстерні, де навчалися учні (Федотова, 2002). Так, у середині XIII ст. в учнівських майстернях будівельників окреслився другий компонент дуальної системи професійного навчання – теоретичний.

За епохи Ренесансу (близько 1400 р.) відсутність теоретичного навчання взагалі унеможливила навчання ремесла, бо в Європі затвердився абсолютно новий стиль мистецтва. Ремісники (наприклад, ковалі по золоту) опинилися в скрутному становищі, бо новий стиль вимагав освоєння в стислі терміни нової техніки і технології виготовлення. Через це професійне навчання в Німеччині збагатилося ще одним складником – підвищенням кваліфікації. Воно проходило в іншого майстра (найчастіше відбувалися поїздки до Італії, де і сформувався новий стиль мистецтва), що дозволило накопичити загальноєвропейський досвід тих часів; розвинути графічні засоби навчання, які після відкриття друкарства, сприяли поширенню знань; організувати перші професійні школи (школи мистецтва), де спільно навчалися

ремісники і художники. Так, у професійній практиці виникло нове місце реалізації теоретичного компонента дуальної освіти – «професійна школа», яка отримає цю назву лише через п'ятсот років (Malsch & Seltz, 1988).

З виникненням у XV – XVI ст. у різних регіонах Європи політичних структур – держав – почався процес економічної конкуренції між ними. У цей період, як зазначила Н. Абашкіна (1998), професійна освіта стала важливим інструментом держави для набуття нею економічного впливу та затвердження своєї незалежності. Створювались ремісничі школи, які надавали робітничу кваліфікацію, починали функціонувати навчальні заклади, що дозволило накопичити загальноєвропейський досвід тих часів; розвинути графічні засоби навчання, які після відкриття друкарства, сприяли поширенню знань; організувати перші професійні школи (школи мистецтва), де спільно навчалися ремісники і художники. Так, у професійній практиці виникло нове місце реалізації теоретичного компонента дуальної освіти – «професійна школа», яка отримає цю назву лише через п'ятсот років (Malsch & Seltz, 1988).

Теоретичний компонент дуальної системи професійної освіти почав утверджуватися в Німеччині на початку XVI ст. із появою релігійних недільних шкіл. За результатами досліджень Д. Торопова, незважаючи на те, що ремісничі стани твердо дотримувалися певних правил у вихованні законослухняних громадян, вони не відкидали важливості засвоєння учнями систематичних теоретичних знань і ця позиція знайшла своє відображення в цехових статутах багатьох герцогств. Так, цеховий статут герцогства Веймарська Саксонія від 1821 р. містить рекомендацію щодо засвоєння учнем певних теоретичних знань і практичних умінь, створюючи тим самим для нього умови щодо подальшого навчання письма і лічби (Федотова, 2002).

У 1876 р. німецький економіст, соціолог і політик К. Бюхер розробив концепцію, згідно з якою професійна освіта повинна зосереджуватись у школі і майстерні, тобто реорганізовані народні школи (Volksschule) повинні були мати при собі так звані навчальні майстерні. У той час як ідеї К. Бюхера повільно приживалися в південно-німецьких громадах, у 1878 р. пруські державні залізничні підприємства зробили серйозну спробу оновлення системи освіти. Так, підготовка залізничних робітників перемістилася зі сфери виробництва до спеціальних навчальних майстерень, де під

керівництвом майстрів проходив процес навчання всіх необхідних видів робіт на залізниці, металознавства, ремонтної справи (Хижняк & Глазкова, 2019).

Модель навчальних майстерень поширилась лише у двадцятих роках ХХ ст. завдяки сформульованому Г. Кершенштайнером дуальному принципу професійної освіти: практичне навчання – на виробництві, теоретичні заняття – у професійній школі. Визнаний внесок Г. Кершенштайнера в розвиток професійної освіти Німеччини дозволив науковцям називати його батьком дуальної системи (Klein & Zedler, 1990).

Більш якісне поєднання практичної та теоретичної складових дуальної системи навчання відбулося в 90-х роках ХІХ століття після того, як виробнича галузь Німеччини відчула дефіцит кваліфікованих робітничих кадрів. Наприклад, на заводах Siemens у період 1887 – 1890 рр. на роботу було прийнято понад 1300 нових робітників, у результаті чого чисельність робочого персоналу подвоїлася. Ремісничі майстерні не встигали покривати збільшуваний попит на учнів у сферах виробництва та навіть відчувався дефіцит на державних вакансіях: пошті, телеграфі тощо. У зв'язку із цим підприємства почали відкривати власні школи професійного навчання, які поєднували роботу учня на виробництві та набуття в школі робочих спеціальностей. Так, підприємство Koenig & Bauer і заводи Siemens & Halske з 1891 р. стали створювати так звані «куточки учня», а вже в 1906 р. була створена перша заводська школа (Werkschule) (Benner, 1987).

Починаючи з 1896 р. німецька професійна школа почала реформи в контексті вимог промисловості, ініціатором яких став директор перших шкіл у Мюнхені Г. Кершенштайнер (1911), стверджуючи, що головним завданням народної школи є загальна трудова підготовка і проводячи чітку межу між теоретичною та практичною складовою професійного навчання. Дослідник реформував систему освіти відповідно до свого бачення: школи були оснащені власними майстернями та лабораторіями, шкільними садками, кухнями, акваріумами, залами для креслення і малювання тощо.

У 1919 р. Німецький комітет із питань технічної освіти оприлюднив перші систематизовані навчальні програми різних професійних шкіл. Із цього моменту почалася фаза консолідації дуальної професійної освіти і підготовки учнів для потреб конкретних виробництв (Kutscha, 2006). Дві складові дуальної системи навчання –

практична та теоретична підготовка учнів – набули нарешті збалансованості, затвердженої на державному законодавчому рівні: на XX Конгресі профспілок Німеччини прийнято Заяву про врегулювання системи навчання учнів (Büchter, 2013), однак офіційним роком народження дуальної системи професійної освіти прийнято вважати 1938 р., коли в Німеччині законодавчо було введено загальне обов'язкове навчання в професійній школі, а в науковій сфері обґрунтовано поняття «дуальна система професійного навчання» (Abel, 1959; Arnold, 1990).

Політична криза першої чверті XX ст. не лише серйозно вдарила по економіці всіх європейських країн, зокрема й Німеччини, а й істотно загальмувала розвиток систем професійної освіти. Лише після 1945 р. почав відновлюватися взаємозв'язок і координація дій підприємств із професійними школами для узгодження навчальних програм, у результаті чого на виробництві стала домінувати практична освіта, а навчальний матеріал у професійній школі було орієнтовано на виробничий зміст підприємства (Büchter, 2013).

У сучасній Німеччині діє складний механізм організації, планування та керування системою професійної освіти. У професійних школах країни, які контролюються та фінансуються місцевою владою, адміністративним округом чи земельною владою майбутні працівники, крім практичних навичок, отримують і теоретичну підготовку. Усі типи професійних шкіл відрізняються термінами та програмами підготовки робітничих кадрів, а також умовами прийому. Підготовка робітничих кадрів для машинобудування, електротехніки, будівництва, сільського господарства, металообробки та автомобілебудування здійснюється переважно у професійних школах і технічних гімназіях. В інші галузі робітничі кадри надходять головним чином через систему учнівства, де на підприємствах «за дуальною системою» практичне навчання поєднується з теоретичним курсом.

У Німеччині управління системою професійної підготовки учнів децентралізоване. Центральне відомство несе відповідальність за управління школами, а повноваження делегують землям, які управляють школами. Для структури управління освітою характерне поєднання федералізму на національному рівні з централізацією на рівні земель.

В підготовці кваліфікованих робітників провідну роль відіграють не стаціонарні навчальні заклади, а різні курси і навчальні потоки, що організовуються при виробництвах.

У країнах, де застосовується дуальна система професійного навчання, таких як Німеччина, Австрія, Швейцарія в середньому приблизно 40-50 % молоді одного р. народження навчаються за дуальною системою; кожне 1/5 підприємство Німеччини займається навчанням на виробництві; 2/3 учнів системи проходять навчання на середніх і великих підприємствах; 2/3, з учнів, хто навчається на підприємстві залишаються працювати на ньому; щорічно підприємства Німеччини укладають понад 0,5 млн. угод щодо професійної освіти та інвестують в цю сферу понад 30 млрд. євро (Савченко, 2017).

Заклади вищої освіти Німеччини – це університети (Universität), у тому числі технічні (Technische Universität), вищі спеціальні школи (Fachhochschule), а також різні спеціалізовані ЗВО, включаючи педагогічні, теологічні, музичні, художні, кінематографічні тощо. Спортсменів, журналістів і лікарів готують як на відповідних факультетах університетів, так й у декількох спеціалізованих навчальних закладах (Sporthochschule, Medienhochschule тощо), наприклад, у Ганновері й Любеці діють два профільних медичних ЗВО.

Переважає більшість ЗВО у Німеччині – державні, але останнім часом стали з'являтися й приватні. Навчання в них платне. Активно розвивається система бізнес-освіти.

Після об'єднання у 1992-93 н.р. в Німеччині стало 318 закладів вищої освіти різного рівня: 91 звичайний і один загальноосвітній університети, 11 педагогічних, 19 теологічних, 43 мистецьких і 153 технічних і спеціалізованих ЗВО. З них у недержавний сектор входили 6 університетів, 17 теологічних закладів, 2 мистецьких коледжі, 35 вищих фахових шкіл. Плата за навчання у них часто висока. 26 січня 2005 р. Федеральний конституційний суд Німеччини оголосив положення Рамкового закону про ЗВО щодо безкоштовного навчання неприпустимим та дозволив Федеральним землям самим приймати рішення щодо встановлення плати за навчання. Зараз кожна Федеральна земля переглядає це питання; планується, що плата за навчання в

середньому буде становити 500 євро на семестр, хоча точна сума буде встановлюватися як на рівні Федеральних земель, так і самими ЗВО (Tatsachen über Deutschland, 2018).

Отже, усі ці заклади поділяються на наступні групи:

- університети (класичні, технічні, загальноосвітні), а також спеціалізовані заклади університетського рівня (вищі школи для підготовки вчителів, теологів, лікарів тощо) (група А). У закладах цієї групи навчається 1,4 млн. студентів;
- вищі фахові школи зі спеціалізованою фаховою підготовкою, в яких навчається 445 000 студентів (група В);
- вищі школи (коледжі) мистецтв і музики: 45 закладів і 30 000 студентів (група С).

Основою системи вищої освіти є група А. Вчительські заклади університетського рівня з'явилися після 1945 р., вищі фахові школи – з 1970 р. Після 1970 р. було зроблено невдалу спробу створити загальноосвітні університети шляхом поєднання змісту і методів викладання у класичних університетах та вищих фахових школах. Трохи пізніше почали діяти спеціалізовані вищі школи для підготовки чиновників середнього рівня (30 закладів і 52 000 студентів у 1993 р.).

Університети (Wissenschaftliche Hochschulen) об'єднують заклади трьох типів. Більшість має класичну структуру та такі завдання:

- проведення наукових досліджень;
- навчання;
- підготовка кадрів вищої кваліфікації;
- присудження хабілітацію (докторат-2) для заміщення посад завідувачів кафедр.

Стандартне навчання триває щонайменше чотири роки.

У землі Північний Рейн-Вестфалія зберігся релікт періоду змін вищої освіти країни 70-х років – «загальноосвітній» університет, що поєднує в своїх програмах завдання усіх трьох груп закладів (А-С).

Після старшої школи (Hauptschule) 16-річні випускники, що взяли курс на одержання спеціальності і якнайшвидше працевлаштування, вступають у дворічні професійні школи (Berufsschule). Випускники реальної школи мають можливість

вступити в професійно-технічні училища (умовно їх можна віднести до коледжів) двох типів:

- Berufsfachschule (професійно-технічне училище);
- Fachoberschule (вища фахова школа).

І там, і там навчання триває два роки, але в першому випадку видається диплом про одержання професії (Berufsqualifizierender Abschluss), а в другому – атестат про закінчену середню освіту, що дозволяє вступати у ЗВО (Fachhochschulreife).

Крім того, існують спеціальні школи (Fachschulen), де випускники старших і реальних шкіл можуть підготуватися до здачі іспитів на атестат зрілості й тим самим відкрити собі дорогу в університет. Ті ж можливості дає вступ у вечірню гімназію або на підготовчі курси (Studienkolleg).

Одержати професію можна й у приватній школі. Показово, що близько 40% учнів професійно-технічних училищ, що вчать, обрали для себе саме приватний сектор. Так, у школах професійного навчання (Berufsbildende Schulen) можна опанувати, наприклад, основи ряду професій для роботи в сфері економіки, готельної й ресторанної справи, техніки, соціального забезпечення, охорони здоров'я, косметології.

Педагогічні вищі педшколи готують учителів для нижчих рівнів освіти та спеціалізованих шкіл. Злиті з університетами, збереглися як окремий вид лише у трьох землях (Баден-Вюртемберг, Шлезвінг-Гольштейн, Тюрінгія) (Беляєв & Мішуков, 2012).

Вищі фахові школи (Fachhochschulen) мають чимале значення, готуючи спеціалістів з інженерії, бізнесу, менеджменту тощо. Наукові дослідження в них звужені й не претендують на фундаментальність.

- Для вступу у ЗВО необхідно мати атестат повної середньої освіти, який буває трьох типів:
- «загальний» (allgemeine), який дає доступ до всіх ЗВО;
- фаховий (fachgebundene), що дає доступ до певних факультетів;
- застосовний лише для вступу у вищі фахові школи і на відповідний факультет загальноосвітнього університету.

Перші два види вимагають закінчення гімназії чи прирівненого до неї профзакладу з тривалістю навчання 13 років. Третій отримують після навчання тривалістю 12 років у профшколах. Музичні, мистецькі та спортивні ЗВО проводять фахові екзамени. Для деяких напрямів інженерної вищої освіти від вступників вимагають певного часу праці на виробництві. Існує також можливість вступу у ЗВО без формального атестата на основі конкурсних іспитів і обов'язковості певного стажу праці за даною спеціальністю.

Стаття 12 Конституції гарантує громадянам ФРН право вибору як освіти, так і місця її отримання, що й пояснює повну відсутність обмежень на вступ на більшість курсів ЗВО. Якщо ж вони десь і вводяться, то лише з причин повної неможливості задоволення всіх запитів студентів для наступних напрямків: медицина, ветеринарія, стоматологія, архітектура, економічні науки. Для допуску на ці спеціальності запроваджено відбір на основі середніх шкільних оцінок, враховуються час, що минув після закінчення абітурієнтом школи, соціальні аспекти, проводяться співбесіди і письмові тести. Останні стали обов'язковими для вступників на медичні спеціальності. Академічний рік має 28 тижнів в університетах і 38 тижнів – у вищих фахових школах. Час навчання у ЗВО ФРН поділяється на дві (основну і головну) стадії: Grundstudium і Hauptstudium. Перша (найчастіше 4 семестри) складається із загальних обов'язкових предметів і включає заключні проміжні екзамени (перехід на другий щабель). Друга стадія надає студентам ширші можливості вибору предметів і закінчується екзаменами з присудженням диплома чи звання магістра, або держекзаменами (Staatsprüfung). При переході на другу стадію є можливість певної зміни напрямку навчання. Екзаменами закінчується кожен предмет. Після завершення програми виконується письмова робота (Hausarbeit), а також складаються усні чи письмові екзамени з головних дисциплін. Оцінки у ФРН ставляться за шестибальною шкалою: 1 – дуже добре; 2 – добре; 3 – задовільно; 4 досить – (прохідний бал); 5 – недосить; 6 – незадовільно.

На обох стадіях застосовують різні види занять: лекції, контрольні роботи (Übungen – завдання), практичні заняття, екскурсії. Вся програма, як і кількість тижневих годин регулюється протягом навчання. На лекціях викладають базові

дисципліни курсів, з яких пізніше складають проміжні чи заключні іспити. Під час семінарів, контрольних і практик вимагаються усні чи письмові роботи.

Студент на них отримує курсовий сертифікат (Leistungsnachweise), необхідний як під час заключного екзамену, так і під час переходу на наступний рівень навчання. Він є головним засобом контролю якості навчання впродовж навчального р.. Відвідування всіх видів занять є обов'язковим. Екскурсії проводяться для набування фахового досвіду. Студенти старших курсів залучаються до різного виду роботи з молодшими студентами (з отриманням платні).

Серед усієї цієї розмаїтості особливе місце займають університети – насамперед тому, що з ними зв'язані багато століть німецької історії, наукові відкриття, імена геніальних людей. У Німеччині налічується 118 університетів і прирівняних до них ЗВО. Першим по праву можна назвати Гейдельберзький університет, заснований в 1386 р.. 600-літню історію мають і деякі інші храми наук – Лейпцігський, Ростокський.

У ЗВО Німеччини можна одержати вищу освіту з більш ніж 400 спеціальностей. Іноземні студенти воліють вивчати в Німеччині економічні науки, машинобудування, німецьку філологію. 54% іноземців навчаються у ЗВО земель Баден-Вюртемберг, Баварія й Північна Рейн-Вестфалія.

Старі німецькі університети сповідують класичний підхід до вищої освіти, що припускає серйозну теоретичну підготовку. Більш орієнтований на практику різновид освіти пропонують вищі спеціальні школи (Fachhochschulen). Там вчать 3 – 4 роки, передбачений рік стажування. У цих ЗВО – а їх більше 150 – можна отримати професії в таких областях, як економіка, сільське господарство, менеджмент, інженерна справа. На частку Fachhochschulen припадає багато іноземних студентів – більше 22 тисяч. Академічні ступені, що присвоюються німецькими університетами, відрізняються від прийнятих в англійських країнах. У Німеччині прийнято видавати диплом про вищу освіту. Його одержують випускники більшості математичних, природничих, економічних і соціально-наукових факультетів.

Найпоширеніший ступінь, присуджуваний після закінчення навчання на гуманітарних факультетах – магістр (Magister Artium). Відучившись в аспірантурі, можна одержати ступінь Doktor, що буде рівноцінно нашому кандидатури наук. При

цьому в німецькому університеті вам можуть зарахувати підсумкові іспити, які ви здавали вдома.

Багато вищих шкіл в останні кілька років організували платні магістерські програми, що передбачають можливість навчання англійською мовою. Тривалість навчання становить 3–5 семестрів. Введення навчальних програм англійською мовою істотно розширило коло людей, що вибирають Німеччину для продовження освіти.

Німецька вища школа побудована наступним чином: спочатку іде дворічний базовий курс (Grundstudium), а за ним – дворічний професійний курс (Hauptstudium). Grundstudium завершується здачею проміжних іспитів (Zwischenprüfung). Буває ще так званий переддипломний іспит (DiplomVorprüfung). Випускники ряду спеціалізацій (педагогіка, наприклад) здають у якості випускного держіспит (Staatsexamen).

Загалом німецька система освіти складна та розгалужена і є предметом постійних дебатів у пресі та політиці, зокрема, що стосується проблем з недостатньою інтеграцією та допомогою учням із сімей мігрантів (частка учнів іноземного походження, що отримують Abitur у гімназії та досягають атестату зрілості складає всього 10%).

Іншим важливим пунктом критики є рання сегрегація школярів відповідно до їх здібностей і спрямування до Hauptschule, Realschule чи Gymnasium. Оскільки успіхи дітей у навчанні часто напряду залежать від рівня освіти батьків, їх доходу та наявного вільного часу на заняття з дітьми, такий ранній розподіл по різних школах призводить до «цементування» соціального розшарування (Дмитренко, 2013)

Порядок розподілу відповідальності за освітню політику і планування розвитку обумовлений федеративною структурою Німеччини. Розподіл компетенції між Федерацією і Землями здійснюється виходячи з юридичного та фактичного розмежування їх законодавчих, виконавчих, судових і фінансово-бюджетних повноважень. Основний закон (Конституція) ФРН від 23.05.1949 розрізняв виконання землями федеральних законів як своїх власних і виконання їх «за дорученням» федерації. Як зазначалося в спеціальній юридичній літературі, в 1950-і рр. «Центр ваги в законодавстві перенесений на федерацію, а центр ваги виконання федеральних законів і

управління взагалі знаходиться в землях». Складовою частиною загальної системи управління були комунальні органи, що зберігають «незначні елементи автономії».

Інтеграція всередині Європейського союзу, політичний і соціальний розвиток в державах об'єднаної Європи, а також Паризька Хартія для нової Європи представили рекомендації в зв'язку з включенням центральних і східних країн Європи до Європейського Союзу визнані необхідними елементами сучасної європейської системи освіти. Забезпечення вивчення історії Європи і національної історії європейських країн та традицій, акцент уваги на таких важливих моментах, як відкритість до поглядів і світогляду інших людей, толерантність, спільне співіснування людей з різними мовами і звичаями сьогодні стали невід'ємною частиною шкільної системи навчання Німеччини.

Школа повинна також сприяти встановленню різних зв'язків між іншими країнами в рамках світової спільноти; допомогти учням знайти себе в міжнародній інтеграції і у всесвітній кооперації. Школа повинна допомогти учням ідентифікувати себе з європейською культурою і традиціями, в той же час учні повинні засвоїти і прийняти географічне розмаїття європейських районів, різні громадські та політичні структури Європи, сили, які формують європейську історію, традиції та культуру народів.

Нормативні акти, що становлять зведення положень шкільного права, утворюють «рангову піраміду», в основі якої лежать Основний закон ФРН і конституції земель. До найважливіших джерел цього права відносяться Закони про школу (наприклад, Закон «Про обов'язкове шкільне навчання»), інші юридичні акти, адміністративні приписи (вказівки, директиви, рекомендації, розпорядження), статuti і правила внутрішнього розпорядку навчальних закладів, положення, які регламентують права учнів і їх батьків в співуправлінні школою і т.д. (Gampe & Knapp, 1992).

Основний закон включає кілька фундаментальних статей з питання освіти. Серед інших він гарантує свободу творчої і наукової діяльності, свободу викладання (ст. 5 п. 3), свободу поглядів, свободу совісті та право сповідувати будь-яку релігію (ст. 4), свободу вибору заняття форми отримання освіти, включаючи самоосвіту і місця навчання або професійної підготовки (ст. 12 п. 1), рівність перед законом (ст. 3 п. 1) і природне право батьків піклуватися і виховувати дітей (ст. 6 п. 2).

Згідно з його положеннями діяльність державної влади і виконання державних функцій, покладених на землі, забезпечується і гарантується самим Основним законом (ст. 30, 70). Що стосується положення статті 7 Основного закону, згідно з яким «вся шкільна справа перебуває під наглядом держави», то в його тлумаченні західнонімецькими правознавцями та педагогами виділяються три наступних основних моменти. По-перше, це конституційне положення фіксує загальнодержавне значення школи; по-друге, воно встановлює підконтрольність школи саме перед державою, а не перед церквою; по-третє, залишає за державою право організації та регламентації діяльності системи шкільної освіти.

Згідно з визначенням федерального адміністративного суду, «нагляд за школами (Schulaufsicht) як збірне поняття позначає сукупність повноважень держави в питаннях організації, планування, керівництва і власне нагляду за діяльністю шкільної системи» (Neubauer, 1985).

Таким чином, в зв'язку з конституційними принципами освітнє законодавство, що охоплює школи, вищу освіту, освіту дорослих і безперервну освіту, перш за все, є прерогативою земель.

Федеральний уряд виконує владні повноваження в наступних областях:

- регулювання освітніх грантів (фінансових)
- забезпечення наукових і економічних досліджень
- регулювання професійної освіти в рамках Закону «Про промисловість і працю та регулювання зарплати, матеріальної допомоги, пенсій цивільним службовцям».

Федеральний уряд також несе відповідальність за здійснення рамкового законодавства в таких питаннях, як загальні принципи вищої освіти та громадська служба найму.

В окремих спеціальних випадках Основний закон забезпечує участь Федерації у виконанні деяких обов'язків земель, які є значущими для всього суспільства і де допомога федерального уряду вкрай необхідна (ст. 91).

Відповідно до норм даного акту федеральні і земельні уряди можуть здійснювати співробітництво на підставі угод в плануванні і фінансуванні освітніх наукових

досліджень, проектів міжрегіонального значення за допомогою прийняття «координованих рішень» на постійних конференціях керівників галузевих міністерств (внутрішніх справ, фінансів, культури та деяких інших). Для координації даного виду співпраці функціонують Федерально-земельна комісія за освітнім планування і наукових досліджень і Постійна комісія з освіти та культури.

Про інтенсивність таких контактів свідчить такий факт: в період з 1949 по 1969 рр., лише на конференції міністрів культури земель було прийнято близько 500 «координованих рішень» з питань освіти. Однією з найбільш важливих є Дюссельдорфської угоду «Про уніфікації в галузі шкільної освіти" 1955 р., «Про введення обов'язкового дев'ятирічного навчання в загальноосвітній школі" 1959 р. і багато інших. Важливою деталлю управлінського механізму є рішення постійної конференції міністрів, на яких рішення приймаються більшістю, але не обов'язково виконуються у всіх землях. Справа в тому, що згідно із законодавством земель вони повинні затверджуватися в формі спеціальних законів. Без схвалення законодавців земель такі рішення не приймаються до виконання їх міністрами фінансів і мають силу рекомендацій.

Постійна конференція міністрів культури (КМК) існує як інструмент взаємного інформування, обговорення, координації та співпраці земель в області культури і освіти. Як зазначається в одному зі звітів про діяльність КМК, міністри культури земель були і залишаються не більше ніж провідниками суспільно-політичного розвитку, так як несуть відповідальність перед вчителями, учнями та їх батьками. Вони змушені шукати разом зі своїми співробітниками найбільш прийнятні варіанти компромісних рішень між реформаторськими задумами і реальною дійсністю».

Важливу роль в діяльності КМК відіграють такі структурні підрозділи, як Комітет шкіл і Комітет вищих шкіл.

Поряд із загальними питаннями вдосконалення навчально-виховної роботи Комітет шкіл займається розробкою рекомендацій:

- по організації взаємодії шкіл зі службами професійної орієнтації

- щодо поліпшення фізичного виховання і розвитку шкільного спорту
- по використанню радіо і телебачення в навчальних цілях
- підготовкою проектів угод з федеральними відомствами і іншими координаційними і планують органами.

Комітет вищих шкіл КМК взаємодіє з такими державно-громадськими органами, як Рада з науки, Західнонімецька конфедерація ректорів університетів, Комітет з планування вищої освіти та ін. В його активі, наприклад, розробка проекту державного договору земель про розподіл навчальних місць у ЗВО, підписаного в 1972 р. міністрами земель. За завданням глав урядів земель співробітниками Комітету створено ряд документів щодо поліпшення змісту підготовки фахівців у закладах вищої освіти.

Аналіз функцій структурних підрозділів КМК може бути предметом спеціального дослідження. Окремого вивчення заслуговує, зокрема, діяльність групи статистики та прогнозування, що веде розрахунок динаміки контингенту учнів, перспективних потреб в педагогічних кадрах, шкільних будівлях, класах і т.д. Зазначена група тісно співпрацює з відповідним підрозділом Федерально-земельної комісії з планування освіти.

До 1992 р. після розпаду НДР Федеральна комісія з освіти виробила низку рекомендацій для нових земель з тим, щоб вони відображали фундаментальну важливість принципу суверенітету земель в організації освіти і культури та реалізовували федеральні права і обов'язки в шкільній системі на рівні земель; будь-які дії не повинні порушувати єдиних і рівних можливостей вибору і здобуття освіти громадянами країни.

У більш розгорнутому вигляді повноваження земель в області народної освіти розкриваються в документах федеральних, «змішаних» і земельних органів управління. «Конституційні положення, що залишаються в основному незмінними з 1949 р, – підкреслюється в одному з цих документів, – встановлюють компетенцію федеральних земель в сфері управління та прийняття, отже, поточних практичних рішень, що стосуються середньої та вищої освіти, а також освіти дорослих та культури.

Законодавча влада і парламентський контроль в цій галузі здійснюються головним чином на рівні федеральних земель».

Відповідні повноваження закріплені за міністрами (сенаторами в землях-містах Бремен і Гамбург), які відають питаннями культури і освіти. При цьому відповідальність за дошкільне виховання, професійне навчання, деякі види освіти дорослих та професійної реабілітації покладено на міністерства праці і соціального забезпечення.

Розширенню законодавства, що зміцнює центральну владу, сприяло введення в 1969 р. до Конституції ФРН спеціального розділу «Спільні завдання» (статті 91а та 91б), що регламентував розвиток співпраці Федерації і Земель в сфері планування освіти, фінансування вищої школи і наукових досліджень.

Автономія, яку отримали землі, дозволила вести незалежну політику в галузі освіти, що стримується договором «про стандартизацію в сфері освіти» між землями від 28.10.1964 (Договір між землями про єдині вимоги в галузі освіти), доповненому 14.10.1971 Гамбурзьким договором. Останній гарантував загальну базову структуру освіти і рівність різних форм освіти, що дозволяють взаємне визнання документів про освіту в усіх Землях, тобто гарантував свободу пересування.

Федеральний закон 1972 р. скасував безліч приписів федерації і земель і встановив єдині правила в здійсненні загальної, професійної та вищої освіти (терміни навчання, забезпечення студентів стипендіями, підготовка викладачів і т.д.). Після дворічної «дуелі» між соціал-ліберальною коаліцією і ХДС (Християнсько-демократичний союз) / ХСС (Християнсько-соціальний союз) у бундестазі були прийняті Закони «Про вищі заклади освіти» 1975 р. і «Про сприяння відкриттю нових місць для професійної підготовки» 1976 р. Останній заснував федеральну службу контролю за професійною освітою, встановив квоти фінансування навчання федерацією і землями, ввів єдиний статистичний облік і правило щорічного заслуховування бундестагом стану справ у професійній освіті.

Процес модернізації системи освіти, що протікав з особливою інтенсивністю в 1970-і рр., супроводжувався переглядом і розробкою нових правових положень, за допомогою яких передбачалося поставити управління освіти на міцну правову основу і

забезпечити перехід до більш демократичним відносинам між органами управління та навчально-виховними закладами. Велика увага в цей період приділялася уточненню положення вчителя, його статусу, прав і обов'язків в школі і суспільстві.

Завдання загальної освіти – допомогти учням усвідомити, що їх майбутня діяльність буде здійснюватися в рамках європейської спільноти, яка з часом буде зміцнюватися, тому особливого значення набуває вивчення іноземних мов і методів самостійного пізнання навколишнього світу, що гарантує рівність можливостей в реалізації їхніх майбутніх життєвих, суспільних, професійних інтересів.

Об'єднання двох німецьких держав, які протягом 40 років слідували різними політичними курсами, призвело в освітньої політики до зміни пріоритетів в програмі вдосконалення шкільної системи на обох територіях держави.

Одинадцять «старих» земель, тобто майже $\frac{3}{4}$ території населення всієї Німеччини зіткнулися з проблемами в галузі освіти, які при їх вирішенні повинні були привести до:

- зміни структури середньої освіти та його змісту;
- зниження найтривалішого терміну повної середньої та вищої освіти;
- встановлення тісного зв'язку між освітою і професійним навчанням;
- підвищення престижу професійної освіти і його якості.

Для децентралізованої системи управління освітою в західній частині країни характерна розробка і практичне здійснення окремих проектів, програм і законів, як на федеральному, так і на земельному рівні.

У 1980-і рр. певна частина проектів і законів щодо вдосконалення діяльності середньої школи готувалася на земельному рівні. Але, і на федеральному рівні в цьому напрямку йшла робота, зокрема, експериментальних комісій, таких як «Освіта, 2000», «Рада з освіти».

Спільно з науковцями та юристами в галузі шкільної права велика вчительська організація «Союз освіти і виховання» висунула концепцію двотипної школи, в яку повинні були увійти гімназія і нова форма інтегрованої школи (з'єднання основної і реальної шкіл). Ця модель передбачала рівновагу між загальним і професійною

освітою, надання можливості після десяти років навчання отримати атестат зрілості в розширених професійних школах. Проект був прийнятий в Саарі і Пфальці. В інших землях він знайшов відображення в різних варіантах Шкільного закону.

Договір про єдність, укладений між ФРН і колишньої НДР 31 серпня 1990 р., включає фундаментальні положення для розвитку в Німеччині сфер культури і освіти. Стаття 37 Договору, що стосується освіти, націлює на створення сприятливих умов для свободи пересування і рівності освітніх систем і курсів, забезпечує мобільність в усіх відношеннях і гарантує рівні стандарти загальної, середньої та вищої професійної освіти.

У 1992 р. постійна Комісія міністрів освіти земель внесла незначні зміни в структуру, закладену Гамбурзьким договором, про нові типи шкіл, які можуть давати документи про освіту. У лютому 1993 р. землі вирішили підтримати існуючі стандарти через утвердження єдиної екзаменаційної системи країни.

У процесі перебудови освіти і прийняття західнонімецької моделі в нових землях були використані проекти, напрацьовані фахівцями ФРН для підготовленої шкільної реформи 1990-х рр.

В результаті переходу на систему західнонімецького освіти позитивним виявилось:

- зняття бар'єрів і обмежень для випускників десятирічної школи при переході на повну середню школу, а для Abitur до закладу вищої освіти;
- використання права пересування по всій території країни і вступу до більш престижних закладів вищої освіти;
- отримання більш солідної матеріальної допомоги знедоленим учнівської молоді;
- використання сучасних проектів по інтеграції основних і реальних шкіл з урахуванням регіональних особливостей при створенні нового типу шкіл (секундарної, реальної, регулярної) в двох або трьох типній шкільній системі, а не запозичення або копіювання її зі старих земель;
- звільнення змісту освіти від ідеологічного і партійного тиску, самостійність у виборі шляхів освіти.

Конституція ФРН 1990 р. поклала кінець централізованій системі управління освітою на чолі з єдиним Міністерством освіти НДР, і була замінена децентралізованою структурою, де землям, а не федерального центру належить конституційне право «верховенства» або «генеральної компетенції» в галузі культури, включаючи систему шкільного, професійної та вищої освіти. Були створені Міністерства освіти і культури в кожній з нових п'яти земель, які в якості вищої інстанції отримали право приймати рішення, видавати директиви, адміністративні приписи. В їх системах і були підготовлені згадані перші закони про освіту багато в чому дублюють аналогічні закони західних земель.

Сьогодні всі учні країни здобувають загальну середню освіту, яке має різні напрямки і тривалість навчання. Тривалість загальної середньої освіти в Німеччині в залежності від виду освіти і місця його отримання становить 12-13 років.

У сучасній Німеччині функціонують 4 моделі інтегрованого навчання: інтегровані класи, кооперовані класи, маленькі «стимулюючі» класи і класи з постійною опікою з боку спеціального вчителя-методиста.

В інтегрованих класах можуть вчитися і діти з важкими порушеннями, так як тут широко використовуються індивідуальні навчальні плани і практикується індивідуальна опіка. У кооперованих класах процес навчання лише частково проходить спільно, але одночасно створюються можливості для широкого позанавчального спілкування всіх дітей. У маленьких «стимулюючих» класах навчання хоча і здійснюється за звичайними навчальними планами, воно значно доповнюється і підкріплюється спеціальними програмами, а також постійним активним спілкуванням з дітьми зі звичайних класів. Реалізується і проект навчання дітей з особливими потребами в звичайній школі при забезпеченні їх на деяких уроках індивідуальною опікою з боку другого вчителя (ним може бути дефектолог, соціальний терапевт і ін.).

В рамках освітніх установ середнього рівня функціонує Шкільна конференція, що відповідає за наступні сфери:

- організація шкільного життя, викладання, шкільні статuti і домашні правила, уроки і перерви, розподіл приміщень;

- захист дітей, забезпечення безпеки транспортування дітей зі школи додому і захист дітей під час занять в школі;
- організація дітей у позашкільній діяльності, забезпечення різних візитів та екскурсій.

Нині освіта стала розглядатися як ключовий елемент підвищення рівня життя і посилення значущості як окремої людини (людина стає активним учасником формування змісту своєї освіти і визначає шляхи його отримання) і країни в цілому. Ця установка служить рушійною силою для економічного, соціального, культурного і національного розвитку багатьох передових країн.

Фінансування сектору освіти

Частка витрат у ВВП у 2016 р. залишилася на рівні 4,2% порівняно з 4,7% у середньому по ЄС. Із загальнодержавних коштів на освіту було витрачено 9,5%, що також нижче середнього показника по ЄС (10,2%). Водночас, присутнє його реальне зростання – порівняно з 2015 р. частка витрат від ВВП на освіту зросла на 2,6%. Через федеральний устрій країни основну частину витрат на освіту у Німеччині несуть федеральні землі та муніципалітети. Освітню політику ФРН орієнтовано на підвищення витрат на освіту, як довгострокову інвестицію. Загальна мета витрат у розмірі 10% ВВП на дослідження, інновації та освіту в сукупності була збільшена до 3,5% ВВП тільки на дослідження та інновації. Що стосується освіти, Уряд оголосив про конкретні інвестиції в розмірі 2 млрд. євро для подальшого розширення шкіл продовженого дня, 3,5 млрд. – на раннє дошкільне навчання та виховання та 3,5 млрд. – на цифрову освіту.

Модернізація дошкільної освіти

Дошкільна освіта в Німеччині має давні традиції. Навіть незвичайну назву «дитячий сад», або німецькою «Kindergarten», вигадав більше двохсот років тому німецький педагог Фрідріх Фребель. Саме в Німеччині були відкриті перші дитячі сади, а слово «Kindergarten» увійшло в інші мови, наприклад, в англійську. Перші центри по догляду за дітьми, чий матері були змушені працювати, відкрилися в Німеччині ще 1802 р. Їх основна мета полягала в тому, щоб дозволити німецьким

жінкам середнього класу працювати поза межами дому. Виховання в таких закладах мало релігійно орієнтований характер. З часом концепція дошкільного виховання змінилася, метою таких закладів стало вчити дітей, тим самим готуючи їх до життя в суспільстві. З часом концепція дошкільної освіти занепала, а за часів Пруського королівства дитячі садки навіть були заборонені. Правління націонал-соціалістів теж не сприяло розвитку політики раннього розвитку дітей, оскільки у той час переважали ідеї маскулінної педагогіки, які були спрямовані виключно на фізичне виховання. Відродження дошкільної освіти почалося у східних землях за часів НДР, оскільки в радянській системі освіти дитячі садки розглядалися як підготовчий до шкільного навчання етап. В 60-х роках за рівнем відвідування дошкільних освітніх установ дітьми до трьох років НДР займала перше місце у світі. Після об'єднання Німеччини дошкільна освіта перебувала в занепаді, дитячі садочки майже не виконували ніяких освітніх функцій, основною діяльністю в них була лише гра.

Після проведених у ФРН досліджень, що продемонструвала прямий вплив якості дошкільної освіти на соціальний та інтелектуальний розвиток дітей, освітня політика Федерального уряду кардинально змінила свій вектор, спрямувавши національну політику у русло європейської та світової тенденції ранньої освіти та виховання.

Сьогодні ефективна освітня політика демонструє набачені результати – 96,4% дітей віком від чотирьох років відвідують заклади дошкільної освіти. Для порівняння середній показник для країн-членів ЄС складає 95,4%. Окрім того частка дітей до 3 років, які входять до система ранньої освіти зросла від 18% у 2006 р. до 30,3% у 2017 р.

За досить короткий час федеральному урядові та урядам земель вдалося досягнути значного прогресу у розширенні мережі закладів ранньої освіти та у підвищенні якості дошкільної підготовки, проте Звіт про освіту в Німеччині за 2018 р. визначає необхідність подальшого розвитку подібних закладів не лише з точки зору збільшення їх кількості, але і продовження годин перебування дітей в них для задоволення потреб німецького суспільства. Згідно звіту 45% батьків хотіли б аби їх діти до трьох років мали можливість отримати місце у закладі дошкільної підготовки (до 2025 р. додаткова потреба сягатиме до 350 000 місць). Щодо годин роботи подібних закладів спостерігаються регіональна відмінності, так у східних землях

Німеччини три з чотирьох закладів відкриті більше 10 годин на день, тоді як у західних землях половина установ відкрита лише дев'ять годин.

Варто зазначити, що діти емігрантського походження все ще набагато рідше відвідують заклади ранньої освіти, а їх частка зростає дуже повільно, у той же час кількість дітей, які вдома не розмовляють німецькою мовою, збільшилася на 54% до 563 000, що напряму впливає на їх майбутню успішність у школі, а отже на показники якості шкільної освіти ФРН загалом. Для вирішення цієї проблеми уряди земель постійно створюють різноманітні соціальні ініціативи, щоб заохочувати мігрантів віддавати своїх дітей до садочків, виділяються кошти для фінансової підтримки таких сімей.

Освітня політика урядів земель щодо дошкільної підготовки направлена також і на її доступність. На сьогоднішній день у Гамбурзі та Мекленбурзі надаються безкоштовні освітні послуги для всіх вікових груп; у Берліні муніципальна влада повністю компенсує один рік навчання; 11 земель запровадили повну або часткову відмову від оплати для певних вікових груп.

У ФРН ніколи не існувало єдиних національних стандартів дошкільної освіти, але з 2015 р. між федеральним та регіональними урядами підписано угоди про співфінансування та стандарти якості. Однак між землями все ще не встановлено мінімального або гармонізованого співвідношення дітей до персоналу, наприклад у Баден-Вюртемберзі на 3-ох дітей, які не досягли 3-річного віку виділяється один член персоналу, у той час як у Саксонії співвідношення складає 5,9 до 1.

Щодо якісного складу педагогічних кадрів закладів дошкільної освіти, то 70% педагогічних працівників кваліфікуються як вчителі, 13% – няні, і лише 5% – мають вищу академічну освіту.

Модернізація шкільної освіти

Дослідження ОЕСР показали, що вчителі закладів дошкільної освіти та вчителі початкових шкіл дуже погано обізнані про педагогічні практики один одного, що позначається на якості початкової освіти. Саме тому уряди земель спрямували свою політику у цій сфері на забезпечення успішного переходу між

освітніми рівнями з метою покращення справедливості та максимально комфортного та ефективного включення молодших школярів в освітній процес.

Багато зусиль спрямовано на зниження показників раннього закінчення школи (з 2015 р. цей показник досить стабільний і становить наразі 10,3%, для порівняння у 2009 р. – 11, 1%), хоча згідно зі Стратегією 2020 Німеччина планувала досягти показника у 10%.

Досить успішною можна вважати освітню політику, що спрямована на покращення якості знань учнів із несприятливим соціально-економічним походженням. Так, згідно даних PISA частка учнів з такого середовища, які продемонстрували солідні показники, зросла з 25% у 2006 р. до 32% у 2015 р., що вказує на стійке покращення. Але у Німеччині соціально-економічне становище батьків продовжує чинити вагомий вплив на освітні результати. Хоча число молодих людей з неблагополучних сімей, які переходять в академічні старші класи середньої школи (гімназії), значно зросло, результати їх успішності з часу погіршуються у порівнянні із показниками учнів із сімей з більш високим рівнем освіти.

Проблема освіти мігрантів все ще залишається невирішеною, хоча можна спостерігати певне покращення. Федеральні землі вживають інтенсивних заходів для посилення включення таких учнів до системи освіти ФРН. На місцевому рівні існують численні ініціативи, які підтримують інтеграцію біженців, в основному зосереджуючись на формальній та неформальній освіті та підготовці. Загалом у 2016 р. 23% всього населення ФРН мали міграційне походження. Серед учнів частка становить близько 37% д дітей молодших 10 років, 34% для дітей 10-15 років та 30% для дітей 15-20 років. Цей показник значно зріс за останні роки у зв'язку із зовнішньою політикою федерального канцлера. Він також різниться між регіонами: від 42% у західних землях Німеччини та Берліні до 11% на сході ФРН, що пояснюється більш високим економічним розвитком західних регіонів. Третина учнів з міграційним походженням – це друге покоління, народжене в Німеччині. Діти з таких сімей в чотири рази частіше виявляють численні фактори ризику. Молоді люди з такого середовища рано закінчують школу, менш інтенсивно долучаються до освіти, а ніж учні, які корінні німці, і частіше обирають професійні та неакадемічні типи шкіл.

Модернізація професійно-технічної освіти

Система професійно-технічної освіти ФРН входить у трійку кращих в ЄС на ряду із Австрією та Швейцарією. Саме розвиток та якість профтехосвіти забезпечують стабільний економічний розвиток держави, та були ключем до виходу країни із економічної кризи 2008 р. Усвідомлюючи важливість та перспективність модернізації цієї ланки Федеральний уряд та уряди земель постійно впроваджують ініціативи щодо її модернізації.

Цифровізація освітнього процесу

Завдяки інноваціям та передовим технологіям Німеччина є однією із високорозвинених країн світу та посідає перше місце в Європі за кількістю виробленої промислової продукції. Німеччина має один із найбільших світових ринків ІКТ. ІКТ є пріоритетом уряду ФРН. Німецька економічна та інноваційна політика зосереджена на цифровій інфраструктурі, цифровій економіці, цифрових робочих місцях, інноваційному громадському управлінні, цифровому середовищі в суспільстві, науці, культурі та ЗМІ.

За даними Європейської Комісії перед освітянами вже сьогодні постає проблема визначення навчальних цілей для дітей, що народилися після 2015 р. Вже через 2-3 роки сучасне «цифрове» покоління замінять ті, кого називають «дітьми смартфонів», Google babies, поколінням «дзен» та «альфами». Індустрія 4.0 суттєво вплинула і на освітнє середовище, зробивши технології блокчейну, штучного інтелекту, хмарних технологій, Інтернету речей, гейміфікації невід'ємною складовою сучасного освітнього процесу.

Усвідомлюючи важливість і перспективи цифровізації в освіті Федеральний уряд навіть вніс зміни до Конституції, що дозволяють профінансувати з федерального бюджету швидкісний Інтернет, ноутбуки, планшети та інше оснащення для шкіл. Зміни дозволили серед іншого втілити в життя так званий цифровий пакт «Школа» (Digitalpakt Schule), що був прийнятий у березні 2019 р. Він передбачає виділення з федерального бюджету коштів у обсязі 5 мільярдів євро на впровадження у німецьких школах цифрових технологій, мінімум 10% від суми землі зобов'язані витратити для цифрового обладнання в школах. Згідно з Пактом про цифровізацію

уряди земель відповідають за початкову та подальшу цифрову підготовку вчителів, перегляд навчальних програм, придбання програмного забезпечення для навчання, а також захист та підтримку цифрової інфраструктури.

Стратегія КМК «Освіта в цифровому світі», що була прийнята в 2017 р., ставить за мету, що до 2021 р. кожен учень зможе використовувати цифрове навчальне середовище та матиме доступ до Інтернету, де б це не було корисним на уроках з педагогічної точки зору. Федеральні землі зобов'язувалися створити передумови для всіх учнів, які вступили до початкової чи вже являлися учнями середньої школи у 2018/19 н.р., для набуття компетентностей, визначених у стратегії КМК протягом усього обов'язкового навчання в школі.

Історія медіаосвіти у Німеччині розпочинається з XVII ст., а саме з ініціативи знаменитого педагога Я. А. Коменського, який вельми оптимістично поставився до тодішньої медіановин – преси. Вчений був переконаний, що газети допоможуть розвивати лінгвістичні здібності учнів, дадуть їм корисну інформацію щодо поточних подій у світі.

У 20-ті рр. XX ст. в епоху Веймарської республіки серед представників німецьким інтелектуалів велися дискусії щодо ролі медіа в освіті, зокрема З. Кракауером (Siegfrid Krasauer), Р. Арнхеймом (Rudolf Arnheim), В. Беньяміном (Walter Benjamin), Б. Брехтом (Bertolt Brecht). У період нацизму (1934-1945 рр.) медіа були перетворені на слухняний інструмент пропаганди. У післявоєнний період медіаосвіта у Німеччині розвивалося досить повільно, лише у 60-х рр. XX ст. німецькі педагоги почали розглядати медіа не тільки як «технічний засіб навчання» або «допоміжний інструмент» до ур., а як предмет для окремого вивчення.

У цей час широкої популярності набувають ідеї французького семіотика К. Метца (Christian Metz), які пізніше стали основою медійних навчальних курсів Берлінського технічного та Мюнстерського університетів. Вивчення медіакультури в школах Німеччини спершу відбувалося в інтегрованому в обов'язкові дисципліни вигляді. З часом медіаосвіта увійшла в курси суспільних наук, географії, мистецтва. На думку багатьох сучасних німецьких педагогів, курси медіакультури повинні допомогти розвитку громадянської самосвідомості учнів, розвинути їх критичне мислення.

Сьогодні близько 72% німецьких вчителів в тій чи іншій мірі регулярно використовують елементи медіаосвіти на своїх заняттях (Spanhel, 1999). В цілому інтегрована медіаосвіта в німецьких школах передбачає цикл завдань і творчих робіт з учнями на матеріалі:

- зображень (фотографії, слайди, малюнки, комікси і т. д.);
- аудіовізуальних медіа (фільми, відеозаписи, телепередачі);
- преси (газети, журнали);
- мультимедіа (CD-ROM, Інтернет, електронна пошта).

Загалом медіаосвіта (в німецькій науково-педагогічній літературі використовується термін *Medienpädagogik* – медіапедагогіка) в Німеччині розуміється як широкий спектр різноманітних навчальних занять, пов'язаних з медіа (Hüther, Schorb & Brehm-Klotz, 1990).

Медіапедагогіка має свої окремі напрями (Tulodziecki, 1989):

- медіа виховання: «визначення цілей, які повинні ставитися відповідно до проблем медіа, і педагогічно обґрунтованих заходів, необхідних для досягнення поставлених цілей»;
- медіа дидактика: «область дидактики, де йдеться про те, які медіа можуть або повинні використовуватися для досягнення педагогічно обґрунтованих цілей»;
- медіа дослідження: «охоплює всі наукові дії, щоб знайти та / або перевірити цілі, засоби, докази, гіпотези, що мають відношення до медіа, і систематизувати їх.

Німецькі вчені виділяють декілька ключових концепцій медіаосвіти, які можуть перетинатися і взаємодоповнювати одна з одною (Hiegemann & Svoboda, 1994):

- «запобіжна» (в деяких країнах вона має назву «щеплювальна» або «ін'єкційна»), спрямована на захист дитячої та молодіжної аудиторії від шкідливого впливів медіа, що підтримується і на законодавчому рівні;
- концепція «розвитку критичного, аналітичного мислення» по відношенню до медіакультури, головне завдання якої – підвести аудиторію до критичного сприйняття та аналізу медіатекстів (Schorb, 1995). *Medienalltag und handeln.*

Opladen] (цей підхід домінував у Німеччині в 70-і рр. ХХ ст. поряд з навчанням практичним використанням медіа.);

- «практична» концепція, що заснована на конкретній роботі аудиторії з медіатехнікою: наприклад, школярі освоюють фото- і відеотехніку, готують аудіовізуальні проекти відповідно до своїх потреб;
- «соціально-екологічна» концепція спрямована на індивідуальні форми спілкування людини з медіа, щоб допомогти їй наблизитися до нового рівня спілкування з пресою, кінематографом або телебаченням за допомогою таких методів як самоспостереження і саморефлексія (Schorb, 1995);
- «інформаційно-технологічна» концепція має на меті передачу знань і навичок з ефективного поводження з новими інформаційними і комунікаційними технологіями. В основі її лежить ідея про те, що в найближчому майбутньому не можна буде обійтися без комп'ютерних знань, тому в школах повинен викладатися предмет «комп'ютерна грамотність» (Huther, Schorb & Brehm-Klotz, 1990).

Не зважаючи на те, що у Німеччині молоді люди віком від 14 до 29 років є найбільшими споживачами та користувачами Інтернету та різноманітних цифрових інструментів, викладанню цифрової грамотності та формуванню цифрової компетентності у школах для цієї вікової групи не приділяється належної уваги. Хоча 99,4% учнів німецьких шкіл користуються комп'ютером вдома і витрачають у будні в середньому 114 хвилин на ІКТ, лише 14 хвилин на день йде на користування цифровими технологіями в школі, що нижче, ніж у середньому по країнах ОЕСР (OECD, 2015). Такий же стан речей спостерігається і у німецькій вищій освіті; більше 99% студентів мають доступ до Інтернету вдома та добре оснащені цифровими девайсами. Щорічні дослідження свідчать, що студенти німецьких вишів володіють п'ятьма різними цифровими пристроями, у той час як одна третина користується більш ніж шістьма. За три роки (2012–2015 рр.) відсоток користувачів смартфонів зріс з 56 до 91%, що чітко підкреслює тенденцію до використання мобільних цифрових пристроїв. З іншого боку опитування показують, що попит на медіа освіту серед молодого

покоління значно перевищує пропозицію, що свідчить про можливість для розширення цифрового викладання та навчання як в середній, так і у вищій школі Німеччини. Консорціум Нових Медіа на замовлення Європейської комісії у 2015 р. підготував доповідь про перспективи впровадження нових освітніх технологій у навчальний процес, в якому зазначено, що у найближчі роки за прогнозом європейських експертів в освіті все більше будуть використовувати електронні соціальні мережі, планшети і хмарні сервіси, а це, одразу ж змінить роль викладача, а також розв'яже проблему цифрової безграмотності молоді. Наступним перспективним кроком має стати широке впровадження відкритих освітніх ресурсів і гейміфікації. Паралельно з цим відбудеться поступове злиття формальної і неформальної освіти. У віддаленій перспективі в освітніх закладах перейдуть до персоналізованого навчання й оцінювання за допомогою інструментів BigData (Коневщинська, 2016).

Варто також зазначити, що депутати Бундестагу проголосували за зміни до Конституції ФРН, які дозволять, зокрема, прискорити впровадження у школах країни цифрових технологій. Відповідний законопроект підтримали в четвер, 21 лютого, 574 з 648 законодавців за необхідної конституційної більшості в дві третини голосів. Проти висловилися 74 члени Бундестагу. Зміни уможливають або ж полегшують надання федеральним урядом фінансової підтримки урядам земель для сфер, які перебувають у компетенції земель, зокрема і сфери освіти.

Раніше проти цього законопроекту виступала лише фракція опозиційної правопопулістської «Альтернативи для Німеччини» (АдН), Ухвалені зміни до Основного закону ще мають підтримати представники земельних урядів – Бундесрат.

Зміни дозволять серед іншого втілення в життя так званого цифрового пакту «Школа» (Digitalpakt Schule). Він передбачає виділення з федерального бюджету коштів у обсязі 5 мільярдів євро на впровадження у німецьких школах цифрових технологій. За час каденції нинішнього складу Бундестагу планується виділити з федерального бюджету 3,5 мільярда євро.

Крім того, 10 відсотків від загальної суми, тобто 500 мільйонів євро, мають надати землі. Тож сукупна сума фінансування для цифровізації шкіл має становити за планом 5,5 мільярда євро.

Очікується, що виділені кошти підуть на такі проекти, як підключення шкільних освітніх закладів до швидкісного Інтернету, купівлю ноутбуків, планшетів, інтерактивних дощок і розробку навчальних програм. За певних обставин частина цих коштів може витратитися на додатковий персонал.

У федеральному уряді сподіваються, що після остаточного схвалення змін до Конституції та підписання цифрового пакту перші кошти виділять ще 2019 р..

Оновлення педагогічних кадрів та популяризація професії вчителя

Не зважаючи на престиж професії та високу оплату праці німецьких педагогів (зарплата вчителів у ФРН є однією з найвищих серед країн ОЕСР), це не сприяє її привабливості, що призвело до того, що у ФРН спостерігається стійка тенденція старіння викладацьких кадрів. Тож Федеральний уряд і уряди земель поставили собі за мету якнайшвидше замінити велику кількість вчителів перед пенсійного віку молодим персоналом. Вчительський штат у школах ФРН значно старший (віком від 50 років), а ніж того вимагають стандарти ЄС, зокрема на 38% – у початковій та 44% – у середній школах. Дещо краща ситуація спостерігається у закладах для ранньої шкільної підготовки, в яких лише 30% вчителів віком 50 і старше. В межах земель ситуація теж не рівномірна: кількість шкільних вчителів віком 50 і старше на сході Німеччини вища і становить більше 60%. Для порівняння варто зазначити, що завдяки реформам у вищій освіті Німеччина зараз має другий наймолодший академічний персонал (після Люксембурга). Лише 26% викладацького складу це люди у віці 50 років і старше. Тож можна досить позитивно оцінювати амбітні наміри уряду оновити вчительський склад у школах у наступні 10 років.

Варто також відмітити, що попит та пропозиція на викладацькі кадри відрізняються між регіонами, зокрема між східною та західною Німеччиною, наприклад, у західних землях ФРН надлишок вакансій вчителів щорічно складає близько 3,5%, або 900 вчителів, у той час як у східній Німеччині школам не вистачає близько 22%, або 1 500 вчителів. На відмінності між східними та західними регіонами впливають негативні демографічні тенденції, зокрема зовнішня міграція зі Сходу.

Крім проблеми старіння викладацького складу у Німеччині спостерігається дефіцит вчителів у секторі професійної освіти, спеціальних педагогів для роботи з

учнями з особливими потребами, а особливо вчителів початкової ланки. За підрахунками КМК до 2025 р. ФРН відчуватиме нестачу 15 000 вчителів початкових класів. У випадку, якщо ініціативи розширення шкіл продовженого дня будуть повною мірою враховані урядами земель, дефіцит може збільшитися до 30 000.

Щоб забезпечити школи необхідною кількістю вчителів федеральний уряд запропонував ініціативу за якої на вакантні місця набирають інші наукові кадри, які проходять педагогічну підготовку чи перепідготовку вже після прийняття на роботу, завдяки чому у період з 2006 по 2016 рр. було забезпечено 8,4% нестачі вчителів, а до 2018 р. було забезпечено близько 40% дефіциту, а в окремих землях навіть більше: 40,1% у Берліні та 50,6% у Саксонії.

Окрім ініціатив по ліквідації нестачі викладацьких кадрів, Федеральний уряд проводить активну політику збалансування гендерного складу педагогів, оскільки кількість жінок-вчителів у Німеччині значно превалює кількість чоловіків-вчителів. Так, у 2017 р. частка жінок у секторі ранньої освіти та підготовки становила – 96%, у секторі початкової освіти 87% склали жінки, а середньої – 63%. В той же час у вищій освіті лише 39% персоналу склали жінки, що на 3 пункти нижче середнього показника серед країн ЄС.

У зв'язку з цим з 2015 р. Федеральне міністерство у справах сім'ї, людей похилого віку, жінок та молоді запровадило низку програм для заохочення чоловічого персоналу до роботи в закладах ранньої освіти та підготовки, включаючи план дій на федеральному рівні та на рівні земель.

Щоб заохотити молодь йти на роботу до школи уряди федеральних земель запроваджують різноманітні профорієнтаційні програми та навіть проводять повномасштабні рекламні акції. Наприклад, у землі Північний Рейн-Вестфалія у березні 2018 р. шкільна міністерша Івонна Гебауер особисто розгорнула плакат у парламенті землі з девізом «Зроби розумним – стань вчителем», поклавши початок загальнонаціональній рекламній кампанії з метою не лише популяризувати професію вчителя, а привабити до школи молодих, талановитих людей, щоб сформувати нове покоління педагогів. На рекламні заходи з бюджету землі було виділено 2 млн. євро: на класичні плакати в громадських місцях, листівки, рекламу в пресі, а також в Інтернет-

ЗМІ та соціальних мережах; цільова аудиторія – школярі та випускники середніх шкіл, студенти та всі бажаючі розпочати кар'єру в освітній сфері. Мета таких акцій показати, що вчитель – це людина, яка дає німецьким дітям найцінніше – знання. Окрім того, щоб привабити вчителів уряди земель впроваджують ініціативи, що спрямовані на звільнення вчителів від спеціальних завдань та адміністративної роботи, щоб вони могли зосередитись на навчанні та роботі з дітьми та молоддю.

Варто відзначити, що вчителі в Німеччині не належать до найбільш високооплачуваних професій. Як випливає з актуального «Атласу зарплат», найбільше у ФРН заробляють лікарі, фахівці з розвитку бізнесу і капіталу, експерти з цінних паперів. Але німецькі учителі теж не можуть покаржитися на дохід: їхній рівень середній і навіть вищий за середній в країні. За даними порталу Gehalt.de, при 40-годинному робочому тижні це приблизно від € 2900 до € 5700 на місяць брутто. Звичайно, рівень зарплатні залежить від професійного стажу, типу школи, договору і регіону, де працюють учителі.

Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) у 2017 р. порівняла оклади вчителів у трьох десятках країн з ринковою економікою. Виявилось, що за рівнем учительських зарплат як у початковій, так і в середній школі Німеччина поступається лише Люксембургу, який посів перше місце у рейтингу. Серед інших країн, які найбільше платять учителям, – Канада, США, Австралія, Швейцарія, Данія, Нідерланди. Найменше – Угорщина, Польща, Чехія, Словаччина та Литва.

Те, який оклад отримує шкільний педагог у Німеччині, багато в чому залежить від його формального статусу. Німецьких учителів можна поділити на три групи. Перша – це ті, у яких є статус держслужбовця. Таких вчителів переважна більшість. Друга група – наймані працівники. З такими фахівцями укладають договори. Розмір їхньої зарплати визначається тарифною угодою, з неї вираховують, крім податків, внески в пенсійний фонд, а також до фондів соціального та медичного страхування. Після всіх відрахувань на руках у вчителів, які працюють за договором, залишається приблизно на 20 % менше, ніж у їхніх колег-чиновників.

До третьої групи можна віднести фахівців, які стали викладачами, прийшовши з інших професій. Наприклад, вони паралельно до своєї спеціальності вивчали кілька

семестрів педагогіку в університеті або якимось були пов'язані з галуззю освіти. Таких вчителів зараз активно залучають зі сфери MINT (технічні та природничі науки, ІТ, математика). У зв'язку зі зростанням дефіциту педагогів школи наймають їх на роботу, але платять їм зарплату нижче, ніж учителям з перших двох груп.

Оскільки в Німеччині освіта перебуває в сфері компетенції федеральних земель, то в кожній землі – свої правила. У Берліні, зокрема, новим учителям більше не надають статус держслужбовців. У Саксонії, навпаки, щоб боротися з нестачею кадрів, такий статус стали надавати всім учителям, які відповідають формальним вимогам. Землі також мають право визначати самостійно розмір зарплати. За даними GEW від 2017 р., молоді педагоги у початковій школі в Баден-Вюртемберзі в середньому отримували 3 533 євро на місяць, в Гессені - 3 358 євро, а в Рейнланд-Пфальці – 3 192 євро бруто. Але є загальні тренди. У початковій школі платять менше, ніж у середній. Відмінностей між предметами немає. Розмір окладу залежить від того, чи це звичайна школа чи гімназія. У гімназіях і професійно-технічних навчальних закладах учительська праця оплачується краще.

Якщо вчитель є ще і класним керівником чи завучем, то він має ставку з більшим окладом. Додаткових премій педагогам у Німеччині не виплачують. Усе чітко відрегульовано. Є чіткі нормативи щодо виплати окладів. Тобто підвищити свою зарплату за рахунок додаткової роботи у вчителя не вийде. У приватних школах, де вчителі працюють тільки на договірній основі, зарплати можуть бути як істотно вищими, так й істотно нижчими, ніж у державних.

Шкільним педагогам у Німеччині повністю оплачують канікули. Це приблизно 12-13 тижнів на рік, в залежності від федеральної землі. Частина вільного від занять часу йде на відпустку, решта – на підготовку до уроків, підвищення кваліфікації, відвідування конференцій.

Список використаних джерел

- Беляев Ю. И., Мишуков О. В. Болонський процес. Хрестоматія. Херсон: Видавництво ХДУ. 2005. 276 с.
- Гребенюк В. Система дошкільної освіти Німеччини. *Дошкільне виховання*, 2018. № 11. С. 6
- Дмитренко О.В. Стан розвитку освіти й культури в сучасній ФРН: навч. посіб. Полтава. ПНПУ імені В. Г. Короленка. 2013. 83 с.
- Джурило А. П. До питання розвитку цифрового освітнього простору Німеччини. *Інформаційні технології в культурі, мистецтві, освіті, науці, економіці та бізнесі: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 18-19 квітня 2019 р.)*. Київ : Видавничий центр КНУКіМ, 2019. Ч.2. С. 41–43. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/716054>
- Джурило А. П. Реформування загальної середньої освіти у Федеративній Республіці Німеччина : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Інститут педагогіки НАПН України. Київ, 2015.
- Зебзеєва В.А. Дошкольное образование за рубежом: история и современность. 2007. 128 с
- Калініна Л. Науковий дискурс сучасних методологій організаційного механізму управління в сфері освіти. *Рідна школа*. 2017. № 1-2. С. 8–17.
- Козак Т. Б. Модель системи освіти Німеччини як вагомий чинник здійснення професійної підготовки. *Збірник наукових праць Львівського національного університету ім. Івана Франка*. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка. 2007. С. 229–233.
- Коневщинська О. Е. Розвиток медіаосвіти і медіакультури в умовах сучасного інформаційного. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2016. Том 54. №1. С.32–41.
- Коренная А. С., Переселкова З. Ю., Специфика подготовки педагогических работников дошкольных учреждений за рубежом. *Формирование профессиональной компетентности педагога дошкольного профиля в условиях непрерывного образования: материалы международной научно-практической заочной конференции*. 2016. С. 49-51.
- Локшина О. Еволюція реформ шкільної освіти в країнах Європейського Союзу. *Шлях освіти*. 2006. № 4. С. 18–22.
- Локшина О. Європейські концепції професійної підготовки вчителів. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені П. Тичини*. 2011. Ч. 2. С. 204–210.
- Сазонова Д. С., Зебзеєва В. А. Системы дошкольного образования за рубежом: их педагогический потенциал. *JSRP*. 2014. №8 (12). С.161–166.
- Савченко І. М. Методологічні підходи і організаційні особливості підготовки кваліфікованих робітників в умовах дуальної системи професійної освіти: досвід країн Євросоюзу та перші етапи реалізації в Україні. *LOGO*. 2017.
- Топузов О. М. Профільне навчання: проблеми формування змісту курсів за вибором та організація навчальної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах. *Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць*. К. : Педагогічна думка, 2008. Вип. 12. С.20-27.
- Топузов О., Калініна Л. Організаційні механізми управління закладами освіти: методології та теоретичні засади. *Український педагогічний журнал*. 2017. № 4. С. 34–44.
- DW: Інтернет-портал. Інклюзивне навчання в Німеччині: діти з особливими потребами у звичайній школі. 2011.
- Хижняк І., Глазкова І. Становлення теоретичного та практичного компонентів дуальної системи освіти в Німеччині. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2019. №. 9. С. 70–83.
- Abel, H. (1959). Polytechnische Bildung und Berufserziehung in internationaler Sicht. *International Review of Education*, 5, 369–382.
- Arnold, R. (1990). *Berufspädagogik: Lehren und Lernen in der beruflichen Bildung: Ein Studienbuch*. Frankfurt: Diesterweg.
- Benner, H. (1987). Arbeiten zur Ordnung der Berufsausbildung vom DATSCH bis zum BIBB. *Wirtschaft und Berufs-Erziehung*, 10, 295–308.
- Brater, M. (1983). Arbeit Beruf- Persönlichkeit. Bestand und Veränderung in einer Dekade. *Berufsbildungspolitik in den 70er Jahren. Beiheft 4 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Wiesbaden, 36-48.

- Büchter, K. (2013). Die fünf Berufspädagogisch-historischen Kongresse und ihr Beitrag zur historiografischen Berufsbildungsforschung. *BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 3, 32-35.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv Media. https://www.bildungsbericht.de/static_pdfs/bildungsbericht-2020.pdf
- DigitalPakt Schule 2019 bis 2024 (The DigitalPact School 2019–2024) (2019). https://www.digitalpaktschule.de/files/VV_DigitalPaktSchule_Web.pdf
- Dzhurylo, A. P., Shparyk, O. M. (2019). ICT Competence for Secondary School Teachers and Students in the Context of Education Informatization: Global Experience and Challenges for Ukraine. *Information Technologies and Learning Tools, Vol 70, №2*, 43–58. <https://doi.org/10.33407/itlt.v70i2.2438>
- Gampe, H., Knapp, R. (1992). Zum schulrechtlichen Handlungsrahmen. W. F. Neubauer u. a. *Konflikte in der Schule*. S. 54–58.
- Hiegemann, S., Svoboda, W. H. (1994). *Handbuch der Medienpädagogik*. Opladen.
- Hüther, J., Schorb, B., Brehm-Klotz, Ch. (1990). *Grundbegriffe der Medienpädagogik. Wörterbuch für Studium und Praxis*. Ehingen b. Böblingen: Expert Verlag 1990 (Medien, Technik, Bildung 1; 2. neubearb. Aufl.) 284 S.
- Klein, H. E. & Zedler, R. (1990). *Tendenzen dualer Berufsbildung in Europa*. Bonn, Deutschland: Informationen zur beruflichen Bildung.
- Kutscha, G. (2006). *Berufsbildungspolitik -Begriffliche und theoretische Grundlagen*.
- Lokshyna, O., Shparyk, O. & Dzhurylo, A. (2015). The European Vector of School Education Content Transformations in Ukraine. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, III (30), Issue: 59*. http://seanewdim.com/uploads/3/4/5/1/34511564/ped_psy_iii30_59.pdf
- Lokshyna, O., Glushko, O. & Tymenko, M. (2018). Informatisation of School Education in Ukraine under Globalization and Europeanization. *ICT in Education, Research and Industrial Applications: 14th Int. Conference, ICTERI 2018. Volume I: Main Conference. Kyiv, May 14–17*, 302–316. <http://ceur-ws.org/Vol-2105/10000302.pdf>
- Malsch, T. & Seltz, R. (1988). *Die neuen Produktionskonzepte auf dem Prüfstand. Beiträge zur Entwicklung der Industriearbeit*. Berlin, Deutschland: Sigma.
- Münch, J. (1994). *Das Berufsbildungssystem in der Bundesrepublik Deutschland*. Luxemburg: Amt für Amtliche Veröff. der Europ. Gemeinschaften.
- Neubauer, W. F. (1985). *Konflikte in der Schule: Möglichkeiten und Grenzen kooperativer Entwicklungsfindung*. Darmstadt. 1985. S. 85.
- OECD. (2021). *Education at a Glance 2021. OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, *Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2019) (Strengthening educational language skills in the German language)* (2019). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2019/2019-12-06_Bildungssprache/2019-368-KMK-Bildungssprache-Empfehlung.pdf
- Schorb, B. (1995). *Medienalltag und handeln*. Opladen.
- Spanhel, D. (1999). *An Approach to Integrating Media Education into Everyday School Life and Instruction at Secondary School Level*. In: *Educating for the Media and the Digital Age*. Vienna: Federal Ministry of Education and UNESCO. pp.155–161.
- Stanat, P., Schipolowski, S., Mahler, N., Weirich, S. & Henschel, S. (Hrsg.) (2018). *IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich*. Münster: Waxmann. Statistisches Bundesamt (2018). *Absolventen/Abgänger nach Abschlussart und Geschlecht*. https://www.pedocs.de/volltexte/2019/18131/pdf/Stanat_et_al_2019_IQB-Bildungstrend_2018.pdf
- Tatsachen über Deutschland 2018. <https://www.tatsachen-ueber-deutschland.de/de/DeutschlandBuch-Ausgabe-2018>

Weis, M., Doroganova, A., Hahnel, C., Becker-Mrotzek, M., Lindauer, T., Artelt, C. & Reiss, K. (2019). Lesekompetenz in PISA 2018 – Ergebnisse in einer digitalen Welt. In Kristina, R., Weis, M., Klieme, E. & Köller, O. (Hrsg.), *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich* (S. 47–80). Waxmann. https://www.researchgate.net/publication/337784976_Lesekompetenz_in_PISA_2018_-_Ergebnisse_in_einer_digitalen_Welt

II.2. Тенденції розвитку шкільної освіти у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії

М.М. Тищенко

На сучасному етапі покращення якості системи середньої освіти України є головним пріоритетом. Для досягнення цієї мети оновлюється зміст освіти, форми та методи організації навчального процесу, вдосконалення моніторингу результатів. Поява нових тенденцій та інновацій в освіті викликана швидким розвитком цифрової та технологічної сфер та необхідністю розвитку необхідних навичок та стійкості до швидких змін у сучасному житті. Тому питання змін у сфері цифрової освіти є важливим, оскільки впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) практично у всі сфери життя, і особливо в освіті на всіх її рівнях – це вимога часу та умова успіху розвитку суспільства.

Розвиток інноваційних процесів у системі середньої освіти Великобританії вже кілька десятиліть є предметом досліджень для вітчизняних вчених, зумовлених статусом країни як однієї з провідних та високорозвинених країн світу. Вивчення вітчизняних та зарубіжних досліджень показало, що предметом аналізу вчених став широкий спектр аспектів британської системи освіти. Це такі вчені як: О. Локшина, А. Сбруєва, Н. Муқан, С. Синенко, М. Сметанський, Н. Воскресенська, Л. Тупичак, К. Гаращук, М. Гурій, І. Іванюк, Г. Марченко, О. Матвієнко, О. Мілютіна, Дж. Лоурі, Д. Моріс, Т. Бейлі, Л. Генрі, Дж. Пукет, К. Белфілд, Л. Сібієта, Ф. Ньюмен, С. Фурбер та ін.

Освіта на початку ХХІ століття характеризується активізацією тенденцій, спрямованих на інноваційний розвиток, що підвищить ефективність навчального процесу. Початок ХХІ ст. характеризується появою досліджень, що характеризують особливості розвитку інноваційних процесів у конкретних предметних областях.

Автори дисертаційних досліджень, монографії, окремих статей зосереджують свою увагу на проблемах громадянської освіти; альтернативних видів освіти та навчання; розвитку нових технологій в освіті та навчанні; ІКТ; комп'ютеризація; екологічної освіти; особистісно-орієнтованого навчання; полікультурної та мовної освіти та ін.

Інноваційне виховання та навчання орієнтоване на формування у людини соціальної та адаптаційної готовності через розвиток творчості, різних форм мислення, здатності до співпраці. У поєднанні з навичками критичного мислення та вирішення проблем креативність є основним компонентом цілеспрямованого мислення, тобто нехаотичного, упорядкованого та організованого. Критичне мислення передбачає вміння розпізнавати припущення, відокремлювати факти від думок, бути допитливим щодо істинності доказів, ставити запитання, шукати джерела для перевірки достовірності інформації, уміти слухати і спостерігати, уявляти і розуміти кілька можливих варіантів розвитку подій тощо. Навички критичного мислення надзвичайно важливі для благополуччя кожної людини, оскільки допомагають визначати та оцінювати чинники, що впливають на настрій і поведінку (цінності, соціальні норми, тиск однолітків, реклама і повідомлення засобів масової інформації тощо). Творчість – це також засіб створення знань, що може підтримувати та посилювати самонавчання і навчання протягом усього життя. Критично мислячі люди оцінюють ситуації та припущення, ставлять запитання і розвивають різні способи мислення. Це допомагає їм, перш ніж робити висновки, збирати, аналізувати, синтезувати, представляти факти, а також оцінювати можливі наслідки дій. Специфічними рисами інноваційної освіти є відкритість до майбутнього, здатність прогнозувати на основі постійної переоцінки цінностей, орієнтація на конструктивні дії в нових ситуаціях, що забезпечується шляхом розробки та впровадження освітніх інновацій.

Сучасні технології все частіше застосовуються в школах, у класі. Технології можуть бути використані для підтримки різних методів навчання. Більшість викладачів використовують технології для доповнення існуючих методів навчання. Дослідження показали, що технології самі по собі не покращують навчання учнів: вплив на навчання студентів залежить від того, як ці технології використовує вчитель. Школи

використовують технологію для моніторингу відвідувань, обміну інформацією між персоналом, обліковими даними, записами, та управління фінансами.

До сучасних та актуальних та ключових навичок XXI ст. можна віднести: спільне вирішення проблем, критичне мислення, творчість, співпраця, прийняття рішень, навички ІТ, саморегуляція, комунікація, повага, інформаційна та економічна грамотність, що в свою чергу вимагають відповідних методів навчання XXI ст. Роль вчителів вже не може обмежуватись передачею знань, але орієнтуватися, обговорювати і звичайно, оцінювати прогрес виконання студентами завдань, щоб вони знали, коли більше необхідна підтримка. Сьогодні інноваційні школи проектують класи для прагнення до знань, а не його транспортування.

Як заявляє британський вчений Дж. Лоурі: «В економіці знань запам'ятовування фактів і процедур недостатньо для успіху. Освіченим працівникам потрібне концептуальне розуміння складних понять і вміння творчо працювати з ними, щоб генерувати нові ідеї, нові теорії, нові продукти та нові знання. Вони повинні вміти критично оцінювати прочитане, вміти чітко висловлюватися усно та письмово та розуміти науково-математичне мислення, їм потрібно здобувати інтегровані та корисні знання, а не сукупність фактів. Вони повинні мати можливість брати відповідальність за майбутнє все життя».

З'ясовано, що відповідно до документу «Освітня майстерність скрізь» (2016) Відділу освіти: «Освіта є відмінною рисою цивілізованого суспільства, двигуна соціальної справедливості та економічного зростання, основи нашої культури та найкращої інвестиції, яку ми можемо зробити в майбутнє нашої країни. Чим краще освічене наше суспільство, тим краще, більш згуртовано, продуктивне та інноваційне. Це є життєво важливим для позиції Великобританії в XXI ст. Система освіти повинна конкурувати з тими, хто навколо світу».

«Єдиний відомчий план: 2015 – 2020 роки: Стратегія DfE (Department of Education) 2015 – 2020: освіта та догляд на світовому рівні»:

1. Безпека та благополуччя: всі діти та молодь захищені від шкоди, а уразливі діти отримують підтримку, щоб досягти успіху з такими можливостями, як для будь-якої іншої дитини

2. Освітня досконалість повсюди: кожна дитина і молода людина можуть отримати доступ до високоякісного забезпечення, досягнувши найкращих можливостей незалежно від місця, попередніх досягнень та передісторії.

3. Готовий до дорослого життя: всі 19-річні діти закінчують школу або коледж з навичками та підготовкою, щоб зробити свій внесок у суспільство та економіку Великої Британії та мати доступ до високоякісних можливостей роботи чи навчання.

Документ «Світова класова освіта та догляд», опублікована в березні 2016 р., окреслила стратегію Департаменту освіти на 2015–2020 рр. Вона включала три цілі системи, узгоджені з трьома напрямками в єдиному відомчому плані і 12 стратегічних пріоритетів: набирати, розвивати, підтримувати і утримувати вчителів; зміцнення шкільного та системного керівництва; сприяти сталому вдосконаленню школи; впровадження чіткої та розумної підзвітності впроваджувати справедливі стандарти, курикулуми та оцінювання; забезпечити доступ до якісних місць, де вони потрібні; забезпечити справедливе та стале фінансування; реформа навичок 16–19 років; розробляти стратегію раннього р. зміцнення соціальної опіки дітей; підтримувати і захищати вразливих дітей побудувати характер і стійкість.

Реформи та плани досягнення цього бачення світової освіти будуть керуватися семи принципами: забезпечити відповідність академічних стандартів; прагнути привести стандарти технічної освіти у відповідність з провідними міжнародними системами; забезпечити, щоб освіта будувала характер, стійкість і добробут; в освіті та догляді найважливішим фактором є те, що люди надають послуги в цих сферах – отже, пріоритетність є люди; захищати автономію інституцій, втручаючись лише там, де перетинаються чіткі межі; враховувати витрати кожного фунту фінансування.

План також включає зобов'язання: «покращити потенціал, якість та стійкість сектору подальшої освіти, працюючи з Департаментом бізнес, енергетики та промислової стратегії для підтримки амбітної промислової стратегії уряду».

Згідно із документом «План навичок після 16 років і незалежний звіт з технічної освіти» у галузі освіти Великої Британії відбувається оновлення орієнтації на технічне навчання відповідно до нової промислової стратегії уряду. Цей довгостроковий план

«підвищення продуктивності та заробітку людей у всій Великобританії» включає акцент на освіті. Зокрема, зміцнення професійної освіти, як конкурентної та цінної альтернативи існуючому академічному забезпеченню. Нові Т-рівні для дітей віком від 16 до 19 років будуть викладатися з 2020 р.. Ці сучасні професійні кваліфікації запропонують альтернативу рівням А і замінять велику кількість існуючих курсів. Це «найбільша ревізія післяшкільної освіти за 70 років», за словами представника уряду Філіпа Гамонду (Philip Hammond). Програми уроків та оцінювання були розроблені з провідними компаніями, включаючи Rolls Royce, EDF та Lloyds Bank. Перші розроблені та підтверджені курси Т-рівня є в цифровому, будівельному, освітньому та дитячому закладах.

Сполучене Королівство є розвиненою державою, це п'ята у світі країна за номінальним ВВП і дев'ята за ВВП з урахуванням купівельної спроможності. Королівство має економіку з високим рівнем доходу та посідає дуже високе (13-те) місце в індексі людського розвитку. У XIX ст. і в першій половині XX ст. країна була економічно найпотужнішою країною світу і досі зберігає значний економічний, культурний, військовий, науковий та політичний вплив. Сполучене Королівство – ядерна держава, що посідає шосте місце у світі за військовими витратами. Сполучене Королівство є постійним членом Ради безпеки ООН з моменту її заснування, провідним членом Співдружності націй, членом Великої сімки, Великої двадцятки, ОЕСР, НАТО, Ради Європи, упродовж 47 років (1972-2020 рр.) Британія була членом ЄС.

У 2018 р. витрати Сполученого Королівства на освіту становили 3,4% від ВВП. За рівнем фінансування Британія посідала 19-те місце серед 37-ми країн ОЕСР, перевищуючи середній показник ОЕСР (3,1%), хоча цей показник був нижчим у порівнянні з лідерами у фінансуванні освіти серед країн ЄС – Швецією (4,0%) та Бельгією (4,0%)¹.

У 2019 р. Британія збільшила фінансування освітньої галузі, підвищивши частку витрат до 4,6% від ВВП і практично досягнула середнього показника по ЄС (4,7%)²

¹ OECD Data. Public spending on education. <https://data.oecd.org/eduresource/public-spending-on-education.htm>

² Statista. Education spending as a share of gross domestic product (GDP) in Europe in 2019. <https://www.statista.com/statistics/1073151/education-spending-in-eu-countries/>

У 2020/21 н.р. Британія витратила на дошкільну освіту 5%, початкову – 29%, середню – 50%, вищу – 5%, допоміжні служби (транспортування, харчування, комунальні витрати, медичне обслуговування) – 5%, дослідження у галузі освіти – 3%, професійний розвиток педагогів – 2%, інше – 2% від загальної суми 96,1 млрд. фунтів стерлінгів³.

У Сполученому Королівстві у 2020 р. налічувалося 32 028 шкіл, з яких 3 069 – ясельні школи та центри раннього навчання, 20 807 – початкові школи, 22 – (перехідні) середні школи, 4 190 – середні школи:

- в Англії функціонувало 24 360 шкіл, з яких 389 – ясельні школи, 16 784 – початкові, 3 456 – середні;
- в Уельсі – 1 480 шкіл, з яких 9 – ясельні школи, 1 225 – початкові, 22 – (перехідні) середні школи, 183 – середні;
- у Шотландії – 5 052 шкіл, з яких 2 576 – центри раннього навчання, 2 004 – початкові, 358 – середні та 114 – спеціальні школи;
- у Північній Ірландії – 1 136 шкіл, з яких 95 – ясельні школи, 794 – початкові, 193 – середні, 39 – спеціальні, 13 – незалежні.

У школах навчається 10 320 811 учнів (повний та неповний день/заочно), з них 8 890 357 – в Англії, 469 176 – в Уельсі, 794 364 – в Шотландії, 341 402 – у Північній Ірландії.

У школах працює 624 520 вчителів, з них 264 804 – у початкових школах, 247 378 – у середніх, 76 442 – у незалежних, 27 883 – у спеціальних. 30,5% з них – чоловіки, 69,5% – жінки. В Англії працює 530 172 вчителів, в Уельсі – 23 594, у Шотландії – 52 247, у Північній Ірландії – 18 506.

Школи оснащені 3 326 000 комп'ютерами, з яких 1 657 000 – в початкових школах та 1 669 000 – у середніх.⁴

Технології все частіше сприймаються як інструмент, який можна використати для покращення освіти, а звіт Департаменту освіти за 2019 рік: «Реалізуючи потенціал

³ UK Parliament. House of Commons Library. Education spending in the UK. <https://commonslibrary.parliament.uk/research-briefings/sn01078/>

⁴ BESA British Educational Suppliers Association. Key UK Educational Statistics. <https://www.besa.org.uk/key-uk-education-statistics/>

технологій в освіті», активно просуває цінність технології в класі. У 2018 р. на 25% більше освітян та керівників шкіл обрали технологію передового класу як ключову сферу зростання протягом наступних 1 – 3 років порівняно з 2017 роком.

Сьогодні головні завдання школи докорінно змінюються в порівнянні із завданнями минулого століття. Вони полягають не в тому, щоб дати учневі певну освіту в синтетичній капсулі, а щоб озброїти вмінням функціонувати в умовах, коли знання і технології змінюються набагато швидше, ніж покоління людей. У цих умовах зростає значення вміння самонавчання. Самонавчання стає необхідним у пристосуванні до змінних потреб ринку праці. Для навчання у XXI столітті характерне постійний розвиток особистості, її здібностей талантів, навичок, тобто навчання протягом життя. Одними із завдань, які ставлять перед собою середні навчальні заклади Великої Британії у процесі навчання та виховання учнів є: самоусвідомлення (розуміння своїх сил, потреб, інтересів, прагнень і цінностей, вміння приймати рішення (розуміння того, як приймати рішення відносно своїх можливостей) та навички самонавчання учнів, наприклад, коли учень планує власне навчання і потім самостійно вчиться згідно розробленого плану. Приготувати до самонавчання – це вироблення вміння пошуку і критичного використання джерел інформації (від бібліотек до Інтернету), навчання аналізу і синтезу даних. При цьому змінюється роль вчителя – він не стільки постачає знання, скільки допомагає учневі творити і реалізовувати програми.

У обов'язковій шкільній освіті можна визначити п'ять загальних тенденцій у Великобританії: подолання різниці досягнень між різними учнями, збільшення кількості учнів, зменшення кількості людей, які проходять початкову підготовку вчителів, зростаюче використання технологій та зміна рівня шкільної автономії та різноманітності. Ці тенденції формують три чинники: зростання населення, нерівність та зміна ринку праці.

Як зазначається в офіційному документі Палати парламенту «Тенденції до обов'язкової освіти», є певні фактори, що формують тенденції в освіті. Він окреслює три фактори, які впливають на освіту у Великобританії. Це: приріст населення (приріст населення збільшує попит на шкільні місця у міських районах, це пов'язано зі

зростанням народжуваності, що спричинено насамперед збільшенням кількості дітей, народжених жінками, які не народжуються у Великій Британії (облік на 78% збільшення кількості народжених). Дослідження Брістольського університету показало, що вищий рівень навчальних досягнень у лондонських школах може бути пояснений більшою часткою учнів порівняно недавніх іммігрантів.), рівнем нерівності (у більшості країн ОЕСР за останні 30 років зростає розрив між доходами багатих та бідних. У Великобританії різні заходи нерівності виявляють різні закономірності) та мінливий ринок праці. Зростання населення збільшує попит на шкільні місця у містах. Це пов'язано зі збільшенням народжуваності, що спричинено насамперед збільшенням кількості дітей, народжених жінками, які не народилися у Великій Британії (що становить 78% від збільшення кількості народжених). Дослідження університету в Брістолі встановило, що вищий рівень навчальних досягнень у лондонських школах може бути пояснений більшою часткою учнів порівняно недавніх іммігрантів.

В англійській шкільній системі спостерігається тенденція до більшої самостійності та різноманітності. В Уельсі спостерігається тенденція до більшої підзвітності. Автономізація школи стосується рівня контролю, який надається школам з боку місцевих органів влади (та центральної влади у разі навчальних програм). Окремі школи можуть надавати контроль за своїми навчальними програмами, витратами та рішеннями про ресурси. Системи освіти можуть також містити декілька різних типів шкіл, класифікованих за формою власності, джерелом фінансування та відповідальністю за вступ. Школи в Англії мають більше автономії від місцевих органів влади, ніж в інших країнах Великобританії, і існує велика різноманітність типів шкіл. Зараз англійська система включає підтримувані школи, спонсоровані академії, конвертерні академії, гімназії, незалежні школи та безкоштовні школи. Існує велика різноманітність з точки зору розкладу часу, доставки та переконань щодо мети навчання та навчання. Для порівняння, Уельс має більш сильну централізовану систему освіти, в якій місцева влада зберігає високий ступінь контролю. Останніми роками в уельській системі було зосереджено увагу на звітності з метою вдосконалення шкільних стандартів та запровадженні чотирьох регіональних консорціумів для нагляду за місцевою владою. Основними цілями для Англії є

досягнення більш сильного шкільного лідерства та викладання, включаючи залучення кваліфікованих вчителів, особливо для науки, техніки, інженерії та математики (STEM) та сучасних іноземних мов. Англія прагне досягти простоти, ефективності, стійкості та підзвітності у фінансуванні та забезпечення академії з надійною інформацією про використання коштів через Агенцію фінансування освіти. Існують також відмінності в навчальній програмі та оцінці між країнами Великобританії, що призвело до дискусій про те, як виглядає хороша система освіти та обговорення мети освіти. Висловлювались занепокоєння щодо того, наскільки школи надають дітям правильні знання та навички для ринку праці майбутнього. Це призвело до змін у навчальній програмі як в Англії, так і в Шотландії. Англійська національна навчальна програма є першою в світі країною, яка має обов'язкове комп'ютерне програмування на початковому та середньому рівні (у школах, що підтримуються). У Великій Британії існує давня проблема з навичками: кожна п'ята дитина залишає школу без базової математики та грамотності. Основні навички грамотності необхідні для розвитку цифрових навичок, і все більша кількість робочих місць потребує високого рівня цифрової компетентності.

Таким чином, основні навички будуть важливими для підтримки конкурентної переваги Великої Британії, що залежить від її здатності виробляти товари та послуги з відносно високою доданою вартістю.

У своїй доповіді «Про стан освіти» Рейчел Вольф, засновниця мережі національних шкіл, зазначає: «Ви не можете успішно впроваджувати технологію, порушуючи стосунки між викладачем і учнем. Упровадження технологій повинно відбуватися в контексті фундаментальної взаємодії людини на уроці». Три ключові тенденції, які детальніше розглядаються у версії звіту у Великобританії, полягають у: цифровій відповідальності (99% викладачів вважають, що безпека в Інтернеті повинна бути частиною навчальної програми); життєві навички та підготовка робочої сили (91% керівників директорів у всьому світі заявляють, що їм потрібно посилити м'які навички організації, щоб вирівняти показники з цифровими навичками); інноваційна педагогіка (88% викладачів кажуть, що освітня технологія дозволяє педагогічним інноваціям та покращує якість освіти).

Однією з ключових компетентностей, запропонованих Європейською Комісією в документі «Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя» (2018), є цифрова компетентність, яка передбачає впевнене, критичне та відповідальне використання та взаємодії з цифровими технологіями для навчання, взаємодія у суспільстві. Вона включає в себе інформаційну грамотність, спілкування та співпрацю, створення цифрового контенту (включаючи програмування), безпеку (включаючи цифрове благополуччя та компетенції, пов'язані з кібербезпекою) та вирішення проблем. Основними знаннями, вмінням та навичками, пов'язаними з цією компетентністю є розуміння, як цифрові технології можуть підтримувати спілкування, творчість та інновації, а також усвідомлювати їх можливості, обмеження, результати та ризики, розуміння загальних принципів, механізмів та логіки, що лежать в основі розвитку цифрових технологій, і знати основну функцію та використання різних пристроїв, програмного забезпечення та мереж. Учні повинні застосовувати критичний підхід до обґрунтованості, надійності та впливу інформації та даних, доступних цифровими засобами, та володіти знаннями правових та етичних принципів, пов'язаних із використанням цифрових технологій (Локшина, 2019).

Англія є першою країною у світі, яка запровадила обов'язкове комп'ютерне програмування, ІКТ у національному курикулумі на початковому та середньому рівнях (у навчальних закладах) (Локшина, 2015).

Відповідно до документу Відділу освіти «Стратегія відділу освіти 2015-2020. Освіта світового рівня та турбота» визначено три системні цілі, на досягнення яких спрямований розвиток систем освіти і соціальної допомоги, і дванадцять стратегічних пріоритетів, на яких зосереджується Департамент. Цей документ визначає плани Уряду щодо надання висококваліфікованої освіти в будь-якому місці, з тим щоб «кожна дитина та молодь могли отримати доступ до світового рівня освіти, досягаючи всіх своїх можливостей незалежно від місця розташування, попереднього досягнення та походження». Ці три цілі є: безпека та добробут, відмінна освіта усюди, підготовка до дорослого життя.

Ендрю Фіцмауріце, виконавчий директор у галузі освіти, Норд-Англія, розкриває п'ять основних тенденцій у шкільній освіті Великої Британії. Це такі тенденції як:

1) Класи колективного навчання (те, що викладають у класах, все частіше вирішуватимуть школярі. Вони спрямовуватимуть вивчення предметів, спираючись на актуальні проблеми, що стосуються світу, в якому вони живуть, інформувати питання та розвивати дискусії. Роль викладання стає набагато більшою мірою на коучинг та допомагати учням не лише нарощувати свої знання, а й краще розуміти те, чого вони навчаються. Планування уряду має бути гнучким та зосередженим на залученні учнів на самому початку);

2) Культурне занурення (буде зростаючий бунт проти багатьох переваг Google та Інтернету, оскільки учні жадають реального досвіду з перших рук. Широко визнається, що підростаючі покоління цінують досвід і це впливає на їхню поведінку в навчанні. Вони не хочуть просто прочитати про щось в Інтернеті або побачити це на екрані, вони хочуть насправді вийти, побачити речі для себе та поговорити з експертами. трапляються поза аудиторією і не повинні вважатися позакласними. Такі заходи, як відвідування музеїв, бібліотек, парків, культових місць та історичної важливості, є ключовою частиною навчання);

3) Вплив на навколишнє середовище (стійкість займає високі позиції в політичних та корпоративних програмах. Це стає набагато більшою мірою публічного спілкування, і все більшої стурбованості студентів, які хочуть захистити світ, у якому вони ростуть. Освіта повинна більше охоплювати міжнародні зусилля, наприклад, Порядок денний ООН щодо сталого розвитку на 2030 рік, щоб задовольнити попит студентів на цілісне розуміння вирішення глобальних проблем, таких як зміни клімату);

4) Цінування мистецтва (Мистецтво давно живе в тіні STEM, при цьому більший акцент робиться на високій академічній діяльності в цих предметах. Оскільки Штучний інтелект (AI) продовжує розвиватися в темпі, і машинне навчання обробляє більші обсяги даних, навички – включаючи емоційний інтелект, творче вирішення проблем, командна робота та впевненість у собі – набуватимуть все більшого значення, ці навички є принципово суб'єктивними і не можуть бути настільки ефективно використані технологіями, всі вони здобуті через розуміння мистецтва. Це призведе до зрушення в тому, як суспільство цінує мистецтво в освіті, як люди дивляться на те, як вони можуть доповнювати, а не конкурувати з штучним інтелектом);

5) Людський інтелект (останні досягнення в галузі технологій, справедливо, спостерігають зростаючу тенденцію, орієнтовану на штучний інтелект викладання та навчання. Однак, це часто зосереджено на можливостях штучного інтелекту. Зростає усвідомлення того, що робочі місця майбутнього будуть гібридом машинного та людського інтелекту, і що освіта повинна готуватися до цього, розуміючи також мінливу динаміку між людьми та технологіями. Навчання та викладання розвиваються, розглядаючи ролі інтелекту людини в цифровому, автоматизованому світі та зважаючи на те, що людський інтелект визначається більше, ніж знаннями.)

Освіта STEM є також одною з основних тенденцій шкільної освіти країн Великобританії. STEM – це абревіатура, що використовується в Англії для науки, техніки, інженерії та математики. Тематика STEM – це головна планка розвитку британської бази навичок. STEM в освіті починається з раннього розвитку математичних та наукових ідей у дошкільній освіті, які ґрунтуються на початковій та після початкової освіти. Учні в первинному секторі вивчають математику до 16 років, тоді як вони можуть вибирати з різних взаємозалежних курсів з науки та техніки. Протягом всього часу учням надаються не лише знання з предметів, а й розвиваються навички розслідування та вирішення проблем та розуміння їх застосування у реальному світі та їх впливу на суспільство. Від 16 до третього рівня молодим людям пропонується широкий спектр кваліфікацій для задоволення їх особистих прагнень. STEM в суспільстві займається оснащенням громадськості достатніми знаннями та розумінням питань, пов'язаних зі STEM, щоб вони мали змогу приймати обґрунтовані судження щодо багатьох технологічних проблем, що стоять перед ними. Важливо, щоб вони розуміли внесок STEM у повсякденне життя та місцеву економіку завдяки яскравому приватному сектору, який пропонує корисні можливості для кар'єри для молоді. Суспільство має бути добре поінформоване про можливе використання нових технологій та супутні етичні та моральні проблеми. STEM в економіці пов'язаний з наявністю достатньої кількості людей з вміннями та знаннями, необхідними для розвитку бізнесу, заснованого на STEM, що веде до майбутнього економічного зростання та процвітання. Навички STEM важливі для різних кар'єрних шляхів та інших аспектів життя. Зрештою, спеціаліст постачання випускників STEM сприяє конкурентоспроможності та

продуктивності економіки; але на інших рівнях необхідні елементи навичок STEM, щоб взяти участь у багатьох аспектах життя та суспільства. Знання та вміння, пов'язані з STEM, необхідні майже в усіх сферах зайнятості та є вирішальними в багатьох секторах. Школи та коледжі відіграють важливу роль у ланцюжку постачання навичок STEM, як у вихованні достатньої кількості студентів до необхідного рівня досягнення (і з необхідним ентузіазмом) для продовження вивчення цих предметів за межами школи та коледжу, так і в розвитку цілого кола здібностей сфер, пов'язаних з STEM, загалом для всіх молодих людей. Зважаючи на те, що нинішній дефіцит роботи STEM коштує Великої Британії в середньому 1,5 мільярда фунтів на рік, STEM зайняв своє місце як необхідний навик для сьогоденних студентів. Як результат, аудиторії та бібліотеки шукають нові способи включення STEM-навчання до 2020 р..

На конференції 2018 Universities UK лідерів британських університетів попросили передбачити тенденцію, яка, на їхню думку, надасть найбільший вплив на процеси змін в освіті. Більше половини делегатів зійшлися на думці, що персоналізоване адаптивне навчання є ключовою тенденцією, яка вже впроваджується в систему. Делегати відзначили, що такий підхід дозволяє навчальному закладу зосередитися на розвитку учнів як особистостей.

Інноваційна стратегія Великої Британії, зокрема Англії містить ряд розділів, в яких представлені різні аспекти інноваційного процесу: попит на інновації, підтримка інноваційної діяльності у бізнес секторі, зв'язок інновацій з науково-дослідницькою базою, міжнародна інноваційна діяльність, професійна освіта, пов'язана з інноваціями, інновації в секторі державних послуг, регіональні інновації. В цілому науково-технічна та інноваційна політика Великої Британії реалізується через Департамент бізнесу інновацій та професійної освіти (BIS), який є основним виконавчим органом, відповідальним за розробку фінансування та управління наукою та науковими дослідженнями у державі.

На основі аналізу та узагальнення британського досвіду щодо тенденцій розвитку шкільної освіти, можемо надати деякі рекомендації для України щодо перспективності досвіду Великої Британії в умовах модернізації національної освіти. Можемо виділити такі загальні пункти:

- Розвиток STEM-освіти
- Розвиток ІКТ в освіті
- Поєднання формальної, неформальної та інформальної освіти
- Інноваційне виховання та навчання
- Співпраця громадських та бізнесових організацій із закладами освіти

Розвиток STEM-освіти.

Посилення ролі STEM-освіти зумовлюється підвищенням мотивації учнівської молоді до вивчення предметів природничо-математичного циклу й, водночас, високим запитом виробничої сфери на працівників, що володіють компетентностями для постановки і виконання завдань у сферах: інженерії, медицини, екології, ІТ, фармацевтики, нанотехнологіях, авіабудуванні та інших.

До пріоритетних напрямів розвитку STEM-освіти у шкільній освіті на всеукраїнському рівні можна віднести:

- розроблення нормативно-правових, науково-методичних засад впровадження STEM-освіти;
- організація та проведення освітніх заходів, спрямованих на популяризацію STEM-навчання, а також профорієнтаційну роботу серед молоді;
- поширення досвіду та здобутків у галузі STEM-освіти шляхом публікацій, презентацій під час освітніх заходів різного рівня: міжнародних, всеукраїнських, регіональних науково-практичних конференцій, семінарів, вебінарів, тренінгів, круглих столів, конкурсів тощо;
- сприяння розвитку STEM-освіти: аналіз результативності процесу і динаміки розвитку, шляхи підвищення ефективності упровадження інновацій, виявлення проблем та прогнозування подальших тенденцій розвитку напрямів STEM-освіти;
- підвищення рівня фахової майстерності науково-педагогічних працівників і представлення педагогічного досвіду роботи, зокрема, у рамках STEM-школи;
- ініціювання та координація інноваційних освітніх проектів, залучення зацікавлених громадських організацій та ін.

Однією з форм STEM-навчання є уроки, які спрямовані на встановлення міжпредметних зв'язків і сприяють формуванню в учнів цілісного, системного світогляду, актуалізації особистісного ставлення до питань, що розглядаються на уроці. Такі уроки можуть проводитися шляхом об'єднання схожої тематики кількох навчальних предметів або формування інтегрованих курсів чи окремих спецкурсів. Основою ефективності уроків є чітке визначення мети і планування для забезпечення різнобічного розгляду учнями певного об'єкта, поняття, явища, що вивчаються на різних предметах. До складових елементів занять можна віднести: «відкриті» завдання, що націлені на пошук рішень з різних областей знань, використовуючи усі можливі шляхи отримання необхідної інформації (Інтернет, книги, власний досвід, експерименти, дослідження тощо); постановку проблеми, що має в основі безліч «правильних» відповідей; перехід від практичних і конкретних завдань до загальних понять, абстрактних ідей і теорій; обговорення рішень глобальних питань економіки, екології, історії, медицини, інженерії, управління тощо; постановку задачі, керування проектами самостійно; можливість самотужки створювати досліди, конструювати доступними засобами; роботу в команді для розвитку уміння домовлятися, шукати спільні рішення, співпрацювати.

Метою діяльності STEM-центру є організація освітнього середовища для наукової та науково-технічної підготовки дітей та молоді відповідно до пріоритетних напрямів розвитку науки і техніки. Відповідно, STEM-центр повинен формувати STEM-грамотність учнівської молоді, що є характеристикою ступеня оволодіння як знаннями у межах багатьох дисциплін, так і навичками у використанні міждисциплінарних підходів до розв'язання практичних задач.

Реалізація STEM-проекту сприяє формуванню соціальних компетентностей, дозволяє пройти технологічний алгоритм від виявлення проблеми, зародження ідеї до створення продукту – стартапу, а також навчитися презентувати його (Топузов, 2012).

Розвиток ІКТ в освіті.

Світові тенденції розвитку освіти засвідчують широке та системне використання інформаційно-комунікаційних технологій у шкільному навчанні. У зв'язку з цим ключовим завданням для української освіти постає впровадження

елементів відкритої освіти через формування інформаційно насичених освітніх середовищ, побудованих на якісних цифрових інформаційних ресурсах, створення індустрії електронного навчання на базі сучасних інформаційних технологій.

На сьогодні невідкладного вирішення потребує проблема впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освіті України. А саме: формування та широке впровадження єдиного освітнього інформаційного простору України; розгортання та вдосконалення необхідних елементів інфраструктури регіональних інформаційних і телекомунікаційних мереж, взаємопов'язаних як між собою, так і з глобальною мережею Інтернет, що дозволить подолати «цифрову нерівність» у різних регіонах України, зокрема в сільській місцевості; підвищення рівня комп'ютерних та інформатичних компетентностей учасників навчального процесу, ліквідація застарілих підходів у навчанні шляхом підвищення мотивації учасників навчального процесу щодо використання прогресивних ІКТ; недосконала нормативно-правова база, що не забезпечує побудову інформаційного суспільства та, як наслідок, гальмує інформатизацію освіти в Україні.

Визначальним для ефективного впровадження ІКТ в освіту та розвитку інформаційно-освітнього простору є формування інформаційно-комунікаційних компетентностей (ІК-компетентностей) педагогічних, науково-педагогічних працівників і керівних кадрів освіти шляхом ознайомлення їх із актуальними розробками в галузі ІКТ, підвищення кваліфікації педагогічних працівників, працівників методичних служб, навчальних закладів, наукових установ і органів управління освітою. Актуальним питанням залишається адаптація та запровадження процедури сертифікації педагогічних працівників щодо рівня володіння ІКТ.

Актуальними на сьогодні є проблеми науково-методичного забезпечення розвитку електронної освіти (е-освіти) та електронної педагогіки, як обґрунтування засад цифрової гуманістичної педагогіки, побудова відкритих віртуальних когнітивних педагогічних систем; реалізації електронного навчання у формальній, неформальній та інформальній освіті; стану, тенденцій та моніторингу розвитку е-освіти за критеріями і показниками міжнародних моніторингових систем; стандартизації вимог до змісту, структури та порядку створення і використання

електронних освітніх ресурсів; стандартизації ІКТ компетентностей суб'єктів освітнього процесу; проектування навчальних середовище-освіти для підтримки дистанційного навчання та самостійної навчально-пізнавальної діяльності, у т. ч. навчання осіб з особливими потребами та обдарованої молоді; навчальної робототехніки, мобільних Інтернет-пристроїв та інших комп'ютерно орієнтованих засобів навчання; формування компетентностей учнів ЗНЗ з використання в навчанні електронних соціальних мереж і створення мережних ЕОР (Веб 2.0, блоги та ін.); психологічної підтримки, розвивальних курсів для дорослих і людей похилого віку; забезпечення інформаційної безпеки, захисту даних і протидії інформаційним загрозам у комп'ютерно орієнтованих науково-освітніх системах.

Подальший розвиток інформатизації системи освіти необхідно здійснювати на основі досягнень науково-технічного прогресу та психолого-педагогічної науки, реалізації в освітніх системах парадигм людиноцентризму і рівного доступу до якісної освіти, принципів відкритої освіти, широкого застосування в освіті сучасних ІКТ, поглиблення співпраці навчальних закладів, наукових установ і суб'єктів надання послуг ІКТ-галузі в забезпеченні якісної освіти.

Поєднання формальної, неформальної та інформальної освіти.

Ефективним механізмом забезпечення якості шкільної освіти у Великій Британії є комплексний підхід у формуванні освітнього середовища, що ґрунтується на поєднанні формальної, неформальної та інформальної освіти.

Формальна освіта – ієрархічно структурована, розділена на часові етапи освітня система, що забезпечує отримання знань і навичок у стінах офіційних освітніх інститутів від школи до вузу. Неформальна освіта – організація пізнавальної діяльності за рамками традиційної освітньої системи з використанням таких форм, як додаткова освіта, курси, тренінги, навчання на робочому місці та ін. Інформальна освіта – спонтанна, освіта в певному середовищі (сім'я, оточуюче середовище, неформальні комунікації з друзями, сусідами і колегами, музеї, бібліотеки, ЗМІ).

Необхідно зауважити, що загалом, системи освіти України й Великої Британії досить відрізняються. В Україні акцент робиться на академічній освіті й менше уваги приділяється всебічному розвитку дитини, який більшою мірою лягає на плечі батьків. У

Великій Британії увага приділяється не тільки академічному навчанню, але і всебічному розвитку дитини у школі: додаткові заняття з мистецтва, спорт, наука, музика, театр, та інші додаткові заняття, якими учні зайняті практично щоденно і які мають вплив на розвиток особистості учня. Крім того, британські школи, як правило, пропонують індивідуальний підхід до кожного учня. Усі діти вчаться відповідно до своїх здібностей: хтось досягає результатів швидше, хтось повільніше. Система освіти у Британії влаштована так, щоб усі учні знаходились на своєму індивідуально максимальному рівні розвитку в даний момент. Тобто однією з головних тенденцій розвитку шкільної системи освіти у Великій Британії залишається орієнтація на результат, де високі результати можуть досягатися за рахунок вмілого використання ресурсів.

Таким чином, можна зазначити певні рекомендації щодо формування комплексного підходу у створенні освітнього середовища для більш гармонійного розвитку учнів. А саме: збереження і розширення мережі позашкільних навчальних закладів державної, комунальної та приватної форм власності; збільшення кількості гуртків і творчих об'єднань, а відтак і дітей, які навчаються у позашкільних навчальних закладах всіх без винятку регіонів України; покращення матеріально-технічного забезпечення позашкільної освіти місцевих рівнів (особливо районних і сільських); якісна підготовка майбутніх педагогів у галузі позашкільної освіти і виховання у вищих навчальних закладах. Ці зміни стосуються створення нових освітньо-виховних моделей, перегляду змісту навчально-дидактичних матеріалів, форм і методів навчання і виховання молодого покоління, набуття ним системних наукових знань, інтелектуальних умінь і практичних навичок, їх трансформації у досвід пізнання навколишнього світу, пошук свого власного місця в ньому як відповідального громадянина своєї країни. Тобто здійснення таких заходів вирішують важливі завдання освітньої і соціальної політики щодо самореалізації дитини в суспільстві, формуванні її як громадянина і патріота, допомагає у професійному самовизначенні та допрофесійної підготовки, профілактики негативної поведінки в дитячому й молодіжному середовищі.

Отже, саме поєднання формальної, неформальної та інформальної освіти можуть дати найкращий результат розвитку особистості учня та є основою навчання впродовж життя.

Інноваційне виховання та навчання.

Інноваційне виховання та навчання орієнтоване на формування у людини соціальної та адаптаційної готовності через розвиток творчих навичок, різних форм мислення, зокрема критичного, здатності до співпраці. Особливими рисами інноваційної освіти є відкритість до майбутнього, відновлюваність, здатність прогнозувати на основі постійної переоцінки цінностей, орієнтація на результат та конструктивні дії в нових ситуаціях, що забезпечується шляхом розробки та впровадження освітніх інновацій у навчанні. Стимулювання творчості шляхом застосування нових методів навчання та створення безпечного і підтримувального навчального середовища сприяє загальному поліпшенню результатів роботи шкіл і підготовці учнів до інноваційності в житті та на ринку праці. Співпраця у сфері інновацій у контексті розвитку мережевого суспільства є особливо актуальною. Існує нагальна потреба в громадській підтримці нових організаційних форм поширення інноваційного досвіду, однією з яких є інновації у школах Великобританії.

Так як на сьогоднішній день штучний інтелект (AI) продовжує розвиватися швидкими темпами, обробляючи величезні обсяги даних, такі навички як творче вирішення проблем, командна робота, володіння емоційним інтелектом та впевненість у собі – набуватимуть все більшого значення, ці навички є принципово суб'єктивними і не можуть бути настільки ефективно використані технологіями, всі вони можуть бути здобуті через розвиток творчих навичок. Тому саме врахування розвитку навичок інноваційного навчання та виховання учнів є першочерговими на сьогоднішній день у розробці та підготовці освітніх рекомендацій та методичного забезпечення для шкіл. А також підтримувати зусилля на національному, регіональному та місцевому рівнях задля сприяння розвитку ключових навичок і компетентностей для навчання протягом усього життя.

Співпраця громадських та бізнесових організацій із закладами освіти.

У Великій Британії розповсюджена така тенденція як партнерські відносини закладів середньої освіти із громадськими та бізнесовими організаціями. Партнерство – це встановлення та розвиток взаємовигідних відносин між школою, вчителями, учнями, громадськими організаціями і організаціями бізнесу на місцевому та

регіональному рівнях для спільного вирішення загальних проблем. Партнерствам на базі школи властиві такі характеристики: взаємовигідність, прозорість, волонтерство, двостороннє спілкування, чесність, повага, рівність.

Сьогодні, як ніколи, в Україні актуальною є громадсько-зорієнтована освіта, що демонструє освітню філософію, яка сприяє створенню можливостей для окремих громадян, шкіл, бізнесу, громадських і приватних організацій бути партнерами для реалізації потреб громади. Різноманітні види спільної діяльності учнівського самоврядування із громадськістю дозволяють формувати в учнів навички соціальної взаємодії, розвивають уміння брати на себе зобов'язання та виконувати свої обов'язки, співвідносити особисті інтереси з груповими та громадськими. Партнерство припускає розробку і впровадження механізмів спільної діяльності й ініціювання різних форм взаємодії з бізнесом, органами місцевого самоврядування, некомерційними організаціями, громадськістю. Партнерство школи і місцевої громади включає таку групу показників: спрямованість ресурсів школи на розвиток громади, громадянської самоорганізації і самоуправління; розвиток у школі та громаді традиції і практики громадянської активності; наявність на місцевому рівні реальних структур громадянського суспільства і гарантій їхнього стабільного розвитку. Партнерство на базі школи – це можливість поліпшити імідж школи, можливість залучити додаткові людські та матеріальні ресурси для підтримки школи, для задоволення потреб і інтересів громади. Партнерства створюють соціальний капітал, поліпшують взаєморозуміння, довіру і взаємодію між представниками різних секторів громади. Співпраця середніх навчальних закладів із бізнесовими та промисловими організаціями допомагає розширити світогляд учнів та розуміти як вони можуть застосувати отримані знання та навички у практичній діяльності у дорослому житті, а також самовизначитись щодо майбутньої професії.

Знання у сфері підприємництва мають бути прикладними, унаочненими та приносити результат. Шкільне підприємництво (учнівські фірми, шкільний бізнес) – один із прикладів, як практично застосувати ці знання, а також набути і розвинути нові компетентності та навички в учнів. Шкільне підприємство може мати тенденцію до розвитку і в українських школах. Зазначимо деякі рекомендації щодо сталого розвитку

таких підприємств, а саме: створення інформаційних та консультаційних матеріалів для учнів та шкіл; створення власне шкільних фірм та національної мережі Шкільних підприємств; організацію конкурсів на найкращі шкільні підприємства та їхні продукти; створення екосистеми та фонду для підтримки Шкільних підприємств в Україні; розробку пропозицій для уряду щодо розвитку та імплементації концепту у сфері неформальної та формальної освіти.

Отже, найбільш вагомими рекомендаціями для України щодо перспективності досвіду Великої Британії в умовах модернізації національної освіти ми вважаємо наступні: розвиток STEM-освіти, розвиток ІКТ в освіті, введення в у навчальні програми обов'язкову комп'ютерну грамотність, поєднання формальної, неформальної та інформальної освіти у навчально-виховному процесі, інноваційне виховання та навчання, співпраця громадських та бізнесових організацій із закладами освіти, доцільним є створення регіональних асоціацій шкіл (у межах області, району, освітнього округу) на зразок британських, що дозволяє підвищити якість навчальних закладів через активізацію співпраці, обмін досвідом тощо (школи-партнери, що входять до складу асоціації, проводять майстер-класи, виступають майданчиками для експериментальних досліджень, організують курси професійного розвитку вчителів тощо, реформування структури загальноосвітніх навчально-виховних закладів відповідно до рівнів освіти та потреб регіонів), розвиток мережі позашкільних навчально-виховних закладів, заснованих на різних формах власності, наукове та методичне забезпечення загальної середньої освіти, підготовки і впровадження нових навчальних планів і програм, підручників, посібників тощо; проведення науково-дослідної та експериментальної роботи щодо впровадження педагогічних інновацій, інформатизація загальної середньої освіти; впровадження у загальноосвітніх навчально-виховних закладах психологічної та соціально-педагогічної служб; забезпечення загальноосвітніх навчальних закладів висококваліфікованими педагогічними кадрами.

Список використаних джерел

- Калініна Л. М. Проблеми та реалії державно-громадського управління освітою на сучасному етапі розвитку демократичного суспільства. *Постметодика*. 2012. № 3. С. 2–10.
- Коваленко С. М. Тенденції розвитку освіти дорослих в Англії: дис. ... канд. наук: 13.00.01. Житомир, 2005. 213с.
- Кондратюк С., Шаповалова О, Вертель А. Використання досвіду управління якістю освітніх послуг у системі середньої освіти Великої Британії в Україні. *Педагогіка*. 2018. № (2).
- Кремень В. Г. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні. [редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), А. М. Гуржій (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови)]; за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ : 2016. 224 с.
- Локшина О.І. Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя: оновлене бачення 2018 року. *Український педагогічний журнал*. 2019. № 3. С. 21–30.
- Локшина О.І. ІКТ-зорієнтованість змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2015. Т. 45, вип. 1. С. 21–27.
- Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні: монографія / Нац. акад. пед. наук України ; [редкол.: В.Г. Кремень (голова), В.І. Луговий (заст. голови), О.М. Топузов (заст. голови)]; за заг.ред. В.Г. Кременя. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2021. 384 с. Бібліогр.: с. 21. (До 30-річчя незалежності України). DOI: <https://doi.org/10.37472/NAES2021-ua>
- Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика : навчальний посібник. Київський університет імені Бориса Грінченка. Рівне : Овід, 2012.
- Система державного управління Сполученого Королівства Великобританії і Північної Ірландії : досвід для України / уклад. П. І. Крайнік ; за заг. ред. Ю. В. Ковбасюка, С. В. Загороднюка. Київ : НАДУ, 2011. 48 с.
- Топузов О. М. Інтелектуальний розвиток учнів у проблемному навчанні. *Рідна мова*. 1998. № 7–12. С. 6-8.
- Топузов О. Проблемна ситуація в теорії проблемного навчання. *Шлях освіти*. 2007. № 1. С. 12-16.
- Топузов О. М. Становлення проблемного навчання в педагогічній науці. *Рідна школа*. 2015. № 1. С. 57–60.
- Топузов О. Теоретико-методичні засади особистісно орієнтованого навчання предметів природничого циклу. *Рідна школа*. 2012. № 1-2. С. 13-16.
- Ball, S. (2012). *Global Education Inc. New Policy Network and the Neoliberal Imaginary*. Routledge.
- Department for education. (2019). *Participation in education and WBL/apprenticeship by academic age*.
- Furber, S. (2016) Report of computing in schools: key points of the report. Royal Society. <https://www.computingatschool.org.uk/index.php?id=cacfs>
- Hampson, M., Patton, A., Shanks, L. (2016). *Ten ideas for 21st century education*. Innovation union.
- Knowles, E. (2019). Current educational issues. Educational journal. <https://www.prospects.ac.uk/jobs-and-work-experience/job-sectors/teacher-training-and-education/current-educational-issues>
- Luckin R., Bligh B., Manches A., Ainsworth S., Crook C. & Noss R. (2016). *Decoding learning. The proof, promise and potential of digital education*. NESTA.
- Needles, T. (2020). *Steam power*. International society for technology in education.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). Directorate for education and skills/ [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2018\)8&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2018)8&docLanguage=En)
- Pianta, R.C. and Hamre, B. K. (2009). Conceptualisation, measurement and improvement of classroom processes: Standardised observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109–119.
- Robinson, K. (2016). *Creative Schools: The Grassroots Revolution. That's Transforming Education*. Penguin books.
- Serdyukov, P. (2016). Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it? *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 1, 4–33. <https://doi.org/10.1108/JRIT-10-2016-0007>

II.3. Тенденції розвитку шкільної освіти у Польщі

О.З. Глушко

Сучасна система шкільної освіти в Польщі перебуває на етапі модернізації, яка включає оновлення законодавства, спрямованого на удосконалення структури освіти та організації діяльності шкіл різних типів, покращення якості освіти. Польський уряд реалізує амбітну стратегію розвитку країни, а саме перебудову польської економіки за рахунок запровадження передових знань та наукових досліджень у контексті інноваційності. Польща поставила собі за мету наздогнати найбільш розвинені країни світу у сфері науки, підготовки молодих кваліфікованих кадрів, а отже, як наслідок й за темпом економічного розвитку. У відповідь на глобалізаційні зміни та виклики освіта у Польщі продовжує розвиватися шляхом реформування всіх її ланок, вдосконалення законодавчої освітньої бази, підвищення рівня якості та відповідності кращим європейським та світовим стандартам.

Системне реформування польської системи освіти є незамінною інвестицією в розвиток молодого покоління країни. Стратегія розвитку освіти в Польщі на 2016–2024 роки покликана забезпечити задоволення прагнень кожного громадянина щодо саморозвитку й самовдосконалення, реалізації творчого та інтелектуального потенціалу; орієнтована на підготовку молоді до активної та відповідальної участі в суспільному, культурному та економічному житті країни. Крім того, системне реформування освіти має на меті виховання молодого покоління, що буде здатне швидко адаптуватися і реагувати на зміни, пов'язані з розвитком науки і сучасних технологій. Створення системи трансферу наукових досягнень в економіку країни є важливим пріоритетом розвитку інноваційної економіки (Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, 2018).

II.3.1. Законодавчий вимір освітньої реформи у Республіці Польща

Сучасну реформу структури шкільної освіти в Польщі було розпочато в 2016 р. після ухвалення «Закону про освіту» (Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. “Prawo oświatowe”, пол. мовою) та Закону «Положення про введення Закону про освіту»

(Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. “Przepisy wprowadzające Ustawę – Prawo oświatowe”, пол. мовою) (Prawo oświatowe, 2016; Przepisy wprowadzające Ustawę ..., 2017).

Впровадження реформи відбуватиметься з 1 вересня 2017 р. до 2022/24 навчальні роки. Реформа середніх шкіл розпочалась із 2019/2020 навчального р. і завершиться 2023/2024 навчальним роком. Згідно нововведень реформи з 2016/17 н.р. батьки 6-річних дітей мають право вибрати: вони можуть відправити дитину до першого класу початкової школи, або залишити дитину ще на рік у дошкільному закладі. Отже, дитина може відвідувати курси в дитячому садку, у початковій школі або вчитися в спеціальних групах, так званих дошкільних центрах. Відповідно до реформи усі діти у віці 7 років мають розпочати обов'язкове навчання в першому класі початкової школи.

Нова структура системи шкільної освіти Польщі виглядає наступним чином:

- обов'язковий один рік навчання у дошкільному закладі (zerówka – не входить до структури шкільної освіти);
- 8-річна початкова школа (szkoła podstawowa);
- 4-річна загальна середня школа, ліцей (liceum ogólnokształcące);
- 5-річний технічний коледж (technikum);
- 3-річна професійна школа першого ступеня (branżową szkoła pierwszego stopnia);
- 2-річна професійна школа другого ступеня (branżową szkoła drugiego stopnia);
- 3-річна спеціальна школа, що готує до праці (szkoła specjalną przysposabiającą do pracy);
- поліцейські школи (szkoła policealna) – це післядипломний (позашкільний) навчальний заклад, який вважається частиною середньої освіти. Він призначений для випускників загальноосвітніх середніх шкіл, які бажають отримати диплом, що підтверджує їх професійну кваліфікацію, тривалість навчання від 1 до 2,5 років (Euzydice, 2018).

Отже, імплементація реформи структури освіти передбачала запровадження 8-річної початкової школи, замість 6-річної початкової школи. Внаслідок реформи, навчання в початковій школі має складатися з двох етапів: 1–3 класи (рання шкільна

освіта), інтегроване навчання; 4–8 класи, предметне навчання. З 2018/19 навчального р. був введений обов'язковий зовнішній екзамен у 8 класі початкової школи. Крім того, 3-річні загальноосвітні ліцеї стали 4-річними ліцеями, а 4-річні технікуми – 5-річними технікумами. У системі освіти виникли двоступеневі галузеві школи, натомість гімназії перепрофілювали, або ліквідували. Крім структурної реформи заплановано модернізацію змісту освіти, організаційні зміни, удосконалення децентралізаційної реформи в освітній сфері, а також зміни у підготовці вчителів. Характеристика структури освіти Республіки Польща на рівні: дошкільна, початкова, середня, позашкільна надана у навчально-методичному посібнику «Стан і тенденції розвитку шкільної освіти в країнах ЄС, США та Китаї», що був виданий колективом відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України (Локшина О. І., Глушко О. З., Джурило А. П., Кравченко С. М., Нікольська Н. В., Тименко М. М., Шпарик О. М.) у рамках наукового дослідження «Тенденції розвитку шкільної освіти в країнах ЄС, США та Китаї» (2018–2020) (Локшина, Глушко, Джурило & Шпарик, 2021).

Карта вчителя (Karta nauczyciela, пол. мовою), був прийнятий 26 січня 1982 р.

Основним документом, що регулює систему професійного зростання та проблеми забезпечення роботою вчителів Польщі, є: «Карта вчителя» (Karta nauczyciela). Це юридичний документ, який визначає права та обов'язки вчителів в Польщі. Він був прийнятий 26 січня 1982 р., до документу декілька разів вносилися поправки. «Карта вчителя» регулює всі посади в державних школах нижче університетського рівня, що вимагають педагогічної кваліфікації. Документ містить 12 глав (102 статті).

Закон від 13 червня 2019 р. про внесення змін до Закону про вчительську хартію або «Карту вчителя» та інші відповідні акти були затверджені 4 липня 2019 р.. Серед іншого передбачено підвищення зарплати вчителів у вересні 2019 р., нова надбавка для вчителів-початківців, зміни до системи оцінювання вчителів, а також до професійного підвищення кваліфікації. Зокрема, оцінювання вчителів вже не є обов'язковим, але думка батьківської ради в цьому процесі стає обов'язковою. Такі ж правила застосовуються і до вчителів, які працюють за кордоном у школах із польською навчальною програмою (szkoły polonijne).

Отже, впродовж 2018–2019 рр. відбулись зміни (у Закон «Карта вчителя» були внесені відповідні доповнення та поправки), що були направлені на підвищення престижності педагогічної професії, осучаснення стандартів праці для вчителів та запровадження оновлених правил щодо отримання відповідного професійного рівня для вчителя. Одним із головних пріоритетів державної освітньої політики Польщі – це гідне фінансове забезпечення вчителів та педагогічних працівників (Karta Nauczyciela, 2019).

Урядові програми Міністерства національної освіти Республіки Польща:

В рамках імплементації реформи освіти Міністерством національної освіти Польщі розроблені та реалізуються урядові програми, серед яких:

Урядова програма «Добрий старт» (пол. м. programem Dobry Start). Відповідно до програми «Добрий старт», відбувається одноразова виплата у розмірі 300 злотих на кожну дитину, що навчається в школі. Сім'ї отримують допомогу незалежно від доходу. У рамках програми «Добрий старт» взяло участь 4,5 млн. учнів, з державного бюджету на ці цілі було виділено 1,44 млрд. злотих.

Програма «Активна дошка». В рамках програми «Активна дошка» Міністерство освіти фінансує придбання мультимедійних пристроїв, тобто замінюють традиційні дошки у класах, а також проектори на сучасні мультимедійні дошки (на реалізацію програми виділено 279 млн. злотих), щоб зробити заняття більш цікавими.

На запровадження безпечного широкосмугового доступу до Інтернету в кожній школі Польщі в межах загальнонаціональної освітньої мережі виділено 1,3 млрд. злотих у продовж 10 років.

Програма по забезпеченню безкоштовних підручників – за рахунок бюджетних коштів передбачено безкоштовне забезпечення підручниками та навчальними посібниками всіх учнів початкової (основної) школи. Школа купує їх за рахунок коштів, наданих Міністерством національної освіти (наприклад, на ці цілі у 2018 р. виділено 404 млн. злотих, 2019 – 286 млн. злотих).

Програма по обладнанню природничо-наукових лабораторій – передбачає допомогу школам у придбанні обладнання для модульних природничо-наукових лабораторій. Кожен модуль містить обладнання та інструменти – у кількостях, що гарантують створення як індивідуальних, так і командних умов роботи учнів у класі

на уроках географії, біології, хімії та фізики. Програма, що була затверджена у 2018 р. розрахована на 4 роки, кошти на її реалізацію виділяються як Міністерством національної освіти Польщі, так і органами місцевої влади.

Програма «Їжа в школі та вдома» – направлена на відбудову та переобладнання шкільних їдалень (виділено 200 млн. злотих). Програма, запланована на 2019–2023 роки, буде реалізовуватися по всій країні. Вона включає такі заходи: вдосконалення стандартів щодо функціонування шкільних їдалень (власної кухні та їдальні) або модернізація існуючих, які зараз закриті, щоб вони могли знову функціонувати, або створення нових.

Програма «Цифрова Польща», яка триватиме до 2023 р., передбачає навчання 75 тис. вчителів щодо використання та створення власних електронних матеріалів. Крім того, педагогів та керівників шкіл з усієї Польщі запрошено взяти участь у проєкті «Урок Введіть» („*Lekcja: Enter*”). Проєкт спрямований на розвиток цифрових компетентностей учителів та підвищення важливості ІКТ у навчальному процесі. Одним із важливих аспектів є підготовка вчителів до розробки власних електронних матеріалів та використання наявних на веб-сторінці. В рамках цього проєкту вчителі навчатимуться та покращать свої навички щодо використовувати ІКТ під час щоденної роботи з учнями (Eurydice, 2020).

II.3.2. Тенденції розвитку шкільної освіти у Республіці Польща

У сучасному глобалізованому світі розвиток освіти у Польщі має динамічний характер і залежить від багатьох факторів, а саме від світових тенденцій розвитку освіти; від стратегії розвитку країни, а якщо розглядати у більш вузькому сенсі, від державної освітньої політики й від фінансових ресурсів; від пріоритетів і потреб сучасного покоління тощо. Освітні тенденції носять інноваційний, стратегічний та прогностичний характер зі спрямованістю на постійне підвищення якості. На цьому тлі, досвід Польщі у сфері модернізації шкільної освіти є цінним і актуальним для подальшого розвитку освіти та подолання викликів, які стоять перед людством.

Зокрема до *сучасних світових тенденцій розвитку освіти* серед інших можна віднести: гуманізацію; демократизацію; підвищення якості освіти; забезпечення

рівного доступу до освіти; цифровізацію в освіті, зокрема застосування новітніх технологій в освітньому процесі; застосування доповненої та віртуальної реальності у навчанні; використання нових методик і форм у навчанні; закріплення цифрової етики та конфіденційності; активне поширення Інтернет-освіти; перехід від STEM до STEAM освіти; збільшення оздоровчих програм; підвищення якості професійної підготовки вчителів (Lokshyna, Dzhurylo, Hlushko & Shparyk, 2021).

Однією із головних постулатів польського суспільства є визначення освіти і науки національним пріоритетом, тією потужною силою, за допомогою якої країна планує вийти на більш високий рівень розвитку економіки. Освіта, власне, розвиток інтелектуального та творчого потенціалу людини на сьогодні є стратегічним ресурсом для подальшого соціального прогресу кожної країни. Польща в цьому аспекті прагне відігравати одну з провідних ролей у світі. У 2017 р. витрати з державного бюджету та бюджетів місцевого самоврядування на освіту становили 71,9 млрд. злотих, що відповідає 3,6% ВВП. Наразі, освітня частина загальної субвенції, яка надійшла до шкіл через органи місцевого самоврядування, склала 41,9 млрд. злотих (Jabłoński et al., 2018, p. 22). Потрібно підкреслити, що тенденцією останніх років розвитку освіти Польщі є постійне збільшення витрат на освіту. Наголосимо, що взятий Польщею курс на модернізацію освіти, з акцентом на підвищення якості, відповідає як європейській стратегії розвитку освіти, так і очікуванням польського суспільства.

За результатами аналізу розвитку освітніх процесів ми виокремили такі тенденції розвитку шкільної освіти в Польщі на сучасному етапі:

Підвищення якості та доступності освіти.

Міністерство національної освіти Польщі впроваджуючи освітню реформу (поч. 2016 р.), спрямовує зусилля на досягнення високої якості, доступності та інноваційності системи шкільної освіти країни. Досягнення високих якісних характеристик навчального процесу через запровадження методів навчання, що сприятимуть прояву творчої активності та самостійності учнів. За результатами міжнародного дослідження PISA досягнення польських учнів є одними найкращих у світі, хоча витрати на освіту (без врахування вищої) складають 3,23% ВВП країни.

Подальший розвиток системи забезпечення якості та доступності освіти є пріоритетом освітньої політики Польщі.

У 2017 р. витрати з державного бюджету та бюджетів місцевого самоврядування на освіту становили 71,9 млрд. злотих, що відповідає 3,6% ВВП. Зокрема, освітня частина загальної субвенції, яка надійшла до шкіл через органи місцевого самоврядування, склала 41,9 млрд. злотих. Потрібно підкреслити, що тенденцією останніх років розвитку освіти Польщі є постійне збільшення витрат на освіту, що безумовно впливає на підвищення якості надання освітніх послуг і освіти в цілому (United Nations Development Programme, 2020).

Впроваджуються програми щодо модернізації шкільної інфраструктури, власне самих будівель. Ця програма включає в себе заходи не лише на оснащення шкіл сучасними пристроями, такими як інтерактивні дошки, а й на такі заходи, як термомодернізація будівель.

В контексті модернізації шкільної інфраструктури, продовжується міжвідомча програма «Їжа в школі та вдома». Її мета полягає у забезпеченні того, щоб, їжа готувались у школах, а не імпортувались з боку громадського харчування. Міністерство національної освіти займається одним із компонентів цієї програми, а саме модернізацією та оновленням шкільних їдалень. На реалізацію п'ятирічної програми «Їжа в школі та вдома» передбачено загальну суму 200 мільйонів злотих.

Рівний доступ до освіти

Польський вчений Р. Півоварський, поняття «доступ до освіти» розуміє, як легку можливість дітей, підлітків та дорослих брати участь у формальній та неформальній освіті, догляді та вихованні в різних навчальних закладах на різних рівнях освітньої системи. Поняття рівності іноді називають «рівністю можливостей», іноді «рівністю умов» або «рівністю навчальних досягнень». На думку Р. Півоварського забезпечення рівного доступу до освіти на рівні держави – це сприяння та забезпечення однакових (рівних) умов для навчання для всіх вікових категорій громадян та забезпечення навчальних закладів рівними матеріальними та кадровими ресурсами (Piwowarski, 2005).

Згідно з Конституцією Республіки Польща, освіта (а також право на обов'язкову освіту) є одним з основних прав людини (Конституція Польщі, набрала чинності

17 жовтня 1997 р.). Також Закон «Про освіту» (Закон про систему освіти від 7 вересня 1991 р.) передбачає «зменшення відмінностей в умовах навчання, виховання та догляду за дітьми між окремими регіонами країни, особливо в міських і сільських центрах». Рівні можливості вимагають рівних освітніх можливостей (Ustawa o oświacie, 1991).

Загалом, освітня політика структурована двома принципами: рівним доступом до освіти та меритократичним принципом, тобто найкращою освітою для найталановитіших та найбільш вмотивованих. Під «рівними освітніми можливостями» польські дослідниці Дж. Геліос, В. Єдлецька розуміють як відкритий доступ кожного до найвищих досягнень та позицій, тобто рівний доступ до якісної освіти. Вирівнювання освітніх можливостей базується на постійному вдосконаленні цих процедур оцінювання та відбору (Helios & Jedlecka, 2016, s. 253).

Зауважимо, що більшість урядів і міжнародних організацій розглядають освіту як один з найважливіших інструментів реалізації рівності та справедливості, мають наміри, готовність, а головне необхідні ресурси для активного впровадження в суспільство принципу рівності в освіті. Отже, освітня політика країн має бути направлена, в першу чергу, на забезпечення (фінансового, інфраструктурного, кадрового) відповідних закладів, що надають освітні послуги якісною та доступною освітою.

Розглядаючи доступ до певних навчальних закладів, ми маємо на увазі «рівний» (доступ) до: дитячого садка, школи, професії. У цьому контексті доступ до освіти виступає як умова прогресу та кращого життя. Якщо цей доступ не рівний, ми маємо на увазі освітню нерівність та бар'єри. Зазначені бар'єри до певних навчальних закладів можуть бути як природнього (географічні), так і економічного характеру, зокрема: плата за догляд і навчання у дитячому садку, школі – їх ліквідація збільшує кількість користувачів, учнів (Piwowarski, 2005, s. 45).

В контексті рівного доступу до освіти і подолання бар'єрів, Урядом Польщі була розроблена і запроваджена з 1 квітня 2016 р. Державна програма в галузі соціальної політики «Сім'я 500 плюс» (пол. м. "Rodzina 500+"), яка спрямована на допомогу сім'ям у вихованні дітей шляхом щомісячної допомоги на кожну дитину в сім'ї у розмірі 500 злотих (Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej, 2019).

Програма «Сім'я 500+» реалізує три основні цілі: вона збільшує кількість народжених (коефіцієнт народжуваності збільшився з 1,29 у 2015 р. до 1,45 у 2017 р.) зменшує бідність і покращує матеріальне становище кожної дитини, і є інвестицією в сім'ю. На початку програма була розрахована на малозабезпечені сім'ї, проте, відповідно до змін, запроваджених в програмі «Сім'я 500+», з 1 липня 2019 р. допомога по догляду за дитиною призначається кожній дитині до 18 років незалежно від доходу сім'ї. Розширена формула програми дозволяє поліпшити якість життя усіх польських сімей, які мають дітей на утриманні, та доповнює всебічну державну політику щодо сімей.

Окрім того, у 2018–2019 н.р. урядом Польщі була запроваджена Програма «Добрий старт» (пол. м. „Dobry Start”) – це інвестиція в освіту польських дітей, а саме одноразова виплата у розмірі 300 злотих на кожну дитину, що навчається в школі. Сім'ї отримують допомогу незалежно від доходу. У рамках Програми «Добрий старт», виплати отримують 4,6 млн. учнів, з державного бюджету на ці цілі було виділено 1,44 млрд. злотих. За рахунок бюджетних коштів передбачено безкоштовне забезпечення підручниками та навчальними посібниками всіх учнів початкової (основної) школи та гімназійних класів. Кожна школа купує їх з коштів, наданих Міністерством національної освіти (виділені на ці цілі у 2018 р. 404 млн. злотих, 2019 – 286 млн. злотих).

Також для вирівнювання освітніх можливостей для дітей з особливими потребами Міністерство освіти Польщі розробила спеціальні програми і заходи. Розвиток інклюзивної освіти є одним із важливих сучасних освітніх змін у Польщі. Серед напрямів, що стосуються якості освіти можна відділити якість освіти з точки зору людей з особливими освітніми потребами, зокрема якість освіти в контексті іспитів для учнів з особливими освітніми потребами. За ініціативи Міністерства освіти були створені підручники та навчальні матеріали для учнів з особливими освітніми потребами, наприклад, для сліпих із вадами зору (за системою Брайля), для глухих, слабочуючих, з порушеннями інтелекту, аутизму тощо. Крім того, був розроблений курс польської жестової мови (РЖМ), для учнів 1–3 класів початкової школи, що значно покращить соціалізацію таких дітей (Eurydice, 2020).

Міністерство національної освіти також має намір вдосконалити підготовку вчителів до роботи з учнями з особливими освітніми потребами. Крім того, програма «Активна дошка» призначена для врахування потреб дітей з особливими освітніми потребами, яким часто потрібне спеціалізоване обладнання чи програмне забезпечення.

Модернізація структури освіти.

Сучасна реформа структури шкільної освіти в Польщі була розпочата наприкінці 2016 р., після прийняття Закону «Про освіту» («Prawo oświatowe», пол. мовою) та Закону «Положення про введення закону про освіту» («Przepisy wprowadzające Ustawę – Prawo oświatowe», пол. мовою). Термін запровадження реформи – з 2016 по 2024 рр.

З'ясовано, що дошкільна освіта в Польщі не є обов'язковою. Однак, слід зауважити, що всі діти шестирічного віку, згідно Закону про освіту (2016 р.), повинні відвідувати дошкільний заклад протягом одного р., щоб здобути базові навички ще до початку школи. Отже, всі діти зобов'язані відвідувати т. зв. «підготовку» (zerówka) перед вступом до школи. Але, у батьків є вибір: дитина може відвідувати курси в дитячому садку, у дошкільному відділі, котрий організований при початковій школі або вчитися в спеціальних групах, так званих дошкільних центрах. Відповідно до реформи обов'язкове навчання в першому класі початкової школи починається у віці 7 років.

У Польщі діє єдина європейська система дошкільної освіти, це означає, що у батьків є вибір, чи віддавати, чи не віддавати дитину в дитячий садочок, і якщо віддавати, то на повний або на скорочений день. Більшість дитячих закладів у Польщі – муніципальні; вони розташовані власне в самих дитячих садах або якщо йдеться про дошкільні відділи – у школах. Дитячі садочки так звані «zerówki» (пол. мовою) відвідують діти віком від 3 до 6 років. Згідно прийнятого «Закону про освіту» дошкільна освіта є сьогодні обов'язковою для всіх дітей шестирічного віку. Батьки 6-річних дітей мають право вибрати: вони можуть відправити дитину до першого класу початкової школи, за умови, що вона перед цим пройшла річну підготовку, або залишити дитину ще на рік у дошкільному закладі. Натомість 7-річні діти обов'язково повинні розпочати освіту в початковій школі 1 класу. Таким чином, посилення ролі дошкільної освіти, із поступовим збільшенням кожного р. охопленням дітей цією освітою, є загальноєвропейською тенденцією. Згідно статистичних даних, у Польщі

станом на 30 вересня 2018 р. 86,4% дітей у віці 3–6 років брали участь у різних формах дошкільної освіти, проте, незважаючи на зростання в останні роки цього показника, він все ще нижче від середнього загальноєвропейського. Як і в попередні роки, діти у віці до 6 років, які проживають у містах, набагато частіше відвідують дошкільні навчальні заклади, ніж їхні однолітки, які проживають у сільській місцевості ((Jabłoński et al., 2018, s. 22).

Структурно в системі шкільної освіти відбулося запровадження 8-річної початкової або основної школи, замість 6-річної школи, а також запущений процес ліквідації гімназій. Крім того, відповідно до «Закону про освіту», 3-річні загальноосвітні ліцеї стали 4-річними ліцеями, а 4-річні технікуми – 5-річними технікумами. Отже, після реформи, структура освіти у Республіці Польща виглядає наступним чином:

- дошкільна освіта;
- 8-річна початкова школа, так звана «основна школа» (*pol. szkoła podstawowa*);
- 4-річний загальноосвітній ліцей, повна середня освіта (*pol. liceum ogólnokształcące*);
- 5-річний технічний коледж, або технікум (*pol. Technika*)^b;
- 3-річні професійні школи I ступеня^a;
- 2-річні професійні школи II ступеня;
- 3-річні спеціальні школи, що готують до праці (*pol. szkoły specjalne przysposabiające do pracy*);
- школи поліцейські (*pol. szkoły policealne*) вважаються частиною середньої освіти й призначені для випускників загальноосвітніх шкіл, які бажають отримати відповідну професійну кваліфікацію та диплом. Школи пропонують курси, що тривають від 1 до 2,5 років;
- вища освіта.

а) включаючи спеціальні школи та філії базових професійно-технічних навчальних закладів.

б) включаючи школи мистецтв (*pol. Szkoły artystyczne ogólnokształcące*), які надають професійну кваліфікацію (Ambroch, Czermak, Lisiak, Szydłowska, 2018, s. 91).

Художня освіта в Польщі складається з майже 1000 шкіл і мистецьких закладів, у яких загалом працює близько 15 000 викладачів і 95 тис. студентів. Крім державних шкіл в системі також є недержавні мистецькі школи з правами державних шкіл мистецтв і без них. Наприклад, серед типів мистецьких шкіл початкової та середньої ланки є школи, які дають лише мистецьку освіту, та школи, де учні також можуть здобувати обов'язкову освіту та навчання, тобто там також надається загальна освіта. Основний навчальний план освіти за професіями мистецького профілю, визначається Міністром культури і національної спадщини Польщі, а загальноосвітній – на основі базового навчального плану для загальноосвітніх шкіл, який видається Міністром освіти і науки. Система мистецької освіти в загальноосвітній системі всіляко узгоджена із загальноосвітньою системою. У будь-який момент молодь може змінити свою школу з художньої на загальноосвітню (Ministerstwo Kultury, Dziedzictwa Narodowego, 2021).

Отже, обов'язкове навчання за новою структурою триває 9 років (учні 6/7 – 15 років) і охоплює останній рік дошкільної освіти та 8-річну початкову школу (*pol. szkoła podstawowa*), наступний етап навчання – 4-річний загальноосвітній ліцей, після складання іспиту т.з. «матури», вважається, що учень здобув повну середню освіту. У результаті реформи системи шкільної освіти гімназії було ліквідовано. Крім того, модернізація структури освіти у Республіці Польща передбачає не лише запровадження 8-річної початкової школи, 4-річної середньої школи та 5-річного технікуму, але й подальші зміни у професійній освіті країни та нові рішення щодо функціонування шкіл та освітніх установ.

Модернізація змісту освіти.

Крім змін у структурі освіти в шкільній освіті Польщі відбувається також модернізація змісту освіти, з акцентацією на ключових компетентностях та якості освіти. Зокрема, розвиток в учнів ІКТ компетентності, згідно з новою навчальною програмою з комп'ютерних наук, передбачає навчання програмуванню з раннього шкільного віку. До головних завдань початкової школи крім читання, писання та лічби також додаються знання, розуміння та вміння застосовувати ІКТ технології.

На думку польських науковців і вчителів, ранні контакти в школі з інформатикою викликають інтерес до інформаційних технологій, спонукатимуть учнів використовувати ІКТ у подальшому житті у різних сферах. Крім того, формують в учнів такі навички, як: логічне мислення, вміння чітко формулювати свої ідеї та думки, роботі в команді, ефективній реалізації проектів тощо (Deklaracja na rzecz edukacji przyszłości, 2019).

На сьогоднішній день, у навчально-виховному процесі на всіх рівнях шкільної освіти, велика увага приділяється розвитку в учнів ІКТ компетентності, навчання навичкам роботи в мережі, з обов'язковим акцентом на безпекову складову (поширення знань про безпеку серед дітей та підлітків та формування відповідного ставлення до них). Зокрема, в процесі роботи в Інтернеті учень повинен дотримуватися встановленим правилам, навчитися розрізняти бажану і небажану поведінку людей, дотримуватися правил пов'язаних з онлайн безпекою. Отже, нині компетентності і навички учнів у сфері цифрових технологій виходять за рамки традиційного розуміння лише тільки як комп'ютерна грамотність і володіння технікою.

Міністерство національної освіти Польщі у зв'язку із запровадженням основи програмування з першого класу початкової школи зобов'язало вчителів пройти належну підготовку, і в подальшому використовувати нові технології на уроках з усіх предметів. Це один із важливих викликів перед яким стоїть шкільна освіта країни.

Розвиткові в учнів компетентності з природничих наук сприятиме запланована модернізація лабораторій для навчальних дисциплін (біологія, хімія, географія та фізика) – протягом 4 років, відповідно до урядової програми по обладнанню природничо-наукових лабораторій, виділено близько 320 млн. злотих. Місцеві органи влади мають право придбати наявне на ринку обладнання для шкільних лабораторій, що відповідають потребам певного навчального закладу. Концепція модульної лабораторії з природничих наук робить акцент на учнях, які вивчають світ шляхом спостереження та експериментів, саме тоді навчання стає процесом набуття не тільки знань, а й навичок (Eurydice, 2020).

Для розвитку читацької компетентності серед дітей та молоді Міністерством національної освіти реалізовано (затверджена 6 жовтня 2015 р.) Національну програму

розвитку читання – з державного бюджету було виділено фінансування на придбання книг для шкільних та педагогічних бібліотек (150 млн. зл.). Ця програма довгострокова (2016–2020 рр.), розрахована для всіх типів шкіл (включно і для закордонних шкіл), як державних, так і приватних. Одним із завдань Національної програми розвитку читання є посилення інтересу учнів до читання (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2019).

Необхідно зазначити, що внаслідок реформи восьмирічна початкова школа складається з двох етапів: I-III кл. (без поділу на предмети) і IV-VIII кл. (впроваджується чіткий поділ на предмети). Адже в школах Польщі повернулися до предметного викладання: історія, біологія, фізика, хімія та географія знову з'явилися серед предметів, замість попередніх предметних блоків. У зв'язку з цим були розроблені методичні матеріали і рекомендації для вчителів і працівників навчальних закладів, понад 200 тис. вчителів пройшли навчання за новими програмами.

У шкільній системі Польщі навчання гуманітарних предметів у 2017/2018 н. р. займало 15 годин на тиждень, природничо-математичних – 12 годин. Отже, у школах Польщі на предмети естетичного циклу (рідна мова, іноземні мови, історія та географія) відводиться до 60% навчального часу. Хочемо зазначити, що знання і повага до власної історії учнями є одним з засадничих пріоритетів в освітній політиці Польщі.

У сфері вивчення іноземної мови найбільша кількість школярів, а саме 95,5% усіх учнів початкового, молодшого та середнього рівнів, вивчають англійську мову. Наступними мовами за популярністю є німецька, російська та іспанська мови (33,9%, 3,6% і 2,5%) відповідно ((Jabłoński et al., 2018, s. 23). Таким чином, модернізація змісту відбувається за напрямом оновлення змісту традиційних дисциплін, що призводить до зміни їх питомої ваги в навчальних планах.

Світоглядні орієнтири змісту освіти Польща (Патріотичне виховання)

Міністерство національної освіти робить особливий акцент на патріотичному вихованні молодого покоління, щоб воно здійснювалось не лише під час уроків історії, а й під час навчальних годин та інших заходів, включаючи позакласні заходи. У цьому контексті ведеться співпраця Міністерства національної освіти Польщі з Інститутом національної пам'яті, а також з Інститутом свободи або з Міністром культури і національної спадщини. Міністерством національної освіти були підготовлені

матеріали на історичну та патріотичну тематику, які розміщуються на порталі e-prodreczniki.pl. Наприклад, була розроблена гра «100 років незалежності», у неї, зокрема був включений компонент, що стосується Папи Римського Івана Павла II, одного із найвідоміших постатей у світі.

Отже, поступове запровадження системних змін в освіті, розпочате Міністерством національної освіти Польщі у 2016 р., починаючи безпосередньо через зміни у структурі шкільної освіти із подальшою спрямованістю на модернізацію змісту освіти, покликано забезпечити ефективне підвищення якості освіти та виховання в школах Польщі. З'ясовано, що зміни в навчальних програмах для всіх типів шкіл середньої загальноосвітньої ланки будуть продовжені. Нова основна навчальна програма вже діє в усіх класах початкової школи та в дитячих садках, а також розроблюються нові зміни до програм загальноосвітніх шкіл, – як загальних, так і технічних. Виявлено, що практика використання компетентнісного підходу у Польщі, відповідає європейським стандартам і сучасним освітнім тенденціям.

Програма щодо популяризації читання

Національна програма читання також буде продовжена. Міністерство національної освіти відповідає за третій компонент цієї урядової програми, який головним чином пов'язаний із придбанням шкільних підручників. Ця програма буде розширена, з можливістю співфінансування інших видів діяльності. У 2020 р. на ці заходи Міністерством національної освіти Польщі було виділено 30 мільйонів злотих.

Демократизація та децентралізація освіти.

Демократизація освіти визнана однією з провідних тенденції розвитку сучасної освіти в світі. Враховуючи важливість освіти, більшість країн розробили власну освітню політику. Наступний крок у більш широкому сенсі – це формування Європейського освітнього простору, на засадах демократії з дотриманням прав і свобод кожного громадянина.

Однією із складових демократизації освіти є децентралізація. З приєднанням Польщі до ЄС, її унікальний досвід, служить прикладом для нашої країни у послідовному реформуванні всіх ланок суспільства, у створенні ефективної моделі для поглиблення партнерських відносин з європейськими інституціями, зокрема в освітній

галузі. Відомо, що створення сильного і незалежного місцевого самоврядування з поступовим перекладанням певних повноважень і відповідальності з центральних органів на місцеві є багато років головним напрямом реформи управління у Польщі. За висновком польських освітніх експертів Д. Вальчак, М. Герста, Я. Герчинського, М. Смак, М. Федеровича децентралізація освіти в їх країні, була «не секторальною реформою, а частиною великого проекту перебудови держави, який полягав у перебудові всієї її діяльності за принципами субсидіарності і самоврядності» (Герbst & Герчинський, 2015, с. 1).

Наразі, законодавчою основою щодо змін в управлінському секторі освіти в Польщі стали Закон «Про територіальне самоврядування» (1990 р.), який передав гмінам право вирішувати суспільні справи місцевого значення (фінансового, організаційного, структурного та іншого порядку) на які не поширювалася компетенція інших органів влади; а також Закон «Про систему освіти» (1991 р.), котрий гмінам передав повноваження відкривати й утримувати дошкільні заклади освіти та публічні основні школи. Прийняття Закону «Про територіальне самоврядування» розпочав системну трансформацію перерозподілу владних повноважень від центральної влади на місцевий рівень.

Наступний етап реформи децентралізації продовжився після прийняття 1 січня 1999 р. нової версії закону про самоврядування «Про самоврядування в гміні», відповідно до якого був остаточно запроваджений трирівневий територіальний поділ країни (гміни, повіти й воєводства). Разом з реформою адміністративного рівня тривав процес модернізації освітньої сфери, зокрема структурна реформа шкільної освіти. Відповідно до запровадженої структурної реформи шкільна освіта виглядала наступним чином: 6 років у початковій школі ((основна школа) + 3 роки у нижній середній школі (гімназії) + 3 роки у середній школі чи технікумі)). Нова 6-річна основна школа була розділена на два етапи: I-й містив 1–3 класи; до II-го належали 4–6 класи. Важливим здобутком реформи було запровадження гімназії, як другої ланки шкільної освіти. Крім структурної реформи відбулося запровадження базової квоти фінансування на учня, тобто принципу «гроші йдуть за учнем», зростання автономії

шкіл, проведення реформ у сфері педагогічного нагляду, модернізація змісту освіти (Крат & Софій, 2017).

Зауважимо, що на даний час майже всі державні школи та навчальні заклади управляються органами місцевого самоврядування, муніципалітетами, повітами або воєводствами. Основні повноваження самоврядування стосуються створення мережі дитсадків, шкіл і освітніх закладів (зокрема, відкриття і ліквідації шкіл), а також питання фінансового характеру. Освітня субвенція, що виділяється центральними органами влади, становить частину загальної субвенції й не має характеру цільової дотації.

На органи місцевого самоврядування покладені повноваження за виплату зарплати вчителям, вони мають право встановлювати місцеві тарифні сітки щодо вчителів (які відповідають мінімальній і середній зарплатні, встановленій Міністерством національної освіти), за організацію і фінансування підвезення учнів до шкіл, за поточне утримання будинків і забезпечення школам належного обладнання і відповідних умов роботи. Хоча формально керівні органи не мають повноважень, напряду пов'язаних зі здійсненням дидактичної діяльності у школах, їхні повноваження насправді регулюють роботу школи також і в цьому аспекті. Одним із головних повноважень які були делеговані місцевим органам — це вибір директора школи і їх роль у цьому питанні дуже істотна. Отже, можна зробити висновок, що у Польській Республіці сформувалася модель децентралізації освіти із домінуючою позицією територіального самоврядування.

Однією з головних вимог успішного проведення реформ – є завчасне, у необхідному обсязі фінансування освітніх змін. Міністерство національної освіти Польщі на здійснення запланованої реформи виділило відповідні кошти. Вже в 2017 р. органи місцевого самоврядування мали кошти на освітню субвенцію в розмірі 313 млн. зл., щоб адаптувати школи до реформи, в тому числі на переобладнання шкільних приміщень, шкільного обладнання тощо. На 2018 р. додатково виділено 148 млн. зл., а в 2019 р. – 243 млн. злотих. Був також створений додатковий механізм підтримки реформи, а саме 0,4% з резервного фонду направлено на освітню субвенцію. Загалом, освітня субвенція не покриває повністю витрат, пов'язаних з освітою, частина коштів на освіту походить з власних доходів органів територіального самоврядування. Крім

освітньої субвенції з державного бюджету виділяються цільові дотації органам місцевого самоврядування та залучаються кошти, що надходить через фонди ЄС.

Прикладом подальшої децентралізаційної політики Польщі є освітня політика щодо збереження маленьких сільських шкіл, які є центром місцевого, культурного життя громади. Міністерством національної освіти Польщі для таких шкіл було збільшено субсидії з 2018 р. на 11% – це додаткова сума близько 1 164 злотих на учня (3 lata w MEN, 2019). У зв'язку з модернізаційними процесами в шкільній системі освіти Польщі та недопущенням масової ліквідації маленьких сільських шкіл була посилена роль освітнього куратора (він здійснює педагогічний нагляд) – відтепер він має право вето на ліквідацію таких шкіл під керівництвом органів місцевого самоврядування. Таким чином, при прийнятті рішення органами місцевого самоврядування про намір ліквідувати таку школу, аналізуються всі аспекти, пов'язані з плановою ліквідацією, особливо ті, що впливають на забезпечення для дітей відповідних умов для навчання, виховання та догляду.

Таким чином, сформована в Польщі децентралізаційна модель управління з широкими повноваженнями органів територіального самоврядування дозволила забезпечити стабільне фінансування шкільної освіти, сприяла поступовому переобладнанню шкільних приміщень, прориву у їх технічному обладнанні (активне застосування ІКТ технології), створенню рівних можливостей доступу до якісної освіти. Водночас, збереглась єдність структури, завдяки стандартизації найважливіших її елементів. На думку освітніх експертів з децентралізації, ключовими інструментами стандартизації системи став Закон «Карта вчителя», основна (рамкова) навчальна програма, система зовнішніх екзаменів і зовнішня оцінка шкіл. Отже, знайдений баланс між центральними і місцевими органами влади, який постійно удосконалюється, дозволяє ефективно керувати й досягати значних успіхів на шляху до забезпечення кожного якісною освітою (Герbst & Герчинський, 2015). Доведено, що сформована в Польщі децентралізаційна модель управління з широкими повноваженнями органів територіального самоврядування дала можливість зробити якісний перехід на європейські стандарти в освіті, забезпечила стабільне фінансування шкільної освіти.

Отже, створення сильного і незалежного місцевого самоврядування стало рушійною силою реформ не тільки в освіті, а й у цілому польського суспільства і держави.

Впровадження сучасних технологій та інновацій у навчальний процес.

Міністерство Національної освіти Польщі, в рамках реформи шкільної освіти, розробила план дій щодо застосування цифрових технологій у навчальний процес. З 1 березня 2019 р. діє одна інтегрована інформаційна система з питань освіти, т.з. SIO (пол. м. System Informacji Oświatowej). Завдяки цьому було усунуто багаторазове введення ідентичних даних в різних системах, наприклад, директорами шкіл або співробітниками районних експертних комісій. Модернізована освітня база даних включає інформацію про приміщення шкіл та шкільних комплексів, ідентифікаційні дані учнів, вчителів, директора школи, адреса і назва школи чи установи, кількість учнів та вчительських вакансій тощо. Всі дані, які обов'язково надаються в освітню інформаційну систему, повинні бути достовірними та повними. Також з 2020 р. дані інформаційної освітньої системи SIO використовуватиметься для розподілу частини загальної субсидії на освіту, для правильного визначення розміру освітньої частини загальної субсидії для окремих підрозділів місцевого самоврядування (*Uzupełnianie danych w systemie informacji, 2019*).

Велику роль у модернізації освіти в сфері інновацій відіграють різноманітні урядові програми, зокрема впровадження загальнонаціональної освітньої мережі (OSE, пол. м. Ogólnopolska Sieć Edukacyjna). Хочемо зазначити, що OSE – це програма загальнодоступної телекомунікаційної мережі, яка надає школам доступ до швидкого, безкоштовного та безпечного Інтернету.

Програма OSE розроблена з метою:

- надання школі доступу до широкопasmового Інтернету,
- підвищення рівня цифрових компетентностей учнів та вчителів,
- надання підтримки навчальному процесу в школах через доступ до ресурсів, доступних в Інтернеті,
- забезпечення рівних можливостей для всіх учнів Польщі, зокрема тих, хто проживає в малонаселених районах та навчається в маленьких школах.

Отже, в рамках програми, всі школи Польщі у 2020 р. будуть забезпечені безкоштовним та безпечним доступом до Інтернету. Крім того, школи оснащуються мультимедійним обладнанням, створюються електронні ресурси та електронні навчальні матеріали. У 2018/2019 навчальному р. 3690 шкіл скористалися урядовою Програмою «Активна дошка». На переобладнання шкіл, на програму, яка тривала 3 роки (2017–2019) із державного бюджету було виділено 224 млн. злотих (Deklaracja na rzecz edukacji przyszłości, 2019).

Не менш важливим напрямом роботи Міністерства Національної освіти Польщі є відповідна підготовка вчителів щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій при роботі з учнями, тобто розвиток цифрових компетентностей вчителів. Зокрема, програма «Цифрова Польща» передбачає навчання вчителів для всіх ланок шкіл щодо використання та створення електронних матеріалів. Таким чином для сучасного процесу реформування шкільної освіти Польської Республіки характерна інтенсифікація запровадження інноваційних технологій у навчальний процес, підвищення рівня цифрових компетентностей вчителів та учнів, забезпечення рівних можливостей для всіх учнів країни.

Розвиток цифрових компетентностей учнів та викладачів є одним із пріоритетних напрямів Міністерства національної освіти. У рамках програми «Цифрова Польща» було розпочато роботу за декількома напрямками:

- навчальний проєкт, орієнтований на вчителів початкової шкільної освіти у зв'язку із впровадженням для учнів вже з першого класу основ програмного навчання;
- проєкт, який надає змістовну та фінансову підтримку викладачам, які працюють з ІТ-клубами. Мета – розвиток компетентності в навчанні програмування;
- обов'язкова навчальна підготовка з цифрових компетентностей вчителів з усіх загальноосвітніх предметів (у цьому проєкті до 2023 р. має взяти участь 75 тис. вчителів; вартість проєкту 50 мільйонів польських злотих).

У зв'язку із запровадженням з першого класу початкової школи основи програмування Міністерство національної освіти Польщі зобов'язало вчителів пройти відповідну підготовку, щоб навчитися використовувати нові технології на уроках з усіх

предметів. Були розроблені спеціальні програми, направлені на розвиток ІКТ-компетентності у вчителів. У 2018 р. майже 17 000 вчителів узяли участь у навчальних семінарах, а також семінарах з підвищення кваліфікації та курсах онлайн з викладання програмування для учнів початкових класів 1–3 класів. Крім того, понад 800 учителів пройшли навчання з використання інформаційно-комунікаційних технологій та кібербезпеки ((Jabłoński et al., 2018).

Зокрема, у рамках проекту «Урок: Введіть», що розпочався на початку січня 2020 р., було запрошено взяти участь учителів та директорів шкіл з усієї Польщі. Проект фінансується з фондів ЄС. Мета проекту – підвищення цифрової компетентності викладачів, активне використання інформаційно-комунікаційних технологій та підвищення їх важливості у навчальному процесі. В рамках проекту були залучені педагогічні працівники, вчителі, директори шкіл, які навчалися максимально використовувати інформаційно-комунікаційні технології у своїй щоденній роботі з учнями.

Одним із ключових завдань проекту є також підготовка освітян до створення власних та використання різних типів електронних матеріалів. Кожний учасник проекту «Урок: Введіть» повинен буде пройти 40-годинний навчальний курс, розробити два сценарії занять з використанням ІКТ і провести заняття на їх основі. Учасники тренінгу матимуть доступ до спеціальної освітньої платформи, де зможуть ознайомитися з вебінарами та навчальними посібниками, що покажуть їм, як використовувати різні інструменти та програми у своїй щоденній роботі з учнями (Eurymdice, 2020).

За дорученням Міністерства національної освіти Польщі було створено навчальний портал erodreczniki.pl, що пропонує безкоштовні освітні ресурси та електронні матеріали. Портал систематично розширюється для розміщення електронних ресурсів для загальної та професійно-технічної освіти. Розроблено нові функціональні можливості, що дозволяють вчителям та учням розробляти власні матеріали, модифікувати наявні, створювати новий інтерактивний навчальний контент.

З'ясовано, що забезпечення всіх шкіл країни безкоштовним доступом до широкопasmового Інтернету, завдяки Польській національній освітній мережі (OSE), а

також програмі «Активна дошка» (надання державних коштів на мультимедійні дошки), сприяє запровадженню сучасних технологій у навчальний процес. До кінця 2020 р. всі школи в Польщі будуть підключені до широкопasmового Інтернету, а це означає, що будівництво Польської національної освітньої мережі буде завершено. Міністерство національної освіти має намір розширити сферу цього проекту – воно хоче, щоб доступ до Інтернету не обмежувався одним місцем у школі, а розподілявся між усіма класами.

Щодо державної програми «Активна дошка» (була запроваджена у 2016 р.), яка надає школам фінансування на придбання мультимедійних дошок та інших пристроїв, наразі Міністерство національної освіти Польщі працює над зміною цієї програми та анонсує ще одну на найближчі роки. В планах Міністерства щоб вона була продовжена й стосувалася не тільки початкової школи, але й старшої загальноосвітньої школи. Програма «Активна дошка» направлена на розвиток цифрових компетентностей учнів, що готує їх до життя в інформаційному суспільстві. Загальна сума з державного бюджету 361455000 злотих запланована на програму «Активна дошка» на 2020–2024 роки, з них у 2020 р. – 35 000 000 злотих з державного бюджету та у 20 % від власного внеску шкільних органів (Eurydice, 2020).

Таким чином, перед сучасною школою Польщі стоїть завдання навчити учнів правильному та належному використанню інноваційних технологій, провести якісну ІКТ підготовку для всіх вчителів. Оволодіння учнями ІКТ компетентністю, з постійним вдосконаленням, дозволить більш ефективно досягати найкращих результатів у навчальному процесі. Крім того, важливим завданням школи є також підготовка учнів до життя в інформаційному суспільстві.

Підвищення престижності педагогічної професії, осучаснення освітніх стандартів для вчителів.

Впродовж 2018–2019 рр. були внесені відповідні доповнення та поправки у Закон «Карта вчителя», що були направлені на підвищення престижності педагогічної професії, осучаснення стандартів праці для вчителів та запровадження оновлених правил щодо отримання відповідного професійного рівня для вчителя. Хочемо зазначити, що підвищення престижності педагогічної професії, збільшення заробітної

платні вчителям, сприяння якісній роботі та забезпечення належних умов для її здійснення є пріоритетами Міністерства національної освіти Польщі. Зокрема, для реалізації цих планів Міністерство національної освіти планує розробити дієві механізми заохочення роботи в школі молодих, амбітних вчителів, зацікавлених у розвитку педагогічної професії. Тенденція *«Підвищення престижності педагогічної професії, осучаснення освітніх стандартів для вчителів»*, нерозривно пов'язана з тенденцією *«Підвищення якості та доступності освіти»*, оскільки професійно підготовлений, вмотивований вчитель є рушійною силою модернізаційних змін в освіті, й виведення її на більш високий, якісний рівень. Як відомо, в Польщі існує система підготовки вже працюючих вчителів, які бажають розвивати свою викладацьку компетентність. Охоплення значної кількості вчителів якісними курсами (з оволодінням вчителями практичними навичками і знаннями, наприклад з психології) є на часі та вимагає від держави системної та послідовної стратегії у цьому питанні.

У відповідь на виклики, пов'язані з необхідністю подальшого підвищення якості навчання у школі, Міністерство національної освіти Польща, визнає необхідність розробки дієвих механізмів щодо мотивації вчителів у їх постійному професійному розвитку, а у більш глобальній перспективі – розробки державної освітньої політики щодо престижності і привабливості педагогічної професії для сучасної молоді (European Commission, 2019). Виходячи із цієї стратегії, з 1 вересня 2019 р. середня заробітна плата вчителів у Польщі, згідно внесення змін до Закону «Карта вчителя», збільшилася ще на 9,6%. Після чергового підвищення зарплат для вчителів базова заробітна плата становитиме 3 тис. 817 злотих для дипломованого вчителя, для призначеного вчителя – 3 тис. 250 злотих, для контрактного вчителя – 2 тис. 862 злотих і для найнижчої категорії вчителя-стажиста – 2 тис. 782 злотих. Основою для визначення мінімальної базової зарплати вчителя є найвищий рівень освіти, яким володіє вчитель. Крім того, введено мінімальну суму функціональної надбавки для класного керівника у розмірі 300 злотих; запроваджено одноразову соціальну допомогу «старт» для стажистів-початківців у розмірі 1000 злотих (Karta Nauczyciela, 2019). Наразі, починаючи з 2018 р. зарплата вчителів послідовно зростає, понад як на 20%. Варто зазначити, що в 2020 р. планується чергове підвищення заробітної плати на 6%.

Вчителі в державних школах та інших державних установах системи освіти Польщі працюють за Законом «Карта вчителя» від 26 січня 1982 р. (зі змінами від 22 листопада 2018 р., від 13 червня 2019 р.). Цей Закон детально визначає умови праці вчителів, їхні обов'язки, дисциплінарну відповідальність, рівні професійної підготовки та розмір оплати праці вчителів (Karta Nauczyciela, 2019).

Одним з найважливіших аспектів професійного розвитку вчителів є їх просування по службі. У «Карті вчителя» законодавчо визначено можливості просування вчителів за чотирьохрівневою шкалою. Перший ступінь – це вчитель-стажер. Після одного р. роботи і після отримання позитивного відзиву можливо отримати ступінь контрактного вчителя. Зокрема, прийняті поправки до Закону «Карта вчителя» передбачають з 1 вересня 2019 р. зміну правил щодо отримання професійного рівня «контрактного вчителя», а саме: відбулося скорочення термінів стажування для категорії контрактного вчителя до 9 місяців. Відмітимо, що контрактний вчитель зможе розпочати стажування на наступну категорію «призначеного вчителя», після роботи принаймні продовж 2 років. Найвищий ступінь – це дипломований вчитель (вища освіта обов'язкова) ступінь «кваліфікованого вчителя». У 2017/18 навчальному р. більшість викладацького складу Республіки Польщі становили кваліфіковані вчителі (55,4%). Вчителі призначені становили 21,6% персоналу, контрактні викладачі – 15,5 %, стажери – 4,4%, а викладачі без ступеня – становили 3,1%. Отже, як ми бачимо, перевага надається вчителю із багатолітнім досвідом роботи, що також передбачено «Картою вчителя». Отже, відповідно до нових змін, відбулось скорочення терміну необхідного для стажування на категорію призначеного вчителя, а передбачена оцінка роботи та професійних досягнень буде надаватися вже після стажування.

З 1 вересня 2019 р. директор має оцінювати роботу вчителя (за винятком викладача-стажиста) за власною ініціативою або за запитом учителя, освітнього куратора, шкільної ради, батьківської ради. Загалом, для вчителів передбачена 4-бальна шкала оцінювання роботи (від «відставки» до «дуже хорошого»). Оцінюючи професійні досягнення вчителя, керівник школи повинен проконсультуватися також і з батьківською радою. Внесені поправки до «Карти вчителя» скасовують зобов'язання оцінювати роботу вчителів кожні п'ять років. Польська система освіти, зокрема її

децентралізаційна модель надає шир. автономію вчителям. Пошук балансу між самостійністю вчителя і школи та координацією в національному масштабі системою освіти, потребує стратегічної побудови освітньої політики країни й довгострокової візії щодо завдань школи XXI ст.

У 2017/18 н. р. у всіх видах шкіл і дошкільних навчальних закладах працювало 509,8 тис. освітніх працівників (ця цифра стосується тих, хто працює на посаді вчителя, повний робочий день). За даними статистики цей показник збільшився на 2,3% у порівнянні з попереднім роком. Наразі, державний сектор охоплює 86,6% від кількості всіх вчителів, переважна більшість з яких працюють в установах, що підпорядковані муніципалітетам (63,2% всіх вчителів). Найбільша група вчителів працює в початкових школах (222,7 тис.) і в гімназіях (65,9 тис.). У приватному секторі працює 13,4% вчителів (у попередньому р. цей показник становив 13,0%) (Jabłoński et al., 2018, s. 70–71).

Таким чином, серед сучасних тенденцій розвитку шкільної освіти Польщі можна виділити зміни щодо оплати та стандартизації праці, підвищення вимог щодо професійного розвитку вчителів, розробка механізмів щодо їх кар'єрного зростання, що у кінцевому варіанті призведе до підвищення престижу професії. Зокрема, зміни вимог до вчителів та педагогічних працівників, відповідають вимогам і потребам ринку освіти та глобальної економіки. Нова модель вчителя – це людина інноваційна, з науковим ступенем, яка постійно вдосконалюється в цій професії. Це також вчитель, що реалізує одночасно функції викладання + догляд + виховання. Однією із проблем у довгостроковій перспективі, що необхідно вирішувати в системі підготовки вчителів – це відповідна кореляція між кількістю вчителів, які кожний рік готуються та потребами сучасного ринку праці.

Актуалізація змін у професійно-технічній освіті.

Як ми зазначали раніше, відповідно до змін, що відбулися у структурі освіти 3-річні загальноосвітні ліцеї стали 4-річними ліцеями, а 4-річні технікуми – 5-річними технікумами. Після реформи у Польщі існують професійні школи двох типів, а саме: 3-річні професійні школи I ступеня (branżową szkołę pierwszego stopnia); 2-річні професійні школи II ступеня (branżową szkołę drugiego stopnia): після закінчення випускники отримують дипломи, що підтверджує їх певну професійну кваліфікацію.

Професійна освіта все більше відповідає потребам ділових кіл, що знайшло своє відображення в основних навчальних програмах, сформованих під впливом підприємців, а також у зростаючому значенні практичної освіти, яка значною мірою проводиться на робочих місцях. Підприємці отримали можливість спільно створювати ці школи – вони можуть створювати меценатські класи, співфінансувати працевлаштування вчителів професійно-технічних навчальних закладів та проводити спільну діяльність зі школами. Міністерство національної освіти Польщі має намір продовжити цю діяльність та переконати підприємців вжити активних заходів щодо освіти (European Commission, 2019; Eurydice, 2020).

Також планується запровадити новий підхід щодо професійного іспиту, який дозволить ефективніше перевірити практичні навички учнів професійно-технічних шкіл.

Наразі, Міністерство національної освіти Польщі разом із Інститутом досліджень освіти працюють над Інтегрованою системою кваліфікацій (IQS), завдання якої полягає у забезпеченні повної синергії освіти з потребами ринку праці. Головний виклик – створити стратегію щодо отримання навичок кваліфікації, а, з іншого боку, визначити напрямки діяльності на найближчі роки.

Отже, до найважливіших змін в освіті Республіки Польща слід віднести актуалізацію реформи професійно-технічної освіти. Розподіл державного фінансування на освіту, тобто субсидій на освіту на 2020 рік, включає серед іншого, сектор професійно-технічної освіти. Зокрема, Міністерство національної освіти провело дослідження щодо затребуваності кваліфікованих працівників протягом наступних п'яти років: визначення тенденцій розвитку на ринку праці дозволило скласти прогноз попиту на працівників професійно-технічної сфери. Був визначений список із 24 професій, що дозволяє окреслити попит на професії не лише на національному, а також й на регіональному рівнях. Заклади, які навчатимуть одній із 24 професій, зазначених Міністерством національної освіти з вересня 2020 р., можуть розраховувати на додаткове фінансування з державного бюджету. Субсидія для них буде збільшена, приблизно 1220 злотих на кожного учня. Загалом, на сьогодні у технікумах навчаються 640 тис. осіб, у галузевих школах першого ступеня – 195 тис. Для порівняння, у старшій школі навчаються близько 604 тис. учнів (Eurydice, 2020). Ключовим напрямом роботи

на шляху модернізації професійно-технічної освіти визнано якість підготовки випускників й узгодження професійної освіти з потребами ринку праці.

За результатами аналізу стратегічних документів, таких як «Карта вчителя», «Закон про освіту» та Закон «Положення про введення Закону «Про освіту» були визначені ключові характеристики сучасної освітньої політики та тенденції розвитку шкільної освіти Польщі, а саме:

- Підвищення якості освіти і рівний доступ до освіти.
- Підвищення престижності педагогічної професії, осучаснення освітніх стандартів для вчителів.
- Модернізація структури та змісту шкільної освіти, зокрема акцент на формування ключових компетентностей (розвиток читацької, математичної та цифрової компетентності учнів).
- Структурна реформа, яка направлена на реформування системи шкільної освіти Польщі.
- Реалізація широкого спектру державних програм в освітній сфері (програма «Активна дошка», підтримка учнів за програмою «Добрий старт», програма розвитку читання, модернізація природних лабораторій, а також перебудова та переобладнання шкільних їдалень тощо).
- Децентралізація освіти.
- Цифровізація шкільної освіти. Застосування у навчанні сучасного освітнього простору.
- Осучаснення шкільної інфраструктури;
- Актуалізація змін в професійно-технічній освіті (Глушко, 2019).

До стратегічних цілей розвитку сектора освіти, що синхронізуються із загальноєвропейськими цілями задля інноваційного розвитку Європи, слід віднести:

- розбудова освіти впродовж життя, заохочення громадян на здобуття нових знань, умінь і навичок;
- зближення школи і ринку праці;

- активне співробітництво бізнесу з науковцями – практична реалізація ідей, технологій, які запропоновані та розроблені у наукових дослідженнях;
- інтернаціоналізація розвитку освіти;
- запровадження багатомовності: оволодіння польськими громадянами трьома мовами ЄС, на різних рівнях освіти, що передбачає підвищення якості підготовки вчителів іноземних мов;
- подальший розвиток та посилення інклюзивної освіти;
- забезпечення рівних можливостей для всіх, відкритий доступ до якісної освіти;
- підвищення якості освіти, активне запровадження інноваційних технологій, ІКТ технологій, пошук нових методів у викладанні;
- збільшення інвестицій в освітню сферу.

Підсумовуючи, передусім, відзначимо факт інтенсивної модернізації шкільної освіти у Польщі, мета якої – це максимально гармонізувати характеристики освітньої системи країни з європейськими стратегічними орієнтирами. Виокремленні нами тенденції розвитку шкільної освіти, а саме: модернізація структури та змісту освіти; демократизація та децентралізація освіти; підвищення престижності педагогічної професії, осучаснення стандартів праці для вчителів, збільшення рівня зарплат; впровадження сучасних технологій та інновацій у навчальний процес; підвищення якості та доступності освіти. виявили системний рух на шляху до ефективних, якісних змін в освіті, розглядаємо як ключові, тобто найбільш масштабні, оскільки вони розкривають характер розвитку шкільної освіти на системному рівні. Цей рух відповідає очікуванням педагогічної громади та всього польського суспільства – від керівників шкіл, вчителів, учнів, батьків та органів, що керують школами та установами, та спрямований на високу якість польської освіти.

Наголосимо, що взятий Польщею курс на модернізацію освіти, з акцентом на підвищення якості, відповідає як європейській стратегії розвитку освіти, так і очікуванням польського суспільства. До прогностичних тенденцій ми віднесли направлені зміни щодо відповідей на сучасні виклики в соціумі й в освіті зокрема. Стратегічним завданням освіти ХХІ ст. є оволодіння учнівською молоддю

компетентностями для ефективного управління сучасною державою та розвитку конкурентоспроможності економіки, з необхідним застосуванням інновацій та наукових розробок. Адже, інноваційна економіка не може бути побудована без інноваційного суспільства. У цьому контексті, на систему освіти, як на шкільну, так і на академічну, має бути покладена провідна роль (Глушко, 2019).

Розкрито, що для сучасного процесу реформування шкільної освіти у Польщі характерні системність, динамічність, інноваційність, спрямованість на підвищення якості освіти, оновлення законодавчої бази, гуманізація освіти та удосконалення децентралізаційного вектору. З'ясовано, що структурна реформа шкільної освіти передбачає, зокрема, ліквідацію гімназій та продовження початкової школи до восьми років – це найбільш фундаментальна та стрімка зміна в історії польської освіти з часу запровадження нижчих загальноосвітніх шкіл у 1999 р. Підтримка та розвиток механізмів співпраці та координації на центральному та регіональному рівнях у процесі імплементації реформи забезпечує ефективні та системні зміни на всіх освітніх рівнях.

Зроблено висновок, що інтенсифікаційні процеси реформування шкільної освіти у Польщі покликані максимально гармонізувати характеристики освітньої системи з європейськими стратегічними орієнтирами, підвищити якість та ефективність освіти.

П.3.3. Тенденції розвитку освітнього процесу в Україні. Рекомендації для України щодо застосування перспективного досвіду Польщі з реформування освіти

Здійснений аналіз законодавчих і стратегічних документів розвитку національної освіти України (Концепція «Нова українська школа» (2016), Закон України «Про освіту» (2017), дозволив визначити головні тенденції розвитку шкільної освіти України, які корелюються із загальними світовими тенденціями в освіті (Глушко, 2017).

Гуманізація освіти. Цінності дитиноцентризму, гуманістичні цінності, із максимальним урахуванням потреб, інтересів та здібностей дитини, покладені в основу реформування нової української школи (Нова українська школа, 2016). Метою повної загальної середньої освіти є різнобічний розвиток, виховання і соціалізація особистості,

яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до життя в суспільстві і цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності (Про освіту, 2017).

Запровадження компетентнісного підходу. У Законі України «Про освіту» (2017 р.), зокрема у Статті 12. Повна загальна середня освіта, проголошено курс на впровадження компетентнісного підходу до освіти. У Статті 12 Закону зазначено: «Метою повної загальної середньої освіти є різнобічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до життя в суспільстві і цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності. Досягнення мети щодо шкільної освіти, «забезпечується шляхом формування ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині» (Про освіту, 2017).

В Україні в освітніх документах визначено 10 ключових компетентностей:

- Спілкування державною (чи рідною) мовами;
- Спілкування іноземними мовами;
- Математична грамотність;
- Компетентності в природничих науках, техніки і технологіях;
- Інформаційно-цифрова грамотність;
- Уміння вчитися впродовж життя;
- Соціальні і громадські компетентності;
- Підприємливість;
- Загальнокультурна грамотність;
- Екологічна грамотність і здорове життя (Нова українська школа, 2016).

Отже, однією з провідних тенденцій розвитку освіти є трансформація знаннєвої парадигми освіти на компетентнісну, зокрема й українська освіта в цьому контексті також відповідає світовим тенденціям (Локшина, 2014).

Модернізація шкільної системи навчання. З 2018 р. Україна перейшла на 12-річну систему навчання. Відповідно до Закону «Про освіту» передбачено три рівні середньої освіти: початкова (4 роки), базова (5 років) і професійна середня (3 роки). Початкова освіта здобувається учнями в початковій школі (заклади освіти I ступеня); базова середня освіта здобувається в гімназії (заклади освіти II ступеня); профільна середня освіта здобувається в ліцеї (заклади освіти III ступеня) або у закладах професійної освіти. Навчання учнів за програмами 12-річної загальної середньої освіти розпочалося для початкової освіти – з 1 вересня 2018 р.; для базової середньої освіти – з 1 вересня 2022 р. (Постанова Кабінету міністрів України № 898 від 30 вересня 2020 р.). Наразі, для профільної середньої освіти за новими програмами учні мають розпочати навчання з 1 вересня 2027 р. (Про деякі питання державних стандартів, 2020).

Інтеграція освіти через запровадження інтегрованих предметів, курсів, інтегрованих предметних галузей. Інтеграція змісту освіти сприяє гармонійному розвитку особистості, розвитку системного мислення, дає можливість зменшити кількість обов'язкових предметів, підвищує науковий рівень навчання, водночас вимагає від учителя високої педагогічної майстерності й відповідної підготовки. Разом з цим, процес інтеграції змісту є комплексною, нелінійною проблемою дидактики. Важливо, на думку О. Савченко, щоб він не перетворився на мозаїку формально об'єднаних за зовнішніми ознаками різнорідних знань (Савченко, 2012, с. 68; Фуллан, 2000).

Рівний доступ до освіти. Зараз сільські учні, на рівні школи позбавлені у повній мірі у доступі до якісної освіти, що в свою чергу робить їх не конкурентоспроможними як для подальшого отримання вищої освіти, так і на ринку праці зокрема. Створення опорних шкіл, ставить собі за мету зліквідувати цю проблему. У 2016 р. в Україні було створено 178 опорних шкіл і надалі цей процес активно продовжується. Наразі, за даними Міністерства освіти і науки, на кінець 2020 р. мережа опорних закладів в Україні збільшилась до 993 шкіл (з них 492 створені в об'єднаннях територіальних громадах ОТГ), кількість філій також зросла – до 1 тис. 499 (з них 719 – в ОТГ). В рамках забезпечення навчання відбувається підвезення учнів та педагогічних працівників з різних населених пунктів до опорних шкіл. У зв'язку з цим, відповідно до потреб кожної громади, закупаються шкільні автобуси. Зокрема, у 2021 р. МОН України для мережі

опорних шкіл було виділено кошти на придбання шкільних автобусів. Реалізація цієї реформи, потребує обов'язкової тісної співпраці з місцевими громадами, з урахуванням їх інтересів, зокрема в питанні забезпечення, збереження і модернізації інфраструктури початкової школи (Міністерство освіти і науки України, 2020).

Децентралізація в освіті. Децентралізація в системі управління; перерозподіл функцій та повноважень між центральними і місцевими органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування та навчальними закладами. Передбачено скорочення контрольних функцій з боку центральних органів влади, запровадження автономії навчальних закладів. Наприклад, утримання та розвиток інфраструктури навчальних закладів загальної середньої освіти здійснюється за рахунок органів місцевого самоврядування. З державного бюджету школи отримують субвенції на заробітну оплату педагогічним працівникам та на реалізацію освітніх програм. Проте, існують деякі проблеми щодо прозорого розподілу коштів і надходження їх у повному обсязі до закладів освіти. У зв'язку з цим, надалі є потреба у створенні ефективної системи моніторингу якості освіти базованої на критеріях якості, відповідних або сумісних з міжнародними. Отже, децентралізаційний вектор реформ, делегування від центральних органів управління більш широких повноважень місцевим органам щодо управління і фінансування освітніх закладів, є сучасною світовою тенденцією, яка в українських умовах потребує подальшого розвитку та удосконалення.

Однією з важливих складових освітніх трансформаційних змін є реформування підготовки та перепідготовки вчителів. Нова система післядипломної освіти передбачає запровадження ваучеру професійного розвитку учителя, забезпечивши цим самостійний вибір місця підвищення кваліфікації. Однією із важливих складових реформування підготовки вчителів є розробка норм, стандартів та процедур атестації педагогічних працівників. Всі ці заходи, а також підвищення заробітної плати педагогічним працівникам, повинні призвести до підвищення статусу професії вчителя в суспільстві. Отже, нова система підготовки і перепідготовки вчителів, в кінцевому варіанті повинна дати умотивованого, креативного вчителя, який постійно професійно розвивається.

Крім запровадження компетентнісного підходу, зокрема відбулося розвантаження програм, видалення з програм зайвої, застарілої інформації, лексики,

знято дублювання змісту у навчальних предметах «Основи здоров'я», «Я у світі», «Природознавство», уніфіковано й уточнено термінологію програм. Було знято фіксовану кількість годин на вивчення кожної теми, тепер це самостійно має право визначати кожен вчитель. Були враховані рекомендації щодо скорочення обсягу домашніх завдань, знято оцінювання каліграфії, вилучено вимоги та критерії щодо підписання зошитів та щомісячну оцінку за ведення зошитів, тощо. Наприклад у програмах з математики для 1–2 класів знято вимоги щодо знання напам'ять таблиць додавання та віднімання. У програмі з «Літературного читання» були вилучені деякі радянські автори і додані сучасні, скасований кількісний показник темпу читання, змінено підходи до аналізу тексту. Отже, кардинальні реформи в шкільній освіті передбачають модернізацію змісту освіти, її структури, запровадження компетентнісного підходу в освіті, оновлення та перезавантаження системи підготовки та перепідготовки вчителів.

У 2017/2018 н. р. в освітньому процесі країни були задіяні 612882 педагогічних працівника. Зокрема, у закладах дошкільної освіти – 137 928 осіб; у закладах загальної середньої освіти – 437 471; у закладах професійної (професійно-технічної) освіти – 37 483. Починаючи з 2016 р. кількість дошкільних закладів освіти в Україні поступово починає збільшуватися: 2015/2016 – 14813, 2016/2017 – 14 949, 2017/2018 – 15 433 (Освіта в Україні: базові індикатори, 2018, с. 9).

Однак, у 2018/2019 н. р. простежується загальна тенденція щодо зменшення кількості закладів освіти на всіх рівнях, а саме: зменшення загальної кількості закладів дошкільної освіти на 0,06% (станом на кінець 2018 р.; у 2018/2019 н. р. їх кількість становила 14898), повної загальної середньої освіти на 4,1%, закладів професійної (професійно-технічної) освіти на 2,6%, закладів вищої освіти на 1,4% (Освітня реформа: результати та перспективи, 2019, с. 21).

Важливою передумовою успішного реформування освітнього сектору є його фінансове забезпечення. У Держбюджеті на 2021 рік Міністерству освіти і науки України було виділено 139,5 млрд. грн., що на 26,6 млрд. грн. більше, ніж у 2020 р.. У проекті Державного бюджету України на 2022 рік передбачено виділити на освіту 185,6 млрд. грн., що більше на 16,7 млрд. грн., ніж у 2021 р.. Можемо констатувати, що

тенденцією останніх років, починаючи з 2016 р. є поступове збільшення фінансування освіти. Запровадження з 2015 р. освітньої субвенції, стало ефективним інструментом фінансування освіти. Наприклад, на реалізацію реформи шкільної освіти «Нова українська школа» у 2022 р. заплановано 1 млрд. грн. На модернізацію шкільної інфраструктури (на обладнання шкільних їдалень; на заходи, пов'язані із забезпеченням пожежної безпеки у закладах освіти) у проекті держбюджету передбачено дві субвенції в загальному обсязі 3 млрд. грн. Однак, незважаючи на деякі позитивні зрушення, на нашу думку, фінансування освіти в Україні залишається ще на недостатньому рівні, особливо з урахування тих викликів (пандемія COVID-19), що стоять перед суспільством.

Порівняльний аналіз процесів реформування шкільної освіти в Республіці Польща та в Україні дозволив зробити такі висновки:

Визначено, що для сучасного процесу реформування шкільної освіти як у Польщі, так і в Україні характерні довгостроковість, спрямованість на підвищення якості освіти, оновлення законодавчої бази в освітній сфері, залучення та посилення громадського сектору під час модернізаційних змін в освіті, демократизація та гуманізація системи освіти, направленість змісту освіти на компетентнісні засади. *Наразі, в Україні модернізація змісту освіти на компетентнісні засади є невід'ємною умовою для сучасного процесу реформування середньої освіти й для подальшого підвищення рівня освіти щодо відповідності до світових освітніх трендів і вимог щодо якісної складової освіти.* Концептуальним підґрунтям компетентнісної освіти став документ Міністерства освіти і науки України «Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи» (2016 р.), в якому представлено основні положення та рекомендації для реформування школи. Вони склалися у тому числі із оновленого змісту освіти, який повинен бути спрямований на формуванні в учнів компетентностей, потрібних їм для успішної самореалізації в суспільстві, активного громадянства та досягнень у кар'єрі (Нова українська школа, 2016).

Згідно з концепції «Нова українська школа» (2016 р.) та Законом «Про освіту» (2017 р.) були запроваджені зміни у структурі школи. За новою реформою повна загальна середня освіта має три рівні освіти:

- початкова освіта тривалістю чотири роки, яка здобувається в початковій школі (закладі освіти I ступеня);
 - o 1–2 класи – перший цикл, адаптаційний;
 - o 3–4 класи – другий цикл, основний;
- базова середня освіта тривалістю п'ять років, яка здобувається в гімназії (закладі освіти II ступеня);
 - o 5–6 класи – перший цикл;
 - o 7–9 класи – другий цикл;
- профільна середня освіта тривалістю три роки, яка здобувається в ліцеї (закладі освіти III ступеня) або закладах професійної освіти. Освіта академічного спрямування – це ліцей. Професійного спрямування – професійний ліцей або коледж;
 - o 10 клас – перший цикл;
 - o 11–12 класи – другий цикл.

Отже, запровадження циклічності забезпечує формулювання чітких цілей освіти на всіх освітніх рівнях, що безумовно сприятиме підвищенню якості навчального процесу (Глушко, 2018; Про освіту, 2017).

Сучасна реформа структури шкільної освіти в Польщі була розпочата наприкінці 2016 р., після прийняття Закону «Про освіту» (“Prawo oświatowe”, пол. мовою) та Закону «Положення про введення закону про освіту» (“Przepisy wprowadzające Ustawę – Prawo oświatowe”). Термін запровадження реформи – з 2016 по 2024 рр. Відповідно до ухваленої реформи функціонуватимуть наступні освітні навчальні заклади: 8-річна основна школа (замість 6-річної), 4-річний ліцей і 5-річні технікуми, а також два ступені професійних училищ. Гімназії, що функціонували до реформи були ліквідовані або перепрофільовані на початкові школи, ліцеї чи технікуми. Наразі гімназії, що функціонували у комплексах шкіл разом із початковою, основною школою чи загальноосвітнім ліцеєм, були включені до цих шкіл (European Commission/Eurydice, 2019).

Існували різні аргументації, як «за», так і «проти» закриття закладу цього типу в Польщі. Важливим аргументом щодо обґрунтування рішення про закриття

гімназій було посилення на існування вибіркової зарахування до муніципальних шкіл цього типу та на різні способи функціонування гімназій у сільській місцевості (об'єднані школи з однією чи кількома початковими школами чи незалежні школи). Крім того, функціонування гімназій разом із початковою школою, так звині шкільні комплекси, викликало в більшості освітніх експертів і науковців справедливую критику. Дати оцінку рішення, щодо закриття гімназій, можливо буде тільки з часом, після моніторингу якості шкільних навчальних закладів та освітніх досягнень учнів (Глушко, 2020).

Згідно нововведень реформи однорічна дошкільна підготовка є обов'язковою для 6-річних дітей. Вона може відбуватися або в дитячому садочку чи дошкільному відділі, котрий був організований при початковій школі. З 2016/17 н. р. батьки 6-річних дітей мають право вибрати: вони можуть відправити дитину до першого класу початкової школи, за умови, що вона перед цим пройшла річну підготовку, або залишити дитину ще на рік у дошкільному закладі. Натомість 7-річні діти обов'язково повинні розпочати освіту в початковій школі 1 класу.

Навчання в основній школі включає два етапи: 1–3 класи (рання шкільна освіта) з інтегрованою формою навчання; 4–8 класи, предметне навчання. Після завершення 8-річної основної початкової школи учні складають «екзамен восьмикласника». До «екзамену восьмикласника» входять три обов'язкові предмети: польська мова, математика та іноземна мова, а також екзамен із ще одного предмету на вибір: біології, хімії, фізики, географії або історії. Результат екзамену впливатиме на прийом до шкіл вищого ступеня. Таким чином, у зв'язку з реформуванням структури системи освіти обов'язкове навчання триватиме 9 років (учні віком 6/7–15 років) і охоплюватиме останній рік дошкільної освіти та 8-річну основну школу (Глушко, 2020).

В Україні, згідно з Законом «Про освіту», хоча дошкільна освіта визнана обов'язковою, проте відповідальність за здобуття її дітьми, покладено на батьків. На нашу думку, для більш якісної підготовки до школи, й відповідно початкової освіти, необхідно врахувати цікавий досвід Польщі з цього питання. Крім того, необхідно узгодити програми підготовки дітей до школи, що діють у дошкільних закладах, з сучасними вимогами прийому до шкіл, особливо це стосується гімназій і ліцеїв. У

сучасному світі дитині вже не достатньо дати лише знання, важливо навчити користуватися ними. Отже головною метою сучасної української школи повинно стати перехід від школи знань до школи компетентностей, які включають знання, уміння та ставлення. Відповідно до зазначеної мети, мають бути оновлені державні стандарти, сформований новий зміст освіти, запроваджені нові методики викладання (на засадах дитиноцентризму), розроблені нові підручники.

Перехід на компетентнісні засади у навчанні – є одним із головних завдань сучасної української школи. Виявлено, що пріоритетними напрямками освітньої політики Польщі є: розвиток ключових компетентностей, підвищення ефективності викладання рідної мови, зокрема розвиток читацької компетентності дітей та молоді; підвищення ефективності навчання іноземних мов, створивши систему, що дає можливість учням на безперервне і систематичне вивчення іноземної мови, вивчення другої мови, а також можливість двомовного навчання; розвиток підприємництва серед учнів; розвиток ІКТ компетентностей, застосування інформаційно-комунікаційних технологій не тільки в освіті, але й у повсякденному житті; уміння застосовувати знання і навички в математиці (математична грамотність); компетентності в природничих науках; ціннісне виховання; підвищення якості професійної освіти у закладах вищої освіти шляхом залучення роботодавців до процесу адаптації професійної освіти до потреб ринку праці. З'ясовано, що практика використання компетентнісного підходу у Польщі, відповідає європейським стандартам і сучасним освітнім тенденціям.

В Україні, після набуття чинності нового Закону «Про освіту» (2017), реформу було розпочато з модернізації програм початкової школи (з 1 по 4 класи). Оновлення програм для початкової школи у 2016–2017 рр. відбулося в межах існуючого стандарту. Кардинальні нововведення були запроваджені у 2018 р., після оновлення стандартів освіти, нової системи підготовки та перепідготовки вчителів, нової концепції української школи загалом. Таким чином, освітні реформи, започатковані у 2016 р. призвели до кардинальних трансформацій системи освіти країни. Серед них перехід на 12-річну систему шкільного навчання, запровадження компетентнісного

підходу, оновлення стандарту освіти, перепідготовка вчителів, підвищення зарплат педагогічним працівникам.

На рівні початкової освіти найголовнішим, на нашу думку, є запровадження компетентнісного підходу у навчанні (наприклад, відхід від техніки читання – до розуміння прочитаного тексту). Згідно оновленої програми при навчанні української мови, необхідно сформувати в учнів комунікативну компетентність, яка повинна проявлятися у здатності школярів успішно користуватися мовою. Навчання української мови має бути спрямоване на формування соціокультурної компетентності, а також на компетентності уміння вчитися. Ця новація у запровадженні компетентнісного підходу у навчанні відповідає загальносвітовим тенденціям в освіті.

До оновлення програм з початкової школи вперше залучилися не тільки експерти, науковці, а й учителя, методисти, психологи, батьки. Робота по удосконаленню навчальних програм відбувалася публічно та прозоро за допомогою соціальної он-лайн платформи EdEra, при співробітництві з МОН України та за підтримки Міжнародного фонду «Відродження». Результатом цієї роботи після активного публічного обговорення став документ «Опис ключових змін з оновлених програм початкової школи». У 2016 р. МОН України були затверджені зміни до наступних програм початкової школи: «Українська мова», «Літературне читання», «Математика», «Природознавство», «Я у світі», «Інформатика», «Іноземні мови для загальноосвітніх та спеціалізованих навчальних закладів», «Трудове навчання», «Образотворче мистецтво», «Музичне мистецтво», «Мистецтво», «Фізична культура» «Основи здоров'я» (Опис ключових змін з оновлених, 2016).

Головним пріоритетом сучасної освітньої політики України є забезпечення кожній дитині рівного доступу до якісної освіти, що синхронізується зі світовими та європейськими тенденціями в освіті. Закон «Про освіту» (2016) передбачає запровадження в Україні інклюзивного навчання (недискримінація, включення в освітній процес всіх його учасників); визнання формальної, неформальної та інформальної освіти; створення освітніх округів; створення профільної старшої школи в вигляді ліцеїв; надання права навчальним закладам організовувати освітні комплекси;

створення державного органу з контролю якості освіти; розбудова системи моніторингу якості освіти; посилення децентралізаційного вектору освіти тощо.

Відповідно до реформи «Нова українська школа» був затверджений Державний стандарт початкової освіти, Державний стандарт базової середньої освіти на засадах компетентнісного підходу.

Підсумовуючи, зазначимо, що трансформаційні процеси в Україні, що відбуваються в освітній сфері, цілком відповідають загальним європейським тенденціям реформування в освіті, а саме: модернізація структури та уніфікації національної системи освіти; запровадження компетентнісного підходу в освіті; рівного доступу до освіти; стандартизації в освіті; децентралізації в освіті; європеїзації; створення та подальше вдосконалення системи моніторингу якості освіти.

Зроблено висновок, що реформування шкільної освіти, як в Польщі, так і в Україні упроваджується державою при активному залученні громадськості, з одночасною системною трансформацією суспільства. Досвід реформування шкільної освіти в Польщі заслуговує на ретельне вивчення із подальшим можливим застосуванням в Україні за такими напрямками як: підготовка до школи (синхронізація дошкільної підготовки із школою), реформування змісту освіти в контексті євроінтеграції, моніторинг якості знань учнів, компетентнісний підхід у навчанні, реалізація освітніх програм, як довгострокових, так і короткострокових, децентралізація та цифровізація освіти.

Список використаних джерел

- Герbst М., Герчинський Я. Баланс інституційних змін. Децентралізація освіти у Польщі: Досвід 25 років. Варшава : Інститут Освітніх Досліджень. 2015. 24 с.
- Глушко О. З. Європейський вектор освітніх реформ в Україні. *Український педагогічний журнал*. 2017. № 4. С. 5–11. URL: <http://uej.undip.org.ua/upload/iblock/6a9/6a9837200fea445ba7e87703baf1d30f.pdf>
- Глушко О. З. Модернізаційний вимір шкільної освіти у Польщі: ключові тенденції розвитку. *Український педагогічний журнал*. 2019. № 4. С. 32–41. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2019-4-32-41>
- Глушко О. З. Реформування шкільної освіти в Польщі та Україні. *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2018: трансформації та інновації в освіті у глобалізаційному світі* : матеріали II міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 7–8 черв. 2018 р., Київ – Дрогобич, 2018. С. 131–134. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712158>
- Глушко О. З. Структурна реформа системи освіти Республіки Польща: основні положення. *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2020: глобалізований простір інновацій* :

- матеріали IV міжнар. наук.-практ. конф. м. Київ, 28 трав. 2020 р. Київ; Біла Церква : Авторитет, 2020. С. 295–297. DOI: <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2020-295-297>
- Глушко О. З. Сучасна система освіти Республіки Польща: актуальні питання реформування. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 7 (101). С. 228–240. DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2020.07/228-240>
- Калініна Л. М. Система інформаційного забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом : монографія. Херсон : Айлант, 2005. 275 с.
- Крат М., Софій О. Порівняльний аналіз процесу децентралізації України та Польщі. Аналітична записка. Європейський діалог, 2017. 51 с. URL: <http://dialog.lviv.ua/wp-content/uploads/2017/10/Porivnyalniy-analiz-protsesu-detsentralizatsiyi-Ukrayini-ta-Polshhi.pdf>
- Локшина О. І. Компетентнісна ідея в зарубіжній освіті: успіхи та проблеми реалізації. *Педагогіка і психологія*. Вісн. НАПН України. 2014. № 2. С. 33–40.
- Міністерство освіти і науки України. Опорні школи. 2020. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/oporni-shkoli> (дата звернення: 15.11.2021).
- Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Міністерство освіти і науки України, 2016. 34 с.
- Опис ключових змін з оновлених програм початкової школи. 2016. 52 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/pochatkova/opysklyuchovyhzmyn.pdf>
- Освіта в Україні: базові індикатори. Інформаційно-статистичний бюлетень результатів діяльності галузі освіти у 2017/2018 н. р. Міністерство освіти і науки України, ДНУ «Інститут освітньої аналітики», 2018. 209 с.
- Освітня реформа: результати та перспективи. Інформаційно-аналітичний збірник. Міністерство освіти і науки України, Інститут освітньої аналітики. Київ, 2019. 227 с. URL: <https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2020/06/Osvitnya-reforma-rezultati-ta-perspektivi-2019.pdf>
- Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text>
- Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Голос України. 2017. 27 верес. (№ 178–179). С. 10–22. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
- Савченко О. Я. Розвиток змісту початкової освіти в умовах державного суверенітету України: методологічний, законодавчий, дидактичний аспекти. Педагогічна і психологічна науки в Україні : зб. наук. праць: в 5 т. / Нац. акад. пед. наук України. К. : Педагогічна думка, 2012. Т. 3: Загальна середня освіта. С. 61–74.
- Стан і тенденції розвитку шкільної освіти в країнах ЄС, США та Китаї : навч.-метод. посіб. / О. І. Локшина, О. З. Глушко, А. П. Джурило, С. М. Кравченко, Н. В. Нікольська, М. М. Тименко, О. М. Шпарик ; [наук. ред. О. І. Локшина]. [Електронне видання] Київ : КОНВІ ПРИНТ, 2021. 143 с. URL: <https://undip.org.ua/library/stan-i-tendentsii-rozvytku-shkilnoi-osvity-v-krainakh-yes-ssha-ta-kytai-navchalno-metodychnyy-posibnyk/>
- Топузов О. М. Компетентнісний підхід — стрижень наукових інновацій у навчанні. *Освіта України*. 2016. 15 серпня. (Вип. 32). С. 1.
- Топузов О.М. Формування географічної компетентності учнів засобами проблемного навчання. *Рідна школа*. 2008. № 9. С. 43-45.
- Фуллан М. Сили змін. Вимірювання глибини освітніх реформ.; пер. з англ. Г. Шиян, Р. Шиян. Львів : Літопис, 2000. 269 с.
- 3 lata w MEN – praca dla Polski – dobra szkoła (2018). <https://www.gov.pl/web/edukacja/3-lata-w-men-praca-dla-polski-dobra-szkola>
- Ambroch, M., Czermak, G., Lisiak, E., Szydłowska, G. (2018). *100 lat Polski w liczbach 1918–2018*. Warszawa, Polska. 108 s. <http://stat.gov.pl>.
- Deklaracja na rzecz edukacji przyszłości. (2019). Ministerstwo Edukacji Narodowej. <https://www.gov.pl/web/edukacja>

- European Commission. (2019). Education and Training Monitor 2019 Poland. https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/et-monitor-report2019poland_en.pdf
- European Commission/Eurydice. (2019). Overview Poland. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/poland_en
- Eurydice. (2018). Krótka informacja o polskim systemie edukacji 2017/18. https://eurydice.org/pl/wp-content/uploads/2017/10/System-edukacji-w-Polsce_2017_2018_PL.pdf
- Eurydice. (2020). Poland. National reforms in school education. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/national-reforms-school-education-50_en.
- Helios, J., Jedlecka, W. (2016). Równość i wolność w polskim systemie edukacyjnym : zagadnienia wybrane. *Wrocławskie Studia Erazmiańskie*, (10), 243–271. <https://repozytorium.uni.wroc.pl/dlibra/docmetadata?showContent=true&id=79035>
- Herczyński, J. & Sobotka, A. (2014). *Diagnoza zmian w sieci szkół podstawowych i gimnazjów w Polsce 2007–2012*. Instytut Badań Edukacyjnych. <http://produkty.ibe.edu.pl/docs/raporty/ibe-raport-diagnoza-zmiany-w-sieci-szkol.pdf>
- Herczyński, J. & Sobotka, A. (2017). Organisational models of gymnasium in Poland. *Edukacja*, 141 (2), 5–31. <https://doi.org/10.24131/3724.170201>
- Jabłoński, R., Miszke, T., Pokrywka, K., Rybicka, K., Wiktor, M., Zielińska, H. & Żochowska A. (2018). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2017/18. Informacje statystyczne*. Główny Urząd Statystyczny. <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/>
- Karta Nauczyciela – stan prawny na 1 września 2019 r. Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. (2019). <https://www.kuratorium.bialystok.pl/wazne/ustawa-karta-nauczyciela-stan-prawny-na-1-stycznia-2019-r.html>
- Lokshyna, O., Dzhurylo, A., Hlushko, O. & Shparyk, O. (2021, May 04). Secondary education reform priorities under globalisation: the case of Ukraine in comparison with China, Germany and Poland. *SHS Web of Conferences*, 104. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202110401004>
- Ministerstwo Edukacji Narodowej. (2019). <http://www.gov.pl/web/edukacja>
- Ministerstwo Edukacji Narodowej. (2019). Uzupełnianie danych w systemie informacji oświatowej – przypominamy. <https://www.gov.pl/web/edukacja/uzupelnianie-danych-w-systemie-informacji-oswiatowej--przypominamy>
- Ministerstwo Kultury, Dziedzictwa Narodowego i Sportu. (2021). Szkolnictwo artystyczne w Polsce. <https://www.gov.pl/web/archiwum-kulturaisport/szkolnictwo-artystyczne-w-polsce>
- Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. <http://www.nauka.gov.pl>
- Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej. (2019). Rodzina 500 plus. <https://www.gov.pl/web/rodzina/rodzina-500-plus>
- OECD. (2019). Programme for International Student Assessment (PISA). Results from PISA. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_POL.pdf
- Piwowarski, R. (2005). Teoretyczne i praktyczne wyznaczniki dostępu do edukacji. *Debata Edukacyjna*, 1, 44–50. <http://hdl.handle.net/11716/1601>
- Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. (2018). [Dziennik Ustaw 2018 r. poz. 1668]. <https://dziennikustaw.gov.pl/DU/rok/2018/pozycja/1668>
- Prawo oświatowe. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. (2016). [Dz.U. 2017 poz. 59]. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000059/O/D20170059.pdf>
- Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego. Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 r. [Dz. U. Nr. 12, poz. 96]. (1999). (Act of January 8, (1999)). <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19990120096>
- Przepisy wprowadzające Ustawę – Prawo oświatowe. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. (2017). [Dz. U. 2017 poz. 60]. <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000060/O/D20170060.pdf>
- Rondalska, D. (2017). Reforma szkolna z roku 2016 – troska o ucznia czy innowacja na zamówienie polityczne. *Studia Edukacyjne*, (45), 291–310. <https://doi.org/10.14746/se.2017.45.20>
- UNDP. (2020). Human Development Reports. <http://hdr.undp.org/en/countries/profiles/POL>
- Ustawa o oświacie. Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. (1991). [Dz. U. 1991 nr 95, poz. 425]. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19910950425>

П.4. Тенденції розвитку шкільної освіти у США

П.4.1. Тенденції розвитку шкільної освіти у США: концептуально-стратегічний вимір

С.М. Кравченко

Освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного та культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями, та держави (Закон України «Про освіту», 2017). Разом із тим, в епоху, що характеризується вибухом наукових знань, ускладненням суспільних проблем, мінливістю та неоднозначністю світу, освіта, у теперішньому її розумінні, поступово змінює своє значення й розглядається як ефективний засіб для здобування інформації та набуття навичок самоосвіти. Американські вчені довели, що люди, котрі вчилися понад 14 років, хоча й складають близько чверті населення, забезпечують більше половини валового національного продукту (ВНП). І, навпаки, – внесок людей із нижчим рівнем освіти, як правило, забезпечує й менший відсоток ВНП у порівнянні з їх часткою у складі населення. Це актуалізує потребу реформування системи освіти з урахуванням викликів майбутнього (U.S. Department of Education, 2020).

Школа є однією з наймасовіших суспільних інституцій, що виконує низку надто важливих функцій у позначеному інтеграційними та глобалізаційними тенденціями суспільства. Відповідно до цього сучасним завданням школи є забезпечення гармонійного розвитку особистості кожної дитини, можливостей реалізації індивідуального потенціалу задля формування суспільного добробуту. Відтак уже сьогодні в школах зростають вимоги до підготовки учнів, розширюються рамки освіти та простежується трансформація компетентностей.

Узагальнити світовий досвід у цьому розрізі дозволяє міжнародний документ, положення якого формують перспективні тенденції розвитку освіти: «Education 2030: The Future of Education and Skills» (Education 2030: The Future of Education and Skills, 2018, p. 1). Автори прагнули виробити спільне для стейкхолдерів (урядів, освітніх

лідерів, у тому числі керівників шкіл, педагогічних працівників, учнів, студентів і їхніх батьків, соціальних партнерів та ін.) спільне бачення щодо тенденцій розвитку освіти, передусім дати відповіді на запитання: «Які компетентності й цінності сьогоденному учню слід сформувати саме зараз для його успішної конкурентоздатності у 2030 р.?» і «Чи зможе освітня система ефективно розвивати ці компетентності?». У цьому документі відзначається, що реформування освітньої системи, перш за все, пов'язане з потребою реалізації більш широких освітніх цілей, які, на думку освітян, у XXI ст. полягають у колективному й індивідуальному добробуті. У разі ігнорування суспільних потреб, надто швидкий прогрес науки та техніки може поглибити соціальну нерівність і прискорити виснаження природних та економічних ресурсів. Утім добробут передбачає дещо більше, ніж просто доступ до матеріальних ресурсів, таких як доходи, статки, житло, заробітна плата, робочі місця. Добробут передусім – це якість життя, що відображається в громадській активності, соціальних зв'язках, довкіллі, здоров'ї, безпеці, забезпеченні якості освіти (Education 2030: The Future of Education and Skills, 2018, p. 2).

Тож нині сучасна роль освіти полягає не лише у формуванні знань, умінь, навичок і певних цінностей, а й у сприянні розвитку перспективного майбутнього, а її мета – у спроможності молоді до постановки цілей, здатності до соціальної комунікації та співпраці, прийняття ефективних рішень, тобто – у формуванні компетентностей для життя. Із цією метою цього створюється таке персоналізоване освітнє середовище, яке б мотивувало кожну дитину до здобуття знань і навичок, розвитку своїх індивідуальних здібностей і цифрової грамотності, що надзвичайно важливо в епоху цифрової трансформації.

Автори OECD Education 2030 розробили так званий «освітній компас», який візуалізує перспективи розвитку людини впродовж життя (рис. 1) (Education 2030: The Future of Education and Skills, 2018, p. 3).

Вивчаючи світовий досвід у контексті реформування освіти, зокрема таких високорозвинених країн як Великобританія, Німеччина, Фінляндія, Франція, Швеція, особливу увагу звертаємо на модель освітньої системи Сполучених Штатів Америки

(далі – США, Америка), де впродовж останніх десятиліть інтенсифікація реформ у системі шкільної освіти є особливо відчутною.

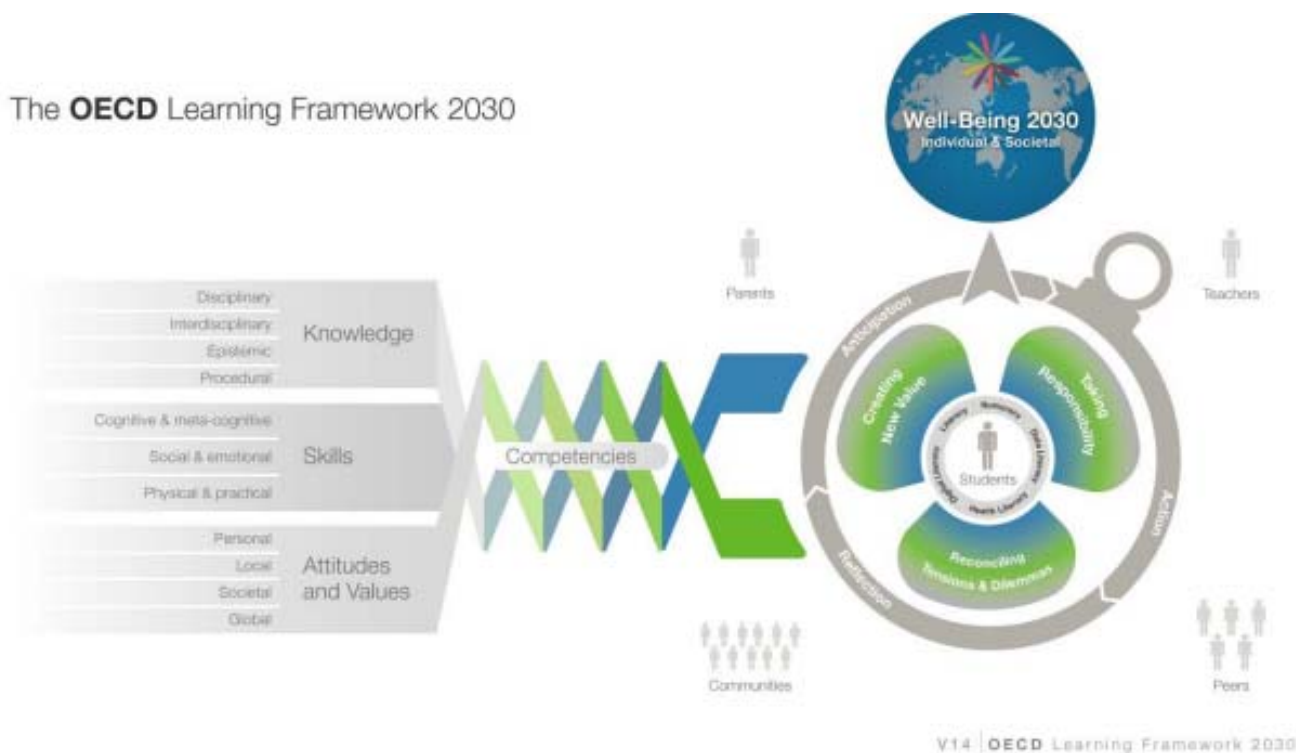


Рис. П.3.

Рамка навчання ОЕСР 2030: освітній компас життєвих можливостей молоді

Джерело: Education 2030: The Future of Education and Skills, 2018, p. 3

Оскільки в Україні реформування освітньої системи, трансформація її в ефективну освітню модель відповідно до міжнародних суспільних запитів перебуває на основному етапі, вивчення тенденцій розвитку шкільної освіти в США є цілком на часі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій переконливо засвідчує, що питання реформування освіти, розвитку цифрової компетентності, використання новітніх цифрових інструментів неодноразово висвітлювалися провідними українськими та зарубіжними науковцями.

Так, учені НАПН України В. Луговий, І. Регейло, Н. & О. Базелюк здійснюють дослідження в контексті глобальної цифровізації освітньо-наукового простору. В. Биков, О. Спірін та О. Пінчук розглядають сучасні тенденції розвитку інформаційного суспільства та проблеми впровадження цифрових технологій в українській освіті й

науці, обґрунтовуючи технологічні принципи цифрової трансформації суспільства та розвитку комп'ютерно-технологічної освітньої платформи в Україні.

Компаративісти Інституту педагогіки НАПН України (О. Локшина, О. Глушко, А. Джурило, С. Кравченко, Н. Нікольська, М. Тименко, О. Шпарик) вивчають перспективні напрацювання зарубіжних учених щодо реформування середньої освіти за кордоном, зокрема тенденції розвитку шкільної освіти в країнах Європейського Союзу, США, Китаї.

Окремі аспекти освітніх реформ у різних країнах світу досліджено в монографіях О. Заболотної «Теорія і практика альтернативної шкільної освіти у країнах Європейського Союзу» (2013), О. Локшиної «Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.)» (2009), М. Бойченко «Реформування управління загальною середньою освітою: досвід США» (2009), Н. Лавриченко & ін. «Тенденції реформування загальної середньої освіти у країнах Європейського Союзу» (2008), А. Василюк «Реформи шкільної освіти в Польщі: історія й сучасність (2007), О. Локшиної & ін. «Старша школа зарубіжжя: організація та зміст освіти» (2006), А. Сбруєвої «Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-і рр. ХХ – початок ХХІ ст.)» (2005), Д. Пащенко «Зарубіжний досвід гуманізації соціального середовища та виховання» (1999).

Методологічним підґрунтям для дослідження освітніх реформ слугують докторські дисертації О. Ярової «Тенденції розвитку початкової освіти в країнах Європейського Союзу» (2018), О. Локшиної «Тенденції розвитку змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу» (2011), О. Матвієнко «Розвиток систем середньої освіти в країнах Європейського Союзу: порівняльний аналіз» (2005), Т. Кошманової «Розвиток педагогічної освіти у США (1960–2000 рр.)» (2001) та ін.

Важливим орієнтиром щодо теоретичних засад освітніх реформ є кандидатські дисертаційні дослідження К. Шихненко «Розвиток теорії освітніх змін у педагогічній думці США (остання чверть ХХ – початок ХХІ століття)» (2015), І. Борисенко «Теорія і практика моделювання змісту початкової освіти Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії» (2015), О. Бондарчук «Реформування змісту загальної

середньої освіти в Австралії» (2015), А. Джурило «Реформування загальної середньої освіти у Федеративній Республіці Німеччина» (2015), М. Шутової «Проблеми реформування загальної середньої освіти в США (1950-ті – 1990-ті рр.)» (2005), К. Гаращука «Структурні реформи в системі загальної середньої освіти сучасної Великої Британії» (2011), О. Літвінова «Сучасні тенденції реформування змісту освіти в державних школах США» (2000).

Залишаючи осторонь аналіз історичних етапів становлення та розвитку освіти в зарубіжних країнах, що є предметом дослідження зарубіжних учених у полі педагогічної компаративістики (Т. Burns, Е. Engdahl, М.-G. Groves, В. Lin, Н. Maniates, J. Nicholson, R. Woolley та ін.), підкреслимо потребу подальшого розроблення питання щодо вивчення й аналізу тенденцій розвитку шкільної освіти у США з опертям на досягнення цих науковців, що сприятиме виробленню перспективних напрямів розвитку української освіти з урахуванням прогресивного американського досвіду.

Методологічною основою при підготовці розділу слугували принципи об'єктивності й усебічності, що сприяли поглибленому та об'єктивному аналізу матеріалу, а базовим методологічним інструментом – тенденція як визначник розвитку системи освіти в США.

З огляду на особливості об'єкта (шкільна освіта США) та предмета дослідження (тенденції розвитку шкільної освіти у США) були залучені методи, поєднання яких дало змогу увиразнити ключові тенденції розвитку шкільної освіти у США та сформулювати вмотивовану стратегію дослідження.

Зокрема інформативний та описовий методи разом із систематизацією забезпечили пошук і аналіз фактичного наукового матеріалу з проблеми дослідження, структурний метод дав змогу обґрунтувати забезпечення якості шкільної освіти та цифровізацію як найактуальніші тенденції розвитку шкільної освіти у США в умовах викликів сучасності. Порівняльний підхід передбачав аналіз шкільного ваучера як феномена й ефективності його впровадження в американській системі освіти. Системний підхід уможливив виявлення загальних тенденцій і ризиків із метою добору перспективного досвіду для окреслення практичних рекомендацій. Загалом науковий

інструментарій, використаний при підготовці цього розділу монографії, дав змогу представити комплексне бачення досліджуваної проблеми.

Як відомо, у США владні повноваження у сфері освіти розподіляються між федеральним урядом і урядами 50 штатів із децентралізованим управлінням освітою. Головним державним органом, що відповідає за освітню політику є Департамент освіти Сполучених Штатів Америки (The United States Department of Education). На місцевому рівні освітні питання координують шкільні округи (school district) та місцеві освітні агенції (local educational agency) (Кравченко, 2020).

Основою нормативно-правового забезпечення американської системи освіти є Конституція США (U. S. Constitution, 1787), Закон «Про початкову і середню освіту» (Elementary and Secondary Education Act, 1965), Закон «Про удосконалення американських шкіл» (Improving America's Schools Act, 1994), Закон «Жодна дитина поза увагою» (No Child Left Behind Act, 2001), Закон «Кожен студент досягає успіху» (Every Student Succeeds Act, 2015), Меморандум «STEM Освіта. Стратегія 2017–2026» (STEM Education. Policy Statement 2017–2026), Стратегічний план департаменту освіти США на 2018–22 роки (U.S. Department of Education Strategic Plan for Fiscal Years 2018–22) й інші документи, прийняті на федеральному рівні та на рівні штатів.

У процесі дослідження встановлено, що на освітню політику США стосовно роботи з дітьми та молоддю також мають вплив такі організації й установи як: Американська асоціація державних коледжів та університетів (American Association of State Colleges and Universities), Американські ради з міжнародної освіти (American Councils for International Education), Гарвардський проєкт дослідження родини (Harvard Family Research Project), Інститут шкільної реформи Анненберг (Annenberg Institute for School Reform), Національна асоціація шкільних рад (National School Boards Association), Національна рада з акредитації педагогічної освіти (National Council for Accreditation of Teacher Education), Освітні агенції штату (State Educational Agencies), Служба освітніх тестувань (Educational Testing Service), Управління з догляду за дитиною штату (Office of Child Care), Центр досліджень американського прогресу (Center for American Progress) (Кравченко, 2020).

Значну частину витрат на утримання державних шкіл у США несе місцевий муніципалітет, якому не вигідно навчати дітей із інших районів. Тому в Америці дотримуються чіткого правила – усі діти мають навчатися в найближчій школі, інакше навіть державна школа виставить рахунок за навчання. Якщо причина навчання на території іншого муніципалітету об'єктивна, то витрати на освіту дитини компенсує той муніципалітет, на території якого вона живе, якщо ні, тоді ці кошти сплачують батьки (Пащенко, 1999).

Фінансування освіти кожної дитини держава забезпечує зазвичай на семестр або рік. З метою впорядкування витрат на навчання при переході з однієї школи в іншу у США ще на початку 1980-х рр. під час однієї з освітніх реформ були запроваджені шкільні ваучери (school voucher). Ця освітня новація хоч і мала суперечливі прогнози на початку, усе ж характеризується позитивним ефектом, високими показниками в навчанні дітей і впливом на зростання конкуренції між державними та приватними школами щодо надання освітніх послуг і забезпечення якості освіти. Таким чином, у США сформувалося поняття «ваучерної конкуренції» (voucher competition) (Greene & Winters, 2003).

Уже до 2014 р. кількість учасників ваучерних програм в Америці зросла до 250 тис. Станом на грудень 2016 р. у 15 штатах (Арканзасі, Вашингтоні, Вермонті, Вісконсіні, Джорджії, Індіані, Луїзіані, Мен, Меріленді, Міссісіпі, Огайо, Оклахомі, Північній Кароліні, Флориді, Юті) діяли шкільні ваучерні програми, які стали вже традиційними (School voucher, Wikipedia, 2020).

Зауважимо, що шкільний ваучер, який також називають ваучером на освіту, – це довідка про державне фінансування учня в школі, яку обирає сам учень чи його батьки (Quinn & Cheuk, 2018).

Школа (державна чи приватна), в яку батьки здають цей документ, має право отримати від муніципалітету ту суму, яку він зобов'язаний видати на навчання дитини. Отже, за навчання в приватній школі батьки вносять лише частину плати – різницю між повною вартістю навчання та компенсацією муніципалітету. В окремих штатах ваучер можна використовувати для покриття або відшкодування витрат на домашнє навчання (Пащенко, 1999).

Найбільша шкільна програма ваучерів у США – це програма «Indiana's Indiana Choice Scholarships program» (Indiana Choice Scholarships, 2020). Упровадження шкільних ваучерів у штаті Індіана було пов'язано з прагненням усунути недоліки в системі громадської освіти та надати малозабезпеченим сім'ям можливість вибору місця навчання для своїх дітей – у державній чи приватній школі. Цей аспект детально описано в науковій доповіді Манхеттенського інституту політичних досліджень «When Schools Compete: The Effects of Vouchers on Florida Public School Achievement», фахівці якого досліджували ефективність застосування шкільних ваучерів у штаті Флорида. Учені дійшли висновку, що державні школи, що територіально знаходяться поблизу до приватних закладів освіти, які приймають ваучери на навчання, упроваджують значно більше новацій у діяльність школи з метою забезпечення якості освіти (Manhattan Institute for Policy Research, 2020).

У 2017 р. у США групою дослідників Стенфордського університету (Stanford University) було проведено опитування різних верств населення щодо застосування шкільних ваучерів. Результати цього опитування показали, що громадська думка різниться залежно від низки чинників, таких як рівень доходу, освіти, релігійної та політичної ідеології, а також від типу ваучерної системи, яка застосовується в певному регіоні: орієнтовно 58 % опитуваних схильється на підтримку використання шкільних ваучерів на навчання в приватних школах, інші – на підтримку навчання в державних школах без видачі шкільного ваучера на освіту (The 6 Hottest eLearning Trends: What To Expect In 2020, 2020).

Під поняттям «*якість освіти*» розуміємо відповідність результатів навчання вимогам, встановленим законодавством, відповідним стандартом освіти та/або договором про надання освітніх послуг (Закон України «Про освіту», 2017). «Якість освіти на рівні з добробутом та здоров'ям людини визначається міжнародною спільнотою пріоритетом XXI ст. – серед параметрів індексу розвитку людського потенціалу, за яким Програма розвитку Організацій Об'єднаних Націй (ПРООН) порівнює ступінь соціального й економічного розвитку країн, показник освітньої діяльності є одним із трьох основних в інтегрованій оцінці якості людського життя» – зауважує О. Локшина у своєму монографічному дослідженні «Зміст шкільної освіти в

країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина XX – початок XXI ст.)» (Локшина, 2009, с. 29).

Увиразнимо показники, які безпосередньо впливають на якість освіти.

Фінансування школи.

На сьогодні у США питання фінансування шкіл стоїть дуже гостро. За даними Центру з питань бюджету та пріоритетів політики (Center on Budget and Policy Priorities) штати вносять 44 % від загального фінансування освіти. У період із 2008 по 2016 рр. місцеві шкільні округи скоротили близько 297 тис. викладачів у школах через нестачу коштів. Проблема фінансування шкіл відображається також у позиції держави, коли витрачається на утримання одного ув'язненого більше, ніж на освіту середньостатистичного учня. Як вихід із такої ситуації у США планується модернізація податкового кодексу в контексті інвестування освіти суспільством, коли за рахунок оподаткування заможних громадян та корпорацій місцевий і федеральний уряди могли б посилити державну освіту та покращити її якість. Поряд із фінансуванням будівництва нових шкіл та ремонту існуючих, досить гостро стоїть питання збільшення фінансової підтримки педагогічних працівників (National Center for Education Statistics, 2020).

Переповненість класів.

Дослідження Національного центру статистики освіти (National Center for Education Statistics) виявило, що 14 % шкіл у США перевищують свої можливості щодо забезпечення необхідним устаткуванням учнів під час навчання, а також аудиторним фондом. У результаті банальна нестача місць для проведення занять знижує ефективність освітнього процесу, підвищує рівень стресу, викликає втомлюваність у вчителів, а також в учнів, які не отримують належної уваги під час уроків. Унаслідок чого втрачається зацікавленість до навчання (National Center for Education Statistics, 2020).

Упровадження відновного правосуддя⁵ в школах.

⁵ Відновне правосуддя (*restorative justice*) – це процес, під час якого всі сторони- учасники конкретного правопорушення зустрічаються для колективного прийняття рішення щодо наслідків певного злочину та їхнього впливу на майбутнє дитини (Відновне правосуддя, Вікіпедія, 2019).

Американські освітяни наголошують на проблемі формування в суспільстві негативної асоціації: «школа – виправна колонія». Арешти в школі на заняттях – звичайна практика для окремих штатів США. Значна частина (понад 50 %) афро-американських підлітків не отримують атестата про здобуття середньої освіти саме через скоєння правопорушень і потрапляння через це за ґрати (Маслак, Коблянська, 2016).

Важливо підкреслити, що в Україні питання відновного правосуддя лише набуває актуальності, а вдосконалення системи реагування на дитячі злочини потребує нагального розв'язання. «Скільки дітей-рецидивістів в Україні – невідомо. У цьому плані статистика, яку ведуть державні органи, є малоінформативною. Утім, за даними Генеральної прокуратури, у 2018 р. українські діти скоїли 3 980 злочинів». Фахівці переконані, що в питанні підліткової злочинності пріоритетними мають бути заходи без судового розгляду, що підтверджено Конвенцією про права дитини. Якщо замість ув'язнення дитину-правопорушника помістити в середовище, де з нею працюватимуть психологи та соціальні працівники, то шанси на формування добродісного члена суспільства помітно зростуть (Відновне правосуддя, або як уберегти від в'язниці дітей-правопорушників, 2019).

Підкреслимо, що відновне правосуддя застосовується для дітей і підлітків, котрі вперше скоїли злочини. Кримінальні психологи застерігають, що такі програми – це не спосіб уникнення відповідальності, а інструмент для глибшого усвідомлення наслідків злочину з метою виправити ситуацію.

Акредитація та стандарти для вчителів.

Як відомо, кваліфікація педагогічних працівників безпосередньо впливає на успішність у школі. Тому до вчителів висувають особливі вимоги щодо змісту й організації їхньої підготовки. Нині як у США, так і в усьому світі існує нагальна потреба в висококваліфікованих учителях⁶. Це питання вимагає врегулювання на державному рівні через упровадження професійних стандартів.

Ефективність забезпечення якості підготовки фахівців у США засвідчує досвід Національної ради з акредитації педагогічної освіти (National Council for

⁶ Загалом у системі середньої освіти США працює понад 3 млн. учителів, функціонує 97 тис. державних і 26 тис. приватних шкіл (Лунячек, 2011, с. 416–423).

Accreditation of Teacher Education, NCATE). Це громадська організація, яка працює на території всієї країни. До ради входить 33 професійні національні організації, наприклад, Національна рада вчителів математики. Акредитація в NCATE є добровільною та відбувається на основі стандартів, що переглядаються кожні сім років. Рада акредитує не лише вчителів, а й педагогічні факультети закладів вищої освіти. Акредитація здійснюється за такими основними вимогами: високий рівень навчальних планів і програм відповідно до стандартів, розроблених радою; високий рівень науково-педагогічних працівників факультету; співпраця зі школами (для потреб педагогічної практики); розробка навчальних планів і програм, які підходять для всього населення штату, оскільки в одному шкільному окрузі може проживати населення, яке розмовляє понад 50 мовами; використання викладачами сучасних педагогічних технологій; наявність ресурсів (бюджетного забезпечення) під програми, що запропоновані здобувачам освіти (Луначек, 2011, с. 416–423).

Зауважимо, що професійний стандарт може лежати в основі не лише сертифікації, а й атестації педагогічних працівників. Нині вчителі налаштовані на концепцію навчання впродовж життя, оскільки усвідомлюють важливість цього процесу як складника професійного розвитку та професійної компетентності.

ООН визначає якісну освіту як індикатор національного економічного потенціалу та соціальне благо, ЮНЕСКО – як набуття молоддю життєвих компетентностей для успішного входження в сучасне суспільство, а ЄС – як інструмент економічного зростання на шляху до розбудови конкурентоспроможної та динамічної спільноти (Локшина, 2009).

Однією з найпрогресивніших тенденцій в освіті є цифровізація шкільної освіти (digitization of school education).

Актуалізація цифровізації як тенденції розвитку в освіті спостерігається не лише у США, а й у всьому світі саме у 2020 р. – під час світової пандемії коронавірусу COVID-19, коли суспільство існує в умовах закритого карантинного режиму. Разом із тим, поточна ситуація з пандемією сприяла розвитку віртуальних аудиторій як важливого інструменту електронного навчання (e-learning) та розвитку цифрової освіти загалом.

Зауважимо, що віртуальна аудиторія та дистанційне навчання як альтернативні інструменти навчання набувають популярності на всіх рівнях шкільної освіти у США (U.S. Department of Education, 2020).

Агентство з міжнародного розвитку США (U. S. Agency for International Development) реагує на пандемію COVID-19 як в Америці, так і за кордоном. Пріоритетними питаннями цього агентства є захист безпеки й охорони здоров'я своїх громадян і підтримка країн-партнерів у боротьбі з пандемією. USAID співпрацює з урядами, організаціями, приватним сектором, надаючи підтримку країнам, які постраждали від COVID-19. США надали більше 1 \$ млрд. для боротьби з COVID-19, демонструючи роль США як світового лідера включно у боротьбі з пандемією (Локшина, Глушко, Джурило та ін., 2020, с. 14–23).

За даними офіційної статистики в освіті спостерігається тенденція до формування глобального ринку електронного навчання: у 2019 р. загальна сума інвестицій у розвиток технологічних рішень для освіти на основі штучного інтелекту досягла 18,66 \$ млрд. Суттєва частина цих коштів припадає на США (42,9 %) та Китай (21,4 %). Прогнозується, що електронне навчання до 2023 р. зросте на 16 % порівняно з використанням електронних освітніх платформ дотепер (COVID-19 And The Mainstreaming Of Virtual Classrooms, 2020).

Якісному розвитку інноваційно-цифрової освіти, зокрема оновленню освітніх програм у напрямі їх цифровізації, сприяє застосування таких сучасних освітніх технологічних інструментів для візуалізації навчання:

- інтерактивний інтерфейс;
- мультимедійний контент;
- онлайн-курси;
- онлайн-іспити;
- цифрові (електронні) підручники;
- інтерактивні презентації;
- електронні конспекти тощо.

Цифровізація вже змінила традиційну систему шкільної освіти в контексті формування її нової якості, що характеризується збільшенням кількості віртуальних освітніх платформ, на базі яких відбувається електронне (дистанційне) навчання.

У США найпопулярнішими платформами та сервісами для електронного навчання є такі:

- *Age of Learning* (безкоштовний онлайн доступ до провідного та найповнішого цифрового ресурсу раннього розвитку дітей віком 2–8 років);

- *Amazon* (безкоштовний онлайн доступ до навчальних курсів з інформатики у США. Розраховано на учнів 6-12 класів, учителів, котрі дистанційно навчають цю вікову групу, батьків);

- *Avid* (безкоштовні тимчасові ліцензії до продуктів Media Composer, Ultimate, Pro Tools, Pro Tools, Ultimate and Sibelius, Ultimate учням і викладачам загальноосвітніх і музичних шкіл);

- *Babbel* (платформа для вивчення мов за допомогою передових технологій пропонує безкоштовний місяць для всіх учнів, школи яких закриті на карантин);

- *Cengage* (безкоштовний доступ для вчителів та учнів до каталогу електронних книг, онлайн-курсів, навчальних інструментів тощо);

- *ClassTag* (безкоштовна платформа для комунікації школи зі своїми учнями). Програмне забезпечення надсилає повідомлення через SMS, електронну пошту, додатки й Інтернет та автоматично перекладає їх на одну з 55 мов. Платформа також може бути використана для розміщення відео, завдань та інших ресурсів для доступу учнів із дому й дозволяє користувачам проводити віртуальні уроки за допомогою інструмента для відео конференцій);

- *Epic* (безкоштовний віддалений доступ до платформи для читання для вчителів початкових класів і бібліотекарів. Учні мають можливість отримати доступ до цифрової бібліотеки, яка містить 35 тис. книг, аудіокниг, відеороликів і вікторин. Завдяки платформі вчителі та бібліотекарі можуть залишатися на зв'язку зі своїми учнями та контролювати навчальний процес);

- *JetBrains* (безкоштовна навчальна платформа для учнів, котрі навчаються програмуванню);

– *Kahoot!* (платформа для вчителів із контентом для ігрового навчання. Платформа співпрацює з DragonBox, виробником додатків для вивчення математики та Poio – для навчального читання);

– *LinkedIn Learning* (містить безкоштовні навчальні курси, поради щодо того, як залишатися продуктивними, використовуючи віртуальні інструменти для навчання);

– *Listenwise* (платформа, яка підтримує дистанційне навчання, дозволяє вести графік присутності учнів, складати спеціальні письмові завдання та вікторини. Надає можливість дистанційно навчатися до кінця навчального р., або до того, як школа знову відкриється);

– *McGraw-Hill* (безкоштовні ресурси з позашкільного навчання для допомоги вчителям із організацією дистанційного навчання);

– *Powtoon* (безкоштовний доступ для всіх вчителів, освітян та шкіл до кінця навчального р.. Компанія Powtoon пропонує анімаційне програмне забезпечення для підтримки дистанційного навчання);

– *Scholastic* (безкоштовні навчальні ресурси та освітні продукти для дітей, їхніх батьків і вчителів);

– *Scribd* (безкоштовно протягом 30 днів мільйони електронних книг, аудіо книг, статей журналів та багато іншого доступні кожному) (Локшина, Глушко, Джурило та ін., 2020, с. 14–23).

Основним ресурсом цифрової освіти є оцифрована інформація.

Оцифрування – «це інтеграція цифрових технологій у повсякденне життя шляхом оцифрування всього, що можна оцифрувати». Цифрові бібліотеки та цифрові ресурси значно розширюють можливості здобувачів освіти (*Digitization Of Education In The 21st Century*, 2018).

Під впливом цифровізації шкільної освіти у США формуються такі освітні тенденції:

– *мобільне навчання* (Mobile Learning). Прогнозується, що до 2021 р. мобільне навчання стане галузевим стандартом і кожен здобувач освіти матиме доступ до освітнього інтерактивного мобільного додатку;

– *мікронавчання (Microlearning)*. Передбачає навчання типу «віч-на-віч», яке буде відкрите в он-лайн доступі для широкого загалу;

– *інклюзивне картування (Inclusive Mapping)*. У найближчій перспективі здобувачі освіти за допомогою геопросторових технологій і картування зможуть скласти цифрову карту своїх знань, якою будуть обмінюватися та вивчати карти інших, не виходячи з дому чи офісу. Це сприятиме доступу до освіти для всіх, незалежно від наявності особливих освітніх потреб;

– *більше інтерактивного відео (More Interactive Video)*. Нині спостерігається перехід від статичних презентацій до інтерактивних, що значно покращить взаємодію між доповідачем і слухачем. Це сприятиме розробленню та представленню у віртуальному просторі інтерактивних навчальних програм і відео-уроків;

– *розширена реальність (Augmented Reality)*. За допомогою інтерактивних технологій здобувач освіти ідентифікуватиметься з певною дійовою особою віртуального середовища (рухи тіла, розпізнавання голосу тощо). Це дозволить розширити інтерактивні можливості та персоналізувати навчання;

– *мобільні програми (Mobile Apps)*. Щоб посилити персоналізацію навчання, передбачається збільшення кількості освітніх мобільних додатків, що сприятиме наближенню освітнього контенту до здобувачів освіти та дозволить учителям організовувати цікаві динамічні он-лайн заняття (The 6 Hottest eLearning Trends: What To Expect In 2020, 2020).

Цифрові технології в освіті – це не лише інструмент, а й середовище існування, що відкриває нові можливості, як: навчання в зручний час, можливість проектування індивідуальних освітніх маршрутів, безперервна освіта тощо. Стрімке розповсюдження цифрових технологій перетворює цифрову компетентність у ключову для кожної сучасної людини.

Сьогодні цифровізація є головним трендом на світовому ринку праці. Тобто, уміння працювати з цифровими технологіями стало нормою для всіх, а особливо для педагогічних працівників (Ринок онлайн освіти в Україні, 2020).

Реформування національної освітньої системи – явище досить масштабне та довготривале. «Під реформою освіти розуміють такий напрям діяльності, який

націлений на перетворення всієї системи освіти та виховання або основних її структурних елементів», – зазначають у монографічному дослідженні компаративісти Інституту педагогіки НАПН України. «Ідеться про зміни, що мають глобальний або загальнодержавний характер. Реформа освіти, відповідно, торкається всіх структурних компонентів освітньої системи, включаючи педагогічну технологію та загальноприйнятну методологію теоретичних досліджень. Іншими словами, це спроба досягти одночасно педагогічних, соціально-політичних, економічних і культурно-ідеологічних цілей за допомогою свідомо та цілеспрямовано проведених змін у системі освіти» (Забезпечення якості загальної середньої освіти у провідних країнах Європи та США, 2014).

Розвиток освіти в Україні має ґрунтуватися як на національних нормах, так і міжнародних стандартах. Саме тому організація освітньої діяльності в Україні неможлива без урахування досвіду високорозвинених країн, передусім США, у сфері науки й освіти.

Нині надважливим завданням у контексті реформування національної системи освіти є вироблення рекомендацій щодо розвитку шкільної освіти в Україні з опертям на позитивний досвід США:

- зміна акцентів в освітній діяльності, що спрямовані на інтелектуальний розвиток учнів;
- прискорення реформування середньої освіти через її цифровізацію та забезпечення якості;
- адаптація змісту освітніх програм для проведення навчання онлайн;
- систематичний моніторинг якості середньої освіти;
- мотивація молоді до освіти через формування сучасних освітніх цілей, розроблення й упровадження інноваційних методик і успішних освітніх практик, забезпечення комплементарного підходу, усебічного, гармонійного розвитку особистості, ранню профорієнтацію, ефективну підготовку до вступу в заклади вищої освіти;
- поглиблення аналітичної компетентності (уміння аналізувати факти, інформацію, здатність генерувати нові ідеї, творчо мислити, прогнозувати можливі

ускладнення на шляху реалізації мети, приймати ефективні рішення, обґрунтовувати висновки);

- мотивація вчителя через підвищення рівня оплати його праці, надання академічної свободи та стимулювання до професійного зростання;
- розвиток партнерства та співпраці між усіма стейкхолдерами національної освіти;
- упровадження сертифікації вчителів;
- удосконалення механізмів управління закладами загальної середньої освіти;
- стратегічне планування розвитку середньої освіти;
- розроблення законодавчої бази трансформації навчального процесу на онлайн платформу;
- передбачення державних програм, міжнародних проєктів щодо забезпечення цифровими пристроями здобувачів освіти передусім із малозабезпечених сімей та дітей з особливими потребами;
- створення регіональних, національних і міжнародних освітніх платформ для оперативного обміну досвідом;
- удосконалення міжнародної співпраці у сфері освіти.

На сучасному етапі розвитку суспільства освіта відіграє надзвичайно важливу роль. Реформування освіти у США пов'язано з соціально-економічною та політичною ситуацією в державі, а також із суспільними запитами. Дослідження процесів, які відбуваються в освітній системі США становить непересічну цінність для України, яка нині ставить завдання забезпечення якості освіти та її цифровізацію як першочергові в період реформування національної освітньої системи.

Опираючись на здійснений аналіз, можемо констатувати, що у США забезпечення якості шкільної освіти реалізовується переважно через оволодіння учнями ключових компетентностей для життя, якісну організацію освітнього процесу, атестацію та сертифікацію педагогічних працівників, ефективну роботу шкіл тощо.

Поряд із тенденцією забезпечення якості освіти простежується надзвичайна актуальність тенденції цифровізації шкільної освіти, яка передбачає оновлення

освітнього простору (Redesigned Learning Spaces), зокрема здійснення навчання через розширену віртуальну реальність (Augmented & Virtual Reality), застосування штучного інтелекту (Artificial Intelligence), застосування гаджетів із метою навчання (Classroom Set of Devices), індивідуалізацію (Personalized Learning) та гейміфікацію навчання (Gamification) (Newman, 2017).

Прогнозується, що в епоху всесвітньої глобалізації цифровізація освіти розвиватиметься прискореними темпами. Інноваційні Інтернет-технології, включно з аудіо та веб-мовленням, сприяють створенню персоналізованих програм навчання, а розвиток таких технологій, так Google Glass чи Microsoft MyGlass («розумні окуляри») виведуть електронне навчання на якісно новий рівень. Важливо, що цифровізація сприяє упровадженню інновацій в освітній процес, зокрема розвитку віртуальної освітньої мобільності та формуванню новітнього освітнього напрямку – «індустрії електронного навчання» (e-learning industry).

Список використаних джерел

- Відновне правосуддя (2019). *Вікіпедія*. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Відновне_правосуддя [in Ukrainian].
- Відновне правосуддя, або як уберегти від в'язниці дітей-правопорушників (2019). *ZN.UA*. URL: https://dt.ua/SOCIUM/vidnovne-pravosuddya-abo-yak-uberegti-vid-v-yaznici-ditey-pravoporushnikov-308408_.html [in Ukrainian].
- Забезпечення якості загальної середньої освіти у провідних країнах Європи та США : Монографія / Л.Л. Волинець, А.П. Джурило, Г.С. Єгоров, Н.М. Лавриченко, О.І. Локшина, Б.Ф. Мельниченко, О.С. Оржеховська, О.О. Першукова, Н.В. Шеверун, О.М. Шпарик. За заг. ред. Локшиної О.І. — К. : Інститут педагогіки НАПН України, 2014. — 374 с. URL: http://comparlab.org.ua/wp-content/uploads/2021/12/comparlab_quality_full.pdf
- Закон України «Про освіту». № 2145-VIII (2017). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].
- Калініна Л.М., Носкова М.В. Google-сервіси для вчителя. Перші кроки новачка: : навч. посіб.. Львів : ЗУКЦ, 2013. 182 с.
- Кравченко, С. (2020). Актуальні питання освітнього законодавства США та України: окремі аспекти, *Актуальні питання теорії та практики в галузі права, освіти, соціальних та поведінкових наук*, матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, Т.2. Чернігів. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/720247/> [in Ukrainian].
- Кравченко, С. (2020). Забезпечення якості освіти як ключова тенденція розвитку освітньої системи США, *Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності*, матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції. Тернопіль. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/720326/> [in Ukrainian].
- Кравченко, С. (2020). Тенденції розвитку освіти в країнах ЄС та України, *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін*, матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції. Суми. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/720327/> [in Ukrainian].

- Кравченко, С. (2020). Цифровізація шкільної освіти у США в умовах викликів COVID-19, *Імплементация європейських стандартів в українські освітні дослідження*, матеріали IV Міжнародної науково-практичної онлайн конференції. Київ. Українська асоціація дослідників освіти. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/720565/> [in Ukrainian].
- Локшина, О., Глушко, О., Джурило, А., Кравченко, С., Нікольська, Н., Тименко, М. & Шпарик, О. (2020). Відповідь світової спільноти на виклики COVID-19 в освіті. *Український педагогічний журнал*, 3, 14–23. doi: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2020-3-14-23> [in Ukrainian].
- Локшина, О. (2009). *Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.)*. Київ : Богданова А. М. [in Ukrainian].
- Луначек, В. (2011). Публічне управління освітою в США: проблеми підготовки фахівців, *Теорія та практика державного управління*, 4, 416–423. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tpdu_2011_4_61 [in Ukrainian].
- Маслак, Н. & Коблянська, І. (2016). Орієнтири розвитку системи освіти України з урахуванням досвіду США, *Ефективна економіка*, 7. URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=5075><http://www.economy.nayka.com.ua/op=1&z=5075> [in Ukrainian].
- Осадча, Л. (2019). Психологічні особливості впровадження та використання цифрових технологій в освітніх процесах у ВУЗІ, *Цифрова трансформація та інновації в економіці, праві, державному управлінні, науці і освітніх процесах*, наукові праці Міжнародної науково-практичної конференції. Київ–Буковель [in Ukrainian].
- Пашенко, Д. (1999). *Зарубіжний досвід гуманізації соціального середовища та виховання*. Київ: Знання [in Ukrainian].
- Ринок онлайн освіти в Україні: аналітичний огляд (2020). URK: <https://pro-consulting.ua/ua/pressroom/rynok-onlajn-obrazovaniya-v-ukraine-analiticheskij-obzor> [in Ukrainian].
- Сполучені Штати Америки (2020). *Вікіпедія*. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Сполучені_Штати_Амери́ки [in Ukrainian].
- COVID-19 and education in emergencies (2020). URL: <https://www.educationcannotwait.org/covid-19/>
- COVID-19 And The Mainstreaming Of Virtual Classrooms (2020). <https://elearningindustry.com/virtual-classrooms-role-during-covid-19-pandemic>
- Digitization of Education In The 21st Century (2018). <https://elearningindustry.com/digitization-of-education-21st-century> [in English].
- Education 2030: The Future of Education and Skills (2018). [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Indiana Choice Scholarships (2020). *Wikipedia*. https://en.wikipedia.org/wiki/Indiana_Choice_Scholarships
- Jay, P. Greene & Marcus, A. Winters (2003). When Schools Compete: The Effects of Vouchers on Florida Public School Achievement, *Education Working Paper*, 2. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED480754.pdf>
- National Center for Education Statistics (2020). [Official site]. <https://nces.ed.gov/>
- Newman, D. (2017). Top 6 Digital Transformation Trends In Education. <https://www.forbes.com/sites/danielnewman/2017/07/18/top-6-digital-transformation-trends-in-education/#29e4d83a2a9a>
- Manhattan Institute for Policy Research (2020). [Official site]. <https://www.manhattaninstitute.org/>
- School Choice: Vouchers (2016). National Conference of State Legislatures [Official site]. <https://www.ncsl.org/research/education/school-choice-vouchers.aspx>
- School_voucher (2020). *Wikipedia*. [https://en.wikipedia.org/wiki/School_voucher]
- The 6 Hottest eLearning Trends: What To Expect In 2020 (2020). <https://elearningindustry.com/best-elearning-resources-trends-for-keen-learners-2020>
- Quinn, R. & Cheuk, T. (2018) School Vouchers in the Trump Era: How Political Ideology and Religion Shape Public Opinion. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED586964.pdf> [in English].
- U.S. Department of Education (2020). [Official site]. <http://www.ed.gov>

П.4.2. Тенденції розвитку шкільної освіти у США: законодавчо-статистичний вимір

Н.В. Нікольська

Освіта є основою підвищення економічного рівня країни, впливаючи на культуру та самопізнання народу. Результати дослідження свідчать, що вченими розроблено широке коло теоретичних та практичних проблем американської освіти педагогіки. Зокрема, Н. Лавриченко, О. Локшина, Н. Пазюра, Л. Пуховська, О. Сбруєва та інші науковці-компаративісти присвятили свої дослідження вивченню освіти у США.

США складаються з п'ятидесяти штатів, п'яти територій і округу Колумбія. Освіта у США децентралізованою. Кожен штат має повноваження розробляти і здійснювати освітню політику в межах своєї юрисдикції, якщо така політика не порушує положення Конституції США або федерального закону. У більшості штатів тема освіти розглядається в конституції штату, а законодавчі органи штатів мають повноваженням вирішувати питання освіти. Ці повноваження охоплюють прийняття законодавства про освіту та виділення державних коштів на освіту. Десята поправка Конституції США (1787) говорить: «Повноваження, які не делеговані Конституцією США і не заборонені їм (штатам), належать відповідно штатам або народів». Тому загальні повноваження щодо створення та управління державними школами зарезервовані за штатами. Не існує національної шкільної системи і національних рамкових законів, які регламентують навчальні програми, або інші аспекти освіти. Федеральний уряд, хоча і відіграє важливу роль в організації освіти і розробленні освітньої політики, але не засновує, не ліцензує школи та не керує освітніми установами на будь-якому рівні.

Децентралізована освіти США бере свій початок в ранній історії країни. У XVII – на початку XVIII століття територія, що й майбутньому стане США, існувала як окремі колонії, засновані поселенцями з декількох європейських країн. У тринадцяти британських колоніях, які сформували первинні США, за освіту відповідали колоніальні уряди або, в деяких колоніях, місцеві громади. У кожному населеному

пункті було прийнято створювати і підтримувати свої власні школи і навчати своїх дітей відповідно до своїх власних пріоритетів, цінностей та потреб. На сучасному етапі державні органи штатів і місцева влада зберігають основну відповідальність за управління початковою і середньою освітою в США .

Зазвичай, законодавчі органи штатів делегують значні повноваження з вироблення освітньої політики радам. Ради – це органи громадян, які призначаються законодавчим органом, або губернатором, обираються населенням в залежності від штату. Рада відповідає за затвердження загальнодержавної освітньої політики та визначення бюджетних пріоритетів. У деяких випадках рада штату відповідає за всі рівні освіти, включаючи професійну та вищу освіту, в той час як у багатьох штатах рада концентрується на освіту на початковому і середньому рівнях.

У більшості штатів є державний департамент освіти, який є виконавчим органом освіти. Головний співробітник державної школи зазвичай відповідає за нагляд за державним департаментом освіти і періодично звітує перед державною радою, законодавчим органом і губернатором за освіту. Залежно від штату ця особа може називатися керуючим, комісаром, директором або міністром освіти. Більшість старших посадових осіб державної школи призначаються державною радою або губернатором, а деякі обираються всенародним голосуванням.

Отже, освіта – це перш за все федеральна і місцева відповідальність. Проте, федеральний уряд грає обмежену, але важливу роль у впливі на політику і практику освіти на всіх рівнях і по всій країні.

Відповідно до стратегії США, схваленої у 1991 р. «Америка 2000: національна освітня стратегія» (America 2000: A National Education Strategy) було сформульовані основні напрями розвитку освіти: удосконалення навчання в усіх школах, підвищення відповідальності вчителів за результати роботи і рівень знань учнів; створення нового покоління шкіл; надання можливості всім, хто закінчив школу, продовжувати освіту; проведення перетворень у всіх ланках суспільства, передусім у родині (зміни в школі неможливі без відповідних змін у суспільстві) та проголошено такі національні освітні цілі:

– готовність (усі діти Америки підготовлені до школи);

– повний цикл освіти (до 2000 р. забезпечити високий відсоток випускників повного циклу навчання);

– досягнення і патріотизм (підвищення якості у вивченні таких предметів як англійська мова, математика, природознавство, географія, історія сприятиме формуванню патріотизму, громадянської позиції);

– математика і наука (до 2000 р. американські студенти будуть першими у світі за досягненнями з математичних і природничих наук);

– навчання впродовж життя (кожен дорослий американець буде освіченим і володітиме знаннями та навичками, необхідними для конкуренції на глобальному рівні);

– безпечність, дисципліна і школа без наркотиків (станом на 2000 р. кожна школа Америки буде вільною від наркотиків, насильства і забезпечуватиме сприятливе середовище для навчання).

Закон «Про вдосконалення американських шкіл» (1994) (Improving America's School Act, IASA) став важливою частиною зусиль адміністрації Клінтона щодо реформування освіти. Закон повторно затвердив Закон про початкову та середню освіту 1965 р. і включав реформи, що надають додаткову допомогу малозабезпеченим учням. Ключовими тезами закону стали: школи безпечні та вільні від наркотиків, розвиток професійно-технічної освіти, збільшення фінансування двомовної освіти та освіти іммігрантів.

Закон «Жодної дитини поза увагою» (2001) (No Child Left Behind Act, NCLB) надав старт реформі освіти на основі філософії високих стандартів. Зокрема, закон вимагав від штатів розробки стандартизованих випробувань та оцінювання всіх учнів у визначених класах для отримання фінансування на федеральному рівні. Закон ставив за мету досягнення кожною дитиною рівня кваліфікації відповідно до державних освітніх стандартів до кінця 2013-2014 н.р. Для досягнення цього в кожному штаті були розроблені контрольні показники для оцінювання розвитку та забезпечення того, щоб кожна дитина отримала освіту. Штати зобов'язані проводити щорічне оцінювання з читання та математики для учнів 3-8 класів і звітувати про результати. Цей аналіз дозволяє школам визначити групи учнів, які потребують додаткової допомоги для задоволення академічних очікувань штату. Такі щорічні дані допомагають школам

визначити предметні області і методи навчання, які потребують покращення. Наприклад, якщо оцінки з читання не досягають рівня штату, школа знає, що їй потрібно поліпшити програму читання. У минулому ці школи, можливо, не отримували уваги і допомоги, в якій вони потребували для покращення освітнього процесу.

Кожен штат відповідав за розробку власних стандартів і програм. Common Core State Standards Initiative – програма загальних для всіх штатів стандартів у галузі знань англійської мови та математики в середній школі. Загалом, це американська освітня ініціатива, яка визначає кількісні показники англійської мови та математики в кожному класі від дитячого садка до середньої школи.

З-поміж іншого, у Законі особливу увагу зосереджено на реалізації освітніх програм і практик, які були заявлені як ефективні завдяки ретельним науковим дослідженням. Для підтримки таких програм призначалося федеральне фінансування. Наприклад, у рамках шкільної програми «Читання в першу чергу» щорічно виділяється 1 \$ млрд. федеральних коштів, щоб допомогти вчителям читання в молодших класах удосконалити навички і набути інноваційних методик. Закон «Жодної дитини поза увагою» також визначає законодавчі засади кваліфікації вчителя, що необхідна для забезпечення якісного рівня викладання основних академічних предметів.

У 2007 р. у США було прийнято Закон «Освіта для осіб з обмеженими можливостями» (The Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), згідно якого забезпечується широка різноманітність послуг і ресурси для освітніх систем на місцевому рівні та на рівні штатів. Ключова теза цього закону полягає в тому, що неспроможність особи не виключає можливості виявлення її індивідуальних здібностей, оскільки окремі особистості можуть виявитися двічі винятковими («twice exceptional»), тобто володіти екстраординарними обдаруваннями чи талантами в поєднанні зі своєю неспроможністю, непрацездатністю або вадою.

Закон «Про початкову і середню освіту» (2015) (Elementary and Secondary Education Act, ESEA) забезпечив дотримання стандартів для викладання всіх предметів на всіх рівнях у всіх без винятку штатах.

Закон «Кожен учень досягає успіху» (2015) (Every Student Succeeds Act, ESSA), підписаний президентом Б. Обамою, є вагомим доповненням Закону «Про початкову і

середню освіту» (Elementary and Secondary Education Act, ESEA). ESSA зберігає щорічні вимоги до стандартизованого тестування, але передає федеральну відповідальність на рівень штатів. Разом із тим, Закон акцентує, що жодна дитина не залишається без уваги. Штати, як і раніше, зобов'язані звітувати про результати тестування з наголосом на результатах навчання дітей із недостатньо забезпечених сімей. Закон «Кожен учень досягає успіху» забезпечує фінансування низки додаткових програм допомоги школам (Literacy Education Grant Program). Сюди входять дві важливі програми з читання та грамотності для учнів, які потребують більшої допомоги у цих сферах. Закон дозволяє Конгресу виділяти до 160 \$ млн. у вигляді грантів на навчання грамоті штатам і школам.

Результатом такого реформування американської освітньої політики є те, що сьогодні середні рейтинги випускників є найвищими, а темпи падіння показників є мінімальними. Ці досягнення забезпечують міцну основу для подальшої роботи щодо розширення можливостей освіти та покращення результатів навчання.

Отже, чинне освітнє законодавство США формує орієнтири розвитку сучасної американської освіти, структуруючи його за такими тенденціями, як підвищення якості шляхом оптимізації підзвітності на усіх рівнях та забезпечення рівного доступу до якісної освіти шляхом запровадження спеціальних програм федерального рівня та на рівнів штатів. Освітні політика у США орієнтована на задоволення індивідуальних і національних потреб суспільства.

У США існує два види шкіл: приватні та державні. Американці, здебільшого, навчаються в державних школах, оскільки вони для них безкоштовні. Іноземці мають право отримувати середню освіту в обох типах навчальних закладів, але на платній основі.

Система освіти у США є децентралізованою. Тому такого поняття як «єдина система середньої освіти» в Америці не існує. Навчальні плани та програми формуються в кожному штаті, а навчальне навантаження та інші більш конкретні питання вирішує кожна школа окремо. Така різноманітність навчальних програм і методів навчання дає батькам можливість обрати навчальний заклад, який найбільш точно відповідатиме індивідуальним особливостям їхньої дитини.

Головним державним органом, що відповідає за освітню політику є Департамент освіти США (The United States Department of Education, ED, DoED). Місією Департаменту проголошено забезпечення рівного доступу до освіти і сприяння підвищенню її якості по всій країні. Департамент відіграє провідну роль в національному діалозі про підвищення якості освіти для всіх учнів, що охоплює такі заходи, як підвищення обізнаності населення та суспільства щодо проблем освіти, останніх інновацій в освітній галузі. Департамент також опікується імплементацією цільових програм в усіх сферах освіти і варіюються від дошкільної освіти до постдокторських програм.

На місцевому рівні освітні питання координують шкільні округи (school district) та місцеві агенції освіти (Local educational agency, LEA). Ці інституції формують освітню політику та здійснюють нормативно-правове забезпечення американської системи освіти на рівні штатів.

На сучасному етапі на федеральну політику США щодо роботи з дітьми і молоддю також мають вплив такі організації й установи як: Американська асоціація державних коледжів та університетів (American Association of State Colleges and Universities), Американські ради з міжнародної освіти (American Councils for International Education), Гарвардський проект дослідження родини (Harvard Family Research Project), Інститут шкільної реформи Анненберг (Annenberg Institute for School Reform), Національна асоціація шкільних рад (National School Boards Association), Національна рада з акредитації педагогічної освіти (National Council for Accreditation of Teacher Education), Освітні агенції штату (State Educational Agencies), Служба освітніх тестувань (Educational Testing Service), Управління з догляду за дитиною штату (Office of Child Care), Центр досліджень американського прогресу (Center for American Progress) та ін.

Найбільш поширений вік вступу до загальноосвітньої школи у США – 6 років. Вік закінчення обов'язкового навчання, коливається від 16 до 18 років, найпоширенішим є 16 років. Обдаровані учні можуть закінчити навчання раніше. Шкільні роки в США називають «класами». Тривалість початкової освіти коливається від чотирьох до семи років, тобто 1–4, 1–7 класів. Кожен штат визначає, з якого класу

розпочинається початкова освіта. Відповідно до його тривалості, початкова освіта може супроводжуватися протягом ряду років середньої школи (як правило, три роки). Середня освіта проходить у 7–12 класах, залежно від законів та політики штатів та місцевих шкільних округів. Усі штати та шкільні округи встановили рівень завершення навчання в загальній середній школі до 12-го класу, а загальною назвою для здобуття середньої випускної освіти є «Диплом про середню школу». Назва цього диплому охоплює різноманітні нагороди за різні навчальні програми. Є відзнаки / регенти, навчальні / коледжні підготовчі, професійні та загальні / базові дипломи середньої школи. У кожному штаті існують загальнодержавні вимоги щодо мінімального курсу та інші вимоги до випускних курсів, які зазвичай відповідають загальній програмі. Іспити складаються за кожним навчальним предметом наприкінці навчального року.

Управління з цивільних прав (OCR) Міністерства освіти забезпечує дотримання законів, що забороняють дискримінацію за ознакою раси, кольору шкіри, національного походження, статі, інвалідності та віку, в програмах, які отримують федеральну фінансову допомогу від Міністерства освіти. Законодавство включає: Розділ VI Закону «Про громадянські права» 1964 р. (що забороняє дискримінацію за ознакою раси, кольору шкіри і національного походження); Розділ IX Поправок до освіти 1972 р. (заборона дискримінації за ознакою статі в освітніх програмах); Розділ 504 Закону «Про реабілітацію» 1973 р. (що забороняє дискримінацію по інвалідності); Закон «Про дискримінацію за віком» 1975 р. (що забороняє дискримінацію за віком); і Розділ II Закону «Про американців-інвалідів» 1990 р. (що забороняє дискримінацію по інвалідності з боку державних структур, незалежно від того, отримують вони федеральну фінансову допомогу чи ні). OCR також забезпечує дотримання Закону «Про рівний доступ бойскаутів Америки до освітнього процесу», прийнятого в 2002 р. в рамках Закону «Жодної невстигаючої дитини». Відповідно до цього Закону, жодна державна початкова школа, державний або місцевий освітній заклад, який надає можливість одній або кільком групам за межами молоді або громади зустрічатися в шкільних приміщеннях або в шкільних установах, не повинно відмовляти в рівному доступі або справедливої можливості зустрічатися або дискримінувати проти будь-якої

групи, офіційно пов'язаної з бойскаутами Америки, або будь-якою іншою молодіжною групою, перерахованої в Розділі 36 Кодексу США як патріотичне суспільство.

Основними завданнями Управління з цивільних справ є швидке розслідування тверджень заявників про дискримінацію і точне визначення того, чи були порушені закони і положення про цивільні права.

Фінансування освіти в США децентралізовано, джерела фінансування включають бюджети федерального уряду, урядів штатів і місцевих органів влади, а також приватних та неурядових організацій. З приблизно 780 \$ млрд., витрачених по всій країні на освіту на всіх рівнях, приблизно 59% від загальних витрат на освіту припадає на початковий і середній рівні, тоді як 4% припадає на вищу освіту. Ці витрати в цілому складають близько 8 % ВВП США.

Хоча Міністерство освіти є провідним федеральним агентством з питань освіти, ряд інших федеральних агентств надають фінансування та іншу підтримку освітньої діяльності в областях, пов'язаних з їх місією. До числа цих агентств входять департаменти сільського господарства, торгівлі, оборони, енергетики, охорони здоров'я і соціального забезпечення, внутрішньої безпеки, внутрішніх справ, праці та держави; Національний фонд мистецтв і гуманітарних наук; Національний інститут музейного та бібліотечного обслуговування; і Національний науковий фонд.

Державні початкові та середні школи отримують більшу частину свого фінансування від уряду штатів і місцевих органів влади, хоча додаткові кошти надаються федеральним урядом, та в деяких випадках, за рахунок грантів або пожертвувань від корпорацій, фондів і заходів зі збору коштів, ініційованих батьками або учнями. Уряди штатів, як правило, є найбільшим джерелом фінансування освіти. В середньому по країні уряди штатів і місцевих органів влади забезпечують близько 90% фінансування освіти на цьому рівні, в той час як федеральний уряд, неурядові організації та приватні спонсори разом забезпечують близько 10% всього фінансування.

Статистика федерального бюджетного фінансування освіти засвідчило значне зростання між фінансовими роками (ФГ) 1965 і 2002 рр. Особливо велике зростання відбулося між 1965 і 1975 рр. Після незначного збільшення з 1975 по 1980 рр.

спостерігалось суттєве зниження з 1980 по 1985 рр. (16%). з 1985 по 2002 рік, після коригування на інфляцію.

Упродовж 1965 – 1975 років після коригування інфляції, федеральні фонди для початкової та середньої освіти зросли на 207%, післядипломної освіти – на 259%, іншої освіти – на 141%, на дослідження в галузі освіти – на 6%. Між 1975 і 1980 роками федеральне фінансування початкової та середньої освіти збільшилося на 2%, на освітні дослідження – на 15%, але на післядипломну освіту дещо зменшилося на 2%, а на інші питання в галузі освіти зменшилася на 35%. Після зниження на 2% між 1980 і 1985 роками, федеральне фінансування програм початкової та середньої освіти зросло на 104% між 1985 і 2002 роками.

За оцінками 2002 фінансового р., кошти федеральної програми для початкової та середньої освіти становили \$ 53,3 млрд.; для вищої освіти – \$ 22,8 млрд.; для досліджень в університетах та наукових установах - \$ 25,7 млрд.; для інших програм – \$ 6,2 млрд.

У 2002 р. майже 60% загальної федеральної підтримки освіти, за винятком розрахунку федеральних податкових витрат, були спрямовані на фінансування закладів освіти. Ще 19% були використані для підтримки студентів. Банки та інші кредитні установи отримали 7%, а декілька одержувачів, включаючи бібліотеки, музеї та федеральні установи, отримали 13% фінансування.

У період між 1990 і 2002 роками зобов'язання Департаменту освіти США зросли на 67% після коригування інфляції. Кошти на фінансову допомогу студентам збільшилися на 1,8 \$ млрд. у 2002 р. (у порівнянні з 1990 роком на 12%). Кошти на початкову та середню освіту становили 21,2 \$ млрд. Кошти для навчання осіб з обмеженими можливостями зросли на 153%, до 11,7 \$ млрд. Кошти на професійну освіту та освіту дорослих зросли на 28% після коригування інфляції.

З 46,3 \$ млрд., витрачених Міністерством освіти США у 2002 р., близько 19,7 \$ млрд. були спрямовані на шкільні округи, 8,3 \$ млрд. для підтримки студентів, 8,7 \$ млрд. – на функціонування закладів післядипломної освіти та 5,0 \$ млрд. – на державні установи освіти. У той час як уряди штатів і місцевих органів влади разом забезпечують більшу частину фінансування, частка фінансування, що надходить від

кожного з цих двох рівнів уряду, може значно варіюватися в залежності від штату. У цілому, уряди штатів генерують доходи, необхідні для витрат на освіту, з прибуткових податків, корпоративних податків і податків з продажу, в той час як місцеві шкільні округи сильно залежать від податків на нерухомість. Через цю залежність від надходжень від податку на майно розмір фінансування освіти на місцевому рівні може значно варіюватися в залежності від вартості майна громади. Щоб пом'якшити можливу нерівність у фінансуванні, в деяких штатах діють закони про «вирівнювання фінансування», які вимагають, щоб в всіх школах була певна кількість коштів, доступна на кожного учня. Федеральний уряд також надає додаткове фінансування школам з обмеженими ресурсами за допомогою компенсаційних освітніх програм.

Більшість закладів вищої освіти використовують різні джерела доходу. Ці ресурси, як правило, охоплюють плату за навчання студентів, причому у приватних закладах освіти ця плата зазвичай є вищою, ніж у державних. Інші джерела доходу часто включають державні кошти, різні освітні послуги, приватні пожертвування, гранти та контракти, а також дохід від пожертвувань. Джерела фінансування можуть істотно відрізнитися при порівнянні державних і приватних установ і навіть серед окремих установ однієї і тієї ж категорії.

Освіта в США динамічно розвивається з метою задоволення потреб американського суспільства. У 1983 р. було опубліковано знакову доповідь «Нація у небезпеці», ідеї якої склали ідеологічну основу реформ американського шкільництва у 80-90-х рр. ХХ ст..

У сучасному світі суспільство не може функціонувати без висококваліфікованих спеціалістів, тому сучасна освіта у всіх країнах світу має важливе значення. Щоб зрозуміти сутність педагогічної освіти в США, важливо спочатку ознайомитися з деякими ключовими проблемами, що стоять сьогодні перед професійними педагогами в школах класу С-12. У центрі цих проблем знаходиться тривожний парадокс: щоб краще задовольняти потреби сьогоднішніх учнів, вимоги та очікування щодо підготовки вчителів продовжують зростати. Сьогодні вчителі повинні працювати максимально віддаючись роботі, хоча їхня зарплата є невисокою,

що призвело до зниження інтересу до вчительської професії та до браку ліцензованих педагогічних кадрів. Сукупність всіх цих факторів є серйозною проблемою для педагогічної професії в цілому, не кажучи вже про підготовку вчителів. Звичайно, більш широким пріоритетом є підготовка компетентних спеціалістів, здатних надихнути молодь, реалізувати свій потенціал і передати їм навички, необхідні для досягнення успіху в коледжі і на робочому місці.

Якість підготовки вчителів піддається серйозній критиці. Багато критиків стверджують, що в цілому підготовка вчителя дає тільки посередні результати. Вони критикують університети за те, що вони занадто повільно працюють, щоб поліпшити програми навчання вчителів і для їх використання, щоб бути трохи більше, ніж джерелом доходу для своїх приймають установ. В той же час, як державні, так і федеральні органи збільшили свої вимоги до підзвітності програм педагогічної освіти, заснованих в університетах.

У той час як заклики до реформи педагогічної освіти протягом деякого часу співіснували із зусиллями щодо реформування вищої освіти в цілому, акцент було зроблено на показниках педагогічної освіти, заснованих на результатах. Сьогодні критики виступають за більш базований на фактичних даних підхід до підготовки вчителів, за більш суворі стандарти ліцензування вчителів і за кращі заходи щодо якості роботи вчителів і результатів навчання учнів K-12 (Nguyen, 2018).

Загальна кількість вчителів початкової та середньої шкіл:

- Зросла на 6% між 1999 та 2012, термін 13 років;
- Прогнозується збільшення на 10% між 2012 та 2024, термін 12 років.

Кількість вчителів в державних початкових та середніх школах::

- Зросла на 7% між 1999 та 2012 ;
- Прогнозується збільшення на 11% між 2012 та 2024.

Кількість вчителів в приватних початкових та середніх школах:

- Немає помітної різниці між 2012 та 1999
- Прогнозується приблизно та сама кількість в 2024, як і в 2012

На додаток до надання освітніх послуг, викладачі та директори навчальних закладів надають студентам рекомендації та моделі для дорослих. У 1993–1994 роках

частка вчителів, які були жінками, була вищою, ніж частка чоловіків у державних і приватних школах (відповідно 73 і 75 % жінок). Проте, частка жінок вчителів відрізнялася за рівнем школи. У 1993–1994 роках більшість вчителів початкової школи були жінками (84 і 88% для державних і приватних шкіл, відповідно), тоді як у середніх школах пропорції вчителів були більш рівномірно розподілені (53 і 49% вчителів були жіночими для громадськості) і приватні школи відповідно.

Частка викладачів і керівників, які є жінками, була вищою в початкових школах, ніж у середніх школах. Хоча більшість вчителів є жінками у 1993–1994 рр, розподіл директорів показав інший характер. У державних школах 35% керівників були жінками, а 54% - жінками в приватних школах.

Директори у великих приватних школах (з 750 або більше учнями) частіше були чоловіками, ніж керівники у невеликих приватних школах (школи з менш ніж 750 учнями).

Участь батьків в організації навчального процесу на рівні початкової та середньої школи є високою. У 1996 р. принаймні дві третини дітей класів К-5, які проживали в сім'ях з двома батьками, мали матерів, які активно брали участь у їх шкільному житті, у порівнянні з менш ніж однією третиною дітей, у яких були дуже активні батьки.

Як і у їхніх молодших однолітків, діти 6–8 класів, які проживали в сім'ях з двома батьками, мали більше шансів мати матерів (51%), які були залучені до їхньої шкільного життя порівняно з їхніми батьками (25%). Участь батьків в шкільному житті зазвичай була нижчою для дітей у середній школі, ніж для дітей у початкових класах.

Найбільш фундаментальним показником сфери освітньої системи є показник зарахування на навчання. Загальна кількість зарахованих у загальноосвітніх елементарних та середніх школах США зросла з 7,6 млн. У 1870—71 до 41,2 млн. у 1990–1991 рр. Це збільшення може бути пов'язане зі зростанням населення, а також збільшенням кількості молодих людей, які відвідують школу. Показник зростання кількості дітей, які навчаються в державних школах, не був однозначним. Зростання кількості вступу відбувалося з різними темпами, і було два періоди скорочення

кількості учнів: перший – з середини 1930-х до середини 1940-х років; другий – з початку 1970-х до середини 1980-х років.

Зарахування до державних шкіл швидко розширювалося наприкінці XIX століття, з особливо великим зростанням на 44% протягом 1870-х років. Збільшення у 1870-х і 1880-х роках підсилювалося зростанням кількості школярів – 26% на рівні початкової та середньої освіти. Деякі види очевидного зростання, особливо впродовж 1870-х років, можуть бути зумовлені поліпшенням відносно примітивних систем збору даних. Зростання охоплення продовжувалося в 1890-х і на початку XX-го століття, в першу чергу за рахунок зростання населення. Між 1889–90 і 1909–10 рр. відношення кількості 5–17-річних учнів зросло з 77% до 81%. З 1909 по 1919—1920 рр. відбулося прискорення зростання. У період між 1909–10 і 1919–20 рр. відношення середньої кількості учнів до 14–17 років зросло з 14% до 31%. Коефіцієнт охоплення дітей молодшого віку від 5 до 13 років становив понад 100%, що свідчить про високий рівень зарахування для зазначеної вікової групи. Зростання охоплення продовжувалося протягом 1920-х рр. завдяки подальшому збільшенню коефіцієнтів охоплення середньої школи.

Протягом середини 1930-х рр. зміни в коефіцієнтах залучення були помірними, поступово кількість учнів почала зменшуватися, оскільки кількість дітей у віці від 5 до 13 років скоротилася між 1933–34 і 1944–45 рр. вступ до державних шкіл зменшився на 12%.

Після Другої світової війни рівень залучення дітей до навчання в державних школах знову почав зростати. 1950-ті рр. були періодом динамічного зростання, причому кількість учнів у школах зросла на 44%. Зростання кількості учнів початкових шкіл було обумовлене високою народжуваністю у ті роки, а також збільшенням кількості учнів середніх шкіл у віці від 14 до 17 років. Щоб задовольнити зростаючу кількість учнів протягом цього періоду були побудовані нові шкільні будівлі в приміських районах, відповідно попит на вчителів різко збільшився.

З 1971 р. коефіцієнти охоплення були відносно стабільні, Після 1971 р. скорочення чисельності населення відбулося через зниження рівня народжуваності після закінчення «бемі-бум». У період між 1971 і 1984 рр. кількість зарахованих до

державних шкіл зменшилася на 15%. Збільшення кількості у 1985-1992 рр. обумовлено збільшенням чисельності населення.

В даний час жінки досягають більшого успіху, ніж чоловіки в отриманні вищої освіти. У старших класах дівчата мають більш високі прагнення, ніж чоловіки, вони з більшою ймовірністю продовжать навчання відразу після закінчення середньої школи. Більше половини всіх ступенів бакалавра та магістра присуджують жінкам. Проте, як і раніше існують гендерні відмінності за спеціальностями, оскільки жінки, які отримали ступінь бакалавра, мають набагато меншу вірогідність, ніж чоловіки, отримати спеціальність в деяких науках і техніці. Жінки також як і раніше відстають від чоловіків в плані зарахування в програми першого професійного і докторського ступеня, але за останні 25 років домоглися величезних успіхів і швидко скорочують розрив між статями.

Плани старшокласників щодо подальшої освіти вказують на важливість, яку молоді люди надають вищій освіті, і їх сприйняття доступу до нього. Цілеспрямованість важлива, тому що вона є першим кроком до досягнення результатів. Старшокласники жіночої статі, як правило, мають більш високі освітні устремління, ніж їх однолітки чоловічої статі.

У 1980 р. старшокласники чоловічої і жіночої статі мали однакове прагнення до вищої освіти: 36 % чоловіків і 34 % жінок повідомили, що вони безумовно планували закінчити 4-річну програму коледжу. До 1995 р. частка чоловіків і жінок, що мають такі плани, збільшилася, але жінки тепер значно частіше, ніж чоловіки, планують закінчити коледж (60 % проти 49 %; показник 16). Структура щодо післядипломної та професійної освіти була аналогічною. У період з 1980 по 1995 рр. відсоток старшокласників жіночої статі, які повідомили, що вони обов'язково підуть до аспірантури або професійної школи, подвоїлась, з 10 до 22 %, тоді як частка чоловіків з таким прагненням збільшилася більш скромно, з 12 до 16 %.

Жінки частіше, ніж чоловіки, вступають до коледжу після закінчення середньої школи. Після закінчення старших класів у коледжі збільшуються пропорції як чоловіків, так і жінок, проте показники зарахування в школу для жінок збільшилися ще більше. У 1972 р. чоловіки частіше, ніж жінки, вступали в 2- або 4-річний коледж

відразу після закінчення середньої школи (53 % та 46%), але до 1997 р. все було навпаки: 70% жінок і 64 % чоловіків.

Більшість студентів – жінки. З 1970 р. постійно зростаюча частка студентів бакалаврату становила жінка. У 1970 р. 42 % всіх студентів становили жінки, а в 1996 р. – до 56 %. Це відображає зростаюче число молодих жінок, які вступають до коледжу одразу після закінчення середньої школи, але також відображає значне число дорослих жінок, які повертаються в школу.

Жінки становлять більшість випускників, але не першокурсників. Жінки досягли ще більших успіхів на рівні випускників, ніж на рівні бакалаврату. У 1970 р. 39 % усіх аспірантів становили жінки (в порівнянні з 42 % студентів), але в 1996 р. 56 % аспірантів становили жінки, що відповідає тій же пропорції, що і на рівні бакалаврату. Жінки-аспіранти становили більший відсоток заочного навчання (60 %), ніж стаціонарного (51%) в 1996 р..

Хоча зарахування до закладів вищої освіти є одним з показників доступу, завершення фундаментальної наукової програми є більш важливим показником особистісного успіху і освітнього клімату, який сприяє успіху для всіх.

У нашому все більш технологічному суспільстві комп'ютери є важливим інструментом. Користування комп'ютером у школі або вдома може допомогти молодим людям отримати комп'ютерну грамотність, за допомогою якої вони будуть ефективно функціонувати в суспільстві. Між 1984 р і 1997 р., відсоток хлопців і дівчат до 6-го класу, які використовували комп'ютер у школі або вдома, збільшився з 34% для хлопців і 32% для дівчат 1984 р. до 81% для хлопців і 80% для дівчат у 1997 р..

Протягом цього періоду відсоток учнів до 6-го класу, які використовували комп'ютер у школі, майже втричі збільшився з 27% як для хлопців, так і для дівчат у 1984 р. до 75% як для чоловіків, так і для жінок у 1997 р.. як і хлопці, які користувалися комп'ютером вдома, також збільшилися з 13% для чоловіків і 10% для жінок у 1984 р. до 40% для чоловіків і жінок у 1997 р. (Act, IASA, 1994)

У 1997 р., хоча відсоток хлопців і дівчат з 1-го до 6-го класу, який використовував комп'ютер вдома, був однаковим, існували деякі відмінності в тому, як вони використовували комп'ютер. У 1997 р. серед усіх учнів, які мали комп'ютери

вдома, дівчата частіше, ніж хлопці, використовують комп'ютер для обробки текстів і працювали над графічним дизайном. Проте дівчата та хлопці мали однакову ймовірність використання комп'ютера для доступу до Інтернету, для виконання шкільних завдань і використання освітніх програм. Показники даного розділу характеризують тенденції зарахування в дошкільні, початкові і середні навчальні заклади, а також участі в інших видах менш структурованої навчальної діяльності. Ці дані є ключовими показниками доступу до можливостей отримання освіти. Програми освіти дітей молодшого віку призначені для соціальної та академічної підготовки дітей до формального шкільного навчання. Початкова і середня освіта дає знання, навички та вміння, які готують учнів до подальшого навчання і продуктивної участі в житті суспільства. Відмінності в наборі учнів серед расових / етнічних груп можуть дати уявлення про нерівність у доступі та участі, що є проблемою, що викликає заклопотаність на національному рівні. Діти-афроамериканці частіше, ніж білі або латиноамериканські діти, відвідують дошкільні установи у віці 3, 4 і 5 років. Дослідження взаємозв'язку між доглядом за дітьми молодшого віку і їх вихованням і освітою показали потенційну важливість збагачення навчального досвіду для дітей молодшого віку і позитивні результати раннього навчання, зокрема, для дітей, які перебувають в несприятливому освітньому становищі. У 1999 р. 60% афроамериканських трирічних дітей були зараховані в дошкільні установи на базі центрів, що становить понад 47% білих і 26% латиноамериканських трирічних дітей, які були зараховані на такі програми. У віці 4 років 81 % афроамериканських дітей відвідували центральні програми, що вище, ніж 69 % білих і 64 % латиноамериканців. У віці 5 років афроамериканські діти майже повсюдно відвідували дошкільні установи (99 %), що вище, ніж білі діти (93 %) або латиноамериканські діти (89 %). У період 1991-1999 років частка афроамериканських трирічних дітей, зарахованих до центральних програм або в дитячі садки, збільшилася з 45 до 60%, а частка афроамериканських п'ятирічних дітей – з 94 до 99%, проте явна різниця в процентній частці афроамериканських дітей у віці чотирьох років, зарахованих на ці види програм в 1991-1999 роках, була статистично значною. У 1999 р. не було виявлено відмінностей між показниками зарахування бідних і небідних трирічних дітей з числа

афроамериканців в дошкільні установи та дитячі садки на базі центрів. Частка афроамериканців у віці від 3 до 5 років, яким читають вдома, розповідають історії і відвідують бібліотеки в 1999 р. була вище, ніж в 1991 р.. Проте, афроамериканські діти в 1999 р. рідше, ніж їхні білі однолітки, читали або розповідали якусь історію. Дослідження показують, що читання для дітей молодшого віку допомагає їм оволодіти мовою, розвинути навички читання в ранньому віці і згодом успішно навчатися в школі. Інші заходи по поширенню грамотності на ранніх етапах навчання, такі як розповідання історій, також можуть підвищити шанси дітей на успіх в школі. Цей показник відображає відсоток дітей у віці від 3 до 5 років, батьки яких повідомили про свою участь в трьох заходах з навчання грамоті: читанні, розповіді історій і відвідуванні бібліотеки. У період з 1991 по 1999 рік афроамериканські діти у віці від 3 до 5 років все частіше читали вдома, а також все частіше розповідали історії і частіше відвідували бібліотеки. Відсоток афроамериканських дітей, яким читають вдома, виріс з 58% у 1991 р. до 71% в 1999 р.; відсоток афроамериканських дітей, яким розповідають історії, виріс з 35% у 1991 р. до 45% в 1999 р.; і відсоток дітей, які відвідали бібліотеку принаймні раз в минулому місяці, був вище в 1999 р., на 35%, ніж в 1991 р., принаймні на 25%. Афроамериканські діти частіше, ніж латиноамериканські, читали або відвідували бібліотеки в минулому місяці у 1999 р..

Після вступу в коледжі рівень освіти афроамериканських дітей збільшився, а також рівень бідності серед цих сімей зменшився. Незважаючи на ці успіхи і скорочення розриву між афроамериканцями та білими, відмінності зберігаються. Учні-афроамериканці та дорослі часто не показують високого рівня знань в освітньому процесі, ніж білі. Вони показують нижчі результати тестування, їхня заробітна плата менша і більш високий рівень безробіття, за умови однакових освітніх можливостей. Виявлено, що діти-афроамериканці частіше, ніж білі та латиноамериканці, залучаються до дошкільної освіти у віці 3-5 років. Розрив між відсотками білих і дітей-афроамериканців, чії матері отримали хоча б середню освіту, скоротився в період між 1974 і 1999 роками, але в 1999 р. зберігалася деяка різниця між відсотками білих та дітей-афроамериканців, чії матері отримали ступінь бакалавра, збільшується з 1974 р. у початковій / середній освіті. Більшість учнів-афроамериканців відвідують державні

школи, де меншини становлять більшість учнів. 73% учні-афроамериканців 4-го класу були зараховані до шкіл, причому більше половини учнів мають право на безкоштовний або пільговий обід. Не було виявлено відмінностей у відсотках афроамериканці-білі 8-х класів або афроамериканці-білі у 12-х класах. У афроамериканців рівень відсіву вищий, ніж у білих, але нижчий, ніж у латиноамериканців. Довгострокові тенденції в оцінках NAEP показують підвищення продуктивності в читанні для афроамериканських студентів в період з 1971 по 1999 роки. Тенденції у вивченні афроамериканцями математики та природничих наук NAEP також показує поліпшення в довгостроковій перспективі. Випускники шкіл - афроамериканці завершили більше академічних курсів в 1998 р., ніж в 1989 р.. У 1998 р. їх академічні кредити залишилися нижчими, ніж у білих, але їх професійні іспити мали вищі оцінки, ніж у білих. У 1998 р. у студентів-афроамериканців було менше шансів, ніж у білих, відвідувати курси поглибленого вивчення математики та деякі курси природничих наук, і менше, ніж у латиноамериканців, відвідували уроки академічної іноземної мови. У період з 1984 по 2000 років кількість учнів-афроамериканців становила 1000 12-х класів, які здали іспити за програмою Advanced Placement (AP), збільшилася. Проте, менше афроамериканських студентів на 1000 12 класи, ніж білих або латиноамериканських, які здавали іспити AP в 2000 р.. У 1999 р. більш високий відсоток афроамериканських і латиноамериканських дітей, ніж білих, які навчалися у державних школах, обраних їх батьками; тим не менш, в приватних школах частка афроамериканських дітей і латиноамериканців нижче, ніж у білих. Афроамериканці у віці від 12 до 17 років рідше вживали алкоголь або тютюн, ніж білі і латиноамериканці того ж віку. У вищій освіті за період 1999-2000 років дипломів молодшого спеціаліста, отриманих афроамериканцями, було більше, ніж ступенів бакалавра. Майже чверть всіх ступенів бакалавра, отриманих афроамериканцями в 1999 р., була отримана в коледжах і університетах, яким студенти-афроамериканці історично надавали перевагу. Частка афроамериканців, які закінчили коледж, збільшилася в період з 1975 по 2000 рік; тим не менш, як і раніше залишалися менш імовірними, що їм запропонують роботу, ніж білим, що отримали ступені бакалавра. У 1999 р. викладацький склад афроамериканців у коледжах та університетах в більшості

були викладачі і інструктором, ніж професори або доценти. Зроблено висновок, що тенденції розвитку сучасної американської освіти формуються під впливом глобальних процесів, а також для задоволення індивідуальних та національних потреб суспільства, статус учнів-афроамериканців зростає на всіх освітніх рівнях у США, хоча не пріоритетним в освіті (Hoffman & Llagas, 2003).

Прогнозується, що до 2027 р. частка учнів в державних школах, які є білошкірими, буде продовжувати знижуватися (з 49 до 45%). На відміну від цього, прогнозується, що відсоток іспаномовних учнів збільшиться за цей період (з 26 до 29 %), вихідців з Азіатсько-Тихоокеанського регіону (від 5 до 6 %) і двох або більше рас (від 3 до 4 %). Згідно з прогнозами, в 2027 р. частка учнів з числа корінного населення і корінних американців / корінних жителів Аляски залишиться на рівні 15 і 1% відповідно.

У період з осені 2000 р. до осені 2015 р. відсоток студентів, які навчаються у державних початкових і середніх школах і мають білу шкіру, зменшився з 61 до 49%. Відсоток афроамериканських учнів також знизився за цей період з 17 до 15 %. На відміну від цього, спостерігалось збільшення відсотка учнів, які навчалися в державних школах, які були латиноамериканцями (від 16 до 26 %) і з азіатсько-тихоокеанських острівців (від 4 до 5%) протягом цього періоду часу. Вступ до загальноосвітніх початкових і середніх шкіл збільшився з 47,2 млн. до 50,4 млн. Отже, расові/етнічні розподіли учнів у державних школах змінюються, державні школи включають як традиційні державні школи, так і громадські чартерні школи (Hoffman & Llagas, 2003).

Різниця між відсотками учнів, що є американськими індіанцями / корінними жителями Аляски в 2000 та 2015 роках була меншою за 1% у всіх регіонах. Відсоток учнів двох або більше рас збільшився на 2-4% в усіх регіонах між 2009 та 2015 рр.

Восени 2015 р. відсоток розподілу расових / етнічних груп, що навчаються в державних початкових і середніх школах, змінювався за державою або юрисдикцією. Серед усіх штатів і юрисдикцій Вермонт мав найвищу частину білих учнів (91%), а Колумбія – найнижчу (10%). У окрузі Колумбія найбільша частина учнів-афроамериканців (71%), а в Монтані – найнижча (1%). Найбільша частина учнів-

латиноамериканців була в Нью-Мексико (61%), а найнижча – у Західній Вірджинії (2%). Найбільша кількість азіатських студентів (на 30%) нараховувалася Гавайях, найнижча – у Західній Вірджинії (1%). Гавайї також мали найбільшу частину учнів тихоокеанських островів (на 30%), а 42 штати та округ Колумбія мали частину учнів тихоокеанських островів менше половини відсотка. На Алясці найбільша частина учнів – вихідців з сімей американських індіанців / корінних жителів Аляски (на 23 %), а 23 штати і округ Колумбія мають частину учнів – вихідців з сімей американських індіанців / корінних жителів Аляски (менше половини відсотка). Найбільшу частину учнів двох або більше рас (на 12%) мали Гавайї, а Міссісіпі – найнижчу (1%).

Незважаючи на те, що більшість учнів, що навчаються у державних школах, зараховуються до традиційних державних шкіл, кількість учнів, які навчаються в державних школах, значно зросла з 2000–2011 до 2015-16 років. (Hoffman & Llagas, 2003).

Також існували відмінності в расовому / етнічному розподілі учнів, що навчаються в загальноосвітніх школах (тобто, у традиційних державних школах і чартерних школах), і приватних школах. Восени 2015 р. частка білих учнів у приватних школах (69%) була вищою, ніж у державних школах (49 %),

Приватні школи мали частку охоплення окремих видів приватних шкіл також різними за расовою / етнічною приналежністю. Восени 2015 р. учні-латиноамериканці мали більшу частку вступу до католицьких шкіл (16%), ніж в інших релігійних школах (7%). Навпаки, білі учні мали більшу частку в інших релігійних школах (73%), ніж у католицьких школах (66%). Учні-афроамериканці також мали більшу частку в інших релігійних школах (11%), ніж у католицьких школах (8%). Учні тихоокеанських островів і американські індіанці / корінні жителі Аляски мали 1% або меншу частку вступу до всіх типів приватних шкіл (Hoffman & Llagas, 2003).

У 2005–2006 роках діти американських індіанців / корінних жителів Аляски становили 1% від загальної кількості студентів як у державних, так і в приватних початкових і середніх школах. У 2005–2006 навчальному р. 644 тис. учнів початкової та середньої школи, або близько 1% всіх учнів державних шкіл, у тому числі школах Інституту індійської освіти (BIE) були американські індіанці / жителі Аляски. За

винятком учнів у школах ВІЕ, відсоток учнів державних шкіл, які були американськими індіанцями / корінними жителями Аляски, залишався досить постійним з 1986-87 рр., Він коливався від 0,9% у 1986–87 роках до 1,2% у 2005–2006 роках. Відсоток учнів державних шкіл, які були або чорношкірими, іспаномовними, жителями азійсько-тихоокеанських островів або американськими індіанцями / корінними жителями Аляски, збільшився з 30% у 1986–87 роках до 43% у 2005–2006 роках, тоді як відсоток білих зменшився з 70% до 57% за той же період часу.

Штати, де діти американських індіанців / корінних жителів Аляски склали найбільший відсоток від загальної кількості учнів державних шкіл, включали Аляску (27%), Оклахому (19%), Монтану і Нью-Мексико (11%), а також Південну Дакоту (10%). Школи ВІЕ (розташовані на південному, середньому та західному регіонах) зараховують 8% усіх дітей американських індіанців / корінних жителів Аляски. Для державних шкіл, включаючи учнів у школах ВІЕ, більший відсоток дітей американських індіанців / корінних жителів Аляски відвідували школи в сільській місцевості, ніж учнів всіх інших расових / етнічних груп. Близько 46 % учнів американських індіанців / корінних жителів Аляски відвідували державні школи в сільській місцевості, порівняно з 30 % білих, 14 % афроамериканців, 10 % латиноамериканців і 9 % учнів азійських / тихоокеанських островів. Сільські райони, розташовані поблизу або на окраїні урбанізованих районів, називаються «сільськими околицями», а ті, що розташовані далі від урбанізованих районів, називаються «далекими сільськими місцевостями» і «віддаленими сільськими місцевостями». (Hoffman & Llagas, 2003).

Шкільна освіта здебільшого державна, у приватних школах навчаються 15% учнів. Освітні заклади контролюються і фінансуються місцевими органами влади. Початкова школа, середня і старша – це не просто різні корпуси, а абсолютно різні школи, в різних районах, з різними директорами і вчителями. Рівень якості може принципово відрізнятись. Приміром, в окрузі з хорошою початковою школою може бути значно гірша середня. Тому батькам доводиться комбінувати – або возити дитину в інший округ на уроки, або змінювати місце проживання. Мобільним американцям це не дивно, але нерідко інший округ потребує більших коштів на житло – і з цим виникає

проблема. Також у США є релігійні школи (здебільшого католицькі) і спеціалізовані. Останні зветься Magnet Schools – бо вони наче магнітом притягують дітей, обдарованих у певній галузі.

Діти старшого віку можуть навчатися в школах-інтернатах. Вони доволі дорогі, і основним завданням є налаштувати дитину на майбутнє самостійне життя в студентському кампусі. Загалом школи дуже орієнтовані на підготовку до вищої освіти, і одним із показників престижності є кількість учнів, що після закінчення школи вступають до престижних вишів.

У школі здебільшого не навчають фактичних знань, а практикують написання творів, складання проектів і дискусії. Робиться це для того, щоб учень вчився самостійно здобувати інформацію і мислити.

На відміну від шкіл, приватних університетів в США більше, ніж державних. Вартість їх може кардинально відрізнятись. Залежно від оцінок, студенти можуть отримати гранти від держави чи самого вишу. Якщо студент має серйозні спортивні досягнення, це теж полегшує умови для вступу. Вступних іспитів американці зазвичай не складають. Рішення про прийом студента до вишу приймають на підставі його шкільних оцінок, документів, співбесід.

Дуже часто батьки відкривають для дитини «освітній рахунок» і відкладають гроші на майбутню освіту. Вибір вишу є дуже важливим для подальшого працевлаштування. Є університети, після яких випускнику запропонують 100 тис. доларів на рік, а є такі, після яких людина ніколи не зможе дослужитися до такої зарплати. В США дуже поширені мережі освітніх закладів – вступивши до одного університету, студент може продовжити навчання в одному, а потім ще в іншому, якщо вони входять до однієї мережі.

Також можна отримати професійну освіту – у професійних школах готують до робітничих професій. Є місцеві коледжі, там можна провчитися 2 роки, вступити до університету й через 2 роки отримати ступінь бакалавра. Загалом на бакалаврі часто зупиняються і завершують освіту.

Лекційний процес в американських вишах побудований за принципом максимальної гнучкості. Є загальні предмети, які треба обов'язково засвоїти, і є

обрані самим студентом. Тому на одній лекції з обов'язкового предмету можуть сидіти першокурсники, які вирішили розібратися з «базою» на початку, і п'ятикурсники, які спочатку опанували профільні предмети. Можна не щодня з'являтися в університеті – звільнити кілька днів, але решту вчитися по 10 годин. Такий режим часто обирають студенти, які вже працюють чи мають малих дітей. Зрештою, якщо студент не вклався у відведені для бакалаврату 4 роки, він може вчитися далі, поки не здасть потрібні дисципліни – 5 або 6 років.

Щоб стати магістром, потрібно вступити до магістерської школи вишу – не обов'язково того ж, у якому стали бакалавром. Для наукової кар'єри вступають в аспірантуру і захищають дисертацію PhD.

Більшість університетів мають вечірні й заочні відділення. З розвитком Інтернету все більше студентів навчаються дистанційно в онлайн-режимі. Серед них багато старших людей, які вирішили змінити спеціальність або просто розширити світогляд, домогосподарок і студентів з інших країн (Локшина, 2018).

Виявлено, наступні тенденції розвитку освіти у США: цифровізація освіти, демократизація, безперервності та глобалізації, підвищення стандартів для вчителів.

Демократизація. По всій території США шкільні округи приймають запити шкіл, діяльність яких ґрунтується на концепції навчання XXI-го століття. У таких школах ролі вчителів і учнів міняються місцями: учні відіграють велику роль в управлінні своїм власним прогресом, а вчителі стають провідниками і наставниками. З'являється можливість для розробки програм професійної та технічної освіти і пов'язаних з ними високоякісних професій і кращих практик; наприклад, програми в галузі охорони здоров'я, автомобілебудування.

Цифровізація освіти. У сучасних умовах існування суспільства технологізація освіти є ключовою тенденцією розвитку шкільної освіти у США. У 20-х рр. ХХ ст. віртуальна аудиторія та дистанційне навчання як інноваційні інструменти технологізації освіти навчання набули популярності на всіх рівнях шкільної освіти у США. Передбачається, що електронне навчання до 2023 р. зросте на 16% порівняно з використанням електронних освітніх платформ дотепер. Зауважимо, що в США найпопулярнішими платформами та сервісами для електронного навчання є

LinkedIn Learning, Pluralsight, Coursera, Skillsoft, uQualio, Mind Tools, Cornerstone, OpenSesame, Grovo, Udacity. Використання технологій в освіті має першочергове значення для вчителів і викладачів. Наприклад, застосування платформи для відео-зв'язку з учнями молодших класів Flipgrid дуже активно використовується зараз у школах США. Цифровізація вже змінила традиційну систему освіти в напрямі формування її нової якості, що характеризується збільшенням кількості віртуальних освітніх платформ, на базі яких відбувається електронне (дистанційне) навчання. Оновлення освітніх програм у напрямі їх цифровізації потребує застосування сучасних освітніх технологічних інструментів, що сприяють візуалізації навчання: інтерактивний інтерфейс, мультимедійний контент, онлайн-курси, онлайн-іспити, цифрові (електронні) підручники, інтерактивні презентації, електронні конспекти тощо. За допомогою подібних освітніх платформ, учні активніше залучаються до процесу навчання, а вчителі мають можливість упроваджувати новітні освітні технології у свою практику.

Тенденція безперервності та глобалізації. Поширення й широке застосування технологій змінило освіту, зробивши онлайн-навчання частиною «нової норми». За останні роки кількість вступників до онлайн закладів вищої освіти продовжувала зростати, хоча загальна кількість учнів у Сполучених Штатах суттєво знизилась. У період з 2002 по 2014 рр. кількість студентів, які навчалися як мінімум одному дистанційному предмету, збільшилася з 1,6 до 5,8 млн студентів згідно з даними WCET Remote Education Enrollment (2016). Повсякчасне упровадження онлайн-навчання стимулюється зростаючою кількістю студентів, які шукають гнучкі формати для курсів, сертифікатів і програм на здобуття ступеня з метою подальшого працевлаштування, просування по службі, а також для продовження навчання. Усе частіше студенти, які навчаються на кампус-програмах також реєструються на гібридні чи онлайн-курси протягом усього навчання. Онлайн-навчання стало невід'ємною частиною освітньої системи. У 2013-2014 роках 75% усіх шкільних округів США пропонували онлайн або змішані курси, а в 30 штатах існували повністю онлайн-школи.

Підвищення стандартів для вчителів. Дослідження американських учених дозволяють констатувати, що кваліфікація педагогічних працівників безпосередньо

впливає на успішність у школі. До педагогів висувають особливі вимоги щодо змісту й організації їхнього навчання. Тому нині як у США, так і в Україні питання підготовки висококваліфікованих учителів набуває особливої гостроти, що потребує врегулювання на державному рівні через упровадження професійних стандартів.

Ефективність забезпечення якості підготовки фахівців у США засвідчує досвід Національної ради з акредитації педагогічної освіти (NCATE). Це громадська організація, яка працює на території всієї країни. До ради входить 33 професійні національні організації, наприклад, Національна рада вчителів математики. Акредитація в цій раді є добровільною та відбувається на основі стандартів, що переглядаються кожні сім років. Рада акредитує не лише вчителів, а й педагогічні факультети закладів вищої освіти. Акредитація здійснюється за такими основними вимогами: високий рівень навчальних планів і програм відповідно до стандартів, розроблених радою; високий рівень науково-педагогічних працівників факультету; співпраця зі школами (для потреб педагогічної практики); розробка навчальних планів і програм, які підходять для всього населення штату, оскільки в одному шкільному окрузі може проживати населення, яке розмовляє понад 50 мовами; використання викладачами сучасних педагогічних технологій; наявність ресурсів (бюджетного забезпечення) під програми, що запропоновані студентам.

Проведений аналіз засвідчив, що тенденції розвитку сучасної американської освіти формуються під впливом глобальних процесів, мобільності населення, а також для задоволення індивідуальних та національних потреб суспільства. Сучасний освітній процес у США насичений інноваціями, відбувається інформатизація та комп'ютеризація освіти.

Список використаних джерел

- Бойченко М. А. Діяльність міжнародних організацій у сфері освіти обдарованих і талановитих школярів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* : науковий журнал. Суми, 2015. № 5.
- Конституція України. *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*, 1996, № 30, ст. 141. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text>
- Логвиненко Т. О. Роль міжнародних та національних організацій у контексті соціальнопедагогічної роботи та професійної підготовки до неї у скандинавських країнах. *Науковий вісник Ужгородського університету* : серія: Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2015. Вип. 36. С. 33–40.

- Локшина О.І. Забезпечення якості вищої освіти в умовах європеїзації України. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2018. Вип. 3–4. С. 127–132.
- Топузов О. М. Методичні основи проблемного навчання географії в загальноосвітніх навчальних закладах : дис... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Інститут педагогіки АПН України. К., 2008. 509 с.
- Топузов О.М., Малихін О.В., Опалюк Т.Л. Педагогічна майстерність: розвиток професійно-педагогічної адаптивності та соціальної рефлексії майбутнього вчителя : навч. посібник. Київ : Педагогічна думка, 2018. 292 с.
- A National Education Strategy America (Hoffman & Llagas, 2003). [online]. <http://www.capenet.org/pdf/Outlook171.pdf>
- Comments to Senate HELP Committee on «Every Child Ready for College or Career Act» Discussion Draft [online]. <https://www.dailykos.com/stories/2015/7/22/1404703/-The-Every-Child-Ready-for-College-or-Career-Act-of-2015>.
- Education in the United States. A brief overview. <https://www2.ed.gov/about/offices/list/ous/international/edus/index.html>
- Elementary and Secondary Education Act, ESEA (2015). <https://socialwelfare.library.vcu.edu/programs/education/elementary-and-secondary-education-act-of-1965/>
- Every Student Succeeds Act (2015) [online]. <https://www.ed.gov/essa?src=rn>
- Federal Programs for Education and Related Activities [online]. <https://www2.ed.gov/programs/find/title/index.html>
- Francis R., Cristina Ya Cabrerab & Ricardo González Carriedoc. A Study of Teacher Training in the United States and Europe. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences EJSBS* Volume XVI. [online]. <https://www.futureacademy.org.uk/files/images/upload/184.pdf>
- Hoffman K. & Llagas C. (2003). Status and Trends in Education of Blacks.: <https://nces.ed.gov/pubs2003/2003034.pdf>
- Improving America's School Act, IASA (1994) [online]. <https://www2.ed.gov/offices/OESE/archives/legislation/ESEA/brochure/iasa-bro.html>
- National Center for Education Statistics [online]. <https://nces.ed.gov/>
- Nguyen H. (2018) Preservice Teacher Education Programs *International Journal of Progressive Education*, Volume 14 Number 3, [online]. <http://www.inased.org/v15n4/ijpev15n4.pdf>
- No Child Behind Act (2001) [online] <https://www.k12.wa.us/policy-funding/grants-grant-management/every-student-succeeds-act-essa-implementation/elementary-and-secondary-education-act-esea/no-child-left-behind-act-2001>
- Preparing teachers in today's challenging context: Key Issues Policy Directions and Implications for Leaders of AASCU Universities [online]. <https://www.aascu.org/AcademicAffairs/TeacherEdReport.pdf>
- Preparing Teachers: Building Evidence for Sound Policy Committee on the Study of Teacher Preparation Programs in the United States; National Research Council [online]. <http://www.paase.org/images/PreparingTeachers2010.pdf>
- Teacher certification and academic growth among English learner students in the Houston Independent School District [online]. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED580928.pdf>
- The education system in the United States [online]. https://www.eduget.com/news/sistema_osviti_v_ssha-239
- The Individuals with Disabilities Education Act, IDEA (2007) [online] <https://sites.ed.gov/idea/about-idea/>
- U.S. Department of Education [online]. <http://www.ed.gov>

II.5. Тенденції розвитку шкільної освіти у Китаї

О.М. Шпарик

II.5.1. Стратегічно-концептуальні засади розвитку шкільної освіти в Китаї

Інтеграція освіти України у світовий освітній простір означає її входження у міжнародне соціокультурне поле, що передбачає осмислення сутності понять та термінів у контексті освітніх тенденцій та аналізу найважливіших принципів, що лежать в основі розвитку освіти. Загальні фрази про світ і суспільно-політичну ситуацію, що змінюються, розвиток особистості, суспільства, держави не можуть охопити всієї складності і глобальності процесу розвитку. Відповідно постає завдання з'ясувати, що мається на увазі, коли йдеться про розвиток освіти. У контексті нашого дослідження актуальними є запитання: що таке розвиток освіти? чим розвиток освіти відрізняється від її реформування? як взаємозв'язані поняття «реформування» освіти та «розвиток» освіти? які критерії, зовнішні ознаки, індикатори розвитку освіти?

Дослідженню проблем розвитку освіти присвятили свої праці широке коло українських та китайських дослідників. У рамках філософського осмислення розвиток сучасної освіти досліджували такі вчені, як В. Андрущенко (Андрущенко, 2005), В. Кремень (Кремень, 2009), В. Огнев'юк (Огнев'юк, 2003), М. Савельєва (Савельєва, 2008) та ін. Проблеми й тенденції розвитку освіти розглядалися українськими дослідниками (О. Вишневським (Вишневський, 2006), Л. Гриневич (Гриневич, 2015), Л. Камінською (Камінська, 2002), Л. Ляшенко (Ляшенко, 2003), Н. Паращенко (Паращенко, 2011), Н. Терентьєвою (Терентьєва, 2016), співробітниками відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України О. Локшиною, А. Джурило., О. Глушко, М. Тименко, О.Шпарик (Джурило et al., 2018) та ін.) та китайськими (Ву Цюаньхуа (吴全华) (Wú Quánhuá, 2013), Лю Даюй (刘道玉) (Liú Dàoyù, 2008), Лю Цзіньсін (刘金新) (Liú Jīnxīn, 2013), Лін Сяньчжи (林贤治) (Lín Xiánzhì, 2013), Му Яньцзін (慕彦瑾), Лі Фан (李芳) та Дуань Сяофан (段晓芳) (Mù Yànjīn, Lǐ F āng, Duàn Xiǎofāng, 2012) та ін.). Проблемі реформування освіти та

термінологічному аналізу в цьому аспекті присвячені праці українських компаративістів А. Василюк (Василюк, 2007), О. Глушко (Глушко, 2016), А. Джурило (Джурило, 2014), О. Локшина (Локшина, 2011), А. Сбруєвої (Сбруєва, 2004), О. Шпарик (Шпарик, 2019) та ін.

Дослідження явищ та феноменів освіти неможливо без інтеграції знань з різних галузей та сфер, а дослідження розвитку освіти передбачає інтеграцію філософського, освітнього, економічного, політичного, юридичного, культурологічного, історичного та іншого знання (Терентьєва, 2016).

Новітній філософський словник визначає категорію розвитку у сучасній філософії як характеристику якісних змін об'єктів, появи нових форм буття, інновацій і нововведень. Виражаючи насамперед процеси змін, розвиток допускає збереження (системної) якості об'єктів, що розвиваються. Концепції розвитку тісно пов'язані з розумінням процесуальності і історичної мінливості систем і явищ.

Нова філософська енциклопедія трактує «розвиток» як дію від дієслова «розвивати», «змінювати», яка приводить до зростання об'єкта, посилення або ускладнення його будови/структури, а іноді й до повного переродження. Розвиток в цілому є нескінченим рухом по висхідній спіралі, хоча й іноді має відступи й повернення навспак. Але швидше характеризується прогресивною спрямованістю – йде від простих форм до складних; від нижчих, примітивних систем до вищих, високоорганізованих.

Українська дослідниця філософії освіти М. Савельєва, зазначає, що, стосовно поняття «розвиток» дотепер звично думати в термінах класичної філософської традиції, зокрема пов'язувати можливість аналізу його сутності з особливостями раціоналістичної, діалектико матеріалістичної методології. Розвиток, як і раніше, визначають за допомогою таких бінарних опозицій, як старе/нове, просте/складне, нижче/вище, примітивне/досконале, обов'язкове/вибіркове, стихійне/усвідомлене, розумне/нерозумне тощо (Савельєва, 2008, с. 35).

Український вчений-педагог, автор численних праць з педагогіки О. Вишневський, зазначає що традиційно у вітчизняній педагогічній літературі застосовується визначення розвитку як поняття, що означає послідовні кількісні зміни

свідомості та поведінки особистості. Тобто «розвиток» мислиться як результат навчання і виховання. На думку автора, такий підхід зумовив поширення поняття «загальний розвиток», що по суті наближається до поняття «формування особистості». Таке універсальне, а отже, нечітке розуміння поняття «розвиток» у педагогіці призвело до ототожнення з ним інформативного навчання (пропонування інформації з подальшим її заучуванням). Широка поінформованість людини ще не є ознакою її високого розвитку. І навпаки, розвинута особа не завжди широко поінформована. В дійсності розвиток є процесом, а розвиненість – наслідком адаптації функцій організму до змінених зовнішніх умов (підвищених вимог). Розвиток стосується найперше «інструментарію» діяльності людини і характеризується не кількісними, а якісними показниками.

Аналізуючи поняття «розвиток», автор підкреслює, що розвиток будується на досвіді народу, спирається на різні форми культури, на досягненнях наук тощо. Проте в усіх цих чинниках завжди визначальне місце займають втілені в них цінності (Вишневецький, 2006).

Інша українська дослідниця Н. Тереньєва акцентує на тому, що, оскільки освіта є видом економічної діяльності, а її розвиток здійснюється в конкретних історичних, політичних, суспільних та соціальних умовах, практично неможливо розглядати такі поняття як розвиток, феномен, тенденції, прогнози та перспективи без залучення економічних знань, політичних, юридичних, історичних, соціономічних, філософських, власне освітянських та інших знань, що, з одного боку ускладнює проведення досліджень (складно охопити усі аспекти), з іншого – сприяє дослідженню на межі наукового знання і відповідно, створенню нового знанневого продукту на основі міждисциплінарності його здійснення (Тереньєва, 2016, с. 86).

Л. Гриневич також зазначає, що поняттю «розвиток освіти» у вітчизняних дослідженнях не приділено належної уваги. У своєму дослідженні авторка аналізує поняття, провідним компонентом яких є концепт («стрижень») «розвиток освіти». Відтак вона виокремлює три групи дефініцій. Перша група відображає специфіку освіти у контексті розвитку («глобальна освіта», «формальна освіта», «інформальна освіта», «освіта протягом життя», «педагогічна освіта»); другу групу репрезентують поняття, що відображають стратегічні напрямки розвитку освіти («освітня політика»,

«державна освітня політика», «освітня політика Європейського Союзу», «модель європейської освітньої політики», «суб'єкти реалізації освітньої політики»); до третьої групи включено поняття, в яких простежується зв'язок між подіями, спричиненими соціально-економічними трансформаціями європейського і українського суспільства ХХ – початку ХХІ ст. («тенденції», «субтенденції», «євроінтеграційні тенденції розвитку освіти», «розвиток освіти в Україні в контексті європейських інтеграційних процесів») (Гриневич, 2015, с. 19).

На думку української дослідниці Л. Паращенко, поняття «розвиток освіти», незважаючи на його роль як головного гасла і суті державного управління освітою, залишається малозрозумілим як у контекстах теоретичних педагогічних праць, так і в основних нормативно-правових документах. Такий стан пояснюється, з одного боку, складністю освітнього процесу і відокремленням у ньому режимів розвитку і функціонування, а з іншого – недостатнім використанням в аналізі освітнього розвитку досягнень розробки апарату цієї категорії у філософських науках. Вона пропонує своє бачення поняття розвитку освіти як конкретизацію найзагальнішого філософського визначення категорії розвитку – це процес визначення і здійснення цілей освітньої політики відповідно до потреб та ідеалів суспільства, який характеризується якісною зміною компонентів системи освіти, появою нових організаційних форм, інновацій та нововведень і перетворенням їхніх внутрішніх і зовнішніх зв'язків, що забезпечує здатність системи освіти до успішного забезпечення потенціалу людського розвитку, нагромадження і розгортання нових можливостей суспільства (Паращенко, 2011, с. 264). Часто зміною напрямку освітнього розвитку можуть бути трансформації як свідомі зміни (реформи, революції), так і стихійні (Джурило et al., 2018, с. 5).

На думку китайських вчених, поняття «розвиток освіти» (教育发展) є досить складним. Китайці виокремлюють два напрями розвитку – *екстенсивний* (外延式发展) (або масштабний) та *конотативний* (або інтенсивний) (内涵式发展).

У змісті поняття екстенсивний розвиток освіти виокремлюють два аспекти:

– інституційний – розширення масштабів шкільної освіти (збільшення кількості дітей шкільного віку; частки дітей, які відвідують школу тощо) і розгалуження структури шкільної освіти;

– матеріально-технічний та кадровий потенціал – кількісне (без поліпшення якості) збільшення освітніх установ, шкільного устаткування, шкільних ділянок, викладацького складу тощо.

Таким чином, *екстенсивний розвиток освіти* – це розширення системи шкільної освіти, кількісне збільшення викладацького складу, освітніх закладів, території, приміщень, обладнання тощо. Екстенсивний розвиток освіти відбувається через кількісне збільшення та зовнішнє розширення, через що на його позначення часто застосовують термін «масштабний розвиток» (规模发展). Такий розвиток часто є матеріальним, тому його можна охарактеризувати за кількісними показниками. Ключовим показником екстенсивного розвитку є масштаб охоплення населення країни чи регіону освітою, кількісний показник рівня освіти населення, кількість кадрових та матеріальних ресурсів в галузі освіти.

Конотативний розвиток освіти вказує на підвищення якості освіти, її ефективності та забезпечення рівного доступу (справедливості) через реорганізацію, реформування та інновації у шкільній освіті. На відміну від екстенсивного розвитку, конотативний розвиток освіти є не матеріальним, а потенційним, тобто він залежить від можливостей та результатів вдосконалення системи освіти, механізмів управління й фінансування, методів навчання тощо. Конотативний розвиток освіти також містить два аспекти:

– перший складається з медіа-індексу, якісного контент-аналізу розробки і впровадження оновленої концепції освіти, змісту освіти, нових механізмів управління освітою, інноваційних педагогічних технологій, вдосконалення процесу навчання тощо;

– другий – кінцевий показник покращення якості освіти, її ефективності (рівень навченості учнів; їхня готовність до продовження освіти; рівень вихованості учнів; стан здоров'я дітей; рівень соціальної адаптації випускників до життя в суспільстві; рівень виконання стандартів освіти тощо) та рівного доступу до освіти

(забезпечення мінімального рівня освіти, встановленого освітніми стандартами для кожного члена суспільства; забезпечення рівності при вступі до навчальних закладів для всіх соціальних груп населення незалежно від матеріального становища, національності, статі, місця проживання тощо).

На думку китайського професора Південно-китайського педагогічного університету Ву Цюаньхуа, відносини між екстенсивним та конотативним розвитком освіти є симетричними (对称性) та асиметричними (非对称性). Так звані відносини симетрії, показують, що екстенсивний розвиток певною мірою може бути передумовою для конотативного розвитку. Покращення якості освіти може залежати від певних матеріальних умов. Іншими словами, чим більше і краще матеріальні ресурси (приміщення, обладнання), тим краще якість освіти. З іншого боку, конотативний розвиток сприяє екстенсивному. Наприклад, за приблизно однакових умов, навчальним закладам з високими якісними показниками простіше досягти кількісного збільшення матеріально-технічної бази та залучити до свого колективу кращі педагогічні кадри (Wú Quánhuá, 2013).

Асиметричний зв'язок відображає той факт, що, за умови відносно високого рівня екстенсивного розвитку освіти, не обов'язково буде досягнуто високого рівня конотативного розвитку. І навпаки, високий рівень конотативного розвитку не обов'язково залежить від належного рівня екстенсивного. Тобто, і за умов низького рівня екстенсивного розвитку може бути досягнуто високого рівня конотативного. Так, наприклад, за часів Другої китайсько-японської війни («Війна опору Японії», 1937–1945 рр.) відбулося злиття трьох університетів – Пекінського, Цінхуа та Нанкай, і на їхній базі було створено тимчасовий університет – Південно-Західний Єдиний Університет. Тогочасні матеріально-технічні умови за чинними стандартами були надзвичайно поганими, заняття проводилися в ангарі і відбувалися під постійним бомбардуванням. Проте якість освіти у Південно-західному університеті була на досить високому рівні. За надзвичайно несприятливих внутрішніх та зовнішніх умов, університет підготував велику кількість кваліфікованих спеціалістів, видатних китайських вчених та науковців. Це доводить, що екстенсивний розвиток по

відношенню до конотативного є вторинним, допоміжним. А вирішальними факторами, що обмежують конотативний розвиток освіти, не обов'язково є матеріально-технічні умови. Детермінантом того, що університет навчив чимало талановитих людей, були культурно-освітні прагнення, ідея національного порятунку, наполеглива праця і бойовий дух.

Слід зазначити, що, незважаючи на свою вживаність і досить ґрунтовне визначення, поняття «освітній розвиток» в китайській педагогічній літературі дуже часто замінюється близьким за значенням поняттям зокрема, таким як «реформування освіти».

У теорії та на практиці, плутанина або ототожнення реформи освіти з розвитком освіти виникають через те, що «... реформу заміняють розвитком, через що якісний розвиток замінюється на кількісний, що в свою чергу маскує багато освітніх проблем» (Liu Dàoуì, 2008). Такі «заміни» та «маскування» неминуче призводять до затримок результатів освітніх реформ.

Передусім розглянемо сутність поняття «реформування», основою якого є поняття «реформа». У *Великому енциклопедичному словнику* ця дефініція позначає перетворення, зміну, нововведення, яке не знищує основ існуючої структури і носить прогресивний характер.

Філософський словник визначає «реформу» як спосіб зміни суспільного строю, соціального інституту або окремого, значущого для суспільства явища, яка здійснюється управлінською (владною) структурою з чітким усвідомленням мети перетворення.

Українські науковці приділили значну увагу визначенню й уточненню термінів «реформа», «реформування», розробці теорії освітніх реформ. Так, Л. Ляшенко трактує реформу як істотну зміну, метою якої є «поліпшення» (Ляшенко, 2003, с. 69). В. Бойченко зазначає, що «реформа», на відміну від «зміни», це умисний намір і відповідна до цього дія, яка у підсумку повинна мати позитивні результати (Бойченко, 2015, с. 30). Л. Камінська підкреслює, що «реформа» пов'язана з прогресивними змінами в суспільстві та має еволюційний характер розвитку» (Камінська, 2002, с. 22–23). А. Василюк запропонувала власне тлумачення терміна, а саме, реформа освіти – це кожна зміна в системі освіти, яка: 1) відображає окреслену освітню політику, 2) має

далекосяжні стратегічні наміри, 3) виникає як концепція уряду, регіональної освітньої влади з належними повноваженнями в сфері навчання і виховання або впливових громадських об'єднань, що трансформуються зі стані ідей і пропозицій в нормативно юридичні засоби. На думку дослідниці сутністю освітнього реформування є сукупність цілеспрямованих дій, державних та громадських органів (через закони, нормативно-правові акти, інструкції, рекомендації тощо) (Василюк, 2007, с. 13). А. Сбруєва дала розгорнуте визначення освітніх реформ, як у «вузькому» - це процес політико-адміністративних змін, що ініціюються «згори» і передбачає певні структурні перетворення, на різних рівнях освітньої системи, що мають часткову або радикальну направленість, так і в «широкому» розумінні – це процес політико-адміністративних, педагогічних та суспільних змін, що включає шир. сукупність перетворень, освітньої системи в цілому та кожного навчального закладу зокрема (Сбруєва, 2004, с. 9–10). А. Джурило визначила поняття «реформування» як складну, динамічну, спеціально організовану систему, що володіє такими ознаками, як: цілеспрямованість, елементарність і структурність будови, цілісність, ієрархічність, субординація та зв'язок із зовнішнім середовищем (Джурило, 2014, с. 84). О. Глушко характеризує освітню реформу як зміни, які частіше всього ініціюються «згори» й мають конкретну подальшу реалізацію в освітній політиці. Сутнісною характеристикою процесу реформування є те, що воно здебільшого ініціюється і завжди проводиться владними структурами. Реформування – це зміни, що відбуваються шляхом реформи (реформ), для яких характерно чітке усвідомлення мети та необов'язковість кардинального перетворення системи (Глушко, 2016, с. 12).

Отже, виходячи з основних трактувань українських дослідників поняття «реформа», під «реформуванням освіти» будемо розуміти процес істотних змін в системі освіти, який зберігає незмінною основу існуючої структури, метою якого є перетворення освіти на більш досконалу, прогресивну, ефективну та таку, що відповідає сучасним вимогам. Для процесу реформування характерна легітимність, схвальність з боку влади, цілеспрямованість, ефективність, еволюційність.

Китайська *Енциклопедія освіти* трактує «реформу освіти» (教育改革) як своєрідну соціальну зміну, яка робить значущі або позитивні перетворення у статус-кво освіти, замінює стару освітню концепцію, стару систему освіти і методи навчання на нові. Основою освітньої реформи є трансформації та радикальні перетворення у старій освітній концепції освіти, механізмах управління і навчальних методах. Метою освітньої реформи є сприяння справедливості в галузі освіти та активізація індивідуального та соціального розвитку людини через підвищення якості освіти (Jiàoyù dà cídiǎn, 1998).

Ву Цюаньхуа, аналізуючи зміст понять «реформа освіти» та «розвиток освіти» зазначає, що обидва мають значні відмінності. Автор тлумачить «реформу освіти» як основну рушійну силу освітнього розвитку, яка веде від екстенсивного до конотативного розвитку. На його думку, реформа освіти виконує функції «лікаря» та/або «прибиральника». Вона спрямована на поточні «розлади» освіти, повинна вирішувати проблеми на макро- та мікрорівнях, усувати різні фактори, які негативно впливають на рівний доступ до освіти та її якість.

Таблиця II.1

Порівняльний аналіз дефініцій «розвиток освіти» та «реформа освіти» у трактуванні українських та китайських вчених

<i>Дефініція</i>	<i>Українські вчені</i>	<i>Китайські вчені</i>
Розвиток освіти	✓ це процес визначення і здійснення цілей освітньої політики відповідно до потреб та ідеалів суспільства, який характеризується якісною зміною компонентів системи освіти, появою нових організаційних форм, інновацій та нововведень і перетворенням їхніх внутрішніх і зовнішніх зв'язків, що забезпечує здатність системи освіти до успішного забезпечення потенціалу людського розвитку, нагромадження і розгортання нових можливостей суспільства.	✓ <i>екстенсивний розвиток освіти</i> – це розширення системи шкільної освіти, кількісне збільшення викладацького складу, освітніх закладів, території, приміщень, обладнання тощо; ✓ <i>конотативний розвиток освіти</i> вказує на підвищення якості освіти, її ефективності та забезпечення рівного доступу (справедливості) через реорганізацію, реформування та інновації у шкільній освіті.

<p>Реформування освіти</p>	<p>✓ процес істотних змін в системі освіти, який зберігає незмінною основу існуючої структури, метою якого є перетворення освіти на більш досконалу, прогресивну, ефективну та таку, що відповідає сучасним вимогам. Для процесу реформування характерна легітимність, схвальність з боку влади, цілеспрямованість, ефективність, еволюційність.</p>	<p>✓ своєрідна соціальна зміна, яка робить значущі або позитивні перетворення у статус-кво освіти, замінює стару освітню концепцію, стару систему освіти і методи навчання на нові. Основою освітньої реформи є трансформації та радикальні перетворення, які ведуть від екстенсивного до конотативного розвитку. Метою освітньої реформи є сприяння справедливості в галузі освіти та активізація індивідуального та соціального розвитку людини через підвищення якості освіти.</p>
----------------------------	--	---

Подані в таблиці узагальнені дефініції «розвиток освіти» та «реформа освіти» систематизовано автором на основі джерел (Паращенко, 2011; Wú Quánhuá, 2013; Jiàoyù dà cídiǎn, 1998).

Слід зазначити, що освітня реформа є лише одним з багатьох аспектів розвитку освіти. Вона є засобом прискорення, вдосконалення або трансформації розвитку освіти. Як зазначає китайський дослідник у галузі розвитку освіти Лю Цзіньсін, так звана «трансформація розвитку освіти» – це «перехід на шлях, що спирається переважно на оптимізацію структури освіти, вдосконалення моделі навчання студентів, поліпшення якості викладацького складу, підтримку освітніх досліджень та інновації методів управління (Líú Jīnxīn, 2013). На його думку, реформа освіти є необхідною умовою для конотативного розвитку. Іншими словами, розвиток освіти у конотативному напрямку є результатом безперервної реформи освіти.

Цілей розвитку освіти легше досягти ніж мети реформування освіти. Коли країна чи регіон досягає певного рівня економічного розвитку, державні відомства мають можливість приділяти більше уваги розвитку освіти, збільшують інвестиції в освіту, відтак розвиток освіти зрівнюється з рівнем економічного розвитку країни чи регіону. Фактори, що впливають на реформування освіти (зміну освітніх концепцій, реформування системи освіти, механізмів управління і методів навчання), набагато складніші, ніж ті, що впливають на розвиток освіти. Більш того, вони призводять до

ускладнення викликів і завдань. Щодо суб'єктивних чинників, які впливають на розвиток і реформування освіти, деякі китайські автори зазначають, що, наприклад, людям легше дійти консенсусу відносно цілей розвитку освіти, відповідно їх можна досягти у відносно короткий проміжок часу. З цілями реформування освіти все набагато складніше. Реформу не тільки важко розпочати, але й для того, щоб з'явилися перші результати необхідно більше часу (Wú Quánhuá, 2013).

На відміну від реформи, розвиток освіти потребує більш значних матеріальних та людських ресурсів. З іншого боку, розвиток забезпечує поштовх до реформування освіти. Наприклад, чим більше людей задовольнить свої академічні потреби внаслідок розвитку освіти, тим більше людей у подальшому буде висувати ще суворіші академічні вимоги. Такий попит, за допомогою певних механізмів, перетворюється на рушійну силу реформування освіти.

Існує чіткий взаємозв'язок між освітнім розвитком та реформуванням освіти. Як зазначає Ву Цюаньхуа, на практиці моделі зв'язку між можуть бути представлені наступним чином:

- модель I: реформа освіти передуює розвитку освіти;
- модель II: реформа освіти і розвиток освіти відбуваються одночасно/синхронно;
- модель III: розвиток освіти передуює реформуванню системи освіти;
- модель IV: розвиток відбувається в певний період часу, з частковим реформуванням освіти або повною відсутністю освітньої реформи.

Серед цих чотирьох реляційних моделей, оптимальною вважається модель I, найгіршою – модель IV. Причина полягає у наступному: якщо освітня реформа передуює розвитку, результати першої стають непоганим підґрунтям для розвитку освіти, зокрема розвитку освітніх ідей, концепцій, систем освіти, механізмів управління, методів навчання тощо. У такому випадку, розвиток освіти відбувається під гаслом справедливості та якості. Якщо реформування та розвиток освіти відбувається одночасно, то вони постійно ототожнюються один з одним. Якщо розвиток передуює реформуванню, проблеми, що виникають у процесі розвитку освіти (особливо проблеми системи освіти та механізми управління) можуть бути вирішені відносно своєчасно. І хоча реформування впливатиме на розвиток освіти незначною мірою,

швидкість вирішення проблем забезпечує справедливий та якісний розвиток освіти. Остання модель, за якої розвиток освіти передуює освітній реформі, яка відбувається частково чи взагалі відсутня, є відносно поганою. Незважаючи на те, що розвиток освіти може відбуватися дуже швидко, проте у русі старих концепцій і механізмів, тому здебільшого носитиме екстенсивний характер, а якість освіти буде не дуже високою (Wú Quánhuá, 2013).

Китайський дослідник філософії освіти Лін Сяньчжи вважає, що власне сам розвиток не є кінцевою метою, розвиток працює на благо людського здоров'я та вільного існування людей (Lín Xiánzhì, 2013). Тобто кінцева мета будь-якого розвитку суспільства – це розвиток людини. Кінцева мета розвитку освіти не є винятком – це також розвиток людини, реалізація її потенціалу, задоволення академічних потреб і, як кінцевий результат, загальне покращення якості життя людей. Освіта розвивається якщо: освітня структура розширюється, шкільні умови для навчання покращуються, збільшується кількість людей, які можуть отримати належну, систематичну освіту, в той же час, підвищується якість освіти і покращується матеріальна база. Як зазначалося вище, однією з цілей реформування освіти є підвищення якості освіти, яке докорінно відображається на якості людського життя і розвитку. Тому, в цьому розумінні, кінцева мета реформування освіти так само як і розвитку освіти полягає у розвитку людини, а саме реалізації її потенціалу, можливостей, розвитку здібностей і задоволенні потреб, її максимально активної участі в економічному, політичному і культурному житті.

Отже, у результаті аналізу ми дійшли висновку, що «розвиток освіти» є складним, багатокомпонентним та поліфункціональним явищем. Як освітній феномен воно є поки що малодослідженим явищем і аналізується у контексті вивчення інших освітніх феноменів (реформування, змін, модернізації, трансформації тощо). У наукових розвідках часто відбувається підміна поняття «розвитку освіти» іншими, без урахування притаманних їм особливостей. Проте вузьке розуміння концепції розвитку освіти серйозно ускладнює прогрес у проведенні реформ освіти.

Можемо констатувати, що, незважаючи на шир. вживаність у вітчизняній педагогічній літературі терміну «розвиток освіти», власне саме поняття не достатньо розроблено. На відміну від вітчизняних дослідників, китайські дослідники приділяють

пильну увагу розкриттю поняття «розвиток освіти». На основі узагальнення поняттєво-термінологічного аналізу можемо трактувати «розвиток освіти» як процес визначення і впровадження цілей освітньої політики відповідно до потреб та ідеалів суспільства, який може характеризуватися за кількісними показниками (екстенсивний розвиток) або/та якісною зміною компонентів системи освіти (конотативний розвиток), що забезпечує здатність системи освіти сприяти успішному людському розвитку, новим можливостям суспільства. Індикаторами екстенсивного розвитку є: *масштабність освіти* (розгалуження структури освіти; розширення компонентів системи освіти; збільшення кількості школярів/студентів; частки молоді, що відвідують навчальний заклад тощо), *кількісне (матеріальне) збільшення матеріально-технічної бази* (освітніх закладів, території, приміщень, обладнання тощо) та *кадрового потенціалу* (чисельність працівників; професійно-кваліфікаційний склад кадрів; статевий склад; середній вік працівників; стаж роботи; укомплектованість тощо). Індикатори конотативного розвитку: *розробка та впровадження нововведень та інновацій* (оновлення концепцій освіти, змісту освіти, нові механізми управління освітою, інноваційні педагогічні технології, вдосконалення процесу навчання, поява нових організаційних форм тощо); *покращення якості освіти, її ефективності* (рівень навченості учнів; їхня готовність до продовження освіти; рівень вихованості учнів; стан здоров'я дітей; рівень соціальної адаптації випускників до життя в суспільстві; рівень виконання стандартів освіти тощо), *рівний доступ до освіти* (забезпечення мінімального рівня освіти, встановленого освітніми стандартами для кожного члена суспільства; забезпечення рівності при вступі до навчальних закладів для всіх соціальних груп населення незалежно від матеріального становища, національності, статі, місця проживання тощо).

Виходячи з основних трактувань українських та китайських дослідників поняття «реформа», можемо запропонувати авторське визначення поняття «реформуванням освіти» – це процес істотних змін в системі освіти, який зберігає незмінною основу існуючої структури, метою якого є перетворення освіти на більш досконалу, прогресивну, ефективну та таку, що відповідає сучасним вимогам. Для процесу реформування характерна легітимність, схвальність з боку влади, цілеспрямованість,

ефективність, еволюційність. Також «реформування освіти» може виступати як рушійна сила освітнього розвитку, яка веде від екстенсивного до конотативного розвитку.

II.5.2. Тенденції розвитку шкільної освіти в Китаї

Розвиток освіти в Китаї пройшов довгий шлях. У Стародавньому Китаї суспільство здебільшого опиралося на фізичну працю та дрібну сільськогосподарську економіку, а соціальна структура була вкрай ієрархічною. Відповідним чином, антична та традиційна освіта в Китаї були адаптовані до соціальної структури, а їх основною метою було виховання правителів та посадових осіб, з акцентом на гуманітарну та класичну освіту, таку як філософія, релігія, політика, історія та література (Lee, 2000). Зчаста освіта базувалася на індивідуальному навчанні, вчителі не мали професійної підготовки та навчали відповідно до особистого досвіду та інстинкту. Існували різні види шкіл, але вони не були пов'язані між собою.

На відміну від античної та традиційної освіти, сучасна освіта пристосовується до вимог сучасного суспільства, її основою є популяризація сучасних наукових та культурних знань. Для більшості людей, освіта стає найбільш вагомим елементом їхнього соціального статусу, а освітня підготовка у майбутньому має пряме відношення до життєвих можливостей (матеріальні переваги або недоліки, можливості для просування соціальною ієрархією або їх відсутність тощо) (Boli et al., 1985). Класна система є основною організаційною формою навчання, вчителі набувають статусу професіоналів, а школи різного рівня сьогодні чітко класифіковані та тісно пов'язані. Антична та сучасна освіта мають значущі відмінності у різних аспектах, включаючи цілі освіти, цільову групу, навчальну програму, методи навчання та управління освітою.

На противагу незалежному розвитку античної освіти, сучасна система освіти в Китаї бере свій початок з інших країн. Підйом і становлення сучасної освіти у світових суспільствах розпочалися у XVII–XVIII століттях, з появою національної освіти, загальнообов'язкової освіти, професійної підготовки вчителів, моделі класного навчання, системи навчальних програм на основі предметів та розвитку освітньої науки. В Китаї ж сучасна освіта з'явилася набагато пізніше, ніж у західних країнах.

Уряд пізньої династії Цін (на початку XX ст.) видав розпорядження щодо шкільної системи, сигналізуючи про перехід традиційної системи освіти Китаю у сучасну систему навчання з уточненими характеристиками для різних типів і рівнів шкіл; кількістю років, необхідних для навчання; навчальними програмами та методикою тощо. На початку XX ст. Китай зазнав бурхливих перетворень, трансформуючись із стародавнього феодального суспільства на сучасне, шукаючи шлях до реконструкції політичної, економічної, соціальної та культурної систем. Відтак освіти, яка приймає на себе центральну роль у просуванні особистого та соціального розвитку, почали надавати великого значення в різних програмах реформ Китаю (Pepper, 2000). Китай спочатку вчився за німецькою системою освіти через запозичення освітньої системи з Японії, потім – за американською системою освіти, а згодом і за радянським зразком. Попереднє вивчення досвіду інших країн мало вирішальне значення для розвитку сучасної системи освіти в Китаї. На думку деяких дослідників, використання традицій з історії освіти Китаю у поєднанні з незалежними дослідженнями та постійними інноваціями у відповідь на актуальні проблеми стало ще одним важливим способом розвитку сучасної китайської системи освіти (Lijia Guo et al., 2019). Розпочавшись з пізньої династії Цін і продовжуючись до сьогодення, пройшовши етапи запозичень, повного знищення під час Культурної революції у 1966-1976 рр., а потім поступового відновлення у процесі «політики реформ та відкритості» у 1978 р., освітній розвиток та реформи в Китаї тривають вже понад сто років і досягли величезного прогресу та успіхів (Tsang, 2000). Китай створив сучасну, одну з найбільших у світі систему освіти зі своїми китайськими особливостями.

Сучасна освіта Китаю сьогодні активно трансформується і модернізується, що пов'язано зі змінами в економіці, політиці й культурі – Китай інтегрується у світовий соціально-економічний простір і реформує свою систему освіти. Адже, як показує досвід багатьох країн, лише випереджальний розвиток освіти може формувати інвестиційну привабливість країни та забезпечувати технологічний прорив.

На кінець першого тисячоліття основними пріоритетами китайської освітньої політики було поширення базової освіти та ліквідація неграмотності населення. Теперішні зміни в освітній системі Китаю характеризуються пріоритетністю якості

освіти, яка стає наріжним каменем у реформуванні останньої. Акценти зміщуються на такі проблеми як забезпечення доступу до якісної освіти, зменшення освітньої нерівності, ефективність освіти та вдосконалення її якості, що нерозривно пов'язано з оновленням державних освітніх стандартів, підвищенням кваліфікації вчителів, використанням інтернет-ресурсів тощо.

Спрямованість державної освітньої політики на поліпшення якості освіти та створення рівних умов у доступі до освіти постійно простежується в конкретних діях уряду. Одним з підтверджень пріоритетності та важливості освіти для КНР є її фінансування. За даними китайського уряду, видатки на освіту залишаються стабільними впродовж останніх років і складають 4% ВВП.

Багато дослідників визнають той факт, що поточні реформи в Китаї є найбільш вдалим варіантом перетворень в системі освіти. Вони носять послідовний характер, відображають стан поєднання розвитку та стабільності, сучасних тенденцій, підходів, теорій з національною традицією (базовими концептами, ідеями і установками конфуціанства) та ідеологією соціалізму з китайськими особливостями. Китайські освітяни пов'язують реформування китайської системи освіти у XXI ст. з осмисленням передових зарубіжних педагогічних ідей та досвіду освітніх реформ інших країн, а також переосмисленням скоєних раніше помилок в розробці й реалізації освітньої стратегії. Як наслідок, в країні активно оновлюються зміст освіти, форми і методи навчання, управління освітою, система моніторингу якості навчання, змінюються підходи до професійної підготовки вчителя тощо. Проте, щодо запозичень в китайській політиці, зокрема освітній, культурний елемент відіграє надзвичайно сильну роль у процесі адаптації, і «китайські позичальники» дуже розсудливі, коли йдеться про іноземні ідеї. Це розглядається як своєрідний «китайський стиль навчання» (Sui-chu Ho, 2006).

Своєрідність освіти в Китаї полягає у глибокому зв'язку педагогічних ідей із філософським змістом китайської культури. Важливою особливістю є і те, що традиційно в Китаї функції державного управління і виховання практично ототожнювалися. Ці обставини вплинули на становлення сучасної системи освіти, типовими рисами якої є: патерналістська роль держави в стратегіях розвитку та

реформування; особлива (що ґрунтується на конфуціанських пріоритетах) роль освіти як основного джерела процвітання нації; збереження традиційних культурних цінностей з одночасним запозиченням західних методик навчання.

Загальна мета модернізації освітньої системи – вдосконалення середньої та вищої освіти відповідно до соціально-економічних завдань, що стоять перед країною для покращення якості життя. Кінцевою метою реформування та розвитку освіти є формування потужної нації та заможного суспільства шляхом підготовки великого числа кваліфікованих кадрів, підвищення ідейних, морально-етичних і науково-культурних характеристик всієї нації. Соціальна зорієнтованість реформ значною мірою забезпечує їх успіх.

В основі сучасного розвитку загальної освіти Китаю лежать стратегія *kējiaò xīngguó zhànlüè* «омолодження країни за допомогою науки та освіти» (科教兴国战略) (Kējiaò xīngguó, 2021). та стратегія *réncái qiángguó zhànlüè* «зміцнення країни талантами» – формування та реалізація талановитої нації (人才强国战略) (Réncái qiángguó zhànlüè, 2021).

Керівною ідеологією нинішньої освітньої політики є побудова потужної, сучасної освітньої галузі, яка забезпечує навчання протягом усього життя та задовольняє актуальним вимогам китайського суспільства. Освітня політика зосереджена на вирішенні проблем та слабких ланок розвитку освіти, виходячи з поточної та довгострокової перспективи. Зокрема:

– розвиток якісної освіти світового класу з китайськими характеристиками (побудова сучасної системи освіти, яка забезпечує навчання протягом усього життя, виховання патріотизму, зміцнення моральних характеристик, вдосконалення ідеологічного рівня учнів, політичної обізнаності та культурної грамотності, зміцнення знання про охорону здоров'я, шкільне фізичне виховання, вдосконалення практичних навичок, навичок співпраці, розвиток творчих та інноваційних можливостей, просування компетентнісного підходу в освіті тощо);

– популяризація висококласної та якісної освіти на всіх рівнях (популяризація якісної дошкільної освіти, досягнення якісної та збалансованої обов'язкової освіти ,

всебічна популяризація середньої школи, поліпшення можливостей професійно-технічної освіти та підвищення конкурентоспроможності вищої освіти);

– модернізація освіти, розробка і впровадження нововведень та інновацій (оптимізація освітньої структури, оновлення концепцій та змісту освіти, використання інноваційних педагогічних технологій, вдосконалення процесу навчання, сприяння новим організаційним формам, новим механізмам управління та фінансування освіти з урахуванням викликів часу, децентралізація та демократизація управління, розширення автономії навчальних закладів з одночасним посиленням їх підзвітності перед суспільством тощо);

– покращення якості освіти, її ефективності (формування стандартів якості освіти, які охоплюють весь шкільний етап, відображають передовий рівень світу та відповідають характеристикам різних рівнів освіти, розробка основних вимог до грамотності учнів, рівня їхньої навченості та вихованості, готовності до продовження освіти, стану здоров'я дітей, рівня соціальної адаптації випускників до життя в суспільстві, рівня виконання стандартів освіти, вдосконалення механізмів створення підручників, механізмів оцінювання та моніторингу якості освіти, вирішення проблеми підготовки високоякісних професійних та інноваційних викладачів, професійного розвитку, підвищення кваліфікації та інноваційних можливостей, вирішення питання регіонального дефіциту викладачів тощо);

– сприяння рівності в освіті (забезпечення мінімального рівня освіти, встановленого освітніми стандартами для кожного члена суспільства; забезпечення рівності при вступі до навчальних закладів для всіх соціальних груп населення незалежно від матеріального становища, національності, статі, місця проживання, вирівнювання базових послуг державної освіти, покращення рівня вирівнювання обов'язкової освіти, створення довгострокового механізму стандартизації шкіл та сприяння збалансованому розвитку міської та сільської обов'язкової освіти, в західних та східних регіонах тощо);

– прискорення цифровізації освіти (комп'ютеризація освітнього процесу, побудова інтегрованої інтелектуальної платформи викладання та управління, використання сучасних комп'ютерних технологій для органічного поєднання

широкомасштабної освіти та індивідуалізованого навчання, побудова індивідуальних освітніх траєкторій з використанням штучного інтелекту, створення механізму спільної побудови та спільного використання цифрових освітніх ресурсів та вдосконалення механізму захисту інтелектуальної власності тощо).

Основні напрями китайської державної освітньої політики на сучасному етапі відображені у таких документах:

– «Довгострокова програма КНР з реформування і розвитку освіти на період 2010-2020 рр.» (国家中长期教育改革和发展规划纲要 (2010–2020年)), а саме: розбудова ефективної системи державної освіти в малих містах сільської місцевості (зокрема повне поширення принципу обов'язкової освіти на жителів сільської місцевості); реалізація принципу рівного прозорого доступу до освіти (зокрема дітям працівників-мігрантів); забезпечення високої якості освіти (підготовка кваліфікованих кадрів); скорочення регіональних відмінностей в освітній сфері; вирішення проблеми забезпечення відповідних умов і реалізації юридичного права на освіту осіб з обмеженими можливостями, стратегія модернізації шкільної освіти (вдосконалення сучасної системи навчання з урахуванням китайською специфіки), інтеграція науки і освіти (більш тісний зв'язок освіти з науково-технічними інноваціями та економічними досягненнями, що забезпечить необхідну інтелектуальну підтримку модернізації країни в цілому) тощо (Ministry of Education of China, 2010);

– «Нова стратегія розвитку» (新发展理念) (2015), де окреслено «п'ять пріоритетів» в освіті: (1) інноваційні ідеї (创新): розробка змісту прогресивних освітніх програм, що випереджають за знаннями і навичками існуючі потреби, пошук нових освітніх технологій, інноваційне управління освітнім процесом і своєю діяльністю; (2) гармонізація (协调): розбудова держави на основі узгодження і гармонізації соціальної, економічної та екологічної складових з метою задоволення потреб сучасних і майбутніх поколінь, цілі навчання у рамках освіти в інтересах збалансованого розвитку включають розширення знань, розвиток спеціальних навичок, інтелекту, формування життєвої позиції й цінностей; (3) «зелена» концепція (绿色) полягає у вдосконаленні якості освіти, збагаченні змісту, форм і методів навчання ідеологією національної

культури, всебічному розвитку особистості з акцентом на моральний, інтелектуальний та фізичний розвиток; (4) відкритість (开放), спрямована на якісну інтенсифікацію інтеграційних можливостей, (5) загальнодоступність (共享): справедливість і доступність в освіті (Lín, Zhàomù, 2020);

– «Модернізація китайської освіти до 2035 р.» (中国教育现代化2035) (2019). Згідно з документом, основними цілями розвитку освіти до 2035 р. є: побудова сучасної системи освіти, яка обслуговує навчання протягом усього життя для всіх, популяризація якісної дошкільної освіти, досягнення якісної та збалансованої обов'язкової освіти, повна популяризація вищої освіти, покращення можливостей професійної служби та підвищення конкурентоспроможності вищої освіти (Qí, Péiyù, 2019).

Щор. в Китаї публікується доповідь про розвиток загальної освіти, в якій аналізуються успіхи і наводяться основні кількісні показники, що характеризують стан освіти на поточному етапі. Така доповідь уможлиблює визначення проблем, які належить вирішити у наступному р..

Втім, незважаючи на своєчасне вирішення актуальних питань освітньої галузі, Китай все ще стикається з серйозними викликами, зокрема у забезпеченні справедливості та якості в освіті. У звітах UNESCO (Education for All Global Monitoring Report) зазначено, що ключовими вимірами диспропорції та бар'єрами до освіти в Китаї є бідність, стать, соціальна ізоляція, люди з обмеженими можливостями та діти у винятково складних умовах. Деякі з дітей цілком можуть відповідати двома-трьома вимірам, і навіть ще більше вони страждають від соціальної ізоляції (Zhao Jing & Wenbin Hu, 2007).

Ідея справедливості в освіті, на думку китайців, полягає у тому, що кожен народжується рівним і має право на якісну освіту, яка уможлиблює розвиток та опанування основних знань та навичок щоб жити повноцінним щасливим життям і мати рівні можливості досягти успіху (зокрема, мати кращу роботу, отримувати більше доходу та мати вищу якість життя тощо). Освіта також сукупно сприяє економічному зростанню та покращенню соціального середовища (Lijia Guo et al., 2019).

Якісна освіта для всіх визначена глобальною метою серед багатьох інших цілей розвитку ООН, яку повністю підтримує Китай. Світ визнав, що добробут, освіта та здоров'я людини є головними чинниками якості її життя, а якість освіти – основною метою, пріоритетом розвитку суспільств XXI ст. Проблему якості освіти сьогодні в усіх прогресивних країнах пов'язують з еволюцією нової, інформаційної цивілізації, де випереджальна хода освіти стає вирішальним важелем до суспільно-економічного розвитку, конкурентності та політичної незалежності держави. Такий соціальний вибір пов'язаний з геополітичною конкуренцією, що розгорнулася між різними за розвитком країнами, зокрема, в галузі розвитку інтелектуальних ресурсів. Адже у високотехнологічному інформаційному суспільстві якість освіти є ключовим аргументом у забезпеченні такого рівня життєвих й професійних компетентностей людини, який би задовольняв потреби її людського розвитку, а також потреби суспільства і держави в соціально активних громадянах і висококваліфікованих фахівцях. (Ляшенко, 2004, с. 9).

Безперечно, сьогодні Китай демонструє найкращі результати у міжнародних порівняльних дослідженнях. За підсумками глобального рейтингу шкільної освіти PISA-2018, який проводить Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), серед школярів 78 країн світу китайські школярі зайняли перше місце. 15-річні студенти у чотирьох провінціях/муніципалітетах Китаю – Пекіні, Шанхаї, Цзянсу та Чжецзяні переважають своїх ровесників у всіх інших освітніх системах, що беруть участь у дослідженні – в математиці та природничих науках з великим відривом.

Проте у світі досі все ще поширена освітня криза, навіть такі базові навички, як грамотність та рахунок, не опанувало приблизно 250 млн. дітей шкільного віку в світі, хоча половина з них навчалася в школі впродовж щонайменше чотирьох років (Steer et al., 2014, р. 16). Це явище, коли низька якість освіти перешкоджає досягненню базових цілей навчання, існує в різних країнах і регіонах, таких як арабські й африканські країни, і навіть в країнах ОЕСР (Організації економічного співробітництва і розвитку) з високим рівнем доходу.

І Китай не є виключенням. Те, що Китай займає перші місця серед глобальних рейтингів шкільної освіти та майже ліквідував неписьменність серед громадян

молодого та середнього віку – знакове досягнення для країни з найбільшим населенням у світі. Проте провінційні варіації показують недосконалу природу швидкого розвитку освіти. Середній показник по країні не відображає значні регіональні відмінності між східними мегаполісами та сільськими західними регіонами. На відміну від економічно розвинених регіонів, менш розвинені здебільшого потерпають від міграції кваліфікованих викладачів, діти в таких регіонах часто навчаються у застарілих шкільних будівлях і намагаються оволодіти надскладними предметами в умовах нестачі вчителів та навчальних матеріалів тощо.

Отже, в умовах реалізації політичного курсу глобальної інтеграції та соціально-економічних завдань, з метою задоволення потреб китайського суспільства, розвиток освіти в Китаї на сучасному етапі набуває чітко визначених тенденцій, а саме: 1) зменшення освітньої нерівності та створення умов для забезпечення рівного доступу до освіти (зменшення регіонального розриву, забезпечення рівного доступу до освіти для учнів-мігрантів, підтримка гендерної рівності в освіті, оптимізація структури освіти з огляду на інклюзивну освіту; 2) оновлення системи освіти з метою підвищення її якості та збагачення змісту, форм і методів навчання (зміна філософії освіти, всебічний розвиток особистості, затребуваної в умовах інноваційного розвитку Китаю; посилення моніторингу якості освіти; оновлення курикулуму на компетентнісних засадах; посилення якості професійної підготовки вчителів; впровадження інноваційних технологій в освітній процес; 3) дигіталізації освіти та впровадження адаптивних інформаційно-комунікаційних технологій в освітню практику.

1. Зменшення освітньої нерівності та створення умов для забезпечення рівного доступу до освіти. Коли Ден Сяопін (邓小平 *Dèng Xiǎopíng*)⁷ очолив уряд КНР у 1978 р., він успадкував країну, економіка та освітня система якої були знищені під час культурної революції. Мао Цзедун (毛泽东 *Máo Zédōng*)⁸ закрити школи та

⁷Ден Сяопін (1904-1997) – китайський політик, лідер КНР з 1978 р. до 1989 р. Автор нового мислення, розробив принцип «соціалізму з китайською специфікою», став ініціатором економічних реформ в Китаї і зробив країну частиною світового ринку, що принесло йому репутацію "архітектора сучасного Китаю".

⁸Мао Цзедун (1893- 1976) – китайський комуністичний революціонер, засновник КНР, якою він керував як голова Комуністичної партії Китаю з моменту її створення в 1949 р. до його смерті в 1976 р., головний теоретик маоїзму. Розпочав Культурну революцію (1966—1976) – масовий рух, який призвів до знищення значної частки китайської

університети і відправив китайську культурну еліту на «перевиховання працею». Раніше, до того, упродовж майже трьох десятиліть, з дня заснування КНР у 1949 р., навчання в школі було зосереджено на політизованій навчальній програмі та комуністичній індоктринації. Ден Сяопін ініціював низку ринково-орієнтованих реформ, які привели до вибухового економічного зростання. Бачення Ден Сяопіна щодо побудови потужного Китаю ґрунтувалося на пріоритеті у розвитку освіти та технологічної майстерності, які були проголошені національною стратегією і детермінували включення до подальших програм розвитку принципу «поваги до знань та таланту». Більш того, країна вирішила досягти паритету із країнами Заходу в освіті на всіх рівнях. Це було досить амбітною метою, враховуючи дуже високий рівень неписьменності в Китаї, масштаб попереднього знищення його освітньої інфраструктури та потужності, а також рівень бідності в цій аграрній державі. Проте Китай досяг своєї мети у надзвичайно короткий час.

Лише за чотири десятиліття, відтоді як у грудні 1978 р. на III пленарному засіданні XI з'їзду ЦК Китаю партія вирішила відкритися світові і розпочати новий шлях реформ⁹, Китай став другою за величиною і однією із найвпливовіших економік світу.

Сьогодні Китай побудував найбільшу у світі освітню систему, де у 514 тис. навчальних закладах навчаються 270 млн. учнів, яка розвивається швидше, ніж у будь-якій іншій країні світу, входить до середнього та найвищого рівнів світових освітніх рейтингів і має величезний потенціал для зростання (Ministry of Education of China, 2018).

До того ж, країна демонструє високі показники людського розвитку, який розраховується і вимірюється рівнем життя, грамотності, освіченості і довголіття населення. Китай займає 85 місце з 189 країн і територій. З 1990 р. в країні відбувається покращення основних чинників, що вказують на людський розвиток. Значення індексу

національної культурної та історичної спадщини, економічного та управлінського хаосу, зuboжіння та різкого спаду рівня добробуту та загальної культури населення.

⁹ Ця політика у китайців, що люблять короткі та ємні формулювання, незабаром отримала назву «*gaige kaifang*» (реформи і відкритість). Пріоритет економіки над ідеологією було офіційно закріплено в документах III пленуму ЦК КПК XI скликання в грудні 1978 р. Ось чому саме від цього рубіжу відраховується період «реформ і відкритості». Джерело: Тавровский Ю. Политика «реформ и открытости» Китая и «возрождение нации». http://www.perspektivy.info/oykumena/azia/politika_reform_i_otkrytosti_kitaja_i_vozrozhdenije_nacii_2018-11-13.htm

людського розвитку збільшилося з 0,5 у 1990 р. до 0,758 у 2018 р. Також збільшився показник очікуваної середньої тривалості шкільного навчання з 5,1 до 13,9. За останніми даними, валовий коефіцієнт охоплення дошкільною освітою становить 86%, початковою – 102%, середньою освітою – 95,1% і вищою – 51%. Освітній індекс¹⁰ КНР складає 0,649 (у порівнянні освітній індекс Норвегії, яка посідає перше місце, дорівнює 0,919) (UNDP, 2019).

Ці вражаючі вдосконалення на всіх рівнях освіти поставили Китай до числа країн із середнім та високим рівнем освітнього індексу. Країни з індексом понад 0,7 відносяться до групи високого рівня розвитку, а країни з індексом більше 0,8 (Норвегія, Швейцарія, Німеччина, Гонконг (Китай) тощо) відносяться до категорії дуже високого рівня розвитку.

За останні сорок років освіта КНР пройшла через різні стадії розвитку – наведення порядку з хаосу; відновлення і перебудова системи освіти; всебічне ініціювання освітніх реформ; інституційні зміни, засновані на ринкових механізмах, що сприяють розвитку освіти; коригування освітньої політики у бік ефективності та справедливості; просування глибинних реформ у галузі освіти; прискорення модернізації системи управління освітою та розширення можливостей управління тощо (Fan Guorui, 2020).

Політика «шанобливого ставлення до знань і талантів», що відстоювалася Ден Сяопіном, поступово спрямувала китайське суспільство у традиційному напрямку – освіту знову почали розглядати з позиції поваги та важливості¹¹ (у китайців навіть є вислів 知识改变命运 *zhīshì gǎibiàn mìngyùn* – знання змінюють долю). Були

¹⁰ **Освітній індекс** є складовою індексу людського розвитку, який щор. публікує ООН. Він відображає рівень грамотності дорослого населення (дві третини значення) та комбінований показник сукупної частки учнів (одна третина значення). Рівень грамотності дозволяє дізнатися скільки відсотків населення опанувало читання та письмо, а сукупна частка учнів вказує на відсоток дітей та молоді, що знаходиться в системі освіти від дитячих садків до післявузівської освіти. Починаючи з 2010 р., індекс освіти вимірюється шляхом поєднання середніх років навчання дорослих з очікуваними роками навчання дітей у рівній пропорції.

¹¹ Більше двох тисяч років тому китайський філософ Конфуцій висунув концепцію «освіта для всіх» та «забезпечення освітою всіх людей без дискримінації». Любов до навчання, до знань, істини, а також гуманність до інших (яка, зокрема, виявлялася у невизнанні станової та майнової нерівності щодо здобуття освіти) які проповідував Конфуцій, мали виховне значення для десятків поколінь китайців, становлять важливу частину китайського менталітету і стали характерними рисами китайського народу. Через необхідність стабілізувати і гармонізувати суспільні відносини та політичне життя китайці будуть і надалі незмінно звертатися до конфуціанського досвіду, що і забезпечує постійну актуалізацію цієї духовної традиції.

переглянуті тимчасові правила для початкових і середніх шкіл і запропоновано освітню політику «трьох орієнтацій» (на модернізацію, глобалізацію і майбутнє будівництво), яка зорієнтувала подальшу освітню реформу та розвиток освіти. Відбувався бурхливий пошук шляхів для економічного зростання країни та задоволення потреби країни в освічених і талановитих кадрах. В умовах нестачі освітніх ресурсів та нагальної необхідності спеціалізованих кадрів, Ден Сяопін вбачав розвиток подальшої освіти у двох напрямках – популяризація та покращення» (Fan Guogui, 2020).

За важких умов країна твердо намірилася просувати обов'язкову освіту¹².

У 1978 р. нова редакція Конституції КНР (ст. 51), декларуючи право громадян на освіту, підкреслювала, що держава докладатиме всіх зусиль для того, щоб забезпечити це право необхідною кількістю шкіл (The Constitution, 1978). У 1982 р. Конституція КНР (ст. 19) вже наголошувала, що «держава організовує різні школи і популяризує початкову обов'язкову освіту» (State Council, 1982). Це перше свідчення з моменту заснування КНР, коли про загальну обов'язкову освіту було чітко зазначено у формі основного закону країни. Відразу ж після прийняття нової редакції Конституції, в «Рішенні Центрального комітету Комуністичної партії Китаю про реформу системи освіти» (中共中央关于教育体制改革的决定), оприлюдненому в 1985 р., пропонувалося «поетапно впроваджувати дев'ятирічну обов'язкову освіту».

У 1986 р. країна прийняла Закон про обов'язкову освіту (中华人民共和国义务教育法) (National People's Congress, 1986). Від його розробки до прийняття знадобилося менше р.. Цим законом було встановлено «дві основні цілі» –

¹² **Обов'язкова освіта** (义务教育 *zhīshì gāibiàn mìngyùn*) – форма організації національної освіти, яка гарантована державою відповідно до закону. Передбачає, що всі діти та підлітки шкільного віку з національністю Китайської Народної Республіки, незалежно від статі, етнічної приналежності, раси, майнового стану сім'ї, релігійних переконань тощо, мають право отримувати обов'язкову освіту на рівних засадах відповідно до закону та виконувати громадський обов'язок щодо обов'язкової освіти. Обов'язкова освіта означає, що держава повинна використовувати державні ресурси для забезпечення освіти всіх дітей шкільного віку. Суть полягає у трьох основних принципах – обов'язкова, загальна і безкоштовна. Китайський закон про обов'язкову освіту передбачає, що всі діти в КНР повинні здобути дев'ять років обов'язкової освіти, починаючи з шести років або не пізніше семи років. Обов'язкова базова освіта, як правило, включає шість років початкової та три роки нижчої середньої освіти і є безкоштовною у державних школах. Однак існують певні розбіжності між юрисдикціями, і незначна кількість з них має структуру 5 + 4, а не 6 + 3. Включає два етапи: початкова обов'язкова освіта та початкова середня обов'язкова освіта. Джерело: Yìwù jiàoyù [义务教育]. (2015, August 16). In *MBAlib.com* [MBA智库]. <https://wiki.mbalib.com/wiki/%E4%B9%89%E5%8A%A1%E6%95%99%E8%82%B2>

загальна базова освіта (що означало в основному універсалізацію 9-річної обов'язкової освіти) та грамотність (усунення неграмотних дорослих серед молодих та середніх вікових груп).

Питання про те, чи буде обов'язкова освіта безкоштовною, стало найбільш проблемним моментом у процесі розробки й прийняття документу. Керівник групою з розробки закону Лю Бінь (柳斌 *Liu Bin*) зазначав, що на той час всі прагнули впровадити безкоштовну освіту, але, з огляду на фінансове становище країни і масштаби освітньої системи, вирішили скасувати лише плату за навчання (Ministry of Education of China, 2018a).

З 1 липня 1986 р. по всій країні було введено обов'язкову дев'ятирічну освіту¹³.

Брак грошей було найбільшою проблемою на той час. Відтак, для покриття нестачі державного фінансування уряд поступово створює багатоканальну систему зборів коштів, в якій освіта фінансується за рахунок бюджетних асигнувань, доповнених податком на освіту, оплатою за навчання та іншими зборами з учнів, промисловими доходами, соціальними пожертвуваннями і фондами освіти.

Зусиллям уряду було впроваджено інституційну реформу освіти (1985–1991 рр.), яка, з одного боку, децентралізувала відповідальність за розвиток базової освіти і передавала значну частину повноважень та бюджетів від державних органів влади місцевим, а з іншого, налагодила нову систему розподілу коштів. Було активізовано всі сили для встановлення державного багатоканального фінансування фондів освіти, що мало поліпшити матеріальну базу і умови роботи шкіл. Уряд збільшив інвестиції в освіту одночасно заохочуючи різні соціальні сфери до збору коштів на утримання шкіл. Так, одна з густонаселених провінцій Китаю Хенань посіла перше місце в країні за збором коштів до освітніх фондів, мобілізувавши населення і за тринадцять років через різні канали зібравши 10,2 млрд. юанів. На думку китайського уряду, якщо покладатися лише на державне фінансування, ці досягнення можуть зайняти від 50 до 100 років (Ministry of Education of China, 2018a).

¹³ З другої половини ХХ ст. забезпечення обов'язкової освіти є однією з вимог до сучасних цивілізованих держав щодо забезпечення ними прав людини і закріплено у міжнародному праві, зокрема, в документах ООН.

З метою поширення обов'язкової освіти, держава розпочала політику активного заохочення та підтримки приватної освіти. У відповідності до ринкових механізмів, було створено мережу «трансформованих» шкіл¹⁴, які експериментували із залученням коштів на освіту через різні канали, поліпшенням шкільних умов, стрімким поширенням базової освіти, розширенням якісних освітніх ресурсів та задоволенням різноманітних освітніх потреб.

Зменшення регіонального розриву. Швидкий економічний розвиток Китаю, з одного боку, сприяв значному економічному і соціальному прогресу, проте, з іншого, призвів до нерівності. Зокрема, децентралізація фінансування китайських шкіл призвела до посилення несправедливої системи, оскільки сільські райони не мали змогу виробляти і розподіляти такі ж доходи, як і великі промислові центри, ба більше, навіть іноді не могли платити своїм вчителям заробітну плату (NCEE, 2021).

В сільських школах були відсутні необхідні ресурси, які би сприяли оптимальному навчально-освітньому середовищу. А діти, які проживали в найбідніших, віддалених та сільських районах, як правило, отримували освіту найнижчої якості. Такі фактори, як неякісне навчання, бідність й необхідність вносити свій вклад у сімейний дохід, проблеми зі здоров'ям, психосоціальні проблеми постійно «витісняли» учнів зі шкільної системи (UNICEF China, 2017). Вчителі в цих районах також потребували додаткової підтримки для впровадження національних реформ у сфері освіти.

Загалом, така регіональна економічна нерівність призвела до регіонального розриву (між східним та західним Китаєм) і розриву між містами та селами у розвитку обов'язкової освіти (Fan, 2020).

Уряд активно почав досліджувати ефективні способи подолання проблеми. Фокус освітньої реформи змістився з погоні за кількістю, масштабом і швидкістю освіти на рівність в освіті.

¹⁴ Трансформовані школи – приватизовані державні школи. У китайській мові використовувався термін «трансформована, перетворена» державна школа, а не приватизована. Різні форми шкіл *minban* (民办) (буквально приватні школи), такі як «цивільні, та субсидовані державою» (*minban gongzhu* 民办公助) або «державні, субсидовані цивільними» (*gongban minzhu* 公办民助) було дозволено для експериментів і практики Джерело: State Council. (1994). Opinions of the State Council on Program for the Reform and Development of Education in China (Issued by the State Council [1994] No. 39, July 3, 1994, Communiqué of the State Council of People's Republic of China.

У 1992 р. відбувся 14-й Національний конгрес Комуністичної партії Китаю, який визначив, що реалізація «двох цілей» (обов'язкова освіта та грамотність) буде важливою стратегічною метою для розвитку освіти Китаю до кінця ХХ ст. У 1993 р. Центральний комітет Комуністичної партії Китаю і Державна рада оприлюднили «Китайську програму реформи та розвитку освіти» (中国教育改革和发展纲要), в якій чітко вказувалося, що до 2000 р. дев'ятирічна обов'язкова освіта буде універсалізована в тих областях, де проживає 85% мешканців від загальної чисельності населення країни (Ministry of Education of China, 2010).

Варто зазначити, що розвитку обов'язкової освіти передувала низка подій (UN, 2021), яка зробила рівний доступ до якісної освіти мейнстрімом китайської освітньої політики, а саме:

– Світова конференція з питань «освіта для всіх» (Джомт'єн, 5-9 березня 1990 р.). У 1990 р. у м. Джомт'єн (Таїланд) під патронатом ЮНЕСКО, Програма розвитку ООН (UNDP), Фондом народонаселення ООН (UNFPA), ЮНІСЕФ (UNICEF) та Світовим банком (World Bank) відбулася Всесвітня конференція з проблеми рівного доступу до освіти «Освіта для всіх» (Education for All (EFA)). У Міжнародний рік грамотності, близько 1500 делегатів із 155 країн та представники приблизно 150 урядових, неурядових та міжурядових організацій прийняли Світову декларацію про освіту для всіх (UNESCO, 1990), де схвалили «розширене бачення навчання», пообіцяли універсалізувати початкову освіту та масово зменшити неписьменність до кінця десятиліття.

– Зустріч з питань освіти для всіх у середині десятиліття (Амман (Йорданія), 16-19 червня 1996 р.). Через шість років після Конференції у Джомт'єні на засіданні Міжнародного консультативного форуму з питань освіти для всіх, в Аммані було зібрано близько 250 осіб з 73 країн, включаючи міністрів освіти, багатосторонні й двосторонні установи, а також неурядові організації. Їх метою було оцінити прогрес, досягнутий після Конференції у Джомт'єні. Акцент було зроблено на ключових тезах: процес національного планування може сприяти збільшенню розподілу державного бюджету, новим місцевим партнерствам, збільшенню зовнішніх зобов'язань; потрібні

чітко визначені цілі, затверджені оперативні плани, визначені ресурси та вимоги, а також процес для моніторингу прогресу; відповідність навчальних програм, якості шкільних підручників, підготовка вчителів та педагогічних методів; підготовка дітей до школи; демократизація системи, залучення вчителів до планування та реалізації; дошкільний розвиток визначає темпи в освіті, партнерські стосунки з батьками та громадами, взаємодія з іншими сферами розвитку дітей (здоров'ям, гігієною, харчуванням) та педагогікою, орієнтованою на дитину, яка заохочує до навчання; активне залучення партнерів (національні державні установи та органи влади, донорські агенції, неурядові організації тощо) до всіх етапів розробки освітніх програм тощо (UNESCO/EFA, 2000).

– Всесвітній освітній форум (Дакар, 26-28 квітня 2000 р.). Через десять років, після того як лише деякі країни досягли цієї мети, широка коаліція з національних урядів, груп громадянського суспільства та агентств розвитку знову зібралася в Дакарі (Сенегал). Вони підтвердили свою готовність щодо реалізації плану «Освіта для всіх» до кінця 2015 р. Було окреслено шість ключових цілей освіти, спрямованих на задоволення навчальних потреб усіх дітей, молоді та дорослих, які визначили Дакарську систему дій (the Dakar Framework for Action): (1) розширення та вдосконалення всебічного догляду та виховання дітей раннього віку, особливо для найбільш вразливих груп; (2) забезпечити доступ до повної, безкоштовної та обов'язкової початкової освіти належної якості до кінця 2015 р. всім дітям, особливо дівчатам, етнічним меншинам і тим, хто опинився у складних обставинах; (3) забезпечити задоволення навчальних потреб усіх молодих людей та дорослих шляхом рівного доступу до відповідних програм навчання та життєвих навичок; (4) досягти на 50% підвищення рівня грамотності дорослих до 2015 р., особливо для жінок, та рівного доступу до базової та безперервної освіти для всіх дорослих; (5) усунути гендерні диспропорції у початковій та середній освіті до 2005 р. та досягти гендерної рівності в освіті до 2015 р., приділяючи основну увагу забезпеченню повного та рівного доступу дівчат до якісної базової освіти; (6) покращити всі аспекти якості освіти та забезпечити високий рівень навчання всіх, щоб досягти визнаних і вимірних результатів навчання,

особливо в галузі грамотності, рахунку та основних життєвих навичок (World Education Forum, 2000; UNESCO/IBE, 2000).

Відразу ж після форуму, Китай видав кілька урядових документів та здійснив низку дій в рамках сприяння програми «освіта для всіх». Цілі освітньої політики КНР 1990-х рр. в основному називали «кампанією прориву двох основ», вони були підпорядковані універсалізації початкової освіти та в основному усуненні неписьменності. У 1999 р. ЦК КПК та Державна рада оприлюднили «Рішення про поглиблення реформи освіти та сприяння якісній освіті». До 2000 р. Китайський уряд оголосив про успіх у здійсненні планів щодо універсалізації початкової освіти та подоланні безграмотності серед молоді та дорослих (Zhao Jing & Wenbin Hu, 2007). А восени 2008 р. Міністерство освіти КНР констатувало, що загальний доступ до безкоштовної обов'язкової освіти став реальністю в межах всього Китаю (Ministry of Education of China, 2018).

Після Дакарського форуму китайський уряд також проголосив базову освіту пріоритетом на національному стратегічному рівні. Ключовий юридичний документ під назвою «Рішення про реформу та розвиток базової освіти» (State Council, 2006), який було видано Державною радою КНР у 2001 р., охоплював усі важливі аспекти базової освіти: система бюджетного управління базовою освітою (особливо у сільській місцевості), реформа навчальних програм та підвищення якості освіти, система освіти вчителів та реформа кадрів у сферах освіти, а також заохочення недержавної системи освіти тощо. Документ окреслював скоординовані дії на найближчі кілька років. У цьому документі національний уряд закликав органи місцевого самоврядування надати пріоритет забезпеченню загальнообов'язковою освітою та знищенню неграмотності серед молоді та дорослих середнього віку. За мету ставилося наступне: впродовж десятого 5-річного плану (2001-2005 рр.) збільшити кількість учнів, які навчаються в молодших середніх школах (мінімум до 90%), підвищити рівень грамотності молодих дорослих та людей середнього віку (мінімум до 95%), збільшити кількість учнів середньої школи (до 60%), вдосконалити дошкільну освіту шляхом заохочення різних форм догляду за дітьми та ранньої освіти (Ministry of Education of China, n.d.).

Незважаючи на те, що після Всесвітнього освітнього форуму в Дакарі національним урядом було впроваджено багато стратегічних заходів у сприянні рівного доступу до базової освіти, проте, згідно з даними за 2002 р., в Китаї все ще було 85 млн. неписьменних людей і щор. серед населення налічувалося півмільйона нових неписьменних, які, здебільшого, проживали у сільських районах (National Bureau of Statistics of China, 2003).

У 2002 р. Міністерство освіти внесло пропозицію «активно сприяти збалансованому розвитку обов'язкової освіти» (Ministry of Education of China, 2002), відтак збалансований розвиток (*junheng fazhan* 均衡发展) став «стратегічним завданням обов'язкової освіти».

З 2003 по 2007 роки держава доклала значних зусиль для підвищення рівня справедливості в освіті. Було реалізовано декілька національних проєктів.

У 2003 р. Державна рада КНР провела свою першу конференцію з питань сільської освіти і прийняла рішення про подальше її посилення. На конференції було також вирішено залучити розширені ресурси для реалізації «двох основ» у західних районах, використовувати ІКТ для вдосконалення викладання та навчання у західних районах, забезпечити безкоштовними підручниками та грошима на проживання учнів з бідних сімей тощо.

У тому ж р. ЦК КПК та Державна рада оприлюднили «Рішення про подальше зміцнення освіти у сільській місцевості». Цей документ став своєчасною та відповідною рамкою для просування освітньої реформи в Китаї (Ministry of Education of China, 2003). Було розроблено низку стратегій, які сприяли реформуванню центральної системи фінансування сільської освіти, збільшенню фінансів на виплату учнівських стипендій (що допомагало сільським сім'ям зменшити рівень витрат на освіту), будівництво нових шкільних будівель та підтримку ІКТ у сільській місцевості. Однак, міжнародні організації зазначають, що тогочасну державну політику та програми здебільшого було спрямовано на подолання бідності. Тоді як багато дітей з інших вразливих категорій залишилися осторонь або залучалися у дуже дотичний спосіб. Знову ж таки, все ще існували відмінності у рівному розподілі фінансів між

міськими і сільськими, східними та західними районами. Наприклад, у 2006 р. ВВП Шанхаю, найбагатшого міста Китаю, становив близько 7000 доларів США, а в Тибеті – лише 700 доларів США. У Пекіні інвестиції на будівництво державної початкової школи могли становити 80 млн. юанів (близько 10 млн. доларів США), тоді як у західних сільських районах на цю суму могли побудувати 400 шкіл (Zhao Jing & Wenbin Hu, 2007). В цілому, для досягнення загальної базової освіти та усунення неписьменності серед населення було реалізовано кілька програм та стратегій під назвою «дві основи проривної кампанії в західних регіонах» (див. Таблиця 2).

Таблиця II.2

Стратегії для зменшення регіонального розриву та їхня основна суть

<i>Назва стратегії</i>	<i>Основна суть</i>
<p>Реформування системи видатків центральної влади на освіту для гарантування фонду дев'ятирічної обов'язкової освіти в сільській місцевості.</p>	<p>Основна стратегія полягала в тому, що центральний уряд брав на себе основну частину фінансових зобов'язань щодо обов'язкової освіти в бідних сільських районах західного та центрального Китаю. Зі створенням нового механізму фінансування освіти центральний уряд розподілив фінансовий внесок відповідно економічного рівня провінцій, 80% коштів від центрального уряду надходило до західних районів, 60% – до центральних районів, інші – до східних районів. Позаштатний бюджет на роботу школи також розраховувався та розподілявся центральним урядом й місцевими органами влади. Поступово всі витрати на обов'язкову освіту в сільській місцевості почали покриватися за рахунок бюджетних асигнувань, а не приватних джерел. Також було чітко визначено, що повіти повинні взяти на себе основну відповідальність щодо обов'язкової освіти замість волостей, селищ чи батьків.</p>
<p>Стратегія подолання бар'єрів для бідних сімей щодо витрат на початкову та середню освіту: два скасування – одна субсидія (两免一补 <i>liǎng miǎn yī bǔ</i>).</p>	<p>До 2007 р. певній частині учнів з бідних сімей було надано безкоштовні підручники та/або стипендії. З 2007 р. нова політика охопила всіх учнів у західних сільських районах, тобто всіх дітей у цій області звільняли від плати за навчання та інших шкільних зборів, а учням з бідних родин надавалися безкоштовні підручники. Учні інтернатних шкіл також тепер повинні були отримувати субсидію. У подальшому щонайменше 23 млн. учнів скористалися цією політикою. Планувалося, що до 2009 р. центральний уряд забезпечить бюджетні асигнування кожному школяреві в сільській місцевості із зазначеною квотою, що значно покращить фінансовий стан на рівні школи.</p>
<p>Стратегія забезпечення фізичного доступу до шкіл.</p>	<p>Багато зусиль було докладено до будівництва початкових та середніх шкіл, включаючи школи-інтернати. Зокрема, були впроваджені «Проекти обов'язкової освіти I та II», «Відновлення небезпечних шкіл» та «Програма будівництва сільських шкіл-інтернатів». Тисячі шкіл було збудовано за дуже короткий час у</p>

	бідних районах. Через «Програму будівництва сільських шкіл-інтернатів» (2003–2007) центральний уряд виділив 6 млрд. юанів на будівництво близько 5000 шкіл протягом перших двох років.
Стратегія подолання розриву між міською освітою та сільською через сучасні інформаційні технології дистанційної освіти.	Співпрацюючи з урядами провінцій, центральний уряд вимагав, щоб усі загальноосвітні школи у західних районах сільських районів було створено комп'ютерні лабораторії та обладнано приймачами супутників, а всі початкові школи в цих районах – програвачами VCD/DVD. Загальний обсяг інвестицій склав 10 млрд. юанів, 50% з яких надійшло від центрального уряду. Передбачалося, що завдяки дистанційній освіті дуже віддалені школи отримують такі ж високоякісні навчальні ресурси, що й міські школи.
Стратегія надання доступу до освіти старшій молоді та дорослим, які втратили основні освітні можливості.	Уряд поставив за мету ліквідувати неписьменність серед населення на рівні з універсалізацією дев'ятирічної обов'язкової освіти та зосередив увагу на бідних районах, районах національних меншин та жінках. Китайський Фонд розвитку жінок (中国妇女发展基金会 <i>Zhōngguó fùnǚ fāzhǎn jījīn huì</i>) провів акцію щодо ліквідації неписьменності серед жінок. А також реалізував проект, що фінансувався Департаментом міжнародного розвитку (DFID), Англія, який полягав у навчанні життєвим навичкам дівчат у віці від 15 до 18 років у західних бідних районах. Однак центральний уряд не виділив для цього великого фінансування, в основному спираючись на місцеве самоврядування і програму сприяння грамотності в сільській місцевості.

Джерело: Zhao Jing & Wenbin Hu, 2007.

У 2005 р. у своїй промові на п'ятій Конференції ЮНЕСКО з питань «освіти для всіх» Китай оголосив світові, що впродовж двох наступних років сільську місцевість повністю звільнять від плати за обов'язкову освіту.

У 2006 р. було переглянуто Закон про обов'язкову освіту (中华人民共和国义务教育法), який відтепер підкреслював, що обов'язкова освіта здійснюється без оплати за навчання та інших витрат (Central Government of China, 2006).

Згідно з даними Міністерства освіти КНР, обов'язкова освіта Китаю лише за три роки, з 2006 по 2008 рр., «зробила чотири історичні кроки». Навесні 2006 р. держава звільнила понад 48 млн. учнів з сільської місцевості західного регіону від оплати за навчання та інших зборів. Учні, які знаходяться у фінансово складних умовах, отримали безкоштовні підручники, 6,8 млн. учнів з інтернатів отримали субсидії на прожиток. Навесні 2007 р. політику підтримки бідних районів «два скасування та одна субсидія» (两免一补 *liǎng miǎn yī bǔ*) було поширено із західних

районів на центральний та східний Китай. Як наслідок, це уможливило всебічне охоплення майже 150 млн. учнів у 400 тис. сільських початкових та середніх школах по всій країні. До 2007 р. охоплення населення дев'ятирічною обов'язковою освітою в західному регіоні збільшилося до 98% (у порівнянні з 77% у 2003 р.) (Ministry of Education of China, 2018a).

Навесні 2008 р. шістнадцять провінцій, автономних областей та муніципалітетів, включаючи Пекін, Тяньцзін, Шанхай та п'ять міст, окремо перелічені в плані, впровадили пілотний проект щодо звільнення міського населення від плати за обов'язкову освіту та інших освітніх зборів; а вже восени того ж р. таке нововведення було запроваджено в масштабах всієї країни.

Уряд поступово інтегрував гарантію обов'язкового фінансування освіти у сільській місцевості (OECD, 2016). Згідно звітам Світового банку («World Bank East Asia And Pacific Regional Reports»), до 2010 р. 97% загальних інвестицій до сільської освіти надходило саме з урядового бюджету (WBG, 2016, р. 16).

У 2010 р. уряд публікує «Довгострокову програму КНР з реформування і розвитку освіти на період 2010-2020 рр.», яка відображає прихильність уряду до рівності у доступі до освіти особливо дітей із сільських та відсталих районів, дітей етнічних меншин. Там зазначається: «забезпечити рівний доступ до базової державної політики, заснованої на рівних правах і надавати пільговий розподіл ресурсів для бідних, сільських, віддалених, прикордонних районів та етнічних автономних районів» (Ministry of Education of China, 2010). Програма також підкреслює необхідність активізації науково-технічних інновацій шляхом розвитку кадрової бази Китаю. Викладені цілі включають універсалізацію дошкільної освіти та вдосконалення дев'ятирічної системи обов'язкової освіти шляхом «раціонального розподілу» ресурсів та надання «спеціальної підтримки» менш щасливим (Ministry of Education of China, 2010).

У 2011 р. уряд звітувався, що стратегічні завдання з досягнення «двох цілей» були повністю виконані (Ministry of Education of China, 2018a). Зросли показники прийому учнів початкових класів та молодших середніх класів; зменшено різницю в зарахуванні до початкової школи між статями; рівень грамотності дорослих зріс, а

рівень неписьменності серед груп молодого та середнього віку значно зменшився (Zhao Jing & Wenbin Hu, 2007).

Про успіх цього заходу також можна судити з того факту, що у 1998 р. чисельність дорослого неписьменного населення становила 15,78%, у 2005 р. цей коефіцієнт знизився вже до 11,04%. Також слід зазначити, що ситуація в країні покращується з кожним роком. Наприклад, вже у 2018 р. рівень неписьменності серед осіб віком від 15 років становив 4,94 % (National Bureau of Statistics of China, 2021), а загальна грамотність населення становила 96,8%, з них чоловіки – 98,5%, а жінки 95,2% (CIA, 2021).

Грамотність є базовим показником доступу до освіти. Високий рівень грамотності є основою для поліпшення доступу до інформації та безпосередньо підвищує здатність людини робити свій внесок у суспільство. Те, що Китай у 2011 р. майже ліквідував неписьменність серед громадян молодого та середнього віку – знакове досягнення для країни з найбільшим населенням у світі (UNDP, 2016).

Проте, згідно з дослідженнями Центру стратегічних та міжнародних досліджень (CSIS), провінційні варіації показують недосконалу природу неперервного розвитку Китаю. Середній показник по країні не відображає значні регіональні відмінності між східними мегаполісами та сільськими західними регіонами. Заможні міста, такі як Пекін та Шанхай, повідомили про рівень грамотності у 2014 р. (98,52% та 96,85%), що дорівнюється показниками розвинених країн. З іншого боку, рівень грамотності Тибету у тому ж р. становив лише 60,07 %, а це ставить його до одного ряду з слаборозвиненими країнами, такими як Гаїті та Замбія (China Power Team, 2016).

Регіональні відмінності у доступі до освіти стають більш очевидними, якщо врахувати середню тривалість навчання на одного учня. Для оцінки ролі, яку освіта відіграє в оцінці економічного розвитку та якості життя, Організація Об'єднаних Націй обчислює Індекс освіти (ІО) як частину Індексу людського розвитку. ІО обчислюється на основі середнього та очікуваного років навчання в школі і коливається від 0 (відсутність освітніх знань) до 1 (теоретично досконале освітнє досягнення). Значення ІО в Китаї дуже різняться. У 2014 р. в Пекіні був високий показник ІО 0,854, що повністю відповідає Ісландії (0,853), країні ОЕСР, яка посідає шосте місце в Індексі

людського розвитку. ІО є найнижчим у Тибеті, значення якого дорівнює 0,45, у порівнянні із значеннями світового ІО, ставить його у нижчі 20 відсотки країн (China Power Team, 2016). Мовні бар'єри серед національних меншин, а також різкі відмінності в регіональних законах, що регулюють відвідуваність шкіл, все ще сприяють нерівному доступу в освіті (The Economist, 2015).

Урбанізація у разі збільшила регіональні відмінності у доступі до освіти. Переміщення людей із сільських до міських районів у межах Китаю у пошуках можливостей працевлаштування та вищої заробітної плати стало однією з найбільших внутрішніх міграцій в історії людства. Так, за даними незалежної служби інвестиційних досліджень Value Line, «плаваюче населення»¹⁵ Шанхаю склало близько 9,54 млн. осіб, тоді як Пекін посів друге місце з близько 7,72 млн. осіб, бурхливе місто Шеньчжень на півдні країни посіло третє місце – 7,56 млн. людей (Wang Hongyi, 2014). Міграція з сільської місцевості призвела до закриття сільських шкіл, сприяючи зменшенню кількості початкових шкіл Китаю з 668 685 закладів у 1995 р. до 161811 закладів у 2018 р. (National Bureau of Statistics of China, 2019). Міграція населення сприяла переповненості класів у великих містах, і у подальшому може стати ще більшою проблемою, оскільки кількість дітей, які проживають у найбільших містах Китаю, збільшується на 1,5 млн. щор. (China Power Team, 2016).

Більш розвинені регіони змогли компенсувати значну частину негативних наслідків цих демографічних змін. Ці найбільш густонаселені райони Китаю мають позитивну ситуацію щодо співвідношення учнів та викладачів. Так, середня кількість учнів на одного вчителя в початкових та середніх школах Пекіна та Шанхаю становить 15: 1 та 14: 1 відповідно. У порівнянні з загальносвітовим рівнем, то у класах початкових та середніх шкіл найбільших міст Китаю учнів на одного вчителя також менше.

На відміну від економічно розвинених регіонів, менш розвинені здебільшого потерпають від міграції кваліфікованих викладачів до більш розвинених районів країни і не мають достатніх коштів для їх найму та належної підготовки. Незважаючи на

¹⁵«Плаваюче населення» (流动人口) – так називають в Китаї внутрішніх робочих мігрантів.

меншу щільність населення, ніж у міських районах, в економічно обмежених районах на одного менш кваліфікованого вчителя припадає більше учнів. Наприклад, у провінції Гуансі співвідношення учнів і викладачів початкових та середніх класів становить 20:1 та 24:1. Такі закономірності відображаються у менш розвинених регіонах світу. Згідно звітам ООН, підлітки, які проживають у сільських районах країн, що розвиваються, рідше мають доступ до закладів з вигідним співвідношенням студентів та викладачів (China Power Team, 2016).

Забезпечення рівного доступу до освіти для учнів-мігрантів. Однією з найбільших освітніх проблем Китаю є забезпечення рівної освіти для учнів-мігрантів. Зокрема, зменшення впливу такої реалії, як є система *hukou* на освітні можливості учнів із сільської місцевості. Китайська система *hukou* – це система реєстрації місця проживання, яка надає права та обов'язки сім'ям на основі їх статусу народження. Вона визначає ступінь доступу до соціальних послуг, таких як освіта, охорона здоров'я, страхування та соціальне житло, якими може користуватися сім'я за місцем своєї реєстрації. Сучасну систему *hukou* було офіційно оформлено у 1958 р. для управління мобільністю робочої сили та забезпечення структурної стабільності в Китаї. Існує два типи *hukou*: міський і сільський. Починаючи з 1980-х рр., активна урбанізація детермінувала різку та проблематичну розбіжність між міськими та сільськими реєстраціями. По суті, система виявилася вкрай дискримінаційною щодо сільських мешканців, які проживають у міських районах. Близько 260 млн. китайських робітників (що становить приблизно 20% від загальної кількості населення) та 13,7 млн. їхніх дітей молодшого шкільного віку, що мігрують з ними, а також 14,6 млн. дітей, які залишаються вдома на опікунів, щоразнають впливу від цієї нерівності (National Bureau of Statistics of China, 2019a). Працівники-мігранти – це, як правило, китайці, які переїжджають у східні та південні міста Китаю у пошуках кращих робочих місць. 28% дітей у віці від 6 до 11 років та 13 % дітей від 12 до 14 років є учнями-мігрантами. Поки сім'ї переїжджають із сільських районів у міські, їх обмежує система *hukou*. Мігранти, які приїжджають із сільської місцевості, не можуть реєструвати своїх дітей у міських державних школах. Їх єдиним варіантом стає зарахування до приватних шкіл для учнів-мігрантів, які здебільшого беруть вищу оплату за навчання нижчої якості.

З іншого боку, якщо діти залишаються у своїх рідних регіонах окремо від батьків, вони зазнають негативних наслідків щодо психічного здоров'я і академічної успішності. Дослідження серед таких дітей показали, що вони мали нижчу самооцінку та більше проблем із психічним здоров'ям, ніж діти, які проживали з батьками. Вчителям таких дітей часто не вистачає ресурсів, розуміння чи можливості спілкуватися з родиною чи опікунами про необхідність надання їм підтримки та уваги. Звіт UNESCO показав, що діти, у яких були відсутні матері, мали нижчі оцінки з математики, китайської та англійської мови. Діти, у яких відсутні один або обидва батьки, мали більше симптомів депресії, ніж ті, у кого були батьки. Діти, у яких були відсутні обидва батьки навчалися на 0,4 р. менше (UNESCO, 2018). Незважаючи на зусилля уряду, залишені діти часто навчаються у застарілих шкільних будівлях і намагаються оволодіти такими надскладними для них предметами, як англійська мова та хімія в умовах нестачі кваліфікованих викладачів, хоча багато їхніх ровесників з міською реєстрацією відвідують школи, оснащені найсучаснішими приміщеннями та добре підготовленими вчителями. Учні-мігранти досі практично не мають жодних шансів, коли академічно змагаються зі своїми міськими колегами. Навіть те, що вони проживають у містах, не забезпечує рівності серед горожан з міською реєстрацією. Якість міських шкіл коливається у значних межах, а конкуренція за вступ до провідних шкіл призвела до нестримної корупції. Батьки витрачають десятки тисяч доларів під виглядом «добровільних пожертв», щоб забезпечити місце для своїх дітей в елітних школах. У вищих середніх школах Пекіну, ці збори можуть сягати 130 тис. доларів. Ще одну перевагу отримують діти тих батьків, які можуть заплатити за додаткові уроки, що не рекомендується владою, але широко поширено в реальності (Gao, 2014).

Дискримінаційна політика, як результат системи *hukou*, стає більш проблематичною з кожним рівнем освіти. Наприклад, у Шанхаї діти-мігранти можуть відвідувати лише професійну середню школу. Тому молоді мігранти, які бажають відвідувати загальноосвітню школу, змушені повернутися до свого місця реєстрації. Крім того, лише учням з місцевою реєстрацією дозволяється здавати вступні іспити до коледжу (*gaokao*) в районі проживання. Тому школяри-мігранти змушені повертатися до місць своєї реєстрації. Рівень прийому у ВНЗ набагато вищий у тих студентів, які

мають міську реєстрацію. Через ці умови, між 2009 і 2014 рр. 97% найбідніших районів Китаю не направляли своїх студентів до престижного Пекінського університету Цінхуа. Так само, у Шанхаї студенти з місцевою реєстрацією мали у 53 рази більше шансів отримати місце в шанхайському університеті Фудань, ніж приїжджі студенти.

Хоча нормативні акти центрального уряду передбачають, що всі діти-мігранти мають право відвідувати державну школу в містах (Xia Chunli, 2006), державні школи здебільшого відмовляють таким дітям, встановлюючи високі порогові показники щодо оплати за школу, балів за іспити, або вимагаючи реєстрації в місті. Забезпечуючи хоч яку-небудь альтернативу, з 1990-х рр. приватні підприємці почали створювати напівофіційні приватні школи, які пропонували навчання дітям-мігрантам за нижчу плату. Такі школи досить часто мали низьку якість викладання, надавали шкільні сертифікати обмеженої вартості, а іноді навіть не відповідали нормам безпеки (Goodburn, 2009). Всі ці умови сприяли сегрегації між міськими та дітьми-мігрантами, тому на початку 2000-х рр. деякі органи місцевого самоврядування розпочали кампанії з закриття таких приватних шкіл, проте, у багатьох містах Китаю вони досі ще існують (Ding Jianzhong, 2004).

В цілому, політика щодо забезпечення обов'язковою освітою реалізовується органами місцевої влади, які несуть головну відповідальність за навчання своїх дітей, а державні школи відповідають за навчання дітей-мігрантів, які проживають у їхньому районі. На навчання дітей-мігрантів з бюджету спеціально виділяються кошти. За даними Міністерства освіти, близько 90% дітей-мігрантів, які навчаються у державних школах, покриваються державними фінансами. Інші 10% учнів навчаються у приватних школах (OECD, 2016).

Протягом останнього десятиліття уряд намагається реформувати систему реєстрації *hukou* і ініціює пілотні експерименти для уніфікації сільських та міських *hukou* в деяких провінціях. У 2014 р. було опубліковано документ «Висновки Державної ради щодо подальшого сприяння реформі системи реєстрації домогосподарств», який передбачає загальний план уніфікації реформи та встановлення нових національних критеріїв, які можуть бути адаптовані відповідно до потреб місцевої адміністрації. Нова політика встановлює єдину систему реєстрації

домогосподарств, яка не розрізняє сільської та міської реєстрації. Мігранти, які переїжджають до району, відмінного від місця їх реєстрації в хуку, повинні подати заяву на отримання дозволу на тимчасове проживання в районі призначення. Цей дозвіл надає їм доступ до соціальних послуг, зокрема доступ до освіти.

Система реєстрації проживання ще потребує змін, що блокує ефективність відповідної політики та практики з боку місцевих органів влади. Центральний уряд наполягає на впровадженні політики щодо рівного доступу до шкіл дітей-мігрантів. Урядам-реципієнтам трудових мігрантів рекомендується взяти на себе більшу відповідальність у наданні базових освітніх послуг дітям трудових мігрантів як місцевим жителям. Наприклад, у Пекіні існує близько 300 шкіл, спеціально заснованих для дітей-мігрантів (переважно вчителями-мігрантами чи батьками), але лише 58 із них мають державну ліцензію. Уряд намагався закрити 239 шкіл, які не були зареєстровані та мали проблеми з безпекою. Проте державні школи відмовлялися приймати дітей з цих незаконних шкіл, або їхні батьки не могли дозволити собі відправляти дітей до державних шкіл, оскільки державні школи стягували тимчасову плату за навчання з нерезидентів Пекіна (Zhao Jing & Wenbin Hu, 2007).

Крім реформування системи реєстрації, уряд регулює розвиток приватного сектору системи освіти. Приватна освіта робить доступними для громадян освітні моделі, які спрямовані на оптимальне задоволення потреб дитини чи родини. В Китаї більшість шкіл є державними, але частка приватних шкіл зростає. Станом на 2018 р. 35% початкових, середніх та старших загальноосвітніх шкіл перебувають у приватній власності. Відповідно до Закону про сприяння приватній освіті КНР (редакції 2016 р.) (中华人民共和国民办教育促进法), ці школи повинні мати ліцензію та відповідати офіційним правилам. За винятком міжнародних шкіл, які імплементують іноземні програми, китайські школи дотримуються національної програми. Приватним школам в секторі обов'язкової освіти офіційно заборонено працювати як комерційні організації, проте вони можуть стягувати плату за навчання (яка повинна використовуватися в основному для оплати шкільних витрат); вони також можуть

отримувати субсидії та податкові пільги від органів місцевого самоврядування (State Council, 2016).

Останні два десятиліття китайський уряд постійно заохочував створення приватних шкіл за умови, що вони будуть відповідати тим самим стандартам, що і державні школи. Традиційно приватні школи відвідували в основному діти працівників-мігрантів, оскільки юрисдикції, до яких вони мігрували, не були зобов'язані надавати їм будь-які освітні державні послуги. Тому, здебільшого, приватні школи обслуговували малозабезпечене населення. Наразі уряд сподівається, що, дозволивши приватні школи іншого типу, а саме школи з високими стандартами прийому, він буде сприяти просуненню рівного доступу до освіти.

На регіональному рівні також активізували зусилля щодо реалізації сприятливої освітньої політики для дітей робочих-мігрантів. Шанхай має велику частку мігрантів, які живуть і працюють у місті, що сприяло його економічному розширенню. Тому місцеві органи управління Шанхаю, визнаючи внесок мігрантів у місто, постійно працюють над тим, щоб віднайти способи забезпечити мігрантів якісною освітою в своїй системі освіти. Шанхай запропонував дітям-мігрантам правовий статус та фінансування. Місцеві органи впроваджують політику інтеграції, дозволяючи дітям-мігрантам відвідувати державні школи разом з дітьми резидентів Шанхаю. Вони також створили систему оцінки фізичного стану своїх шкіл, щоб забезпечити рівний доступ учнів до сучасних закладів (Ministry of Education of China, 2019).

Місцеві органи влади інших міст також вживають заходів для подолання диспропорцій у доступі до освіти. Так, Шеньчжень відмовився від плати за навчання, Ухань розробив політику, яка дозволяє дітям-мігрантам відвідувати місцеві школи без необхідної міської реєстрації (China Power Team, 2016).

Деякі провінції докладають зусиль для збільшення фінансування учнів з соціально-вразливих груп. Наприклад, Шанхай розподіляє додаткові кошти безпосередньо на учнівські рахунки. Учні загальноосвітніх шкіл з низьким рівнем доходу отримують щорічну допомогу на проживання приблизно 200 доларів США. Студенти академічних та професійно-технічних середніх шкіл мають право на отримання грантів, якщо їхня сім'я має низькі доходи або має особливі фінансові

труднощі. Гранти покривають такі витрати, як навчання, витрати на проживання, проїзд, підручники тощо. Всім малозабезпеченим учням надається обід.

За даними Міністерства освіти, у 2018 р. 58,4% прибулих, або 8,3152 млн. школярів навчались у школах східних регіонів. Загалом 14,2 млн. дітей здобули освіту в містах, де працювали їхні батьки-мігранти, що на 1,2% більше порівняно з 2017 р., 79,4% цих учнів навчались у державних школах. Біля 10,5 млн. школярів було зараховано до початкових шкіл (78,9% у державних), що на 62 тис. учнів більше порівняно з попереднім роком, і 3,7 млн. – до середніх шкіл (80,8% державні), що на майже на 112 тис. учнів більше порівняно з 2017 р. (Ministry of Education of China, 2019).

Система реєстрації все ще обмежує доступ учнів до старшої середньої школи. Деякі учні-мігранти, які складають вступні іспити та погоджуються платити вищі збори, можуть вступити до старших загальноосвітніх шкіл у містах. Проте більшість учнів-мігрантів після закінчення обов'язкової школи у 9 класі, для відвідування старшої середньої школи, змушена повернутися до свого місця реєстрації. До 2014 р., учням було дозволено здавати вступні іспити лише за місцем їх реєстрації. Починаючи з 2014 р., деякі органи місцевої влади почали робити винятки для довгострокових мігрантів. Найближчим часом уряд планує зробити вступний іспит до коледжу (*gaokao*) для дітей-мігрантів доступним не лише у своїх рідних, а й у 29 провінціях, що їх приймають.

Для покращення управління базовою освітою у 2013 р. Міністерством освіти було видано «Заходи щодо управління статусом учнів у початкових та середніх школах» (*中小學生学籍管理办法*), які регулюють управління статусом учнів початкових та середніх шкіл та захищають право дітей та підлітків шкільного віку на здобуття освіти (Ministry of Education of China, 2013). У наступному р. Міністерство провело загальнонаціональну нараду з питань побудови та застосування уніфікованої та стандартизованої системи управління інформацією про статус учнів початкових та середніх шкіл та всебічно розгорнуло роботу над цим проектом. У 2014 р. вже було створено та пробно запущено у дію Загальнонаціональну електронну систему з управління інформацією про статус студента ([全国中小學生学籍管理](#)). А вже у 2015 р.

через цю Національну систему учням початкових та середніх шкіл по всій країні було надано офіційний реєстраційний номер. Це дало значні переваги в зручності сервісу державних електронних інформаційних ресурсів при отриманні інформації про реєстрацію учня, управлінні файлами статусу учня, зміні статусу учня, переходу, випуску, обліку зростання тощо. Зокрема, це покращило управління структурою базової освіти та сприяло забезпеченню прозорості та відкритості при вступі дітей до початкової та середньої школи (Ministry of Education of China, 2015).

Такі дії, з одного боку, посилили контроль центральних органів, а з іншого розширили можливості місцевим освітнім органам для планування освітньої діяльності, використання коштів, зарахування до школи, контролю за відмовою від навчання у школі, управління навчальними матеріалами, оцінювання відвідуваності, соціальної практики та ін., пов'язаного з управлінням в школі та за її межами на основі фактичної ситуації. Така система є ефективним технічним інструментом для управління вибором школи, субсидювання учнів та супроводу дітей (Ministry of Education of China, 2015).

В умовах забезпечення рівного доступу до освіти, у 2017 р. було опубліковано «План популяризації середньої школи (2017-2020)» (高中阶段教育普及攻坚计划 (2017—2020年)), де зазначається, що «до 2020 р. освіта середньої школи буде популяризована загальнонаціональним масштабом, а валовий рівень охоплення всіх провінцій (автономних областей та муніципалітетів) досягне 90% і більше» (Ministry of Education of China, 2017).

Середня професійна освіта також впровадила політику субсидій, орієнтовану на звільнення від сплати за навчання та надання національних стипендій (Dù Wěi & Gāo Yìzhé, 2018).

У 2017 р. Міністерством освіти КНР було прийнято «Стандарти управління школами обов'язкової освіти» (义务教育学校管理标准) (Ministry of Education of China, 2017a), де було окреслено основні вимоги до управління школами обов'язкової освіти по всій країні. Зокрема, в стандартах йдеться про рівний доступ до навчання та гарантію рівного права на освіту для кожного учня. Всім школам обов'язкової освіти по

всій країні ставилося за ключове завдання сприяти справедливості освіти, всебічно підвищувати якість обов'язкової освіти, а також прискорити модернізацію освіти і зосередити увагу на вирішенні проблем зростаючих потреб людей в кращого життя, незбалансованого і недостатнього розвитку шкіл. Зокрема:

- суворо дотримуватися постанови держави про безкоштовну обов'язкову освіту;
- розробити систему забезпечення справедливості в освіті й широко висвітлювати її по різних каналах задля запобігання дискримінації або знущання над учням;
- підтримувати учнівську рівність: дотримуватися принципу вступу до школи за сусідством без іспитів, не проводьте жодних форм вступних іспитів, а також не використовуйте різні конкурси, іспити та сертифікати як підставу для зарахування або подальшого просування учнів;
- поважайте індивідуальні відмінності учнів, застосовуйте гнучкі і різноманітні методи навчання, навчайте учнів у відповідності до їх здібностей, розвивайте в них здатність до самостійного навчання і навчання протягом усього життя;
- дотримуйтеся принципу розумної зручності для задоволення потреб дітей-інвалідів шкільного віку в навчанні в звичайних класах і надавайте їм допомогу у навчанні й життєвих ситуаціях;
- надавайте емоційну допомогу нужденним дітям, приділяйте першочергову увагу задоволенню потреб дітей-сиріт в інтернатах, поїздках у шкільних автобусах і поліпшеному харчуванні;
- надавайте допомогу учням з труднощами у навчанні з метою боротьби з шкільним відсівом, створіть надійну систему допомоги в навчанні (Ministry of Education of China, 2017a).

У 2019 р. Державна рада Китаю опублікувала два документи щодо продовження реформ та розвитку китайського сектору освіти, спираючись на низку попередніх реформ – План модернізації освіти Китаю на 2035 рік (State Council, 2019) та План імплементації для прискорення модернізації освіти (2018-2022 pp.) (State Council, 2019a). Одним із стратегічних завдань Плану є досягнення загального доступу до базових послуг державної освіти – у тому числі шляхом покращення доступу до обов'язкового навчання; збалансування розвитку міських та сільських шкіл; вдосконалення

екзаменаційної системи; допомога учням з матеріальними труднощами; та підвищення спеціальної освіти.

Ці документи відображають пріоритетність рівного доступу до якісної освіти та обов'язкового навчання незалежно від національності, статі, соціального походження і майнового стану, місця проживання і стану здоров'я.

На сьогодні принцип гендерної рівності та забезпечення освітою вразливих груп населення світовою спільнотою розглядається як необхідна умова стійкого розвитку країни. У травні 2015 р. у м. Інчхон (Південна Корея) під егідою ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, Світового банку, Фонду ООН у галузі народонаселення, ПРООН, ООН Жінки та УВКБ ООН в рамках реалізації Цілей сталого розвитку всесвітнього руху «Освіта для всіх» та з метою вироблення міжнародних підходів до розвитку освіти відбувся Всесвітній освітній форум. Під час Форуму було визначено і сформульовано глобальне бачення того, як має розвиватися освіта у найближчі п'ятнадцять років, як розширити цілі освіти для забезпечення її доступності та якості. Учасники Форуму підтвердили зобов'язання щодо концепції всесвітнього руху «Освіта для всіх», ініційованої ще у 1990 р. та підтвердженої в 2000 р. на Всесвітньому форумі в Дакарі, яка передбачала розвиток освіти у таких напрямках як дошкільне виховання і обов'язкова базова освіта, гендерна рівність в освіті, забезпечення рівного доступу до освіти впродовж життя молоді і дорослих, підвищення рівня грамотності дорослих та якості освіти в цілому. Оскільки кінцевим терміном досягнення даних цілей було встановлено 2015 р., Організація Об'єднаних Націй прискорила діяльність щодо здійснення цих цілей і одночасно активізувала зусилля світової спільноти щодо визначення цілей розвитку освіти на період після 2015 р. На Всесвітньому освітньому форумі-2015 обговорювалися такі основні теми, як: право на освіту, справедливість в освіті, інклюзивна освіта, якість освіти і освіта протягом усього життя. Дискусії, проведені на Форумі, уможливили прийняття Інчхонської декларації «Освіта-2030: забезпечення інклюзивної та справедливої якісної освіти та навчання протягом усього життя для всіх» (Incheon Declaration: Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all) (World Education Forum, 2015). Основним пріоритетом нової стратегії стала зміна умов життя через освіту, визнання ролі освіти

як основної рушійної сили особистісного росту і розвитку в цілому (Всесвітній Освітній Форум, 2015). Ключовою особливістю Декларації стало те, що вона приділяє особливу увагу дискримінації за ознакою статі. Також вона акцентує на забезпеченні рівності у доступі до освіти та включення до освітнього процесу вразливих груп дітей (зокрема дітей з обмеженими можливостями) та забезпеченню того, щоб ніхто не залишався позаду.

Підтримка гендерної рівності в освіті. Гендерна рівність в освіті – ще один аспект, якому надається пильна увага з боку китайського уряду, що наполегливо працює над гарантуванням рівних прав та можливостей у доступі до освіти як чоловікам, так і жінкам. Актуальність проблеми гендерної рівності, зокрема в освіті, пов'язана із світовими тенденціями. Кількість неписьмених жінок у світі скорочується, середній рік навчання збільшується, а гендерний розрив зменшується. В Китаї все ще існує проблема гендерної нерівності. За статистичними даними за 2018 р. Національного бюро статистики КНР, серед 1,06 млн. населення віком від 6 років та вище, не відвідує навчання 57,4 тис., тобто 5,4%. Серед них 1,54%, або 16,4 тис. – чоловіки; та 3,85%, або 41 тис. – жінки (National Bureau of Statistics of China, 2019). Хоча гендерна нерівність в контексті освіти значно зменшилася за останні тридцять років, це досить значний відсоток, зважаючи на те, що чоловіче населення Китаю складає 51%, а жіноче – майже 49%.

З метою становлення конкурентоспроможної на міжнародному рівні системи освіти, яка відповідала би статусу другої за величиною економіки країни, існує готовність китайського уряду співпрацювати з міжурядовими організаціями (хоча і з певними обмеженнями) (Zhao Jing & Wenbin Hu, 2007). Так, у відповідь на запрошення Міністерства освіти КНР, група агентств ООН та міжнародних організацій, що базуються в Пекіні, провела у 2010 р. широкий огляд освітньої галузі. Хоча загальна відповідь була позитивна, вони підняли чотири основні питання, якими були занепокоєні. Одне з них – гендерна рівність в освіті. На їхню думку, хоча Китай і досяг гендерного паритету в початковій освіті, гендерна рівність залишається особливим викликом. Підкреслювалося, що Китаю необхідно сформулювати стратегію для покращення доступу дівчат і жінок до освіти, збільшення коефіцієнту їх утримання та

успішності на всіх рівнях», а також, що освіту слід розглядати як інструмент для розширення прав і можливостей жінок (Singh, 2010). У Білій книзі «Гендерна рівність та розвиток жінок у Китаї», яку було опубліковано у 2015 р., китайський уряд щодо проблеми гендерної рівності в освіті зазначає, що Китай виконує Закон про обов'язкову освіту КНР та інші відповідні закони, положення, а також вживає практичні заходи для вдосконалення жіночої освіти. Держава імплементує спеціальну політику щодо забезпечення дівчат шкільного віку рівним доступом до обов'язкової освіти і створює спеціальні фонди для зменшення кількості неписьменних жінок. За статистичними даними, у 2013 р. рівень неписьменності жінок у віці 15 років та старше становив 6,7 %, що на 17,4 % нижче, ніж у 1995 р.; чисельність неписьменних жінок скоротилася більш ніж на 70 млн. порівняно з 1995 р. Середній рік навчання у жінок збільшився, а гендерний розрив зменшився. Шостий національний перепис населення показав, що у 2010 р. середні роки навчання жінок у віці старше шести років становили 8,4 років, що на 1,3 роки більше, а гендерний розрив зменшився на 0,2 років ніж у 2000 р.

Все більше жінок отримують професійну освіту та професійну підготовку. Держава прийняла та вдосконалила закони та політику щодо професійної освіти, виділивши на це більше коштів, вдосконаливши політику допомоги студентам та збільшивши кількість жінок, які отримують професійну освіту. У 2014 р. кількість жінок, які здобувають середню професійну освіту, становила 8,05 млн., що становило 44,7 % від загальної кількості, а кількість жінок, які навчаються в середніх технікумах, становила 3,97 млн., або 53 % від загальної кількості учнів у подібних школах. Понад 20 млн. жінок здобули середню освіту в якості вільного слухача.

Жінки груп етнічних меншин, дівчата у віддалених бідних районах та інші жіночі групи тепер мають рівний доступ до освітніх ресурсів. Держава прийняла ініціативну політику щодо створення професійно-технічних шкіл, спеціально призначених для учнів етнічних меншин, та запровадила пільгові заходи щодо цільового зарахування, значно розширивши доступ жінок етнічних меншин до освітніх ресурсів різних типів на всіх рівнях. Держава розробила спеціальні освітні програми для дітей з бідних сімей, забезпечуючи дівчатам у віддалених та бідних районах рівний доступ до освіти. Це пришвидшує будівництво шкіл-інтернатів у сільській місцевості,

покращуючи умови навчання сільських дівчат. Китай також надає значення спеціальній освіті, збільшуючи доступ жінок-інвалідів до освітніх ресурсів різних типів і на всіх рівнях (State Council, 2015).

Серед низки наукових термінів, які використовуються в гендерному дискурсі, одним із провідних є поняття гендерної культури, складовими чинниками якого є гендерне знання та гендерна чутливість. Шлях формування гендерної чутливості – це залучення до навчального процесу принципу гендерної збалансованості (усунення статевої ієрархії в суспільстві). Гендерна збалансованість в освіті вимагає змістовного перегляду навчальних дисциплін, розробки та використання методик з розвитку гендерної чутливості задля виявлення різних форм дискримінації та порушення прав людини за статевими ознаками (Вороніна, 2008).

Дослідження показують, що в патріархальних суспільствах (до яких відноситься і Китай), гендерна стереотипна обумовленість починається із соціалізації дитинства в сім'ї та постійно посилюється освітою (Singh & Akshay, 2013).

Як зазначалося вище, Китай активно співпрацює з міжурядовими організаціями. Така ситуація уможливила те, що Дитячий фонд ООН ЮНІСЕФ з всебічної підтримки уряду КНР сприяв просуванню модулів, які ґрунтуються на компетентнісному підході з урахуванням гендерних особливостей. Модулі було розроблено з використанням інноваційного підходу до освіти, заснованого на гендерних характеристиках. Також було зроблено кілька кроків для підвищення гендерної чутливості цих модулів та обізнаності щодо гендерної рівності як у школі, так і у позашкільних закладах, таких як державні центри для дітей. А гендерну проблему включено до навчальних матеріалів та навчальної програми.

Спільно з Китайською асоціацією науки і техніки (CAST) було впроваджено шість дисциплін в середніх школах: 1) соціально-емоційне навчання¹⁶; 2) фінансова освіта; 3) життєві навички для дівчаток; 4) самоуправління; 5) профорієнтація та

¹⁶ Соціально-емоційне навчання – це процес, завдяки якому діти та молодь набувають та ефективно застосовують знання, установки та навички, необхідні для розуміння та управління емоціями, постановки та досягнення позитивних цілей, відчуття та виявлення співчуття до інших, встановлення та підтримка позитивних стосунків та прийняття відповідальних рішень. Джерело: Durlak et al. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A meta-analysis of school-based universal interventions, Child Development. [https://casel.org/overview-sel/#:~:text=Social%20and%20emotional%20learning%20\(SEL,maintain%20positive%20relationships%2C%20and%20make](https://casel.org/overview-sel/#:~:text=Social%20and%20emotional%20learning%20(SEL,maintain%20positive%20relationships%2C%20and%20make)

розвиток; та б) зміна клімату. Новий матеріал дає учням достатню можливість кинути виклик гендерним стереотипам. Модулі реалізуються в 27 округах проекту CAST у 13 пілотних провінціях (UNICEF China, 2017a, p. 9).

У цьому контексті освіта, заснована на життєвих навичках та гендерних особливостях, з одного боку, призводить до позитивної зміни поведінки через баланс знань, ставлення та навичок, а з іншого, надає учням здатність критичного мислення, прийняття правильних рішень, прийняття обґрунтованого вибору та сприяє навчанню шляхом дослідження, допитливості та дискусії.

Оптимізація структури освіти з огляду на інклюзивну освіту. Іншим викликом рівного доступу в освіті в Китаї є інклюзивна освіта та учні з спеціальними потребами. За даними станом на 2018 р. у країні близько 5 мільйонів дітей-інвалідів у віці від 0 до 18 років з різними типами та ступенями інвалідності, і більше 50% дітей-інвалідів навчаються у спеціальних школах. Порівняно з іншими країнами, частка дітей-інвалідів, які отримують інклюзивну освіту в звичайних школах США, становить близько 90%, а в багатьох країнах, що розвиваються, ця частка становить близько 70% (UNESCO, 2020).

Інтеграція Китаю у світовий соціально-економічний простір передбачає практичне втілення ідей та цінностей, які сповідують демократичні суспільства. Китайський уряд визнає, що кожна людина, незалежно від стану здоров'я, наявності фізичного чи інтелектуального порушення, має право на отримання якісної освіти. Головною характеристикою суспільства має бути повага до людського розмаїття, захист прав особи, дотримання принципів безпеки, що забезпечує захист та включення у соціум усіх верств населення, в тому числі й осіб з інвалідністю. В основу інклюзії закладено принцип доступності та дотримання прав людини щодо рівного доступу до здобуття якісної освіти. Офіційну позицію світової спільноти щодо усунення упередженості та дискримінації стосовно осіб з інвалідністю декларувала Комісія з прав людини ООН про те, що освіта має надаватися в межах можливого, без будь-якого вияву дискримінації стосовно дітей та дорослих (Навчальний курикулум з інклюзивної освіти, 2020, с. 9).

Також уряд КНР визнає, що регулярні заняття у школі є важливим засобом забезпечення рівного доступу до обов'язкової освіти дітей та підлітків з спеціальними потребами, а також важливим проявом підвищення рівня соціальної культури (Ministry of Education of China, 2020), а модернізація освітньої системи повинна передбачати рівний доступ дітей з особливими освітніми потребами до здобуття якісної освіти. Така політика дозволяє дітям з особливими освітніми потребами бути включеними до загальної системи освіти, де вони зможуть не тільки навчатися, а й оволодівати навичками соціальної взаємодії з однолітками (Навчальний курикулум з інклюзивної освіти, 2020, с. 7).

Закон про освіту 1986 р., яким було проголошено обов'язкову освіту в Китаї, надав юридичний мандат на навчання одночасно всім учням, зокрема учням з спеціальними потребами. Проте лише в серпні 1994 р. Державною радою було затверджено та оприлюднено «Положення Китайської Народної Республіки про освіту інвалідів» (《中华人民共和国残疾人教育条例》已经由国务院批准), які стали першим спеціальним документом Китаю про освіту інвалідів і у подальшому гарантували рівні права інвалідів у країні на здобуття освіти та сприяли розвитку освіти для інвалідів. У документі зазначалося, що освіта для інвалідів є невід'ємною частиною національної освіти. Держава заохочує створення навчальних закладів для інвалідів і покладає це на органи місцевого самоврядування. Такі заклади мають бути адаптовані до особливостей навчання, реабілітації та життя учнів-інвалідів. Відтак багато провінційних органів управління освітою впровадили вимоги уряду і створили окремі школи для учнів з обмеженими можливостями. Проте надання послуг таким учням у країні відбувалося непослідовно і нерівномірно.

За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), лише 20% народжених дітей вважаються умовно здоровими, інші - або страждають психічними та фізичними вадами, або перебувають у стані між здоров'ям та захворюваннями (WHO, 2011). Тому визнання та захист прав кожної дитини, її інтересів, потреб, надання підтримки і супроводу у процесі соціалізації, вибору професійної діяльності та незалежного проживання є дуже важливим на сучасному етапі розвитку освіти.

Інклюзивне навчання, передбачає спільне перебування дітей із особливими освітніми потребами з їх здоровими однолітками. Альтернативною формою навчання дітей з особливими освітніми потребами є визнана в багатьох країнах світу інклюзивна форма освіти, яка дозволяє цим дітям навчатися у навчальних закладах, поряд із звичайними дітьми. Таким чином забезпечується соціалізація дітей та їх розвиток (Навчальний курикулум з інклюзивної освіти, 2020).

Інклюзивна освіта (інклюзивна освіта) – це нова освітня концепція та освітній процес, запропонована в декларації, прийнятій на "Всесвітній конференції з питань освіти людей з особливими потребами", що відбулася в м. Саламанка (Іспанія) 10 червня 1994 р. Ця концепція виступає за рівність всіх студентів, проти дискримінації та відчуження, сприяє активній участі, зосереджується на колективній співпраці та відповідає різним потребам. Це освіта без виключення, дискримінації та класифікації (UNESCO, 1994). Слідуючи глобальним тенденціям, Китай у кінці 1990-х рр. розпочав рух «Навчання у звичайному класі», метою якого є навчання учнів з обмеженими можливостями у звичайних класах. Проте надання послуг учням з обмеженими можливостями у країні відбувалося непослідовно та повсюдно (NCEE, 2021).

У 2009 р. було запущено програму «Інклюзивна освіта» від проекту ЄС «Врятуй дітей» (救助儿童会), який став відправною точкою впровадження інклюзивної освіти у західних районах. У той час, враховуючи відносну відсталість освіти на заході та відповідаючи на заклик країни про підтримку освіти в західних районах, програму «Інклюзивна освіта» спочатку пілотувався на південному заході Китаю. За підтримки уряду та партнерів «Врятуй дітей» реалізував пілотні проекти в 40 школах провінції Юньнань та Сичуань (NIEES/Save the Children Fund, 2012). Станом на кінець 2017 р., програма "Інклюзивна освіта" допомогла понад 43 700 дітям, у тому числі 901 дитині-інваліду. «Збережи дітей» створив сім міських спеціальних освітніх ресурсних центрів в Юньнані, Сичуані та Сінцзяні, які поступово передав у відомство місцевих органів влади. Згодом результати проекту було поширено до провінційного та муніципального рівнів, а також на міжгалузеве співробітництво. Було створено експертні комітети для

інвалідів, де поглиблено вивчались розробки освітніх навчальних курсів та розробки індексу якості інклюзивної практики (China Development Brief, 2021).

У 2017 р. Прем'єр-міністр Лі Кеціан підписав розпорядження Державної ради № 674, яким було переглянуто «Положення» від 1994 р. Переглянутим "Положенням" було внесено зміни щодо вдосконалення системи освіти з точки зору цілей розвитку та концепцій освіти для людей з обмеженими можливостями, механізмів прийому, стандартів викладання, побудови команди вчителів, а також гарантій та підтримки. Положенням було також скориговано цілі та концепції розвитку освіти для людей з інвалідністю, і підкреслювалося, що держава гарантує обов'язкове навчання для людей з інвалідністю, розвиває професійно-технічну освіту для таких людей, активно впроваджує дошкільну освіту та поступово розвиває старшу середню школу. Також активно сприятиме інклюзивній освіті, надаючи пріоритет загальній освіті і покращенню якості освіти (State Council, 2017).

Сьогодні центральний та місцеві органи влади активно впроваджують інклюзивну освіту та сприяють навчанню дітей-інвалідів у звичайних класах. Китайським урядом було заплановано, що до 2020 р. у загальноосвітніх школах буде навчатися 95 відсотків дітей-інвалідів. На кожного учня-інваліда уряд щор. надає 902 доларів США для покриття вартості спеціально обладнаних для осіб з обмеженими можливостями закладів та викладачів-спеціалістів (NCEE, 2021).

У червні 2020 р. Міністерством освіти КНР було видано документ «Щодо посилення обов'язкової освіти дітей з обмеженими можливостями» (教育部关于加强残疾儿童少年义务教育阶段随班就读工作的指导意见), де йдеться про повагу та толерантність щодо відмінностей між учнями, а також закликається приділяти більше уваги турботі про учнів з обмеженими можливостями, навчати учнів відповідно до їх здібностей, наполягати на інтеграції їх до загальноосвітніх класів, покращувати якість освіти, реалізовувати справедливий та якісний розвиток спеціальної освіти та сприяти кращій інтеграції дітей-інвалідів у соціальне життя.

У документі наголошується на таких аспектах, як:

– Вдосконалення механізмів оцінювання потреб та наукового підходу щодо впровадження освіти для дітей-інвалідів. Для цього місцевим органам освіти спільно з Федерацією інвалідів пропонується кожного р. до кінця квітня проводити реєстрацію дітей та підлітків з обмеженими можливостями шкільного віку для з'ясування точного списку та проведення ретельного розслідування потреб таких дітей. До кінця травня також необхідно проводити всебічну та стандартизовану оцінку фізичного стану, академічних можливостей та пристосованості таких учнів до звичайних занять.

– Посилення будівництва та підвищення ефективності використання ресурсних класів для надання спеціальних освітніх послуг, зокрема індивідуальної та психологічної консультації, реабілітаційного навчання для учнів-інвалідів. Школам, які приймають більше 5 учнів-інвалідів у звичайні класи, пропонується створювати спеціальні навчальні класи та кабінети відповідно до типів інвалідності учнів, оснащені необхідними засобами та ресурсами для реабілітації, викладачами з спеціальною підготовкою.

– Вдосконалення механізмів роботи та раціонального розподілу виїзних інструкторів, які надають наукові вказівки та професійні консультаційні послуги для звичайних шкіл та батьків. Уряд заохочує школи популяризувати знання та методи спеціальної освіти, використовувати ІКТ (великі дані, технології блокчейн), що підвищують точність надання послуг.

– Коригування предметного викладання. Звичайні школи повинні поважати та дотримуватися фізичних та психічних особливостей та законів навчання учнів-інвалідів відповідно до національної навчальної програми початкової та середньої школи, стандартів навчальних програм та уніфікованих навчальних матеріалів, а також розумно коригувати зміст викладання навчальної програми відповідно до фактичного стану, категорії та ступеня інвалідності кожного учня-інваліда. Слід науково трансформувати методи навчання задля постійного покращення та ефективності навчання учнів з обмеженими можливостями у звичайних класах.

– Серед іншого – посилення контролю для запобігання відсіву та удосконалення системи оцінювання учнів з обмеженими можливостями, підвищення професійних

здібностей викладачів у галузі спеціальної освіти, створення безбар'єрного середовища, яке сприяє інтеграції учнів з обмеженими можливостями серед звичайних учнів, забороняє будь-яку дискримінацію в освіті на основі інвалідності тощо (Ministry of Education of China, 2020).

Деякі провінційні органи влади застосовують додаткові ресурси для учнів з обмеженими можливостями. Наприклад, Шанхайська муніципальна освітня комісія (上海市教育委员会 (SMEC)) (<http://edu.sh.gov.cn/>) працює над розробкою формальних шляхів спеціальної освіти в загальноосвітніх та спеціальних школах, зокрема над розробкою окремих навчальних планів та навчальних матеріалів для учнів з особливими потребами. Вони також сформулювали офіційні сертифікати про підготовку вчителів спеціальної освіти та звільнили школи спеціальної освіти від сплати за підручники. У 2014 р. Комісія оголосила про плани запропонувати індивідуальне навчання дітям з обмеженими можливостями, які отримують медичну допомогу. У рамках цієї програми вчителі та лікарі спільно розробляють унікальну навчальну програму для кожної дитини на основі її потреб (NCEE, 2021).

Насамкінець, слід зазначити, що аналіз імплементації освітньої політики у практику зроблено у докладах Організації економічного співробітництва та розвитку (OECD), ЮНЕСКО (UNESCO), Світового банку (World Bank) та ЮНІСЕФ (UNICEF). В багатьох з них підкреслено, що, хоча Китай докладает значні зусилля у подоланні проблем, пов'язаних з рівним доступом до освіти, проте все ще залишається багато невирішених питань та викликів. Так, наприклад, першочерговим пріоритетом уряду все ще є інвестиції в устаткування (будівлі, обладнання тощо), але найбільш довгостроковим впливом є інвестиції у нарощування освітнього потенціалу, освітньо-навчальний та інституціональний розвиток. В Китаї більшість освітніх фондів використовуються на стипендії, безкоштовні підручники, субсидії на проживання, будівлі, обладнання тощо. Проте міжнародний досвід свідчить, що, хоча бідність є основною причиною низького доступу до шкільного навчання, існують також й інші бар'єри, такі як велика відстань до шкіл, відсутність жінок-вчителів, величезне навантаження вдома, дуже низькі академічні досягнення тощо. Витрачені інвестиції на

модернізацію обладнання для дистанційної освіти (комп'ютерів, супутникових приймачів тощо) можуть бути витрачені даремно, якщо школи не можуть оплачувати утримання цього обладнання, і обладнання буде простоювати. Тож окрім інвестицій в устаткування, необхідно залучати та передбачати більше коштів для покращення якості навчання, соціальних заходів з залученням місцевої громади, навчання батьків, поширення інформації щодо необхідності та доцільності в якісній освіті тощо (Zhao Jing & Wenbin Hu, 2007).

Серед інших питань звертають увагу на наступне:

- Прозорість та ефективність інвестицій є надзвичайним викликом при реалізації проектів, особливо великих, оскільки інколи на освіту витрачаються значні кошти, а якість є незадовільною.
- Багато державних проектів скоріше базуються на статистичних даних, ніж на результатах. Система оцінювання проектів є надто слабкою, а під час впровадження збирається замало даних для інформування та корегування подальшої політики.
- Національна система даних недостатньо вичерпна, і не може надавати дезагреговані цифри для кожної групи, що знаходиться у складному положенні (скільки дітей, які не навчаються в школі, скільки дітей-мігрантів у містах, дітей вулиці, дітей меншин, дівчат у сільській місцевості тощо). Це призводить до труднощів в інформуванні та розробці подальшої політики.
- Багато груп, що знаходяться у складному становищі, не зазнають цільових дій або зазнають зрідка, здебільшого у дотичний спосіб.
- На даний час міжурядові організації та спонсори зіграли дуже важливу роль у забезпеченні рівного доступу до освіти вразливих груп. Але їхні повноваження, технічна підтримка, можливості використання національних та міжнародних консультантів, або інших незалежних третіх сторін для впровадження більш ефективних практик досить обмежені (Zhao Jing & Wenbin Hu, 2007).

Китайські дослідники додають, що рівний доступ до якісної освіти може бути обмеженим для деяких категорій дітей через такі реалії, як тіньова освіта, приватна освіта, міжнародні школи та навчання за кордоном. До тіньової освіти, яка

розуміється як додаткова приватна освіта поряд із регулярним шкільним навчанням, все частіше залучаються учні, які мають потребу та очікування щодо вищої якості в освіті. Серед таких є ті, хто менш успішний у навчанні, але багато й академічно успішних (Zhang & Xie, 2016). Це посилює нерівність в освіті, для дітей з нижчим рівнем доходу сім'ї, менш освіченими батьками та більшою кількістю братів і сестер. Також ця реалія впливає на учнів із сільських та віддалених районів, учнів мігрантів з сільською реєстрацією та з різних етнічних груп (Liu & Bray, 2017). Окрім зростаючого попиту на приватне репетиторство з навчальних предметів та підготовки до іспитів, деякі батьки віддають своїх дітей до міжнародних шкіл або направляють їх на навчання за кордон. Це робиться задля того, щоб уникнути стресу через проходження іспиту *gaokao*, а іноді у пошуках більш західного стилю в освіті, яку вони вважають більш якісною та індивідуалізованою. Так, за статистичними даними 2018 р., на різних рівнях освітньої системи було понад 662 тис. китайських студентів, що навчаються за кордоном, США та Англія – найпопулярніші напрямки (Statista, 2018). Така тенденція також може збільшити розрив між учнями з добре забезпечених та бідних сімей (Lijia Guo et al., 2019).

Отже, враховуючи масштаби та багатоманітність китайської освіти, а також всю соціально-економічну та культурну структуру Китаю, можемо зазначити, що уряд відіграє вирішальну роль у сприянні справедливості. Китай досяг надзвичайного прогресу у розширенні доступу до освіти завдяки політиці універсалізації дев'яти років обов'язкової базової освіти, проте залишаються проблеми, на які спрямовано дії державних освітніх органів та міжнародних організацій.

Також можемо констатувати, що завдяки пріоритетності доступу до освіти у національній стратегії розвитку та спланованим діям уряду, які окреслюють освітні стратегічні документи, відбувається поступове безупинне покращення ключових аспектів:

- посилення сільської освіти та скорочення розриву між східними та західними регіонами Китаю з точки зору навчальних ресурсів, матеріальних можливостей і кваліфікованих кадрів; пільговий розподіл ресурсів для бідних, сільських, віддалених, прикордонних районів та етнічних автономних районів;

- скорочення різниці у рівні освіти між населенням східних і західних (віддалених, бідних) регіонів країни, міського і сільського населення;
- зменшення впливу системи *hukou* (реєстрації місця проживання) на дітей робочих мігрантів і розширення їхніх можливостей у рівному доступі до освіти; сприяння активному розвитку приватного сектору системи освіти (створення приватних шкіл, які відповідають стандартам, що і державні школи);
- покращення доступу дівчат і жінок до освіти, збільшення коефіцієнту їх утримання та успішності на всіх рівнях; змістовний перегляд навчальних дисциплін, розробки та використання методик з розвитку гендерної чутливості;
- розширення доступу до базової освіти і на подальші рівні освітньої системи для дітей та молоді національних меншин;
- посилення контролю для запобігання відсіву дітей з соціально вразливих груп та фінансова підтримка їхнього навчання (надання національних стипендій);
- вдосконалення механізмів впровадження інклюзивної освіти; інтеграція дітей та підлітків з спеціальними потребами у загальноосвітні класи;
- розширення можливостей місцевих освітніх органів з планування освітньої діяльності на основі фактичної ситуації тощо.

В умовах рівного доступу до освіти, уряд намагається зорієнтувати освіту на регіональні особливості і потреби; забезпечити мінімальний рівень освіти, встановлений освітніми стандартами для кожного члена суспільства; забезпечити рівність при вступі до навчальних закладів для всіх соціальних груп населення незалежно від матеріального становища, національності, статі, місця проживання. Викликами залишаються: урбанізація, яка у разі збільшує регіональні відмінності у доступі до якісної освіти, прозорість та ефективність інвестицій, орієнтація на результат, а не статистичні показники.

Показовим є те, що більша частина коштів надходить від центрального уряду. Це підтверджує, що центральний уряд не лише «говорить про проблеми», а й надає реальну підтримку бідним районам, що, відповідно, зменшує тягар місцевих освітніх органів влади, і, безпосередньо, батьків. Хоча ще на початку XXI ст. більшість зусиль та ресурсів було сконцентровано у добре розвинутих районах, зараз центральний уряд

розділив країну на три райони: західні (дуже бідні), середні (порівняно бідні) та східні (небідні), і розподілив державні видатки відповідно до цих районів – чим бідніше район – тим більшу частину від загальних інвестицій в освіту вкладає уряд. Мільярди юанів було вкладено в західні райони, зокрема на будівництво шкіл-інтернатів та для впровадження стратегічних проектів, орієнтованих на обов'язкову освіту в сільській місцевості. Ці ключові проекти, проведені Міністерством освіти, з'явилися один за одним протягом короткого періоду та продемонстрували сильну готовність уряду вдосконалити сільську освіту. Усвідомлення зростаючого дисбалансу та політична готовність подолати розрив є хорошою тенденцією у підвищенні рівня справедливості в освітній галузі.

Підсумовуючи вищезазначене можемо твердити, що однією з основних тенденцій сучасного розвитку освіти в Китаї є створення умов для забезпечення рівного доступу до якісної освіти незалежно від національності, статі, соціального походження і майнового стану, місця проживання і стану здоров'я. Китайський уряд розглядає рівний доступ з позиції якості, що відображає світові підходи до організації шкільної освіти.

2. Спрямованість на якість/ефективність освіти. Світовою спільнотою визнано і задекларовано, що невід'ємною частиною права на освіту є забезпечення того, щоб освіта була достатньо якісною, і приводила до відповідних, рівних та ефективних результатів навчання на всіх освітніх рівнях та за всіх умов. Якісна освіта вимагає, як мінімум, того, щоб учні розвивали базові навички грамотності та рахунку як основи для подальшого навчання. Для цього потрібні відповідні методи викладання та навчання, що відповідають потребам усіх учнів, викладаються кваліфікованими, підготовленими, адекватно оплачуваними та мотивованими викладачами, з використанням відповідних педагогічних підходів та за підтримки відповідних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), а також створення безпечного, здорового, гендерно чутливого, інклюзивного, захищеного середовища, з належним ресурсним забезпеченням, що сприяє навчанню (World Education Forum, 2015).

Слід зазначити, що вирізняють внутрішні і зовнішні чинники якості освіти, які характеризують освітній процес, його результат і систему освіти загалом. Так, український вчений О. Ляшенко до внутрішніх характеристик відносить:

- якість освітнього середовища («технологічність» управління освітнім процесом, ефективність науково-методичної роботи, ресурсне забезпечення освітнього процесу, кадровий потенціал школи тощо);
- якість реалізації освітнього процесу (науковість і доступність змісту освіти, педагогічна майстерність вчителя, ефективність засобів навчання, задоволення різноманітних освітніх потреб тощо);
- якість результатів освітнього процесу (рівень навчальних досягнень учнів, розвиток їхнього мислення, ступінь соціальної адаптації, культури й вихованості тощо).

Зовнішні показники якості освіти характеризують її як соціальну інституцію, яка відбиває ефективність функціонування освітньої системи, її вплив на людину та суспільні процеси, задоволення потреб особистості й держави загалом. Це доступність до якісної освіти усіх громадян незалежно від їх соціального й майнового статусів чи інших обмежень, її відповідність освітнім стандартам, задоволення освітніх запитів, наступність у здобутті вищої освіти, відкриття перспектив професійного росту та соціального статусу тощо (Ляшенко, 2004, с. 12–13).

Стратегія якості нині є основою освітньої політики багатьох країн світу. Китай не є винятком. Ця тенденція динамічно розвивається в контексті загальних світових підходів, проте у відповідності запитам китайського суспільства. Якість освіти ставиться в один ряд серед таких понять, як доступність та ефективність. Саме на досягнення цих цілей і орієнтуються програми розвитку китайської національної освітньої системи. Майже всі документи китайського уряду, на яких базується освітня політика КНР наголошують на розвитку якісної освіти світового класу з китайськими характеристиками. На її забезпечення спрямовуються матеріальні, фінансові, кадрові та наукові ресурси суспільства і держави. Тому високоякісна освіта на всіх її етапах і рівнях, оцінювання результативності та управління якістю – одне з головних завдань освітньої політики Китаю.

На думку китайських освітян, якісна шкільна освіта складається з двох критеріїв: високий академічний рівень досягнень та «комплексні якості учня», тобто розвиток мислення, ступінь соціальної адаптації, культури й вихованості. Від даних обставин значною мірою залежать й освітні результати учнів. Вони також зазначають, що якісна освіта повинна забезпечувати необхідне знання та навички для розвитку людини, допомагати виховувати хороші звички, формувати цінності та розвивати логічні, критичні та незалежні розумові навички, розкривати творчий потенціал і цікавість до досліджень, мотивувати до відкриття нових знань для поліпшення людства і світу (Lijia Guo et al., 2019). Кінцеву мету шкільної освіти можна проілюструвати через вимоги, що характеризують випускника, а саме: учні повинні демонструвати тверду впевненість у здатності приймати рішення; здійснювати пошук інформації; розуміти, що вони читають; озвучувати ідеї, діяти в межах цих ідей. Це означає здатність синтезувати і знаходити ресурсні матеріали; усвідомлювати, що є речі, які потрібно зрозуміти, з приводу яких потрібно мати думку, бути в змозі висловлювати свою думку й аргументовано захищати її (Fāng Xiǎodōng & Wáng Yànzhe, 2013, p. 17).

І хоча, високі академічні досягнення та успішне опанування учнем різних навчальних предметів досі є найбільш явною метою системи освіти, цілком очевидно, що сьогодні розуміння концепції змінюються, і шкільна освіта вже не обмежується тільки трансляванням конкретних знань і навичок, а покликана формувати загальні уміння та якості, необхідні для розвитку учня в цілому. Сьогодні китайці вважають, що в сучасній освіті рівну увагу необхідно приділяти придбанню як «пізнавальних» навичок (мислення, пояснення, розуміння, вміння працювати з інформацією, взагалі вміння і готовність вчитися), так і «непізнавальних» або «емоційних» (відносини, міжособистісне спілкування, гнучкість, старанність, мотивація, рішучість, самодисципліна, відповідальність). Школи вбачають своє завдання також у забезпеченні розвитку особистісних і соціальних умінь, таких як: здатність працювати у колективі, впевненість у собі, сила волі до подолання своїх слабкостей, внутрішня мотивація, працелюбність, відповідальність, емпатії, повага до старших тощо. Випускники повинні стати активними членами громади, у якій живуть і працюють,

відповідальними за своє навчання, охочими працювати на краще майбутнє своєї держави (Xǔ Shihóng et al., 2016).

Китайські освітяни погоджуються з аксіомою світової спільноти, що справедлива, дружня до дітей школа повинна ставити за мету якісну й доступну для всіх дітей освіту, та полягає у наступному:

- забезпеченні зарахування до школи усіх без винятку та рівне ставлення всіх дітей шкільного віку;

- створенні безпечного, здорового, позитивного навчального середовища;

- сприяння навчанню та придбанню знань, навичок та відношення через відповідну навчальну програму, ефективне викладання та навчання;

- прагнення до демократичної участі всіх учасників навчального процесу – учнів, вчителів, родин та місцевого суспільства на чолі з сильним керівництвом шкіл, що перетворює школу на гармонійне навчальне співтовариство (UNICEF China, 2017).

Зрозуміло, що школа, в якій відсутні компетентні вчителі, адекватні навчальні плани і програми, хороші підручники та навчальні матеріали, належне управління, відповідний розподіл та використання ресурсів, не може працювати ефективно – від даних обставин значною мірою залежать освітні результати учнів.

Відповідно до Закону про освіту КНР (ст. 17) освіта в Китаї здійснюється на таких рівнях: дошкільна, початкова, середня і вища. Держава організує роботу системи освіти на науковій основі. Установа навчальних закладів та інших освітніх організацій, форми навчання, періоди навчання, набір учнів, завдання навчання і виховання, а також інші компоненти освітньої системи визначаються Держрадою КНР або адміністративними органами освіти, наділеними відповідними повноваженнями.

Основна (базова) загальна освіта (普通教育) здійснюється на рівнях дошкільної (学前教育), початкової (初等教育) та середньої освіти (中等教育) (див. Рис. 1).

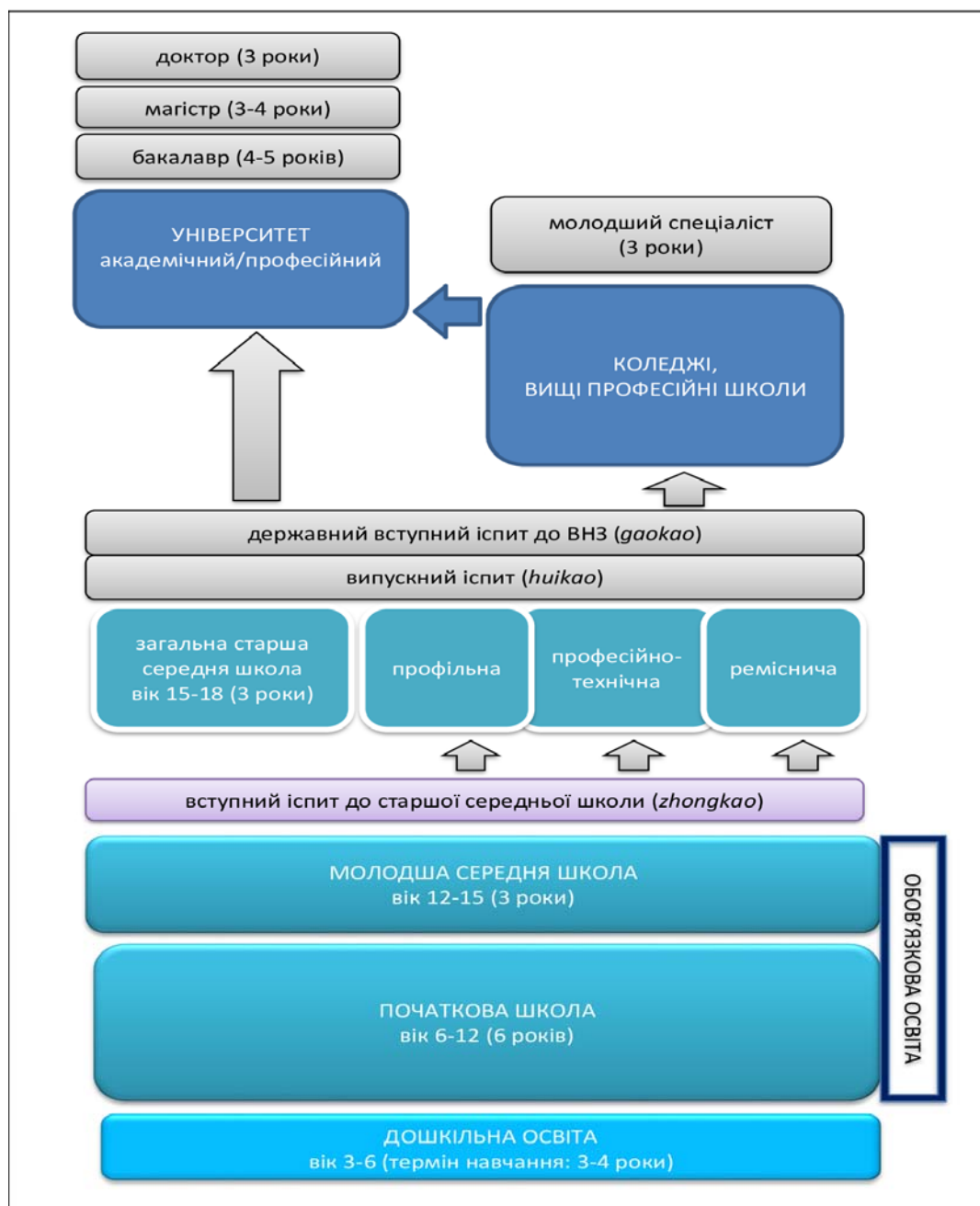


Рис.ІІ.4

Структура системи освіти КНР

Джерело: розроблено автором на основі даних Міністерства освіти КНР

(中华人民共和国教育部 <http://www.moe.gov.cn/>)

Зміна концепції філософії освіти. На думку китайських учених, однією з особливостей сучасної китайської системи освіти є співіснування двох стратегій організації навчання – традиційної *yingshi jiaoyu* (应试教育) (досл. «екзаменаційно-орієнтоване навчання») та інноваційної *suzhi jiaoyu* (素质教育) (досл. «якісна освіта»).

Традиційна китайська освіта орієнтована на трансляцію знань та успішне складання іспитів. Таке екзаменаційно-орієнтоване навчання, як правило, ігнорує індивідуальні відмінності й інноваційний потенціал учнів. За таких обставин відбувається уніфікація знань та ідей учнів, простежується відсутність індивідуальності та оригінальності. Учні зосереджують свою увагу на зберіганні й відтворенні знань, а не на всебічному розвитку їх якості та своїх інноваційних здібностей. Відповідно, школа під впливом таких традиційних поглядів недостатньо орієнтована на розвиток здібностей, необхідних її випускникам для самостійного самовизначення у глобалізованому та динамічно змінному світі, прийняття обґрунтованих рішень щодо майбутнього. Така освіта завжди була проблемою для освітньої галузі Китаю і широко критикувалася громадськістю (Dello-Iacovo, 2009).

Втім, здебільшого *yingshi jiaoyu* була зумовлена вступним іспитом до ВНЗ, який називається *gaokao* (高考) – надзвичайно вибіркоким і життєво важливим рубіжем для кожного учня в Китаї. Багато студентів прагнуть отримати вищу освіту, тоді як місця в університетах, особливо престижних, обмежені. Конкуренція у вступі до університетів та коледжів дуже величезна. У навчальних програмах для початкової та середньої школи, які сформовані Міністерством освіти КНР, приділяється велика увага змісту, який має бути представлено в *gaokao*. Через постійний тиск щодо успіху на іспиті, учні інтенсивно працюють і мають мало вільного часу, щоб насолоджуватися дитинством. Деякі вчителі стурбовано звертали увагу громадянина те, що учні старшої школи повинні вставати до світанку, а лягати спати опівночі. В шкільному класі вони іноді проводять близько 17 годин на день (Ministry of Education of China, 2018b). Багато учнів початкової та середньої школи навіть виявили, що страждають від психологічних проблем, а багато успішних абітурієнтів не мають соціальних навичок або пристосованості до життя (Li, Liu & Zhang, 2012). Ін, Лу і Ванг виявили, що серед інших особливостей цієї освіти є такі проблеми, як відсутність акценту на самостійності та незалежності учнів, що передбачає рефлексію на навчання, орієнтоване на вчителя. Цей вид освіти може допомогти студентам опанувати основними та теоретичними знаннями, але здебільшого стримує розвиток особистих

інтересів, творчості та інших особистих навичок (Yin, Lu, & Wang, 2014). Крім того існує ще кілька пов'язаних з *yingshi jiaoyu* реалій, які обмежують рівний доступ до освіти, зокрема тіньова освіта, приватна освіта, міжнародні школи та навчання за кордоном (Bray & Lykins, 2012; Liu & Bray, 2017).

Щоб змінити таку ситуацію, китайські освітяни найбільш актуальним завданням для себе вбачають у поверненні учням мотивації до навчання і закликають до реалізації у школах нової освітньої концепції, яка називається *suzhi jiaoyu* (якісна освіта) і протиставляється *yingshi jiaoyu*. Це концепція якісної освіти, яка сприяє всебічному розвитку людини і отриманню випускниками життєво важливих компетенцій. Політика щодо *suzhi jiaoyu* полягає не лише у досягненні високих оцінок, а й у способі навчання учнів, середовищі, в якому вони навчаються, та способі застосування того, що вони дізналися (UNICEF China, 2017).

З точки зору інноваційної педагогіки новою якістю освіти є належна якість не лише навчання, а й виховання, ступінь розвиненості особистості людини, яка навчається, її підготовленості до продовження навчання, самостійного життя. Така модель освіти звільняє учнів від постійного «тягаря» іспитів і переходу на новий шкільний рівень. Така концепція зорієнтована на динамічні зміни в навколишньому світі навчальна та освітня діяльність, яка ґрунтується на розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостях особистості. Специфічними особливостями інноваційного навчання є його відкритість майбутньому, здатність до передбачення та прогнозування на основі постійної переоцінки цінностей, налаштованість на активні та конструктивні дії в швидко змінних ситуаціях. (Химинець, 2007).

Слід зазначити, що за роки становлення та розвитку нова концепція освіти *suzhi jiaoyu* представляла собою процес неперервної легалізації. Нижче репрезентуємо основні документи та дії китайського уряду щодо впровадження її в освітню практику:

– У травні 1985 р. Ден Сяопін вперше акцентував на проблемі якості освіти на Першій національній освітній робочій конференції зазначивши, що: економічний розвиток країни все більше залежить від якості підготовки працівників. У тому ж р. було видано «Рішення Центрального комітету Комуністичної партії Китаю про

реформування системи освіти» (中共中央关于教育体制改革的决定), де чітко зазначалося, що у процесі реформування системи освіти освітяни повинні мати на увазі що основна мета реформи – покращення якості освіти, підготовка великої кількості кваліфікованих кадрів.

– У лютому 1993 р. ЦК КПК та Державною радою було видано «Програму реформування та розвитку освіти в Китаї» (中国教育改革和发展纲要), де зазначалося, що початкові та середні школи повинні перейти від *yingshi jiaoyu* (освіти, орієнтованої на тести), до якісної, особистісно-орієнтованої освіти своїх громадян, яка направлена на розвиток особистості, розвиток пізнавальної діяльності та мислення, підвищує морально-етичні та культурні якості, формує трудові навички і враховує фізичні та психологічні особливості.

– У червні 1994 р. віце-прем'єр-міністр Лі Ланьцін (李岚清) на Національній робочій конференції з питань освіти запропонував: "Базова освіта повинна перейти від *yingshi jiaoyu* (освіти, орієнтованої на іспит) до *suzhi jiaoyu* (якісної освіти), повноцінно реалізовувати освітню політику та всебічно покращувати якість освіти. Того ж р. Центральний комітет КПК видав «Кілька висновків щодо подальшого посилення та вдосконалення шкільної моральної освіти», де вперше в офіційному документі було використано поняття «якість освіти» (*jiàoyù zhìliàng* 教育质量).

– У лютому 1996 р. видання «Народна освіта» опублікувала звіт про широкомасштабне впровадження якісної освіти у м. Мілуо, провінція Хунань. Проект було впроваджено Національною комісією з питань освіти (назва Міністерства освіти КНР у 1985-1998 рр.). Це стало важливою віхою у практиці якісної освіти, оскільки експеримент з реформування було поширено з окремих шкільних випробувань на регіональні реформи, що створило основу для всебічного впровадження і розвитку якісної освіти в країні.

– У березні 1996 р. у «Дев'ятому п'ятирічному плані національного економічного та соціального розвитку КНР та плані довготермінових цілей на 2010 рік» (中华人民共和国国民经济和社会发展“九五”计划和2010年远景目标纲要), прийнято

му IV сесією Восьмого національного конгресу, було акцентовано щодо необхідності реформування концепції *yingshi jiaoyu* на *suzhi jiaoyu*.

– У вересні 1997 р. Національна комісія з питань освіти провела у м. Янтай (пров. Шаньдун) національну знакову зустріч з обміну досвідом щодо якісної освіти з метою всебічного сприяння якісній освіті по всій країні.

– У вересні 1997 р. у м. Пекіні на XV Національний конгрес КПК генеральний секретар Цзян Цземінь (江泽民) рішуче закликав надавати значення підвищенню якості освіти і вихованню таких якостей, як мораль, розум та фізична підготовка. У жовтні того ж р. Національна комісія з питань освіти сформулювала «Кілька думок щодо активного сприяння впровадженню якісної освіти в початковій та середній школах» (关于当前积极推进中小学实施素质教育的若干意见), де зазначалося, що зміна освітньої концепції з *yingshi jiaoyu* на *suzhi jiaoyu* є передумовою оновлення шкільної освіти (Jǐjǐ tuījìn zhōng xiǎoxué, 2018).

– У лютому 1998 р. Державною комісією з питань освіти було видано «Висновки щодо сприяння якісній освіті, коригування змісту викладання в початковій та середній школах та посилення управління навчальним процесом» (推进素质教育调整中小学教育教学内容、加强教学过程管理的意见), де наголошувалося, що якісна освіта повинна стати нагальним завданням поточної реформи базової освіти. Було запропоновано відкоригувати великий об'єм навчального змісту (а деякий змінити на факультативний) у початковій школі (китайська та математика) і середній молодшій школі (китайська, математика, іноземна мова, фізика та хімія, за необхідності – біологія, історія, географія тощо) для зменшення надмірного тягаря шкільних завдань; зменшити обсяг матеріалу для іспитів; зменшити занадто високі вимоги до навчання, які на практиці важко було досягти; розробити курси для збагачення досвіду сприйняття, покращення спостереження, аналізу та практичних навичок у учнів, а також виховання в учнів індивідуальності та творчих здібностей тощо (State Education Commission, 1998).

– У січні 1999 р. Центральний комітет Комуністичної партії Китаю та Державна рада затвердили «План дій з розвитку освіти у XXI столітті»

(面向21世纪教育振兴行动计划), сформульований Міністерством освіти, який проголошував про сприяння якості та інноваційних можливостей в освіті (Ministry of Education of China, 1998).

– У червні 1999 р. ЦК КПК та Державна рада прийняли «Рішення про поглиблення реформи освіти з метою всебічного сприяння якісній освіті» (关于深化教育改革全面推进素质教育的决定) та скликали III національну робочу конференцію з питань поглиблення реформи освіти з метою просування *suzhi jiaoyu*.

– У 1999 р. офіційно розпочато реформу навчальної програми базової освіти. У липні 2001 р. Міністерством освіти було видано «Проект реформи навчальної програми базової освіти (для впровадження у практику)» та розроблено стандарти навчальної програми з 15 експериментальних дисциплін та нові загальні навчальні плани для старшої середньої школи.

– У травні 2001 р. Державна рада опублікувала «Рішення про реформування та розвиток базової освіти» (关于基础教育改革与发展的决定), де наголошувалося на прискоренні побудови нової системи навчальних програм базової освіти, які відповідають вимогам до якісної освіти (Ministry of Education of China, 2005).

– У 2006 р. було переглянуто «Закон про обов'язкову освіту» (义务教育法), де прописувалося, що обов'язкова освіта повинна реалізовувати національну освітню політику, впроваджувати якісну освіту, покращувати якість освіти та надавати можливість дітям та підліткам шкільного віку морально, інтелектуально та фізично розвиватися. Школи повинні виконувати навчально-виховні завдання відповідно до встановлених стандартів та забезпечувати якість освіти та викладання (Ministry of Education of China, 2006).

– У 2010 р. було опубліковано Довгострокову програму КНР з реформування і розвитку освіти на період 2010-2020 рр.» (国家中长期教育改革和发展规划纲要 (2010-2020年)), де впровадження якісної освіти було піднято на висоту стратегічної теми реформи та розвитку освіти країни.

– У 2014 р. було оприлюднено «Висновки Державної ради щодо поглиблення реформування екзаменаційної реєстраційної системи»

(国务院关于深化考试招生制度改革的实施意见), які в історії називали «новим вступним іспитом до коледжу». Новий вступний іспит до коледжу скасував зміст вільних предметів, стандартизував всебічне оцінювання та уможливив багаторазовий прийом. В Чжецзяні та Шанхаї учні першими випробували нову екзаменаційну. У 2017 р. Чжецзян і Шанхай зустріли перших випускників середніх шкіл, які навчалися за новими стандартами щодо екзаменаційних випробувань. Китайські чиновники констатують, що, хоча реформування системи державних іспитів досі стикається з багатьма проблемами, загальне мислення та напрямок реформи вступного іспиту є правильним. що сприяє всебічному та індивідуальному розвитку учнів. Більш того, проблеми, що виникають під час вступного іспиту, будуть поступово вирішуватися, а система – вдосконалюватися (Ministry of Education of China, 2018b).

– У вересні 2016 р., через нагальну потребу адаптуватися до тенденцій розвитку світової реформи освіти та підвищити міжнародну конкурентоспроможність освіти Китаю, в Пекіні було оприлюднено документ «Основні компетентності та цінності у розвитку китайських учнів» (中国学生发展核心素养) (State Council, 2016a). Документ окреслює необхідні якості та ключові здібності, якими повинен володіти учень нової ери, і які можуть задовольнити потреби у розвитку протягом усього життя. Основні компетентності та цінності містять три аспекти: культурний фундамент (культурна спадщина, науковий дух), особистий розвиток (вміння вчитися, здоровий спосіб життя) та соціальна участь (відповідальність та практичні інновації). Під культурною спадщиною мається на увазі формування основних здібностей, емоційних установок та ціннісних орієнтацій, розуміння та використання знань та навичок у гуманітарній галузі, під науковим духом – раціональне, критичне мислення, допитливість. Під практичними інноваціями маються на увазі переважно практичні здібності, інноваційна свідомість та поведінкові показники учнів у повсякденній діяльності, вирішенні проблем, адаптації до викликів тощо. Зокрема включає такі основні моменти, як обізнаність про працю, вирішення проблем та застосування технологій (Héxīn sùyǎng yánjiū kètí zǔ, 2016).

Також слід зазначити, що для поширення нової концепції китайський уряд та Міністерство освіти провели безліч заходів по країні, де закликав наполягати на освітніх інноваціях, поглиблювати освітню реформу, оптимізувати освітню структуру, раціонально розподіляти освітні ресурси, покращувати якість освіти та рівень управління, всебічно сприяти якісній освіті, збільшувати інвестиції в технології та освіту та створювати високоякісних інноваційних кадрів.

Отже, спрямування на підвищення якості освіти поступово призводить до зміни філософії освіти. Відбувається перехід від пріоритетної ідеї забезпечення знаннями до орієнтації на розвиток особистості, на отримання випускниками життєво важливих компетенцій. Іншими словами, екзаменаційно-орієнтована освіта змінюється на особистісно-орієнтовану. І, якщо перша була завжди орієнтована на іспити, вимагала інтенсивного зосередження уваги на запам'ятовуванні та вивченні, сприяла відірваності від повсякденного життя, надмірному навантаженні на домашньому завданні, тиску на іспитах, навчанні, орієнтованому на авторитет вчителя, нехтування слабкими учнями, нездатність культивувати творчість тощо. То друга сприяє розвитку творчості, самостійності, професіоналізму й відповідальності та характеризуються пріоритетністю логічного, проблемного й критичного мислення, пошуком нестандартних відповідей у дослідницькій діяльності. На думку китайських дослідників, поступова заміна традиційної шкільної освіти на *сучжи цзяоюй* сприятиме загальному розвитку освіти в Китаї.

Якість освіти завжди розглядається у нерозривній єдності з зовнішніми механізмами її забезпечення (моніторинг, реформування курикулуму та стандартизація освіти, якість професійної підготовки вчителів). Нижче ми розглянемо ключові аспекти цих механізмів.

СИСТЕМА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ В КНР

Міністерство освіти КНР (中华人民共和国教育部) контролює освіту на всіх рівнях, починаючи з раннього дитинства і закінчуючи вищою школою по всій країні. Політику або стратегію, розроблену Міністерством освіти, впроваджують місцеві управління з освіти. МНС встановлює 10-річні плани на освіту. Останній було розроблено до 2020 р. і включав такі цілі: універсалізація дошкільної освіти; вдосконалення обов'язкової дев'ятирічної освіти; підвищення валового рівня охоплення старших класів середньою школою до 90 відсотків (що вже перевищено);

збільшення валового рівня охоплення вищою освітою до 40 відсотків. Як правило, провінції створюють власні п'яти- або десятирічні плани щодо реалізації директиви Міністерства.

Центральний уряд Китаю надає політичні директиви, настанови щодо навчальної програми та матеріали для всіх шкіл, але за останні кілька десятиліть уряд почав перекладати певну відповідальність з національного рівня на провінційний та муніципальний рівні. МНС відповідає за розробку національної навчальної програми, встановлення стандартних навчальних планів, оцінку та затвердження підручників та навчальних матеріалів, нагляд за провінційними управліннями з освіти та забезпечення спеціального фінансування слаборозвинених шкільних систем і програм освіти вчителів.

Управління з освіти провінцій та великих міст відповідають за підготовку планів розвитку освіти для свого регіону, розробку провінційних навчальних планів на основі національної програми, вибір навчальних матеріалів, які будуть використовуватися в провінції, адміністрування шкільних програм та надання субсидій на освіту місцевим органам влади. Вони мають повноваження реформувати екзаменаційні випробування та встановлювати додаткові стандарти підготовки вчителів.

Місцеві органи влади з управлінням освітою несуть відповідальність за виконання навчальної програми та адміністрування фінансування. Вони здебільшого відповідають за фінансування освіти з національних фондів (близько 17 відсотків від загальної кількості), які використовуються для вирівнювання регіональних диспропорцій.

На шкільному рівні викладачі можуть розробляти власні плани уроків, а школи також мають свободу у затвердженні позакласних предметів та навчальних матеріалів. Керівники мають певний контроль над кадровим забезпеченням і можуть встановлювати розміри класів та призначення вчителів.

Джерело: OECD, 2016.

Посилення моніторингу якості освіти. Глобальне порівняння результатів освіти, започатковане транснаціональними організаціями, такими як Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) і використовується для оцінювання якості освіти в різних країнах, стає все більш поширеною світовою тенденцією. Ця тенденція полягає у використанні освітньої інспекції для забезпечення кращих результатів на національних та міжнародних тестах Транснаціональні широкомасштабні оцінювання, такі як Програма міжнародного оцінювання студентів (PISA), спричинили різний вплив на країни під час реформування освіти та забезпечення її якості, зокрема це спонукало їх переглядати свою політику та практику щодо шкільної інспекції. Під час реалізації нових реформ китайські політики перш за все визначають, як глобальні ідеї контекстуалізуються та поєднуються з китайськими особливостями. Вони постійно

шукають нові ідеї за межами країни, які адаптують потім до китайських реалій. Це часто подається як підхід до врахування китайських особливостей (中国特色 *zhongguo tese*).

Пошук кращих систем для оцінювання якості освіти в Китаї – постійний процес. За останнє десятиліття китайські освітні інспекції зазнали значних змін в обсязі та фокусах своїх реформ. В Китаї державна інспекція освіти використовувалася урядом як адміністративний інструмент управління та контролю за освітою, подібно до освітніх інспекцій, що застосовуються в інших країнах. Освітня інспекція має китайську назву 教育督导 *jiaoyududao* («освітній нагляд») і виконує роль управління, нагляду та консультування в галузі освіти. Інститут освітньої інспекції встановлює нормативні документи для органів місцевого самоврядування щодо того, як керувати школами відповідно до політики та законів. Проте участь великої кількості країн у таких міжнародних програмах як PISA або TIMSS (Міжнародні математичні та наукові дослідження) викликала глибокий інтерес з боку центрального уряду КНР, який не бажає відставати від світових тенденцій. У 2010 р. вийшов проект документу «Довгострокова програма КНР з реформування і розвитку освіти на період 2010-2020 рр.», який закликав модернізувати китайську освітню систему на всіх рівнях задля створення робочої системи управління, орієнтованої на якість та перерозподілу освітніх ресурсів серед шкіл для поліпшення якості освіти; а також розробки національних стандартів якості та створення здорової системи забезпечення якості освіти (Zhou et al., 2018).

У квітні 2015 р. Керівний комітет з питань освіти Державної ради КНР проголосив « Національну програму моніторингу якості обов'язкової освіти» (国家义务教育质量监测方案), згідно якої впроваджується щорічний обов'язковий моніторинг якості освіти по всій країні. Ця подія ознаменувала створення китайської Національної системи обов'язкового контролю якості освіти (国家义务教育监测制度). У тому ж р. Міністерством освіти Китаю створено профільний Центр моніторингу якості базової освіти ([教育部基础教育质量监测中心](#)), покликаний раз на рік оцінювати навчальні досягнення учнів всіх провінцій КНР. Завданнями Центру моніторингу є наступні:

- Проект стандартів моніторингу якості базової освіти;
- Дослідження та розробка базових інструментів контролю якості освіти;
- Моніторингу якості базової освіти;
- Забезпечення технічної підтримки та рекомендацій для місцевих органів щодо проведення моніторингу якості базової освіти (Zhōngguó jīchǔ jiàoyù, 2021).

Об'єктами моніторингу є учні четвертого і восьмого класів загальної обов'язкової освіти, яких Центр перед оцінюванням випадковим чином обирає за допомогою інтернет-системи реєстрації та вибірки інформації, до якої підключено всі школи. Інформація про викладачів та учнів збирається та оновлюється щор..

Оцінка містить різні набори тестів, які охоплюють шість шкільних предметів, психічне та фізичне здоров'я учнів, викладання та навчальне середовище. Моніторинг здійснюється відповідно до фактичної ситуації і основних національних умов базової освіти в Китаї, а також з урахуванням досвіду міжнародного моніторингу якості базової освіти. На цьому етапі відслідковуються шість аспектів якості базової освіти в Китаї:

- Ідейний характер і громадянська грамотність учнів, а саме: ідеологічні, моральні і громадянські якості учнів на етапі базової освіти з точки зору самоповаги, самовдосконалення, дотримання законів і нормативних актів, чесності та надійності, захисту навколишнього середовища, активної участі в громадській діяльності та почуття соціальної відповідальності;

- Фізичне і психічне здоров'я учнів: фізична форма, функції, якість, фізичні вправи і особисті звички щодо здоров'я; емоції, сила волі, особисті звички у поведінці, спілкування і співпраця з іншими тощо;

- Академічний рівень й освітня грамотність: академічний рівень учнів з різних предметів на етапі базової освіти, навчальні інтереси, звички і методи навчання;

- Художнє світосприйняття – інтерес учнів до участі в художній діяльності, естетичне виховання, художнє оцінювання й виконавчі здібності;

- Практичні здібності і новаторська свідомість: практичні навички учнів на етапі базової освіти, їх здатність використовувати отримані знання на практиці, а також почуття новаторства і здатність застосовувати нововведення;

– Освітнє й соціальне середовище, що впливає на розвиток учнів: домашня атмосфера, вчителі, школа, курси та інше шкільне середовище, а також макро-соціальне та економічної середовища, пов'язані з базовою освітою, відповідні фактори, що впливають на розвиток учнів (Department of Education of Guangdong Province, 2021).

Кожні три роки проводиться повний цикл моніторингу, а щор. у червні проводиться моніторинг двох із шести предметів у фіксованому порядку: математика та фізичне виховання, китайська література та мистецтво і, нарешті, наука та моральне виховання. Шкільні предмети оцінюються за допомогою стандартизованого тестування, а інші теми оцінюються за допомогою різних стандартизованих підходів до тестування, співбесід та анкет. Міністерство освіти особливо підкреслює, що результати моніторингу здебільшого використовуються для прийняття рішень в галузі освіти, а також для поліпшення освіти й викладання, розуміння та своєчасного відстеження відмінностей в якості обов'язкової освіти Китаю між регіонами, міськими та сільськими районами, а також між школами. Також результати моніторингу будуть застосовувати у прогнозуванні майбутніх тенденцій, прийняттю наукових рішень тощо. Хоча такий орган і відіграє роль повноцінного нагляду, проте, на думку уряду, стане у нагоді при модернізації концепції якості освіти, реформуванні та розвитку освіти та сприятиме здоровому зростанню успішності учнів (Ministry of Education of China, 2015a).

ОЦІНЮВАННЯ ТА PISA

Китайські учні беруть участь у різноманітних оцінках протягом усього навчання. Зазвичай вони проходять форму тестів на кінець р. чи кінця терміну, а також неофіційне оцінювання викладачів. Вони також повинні складати випускні іспити в кінці початкової, молодшої середньої та старшої середньої школи, а також вступні іспити для проходження до наступного рівня освітньої системи. Ці тести розробляються місцевими управліннями освіти, їх зміст різниться залежно від місцевості (зазвичай вони оцінюють щонайменше дві дисципліни – математику та китайську мову, хоча інколи можуть включати й інші предмети).

Учні, які хочуть вступити до університету або іншого ВНЗ, також повинні скласти вступний іспит (відомий як *gaokao*) в кінці старшої середньої школи, результати якого мають великий вплив на перспективи прийняття їх до університету. Починаючи з 2001 р., в деяких регіонах (Шанхай та ін.) цей іспит базується на принципі перевірки того, що можуть робити студенти, а не того, що вони можуть запам'ятати, і включає «інтегровані роботи» - есе-запитання, в яких студенти повинні продемонструвати знання з різних дисциплін. Зазвичай тест включає знання китайської мови, англійської мови та математики, а також іншого предмета, який визначається установою, до якої студент

подає заявку. Четвертий предметний іспит може бути нетрадиційним, він може відбуватися усно, письмово або включати практичну роботу. Очікується, що ці реформи будуть здійснені в масштабах всієї країни.

У протидію екзаменаційному тиску на студентів, деякі університети Шанхаю не акцентують увагу на результатах іспитів і базуються на інших критеріях вступу, таких як загальна результативність студентів. Слід зазначити, що м. Шанхай є одним з лідерів щодо впровадження інноваційної освітньої політики. Поєднання освітньої системи в Шанхаї та розширених можливостей для вступу до університету уможливило те, що 80 % шанхайських студентів навчаються в університетах чи інших видах післядипломної освіти, у порівнянні з 24 % в решті Китаю.

Шкільна система Китаю все ще залишається дуже зосередженою на вступних іспитах до університетів. Для багатьох китайців успіх у житті залежить від того, до якого університету він потрапить. І це, за дуже незначними винятками, залежить виключно від балів на вступних іспитах, які здебільшого ґрунтуються на математиці. Китайські учні докладають величезних зусиль для вивчення різних дисциплін, і особливо математики.

Коли Шанхай вперше взяв участь у рейтингу PISA, він очолив усіх інших учасників з читання, математики та природничі науки в таблицях ліг PISA 2009 р. з великим відривом. 15-річні жителі міста повторили ці результати й у 2012 р. та 2015 р. Хоча, в цілому це не було репрезентацією всього Китаю, проте все одно вразило освітню спільноту, що місто здобуло перше місце на випробуваннях, які вимагають від учня застосовувати свої знання, а не просто відповідати на фактичні запитання. Незважаючи на цей успіх, багато хто в Шанхаї досі бачать його освітню систему занадто жорсткою, а її учнів недостатньо самостійними та креативними, щоб відповісти на виклики, що постають перед ними.

Шанхай із населенням понад 20 млн. осіб є одним з найбільших міст у світі. У той час як Пекін є політичною столицею Китаю, Шанхай – його бізнес-столиця та найбільше міжнародне місто. На Шанхай припадає лише 1 % населення Китаю та 0,6 % його суші, але місто приносить 1/8 всього доходу Китаю. Місто давно отримало надзвичайно особливий статус у Китаї і право впроваджувати певні стратегії державної політики, зокрема освітньої, на власний розсуд, коли інші міста та провінції повинні були жорстко дотримуватися політики, встановленої національним урядом у Пекіні. Шанхай один із перших завоював собі право самостійно затверджувати іспити для вступу до своїх вищих навчальних закладів і реформувати свою навчальну програму.

У 2015 р. участь Китаю у PISA було поширено на Пекін, Цзянсу та Гуандун. Столиця Пекін, де проживає понад 20 млн. жителів, вклала значні кошти в початкову та середню освіту з найбільшими асигнуваннями на освіту, ніж будь-яка інша провінція чи муніципалітет. Співвідношення студентів та викладачів набагато нижче, ніж у середньому по країні. Пекін продовжує боротися з нерівністю доступу та нерівномірною якістю шкіл. Як і Шанхай, Пекін запровадив низку реформ, включаючи реформу навчальної програми, щоб зробити навчання більш залученим та інтегрованим, та реформу вступного іспиту до університету. Уряд також намагається поліпшити якість усіх обов'язкових шкіл, щоб зменшити конкуренцію за місце у "найкращих" школах.

Цзянсу – провінція на східному узбережжі Китаю, на північ від Шанхаю. Його населення становить майже 75 млн. осіб. Провінція розпочала реформування своєї системи шкільної освіти ще у 1993 р., і працювала над тим, щоб зрівняти ресурси між міськими й сільськими районами та розширити можливості позакласної роботи у середніх школах. На сьогодні Цзянсу створила 686 навчальних баз для забезпечення учнів середніх шкіл та дорослих практичними навичками у конкретних галузях.

Гуандун – південна прибережна провінція. Найбільша і найбагатша провінція Китаю, вона вважається економічною силою і орієнтується на передові виробництва. Однак між міськими та сільськими районами є великі розриви. У 2017 р. Світовий банк

запустив «Проект обов'язкової освіти Гуандун», який фінансується за рахунок позики у 120 млн. доларів, для покращення шкільних закладів та підготовки вчителів у сільській місцевості провінції.

У PISA 2015 р. результати чотирьох провінцій повідомляються як «BSJG (Китай)». Ці регіони відібрані як одне ціле; звіти не розділяються провінцією чи муніципалітетом. Загальна чисельність населення в чотирьох провінціях складає 230 млн. осіб (із 1,357 млрд. загальної кількості населення в Китаї), і, розширившись за межі Шанхаю, участь взяло більше сільських студентів. На відміну від 2009 та 2012 років, коли Шанхай з великим відривом очолював світ, результати діяльності чотирьох провінцій були скромнішими. Провінції BSJG (Китай) посіли 10-е місце в галузі науки, 24-е у читанні та шосте у математиці.

Джерело: NCEE, 2021.

Основним органом освітньої інспекційної системи Китаю є Бюро освітніх інспекцій *Jiàoyù dūndǎo jú* (教育督導局), яке розробляє нормативні акти та стандарти для нагляду за освітою по всій країні; здійснює нагляд, оцінку, перевірку та моніторинг якості освіти на всіх рівнях відповідно законів; складає звіти про національну освіту. Інспектори контролюють виконання національного законодавства та політики та надають зворотний зв'язок місцевим відомствам. Інспектори оцінюють якість навчальних закладів. Зокрема шкільною інспекцією займається Управління з шкільного нагляду *Xuéxiào dūndǎo chù* (学校督導处) (Ministry of Education of China, 2021).

Бюро також формулює спеціальні проблеми для інспекції, виходячи з національних пріоритетів. На даний час шкільна освіта перевіряється на чотири аспекти: покращення базових шкільних закладів у районах з низьким рівнем доходу; зменшення розривів у результативності між міськими та сільськими районами; поліпшення харчування; та підвищення безпеки шкільного автобуса.

В останні роки Китай переглянув свою інспекційну систему. Тепер за кожною школою закріплюється інспектор, який проводить регулярні перевірки раз на місяць. Інспекторів чергують кожні три роки. Раніше більшість інспекторів були вихователями на пенсії, але нещодавно провінції та муніципалітети наймали активних вчителів та адміністраторів, які краще володіють інформацією про стан сучасних проблем.

Крім формального процесу школи також несуть відповідальність перед громадою за соціальні очікування. Вчителі тісно співпрацюють з колегами, державною та шкільною адміністрацією, за ними часто спостерігають, і ці оцінки впливають на їх

кар'єрне зростання та зарплату. Більш успішних та майстерних викладачів преміюють і ставлять у приклад іншим вчителям. Найкращі педагоги допомагають у розвитку своїм менш успішним колегам. Цьому процесу сприяють шкільні партнерські стосунки та об'єднання, а також практика, коли успішні шкільні адміністративні команди тимчасово беруть на себе управління школами з низьким рівнем ефективності, допомагаючи як учням, так і персоналу. Школи також надають доступ до результатів іспитів. Оскільки успіх учня в подальшому навчанні в Китаї безпосередньо базується на цих результатах, батьки школярів тамісцеві громади ретельно перевіряють результати іспитів, за якими надзвичайно легко визначити, які школи успішні, а які слабкі.

Китайські експерти з освіти підкреслюють, що система забезпечення якісної освіти у школі повинна мати не лише зовнішні стимули, зокрема, вступні іспити (*gaokao*), інституційний аудит, атестацію та сертифікацію педагогічних працівників тощо, а й внутрішні інструменти. Процеси навчання та управління школою можуть якісно вдосконалюватися самою школою. Існування такої системи, і на думку українських освітян, надає школам можливість підвищувати якість освітніх послуг, створювати умови навчання та праці, отримувати постійний зворотній зв'язок від учасників освітнього процесу щодо якості освіти, приймати обґрунтовані управлінські рішення, які спрямовані на підвищення якості освіти та освітньої діяльності тощо (Реформа освіти, 2020).

Виділяють чотири основні умови, що забезпечують позитивну динаміку якості освіти: компетентний і кваліфікований педагогічний склад; використання інноваційних освітніх технологій наявність сучасного матеріально-технічного та навчально-методичного забезпечення; сприятливі навчальні умови; сприятливе комунікативне середовище.

Ефективність спроектованої системи управління якістю освіти визначається цілим спектром чинників. Інноваційні методи управління якістю освіти виражаються у відмові від командно-адміністративного підходу до управління, в стимулюючій матеріально-економічній зацікавленості управлінського персоналу, в першорядності контролю за результативністю навчального процесу, а не за його ходом, в чільну роль

самоконтролю при моніторингу перебігу навчального процесу, в профілактиці фізичних і психологічних перевантажень представників освітнього процесу.

Хоча система інспекції не передбачає правових заходів для слабких шкіл, провінції та муніципалітети розробили власні стратегії допомоги школам, які потребують вдосконалення. Шанхай залишається лідером у впровадженні такої стратегії. Цікавим прикладом у цьому відношенні є Програма вдосконаленого шкільного управління в Шанхаї, яка дозволяє співпрацю між школами, спрямовану на підтримку та вдосконалення шкіл з низьким рівнем успіху; обидва партнери повинні подати заявку на участь. Це ініціатива заслуговує на увагу, оскільки вона одночасно сприяє співпраці між учителями та школами, а також сприяє справедливості. Згідно програми, партнерські відносини між високоефективними та неефективними школами встановлюються на термін два роки. Вчителі та керівники шкіл обох шкіл тісно співпрацюють, зокрема відвідують школи, обговорюють ефективні практики, спостерігають за освітнім процесом та надають конструктивні відгуки. Підтримка шкіл-партнерів також фокусується на формуванні дослідницьких навичок серед вчителів, щоб допомогти школам розвиватися як навчальні організації.

Шанхай також інвестує кошти у облаштування будівель та придбання ресурсів для слабких шкіл, сприяє зміцненню викладацького складу та призначення компетентних директорів, а також скасовує плату за навчання для всіх учнів (зокрема для учнів-мігрантів) (NCEE, 2021).

Оновлення курикулуму на компетентнісних засадах. Важливим в аспекті підвищення якості освіти є такий напрям як реформування курикулуму. В офіційному документі «План реформи навчальної програми базової освіти» (2001) (基础教育课程改革纲要) визначено такі шість цілей реформування змісту освіти:

- перехід від вузької перспективи передачі знань під час навчання в класі до більш широкої, пов'язаної з вмінням вчитися та формуванням позитивних установок щодо навчання;

- перехід від предметно-орієнтованої структури навчальної програми до збалансованої, інтегрованої та вибіркової структури навчальної програми для задоволення різноманітних потреб шкіл та учнів;
- перехід від частково застарілого та надзвичайно жорсткого змісту навчальної програми до основних знань та навичок навчання впродовж життя;
- перехід від пасивного навчання із підходом «заучування напам'ять» до активного стилю навчання із підходом «вирішення проблем» задля покращення загальні здібностей учнів щодо обробки інформації, здобуття знань, вирішення проблем та спільного навчання;
- зміна функції оцінювання навчальної програми з вузького підсумкового оцінювання (наприклад, іспити на сертифікат рівня досягнень та на відбір) на більш формувальні цілі, як то сприяння зростанню учнів, розвитку вчителів та вдосконаленню навчання як додаткової функції;
- перехід від централізованого контролю навчальної програми до спільних зусиль центрального уряду, місцевих органів влади та шкіл, щоб зробити навчальну програму більш відповідною до місцевих ситуацій (Ministry of Education of China, 2001).

НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА /КУРИКУЛУМ

Китай має національну навчальну програму. До 1988 р. Китай також використовував стандартизовані навчальні програми та підручники, що випускаються централізовано. Того р. Міністерство освіти почало затверджувати використання кількох підручників та ресурсів. Школи тепер можуть обирати свої матеріали із затвердженого міністерством списку.

Значна частина освітньої системи Китаю була побудована навколо підготовки до іспитів. Оскільки результати іспитів, по суті, можуть скласти план навчального та трудового життя студента, батьки, викладачі та студенти часто зосереджуються на іспитах, за винятком всього іншого. Багато шкіл раніше пропагували цю увагу, вилучаючи з розкладу всі “сторонні” предмети, такі як мистецтво, музика та фізичне виховання, залишаючи студентам більше годин, щоб зосередитись на предметах іспиту. Це почало змінюватися в останні роки, коли викладачі, політики та навіть батьки зрозуміли, що акцент на тестах із високими ставками насправді може перешкоджати розвитку багатьох ключових навичок та компетенцій, необхідних для успіху поза середньою школою. Зараз Китай вважає реформу навчальних програм важливим пріоритетом.

Шанхай був лідером у цій галузі, часто випробовуючи нову навчальну програму до того, як вона буде розповсюджена на решту країни. Напрямок реформування навчальної програми з кінця 1980-х років був децентрацією на іспитах. Також відбувся перехід до зосередження уваги на концептуальному та експериментальному навчанні. У 1988 р. в Шанхаї було створено триблочну навчальну програму, яка дозволила студентам брати участь у обов'язкових та виборних курсах, а також у позакласних заходах як частину свого шкільного навчання, що було суттєвою зміною від попередньої навчальної програми, зосередженої виключно на основних предметах. Підручники були перероблені з урахуванням нової навчальної програми. У 1998 р. Нові реформи створили навчальну програму, яка поєднала науки з гуманітарними науками та зробила більший акцент на активному дослідженні в процесі навчання. Ці зміни створили навчальну програму, збалансовану між основною навчальною програмою, однаковою для всіх студентів, збагаченою навчальною програмою, яка дозволяє студентам вибирати власні факультативи, та навчальною програмою на основі запитів, яка застосовується в основному в позакласних заходах. Загалом, суть навчальної програми перейшла від набуття знань до розвитку здатності учнів здобувати та ефективно використовувати знання з часом.

Реформи 1998 р. організували навчальну програму навколо восьми «предметних сфер», які мали покликати стимулювати активне дослідження та міждисциплінарне взаєморозуміння. Цими сферами були мова та література, математика, природознавство, соціальні науки, технології, мистецтво, фізичне виховання та практикум, і все це із основною, збагаченою та заснованою на запитах навчальною програмою. З огляду на ці сфери та компоненти, школам пропонувалось адаптувати урядові рамки навчальних програм до потреб своїх учнів. Після експериментальної реформи дисертацій у Шанхаї уряд відтоді продовжив навчальну програму загальнонаціональним.

Починаючи з 2017 р., уряд Шанхаю розпочинає новий раунд реформ навчальних програм, орієнтованих на розвиток у студентів навичок майбутнього. Ця реформа базується на основних компетенціях, розроблених Комітетом ООН з питань освіти: соціальна відповідальність, громадянська гордість, міжнародна обізнаність, культура і гуманність, наука і технології, естетика, інновації та навчання вчитися. Усі навчальні програми курсів структуровані навколо цих сфер, щоб допомогти студентам розвинути ці навички. Через п'ять років, після того, як Шанхай отримав можливість пілотувати цю нову навчальну програму, вона може бути змінена та впроваджена в решті Китаю.

Джерело: (NCEE, 2021).

Розглядаючи реформу змісту шкільної освіти в Китаї, слід відзначити таку її ключову характеристику, як трансформацію змісту на компетентнісні засади. Йдеться про формування в учнів навичок/компетентностей вчитися, розвиватися у різних напрямках, від когнітивного до морального.

З цією метою запроваджується комплексний підхід до структурування змісту освіти – паралельно з навчальними предметами запроваджується інтеграція знань. Не менш важливим слід вважати запровадження активного навчання та формувального оцінювання навчальних досягнень учнів, які розглядаються ефективними інструментами розвитку учнів, активізації процесу самостійного набуття ними знань та вмінь.

У червні 2020 р. було випущено «Повідомлення Міністерства освіти про друк і поширення планів навчальних програм загальноосвітніх шкіл і стандартів навчальних програм з китайської мови та інших предметів (видання 2017 р., редакція 2020 г.)» (教育部关于印发普通高中课程方案和语文等学科课程标准 (2017年版2020年修订) 的通知).

Видання 2017 р. ґрунтується на загальному плані навчальної програми середньої школи і стандартному експериментальному проєкті, заснованому на більш ніж десятирічному досвіді реформування загальноосвітньої навчальної програми середньої школи, і одночасно втілює в собі вимоги 18-го Національного Конгресу Комуністичної партії Китаю і 19-го національного Конгресу основних завдань щодо виховання кадрів. План та стандарти навчальної програми видання 2017 р. відображають чітку орієнтацію на освіту, з посиленими ідеологічними, науковими, сучасними і цілісними аспектами. У вересні 2020 р. планувалося у більш ніж половині провінцій та міст по всій країні ввести нові вступні іспити в коледжі, нові стандарти навчальної програми та нові підручники. Випуск переглянутої версії 2020 р. націлено на допомогу своєчасно виконати вимоги ЦК партії і Державної ради, направити реформу загальної шкільної програми і забезпечити стандарти навчальної програми.

У новій редакції Стандартів акцентується на всебічній імплементації «етики, інтелекту, фізичного виховання, мистецтва та праці» у навчання, а «трудова освіта» утверджено в офіційному статусі одного з «п'яти елементів», включених до системи навчання талантів Китаю. Все це зроблено з огляду на слабкі ланки і проблеми в трудовій освіті Китаю (скорочення можливостей і недостатня поінформованість у працевлаштуванні, небажання працювати і зневажання праці інших тощо).

Стандарти навчальної програми версії 2020 р. чітко відображають тісну інтеграцію думок Сі Цзіньпіна про соціалізм з китайськими особливостями (велике оновлення китайської нації, інтеграція патріотизму, національних прагнень і служіння країні в боротьбі за відстоювання і розвиток справи соціалізму з китайськими особливостями, побудова сучасної соціалістичної країни і усвідомлення великого

відродження китайської нації) і додано вимогу «розуміння унікальності розвитку політичного шляху Китаю».

Зазначено, що ключем у викладанні навчальних предметів є вчителі. Вчителі повинні проявляти ентузіазм, ініціативу і творчий підхід. Вони повинні бути сильними в політиці, глибокими в почуттях, новими в мисленні, мати широкий кругозор, дотримуватися суворої самодисципліни, бути позитивною особистістю, постійно вдосконалювати свої професійні якості, наполягати на єдності політичної та академічної раціональності, цінностей і знань (конструктивних, критичних, теоретичних і всебічних). Вміти поєднувати теорію з практикою, бути різноманітними та доречними тощо. Вчителі-предметники повинні уважно вивчити стандарти навчальної програми з свого предмету, вміти об'єднати вимоги відповідних програмних документів з новими вимогами. Вони повинні своєчасно розуміти нову ситуацію, а також в процесі реалізації нової навчальної програми завжди йти в ногу з часом і потребами реформ, інтегрувати нові досягнення часу, суспільства і науково-технічного розвитку у навчання, щоб шкільна освіта завжди відображала сучасний і передовий характер (Ministry of Education of China, 2020a).

В нових Стандартах уточнюється, що звичайні предмети середньої школи поділяються на три категорії: обов'язкові (必修), обов'язкові факультативні (选择性必修) і факультативні (选修). Обов'язкові і обов'язкові факультативні курси є національними курсами, а факультативні курси – це курси на базі школи. Факультативні курси розробляються і встановлюються школою відповідно до різних потреб учнів, а також до потреб місцевого соціального, економічного й культурного розвитку, рекомендацій стандартів предметної навчальної програми та особливостей школи. Для того, щоб підвищити адаптованість навчальної програми (з огляду на недостатню здатність розробити навчальну програму на базі школи в деяких західних й інших слаборозвинених регіонах КНР), у Стандартах розроблено різні типи елективних курсів та стандартні групи навчальних програм з різних дисциплін. Наприклад, в загальних технічних стандартах навчальної програми звичайних середніх шкіл є чотири модуля курсів за вибором, а саме «традиційні ремесла і практика», «досвід і

дослідження нових технологій», «теми застосування технічної інтеграції» і «теми сучасних сільськогосподарських технологій». Також зазначено, що учні з особливими потребами можуть вибрати навчання відповідно до їх реальних потреб.

Ще одна важлива особливість редакції 2020 р. – своєчасне додавання нових реалій та нових вимог у відповідності до наявної ситуації. Найбільш значимим з них є відповідний контент для запобігання і контролю пандемії, викликаній захворюванням COVID-19. Наприклад, в стандарті навчальної програми з біології зазначено: «Вчителі повинні використовувати прецеденти у своїй навчальній діяльності, щоб дозволити учням зрозуміти конотації і відмінності таких важливих понять, як «патоген», «джерело інфекції» і «інфекція», приділяючи особливу увагу випадкам інфекційних захворювань, що значно впливають на людство, таких як чума, віспа, СНІД, важкий гострий респіраторний синдром (SARS) і новий тип коронавірусної пневмонії (COVID-19) тощо. Також акцентовано на проблемах генетично модифікованих рослин, немовлят з пробірок, клонованих ссавців, СНІДу, пташиного грипу, SARS, лихоманки Ебола й інших тем (Fù Yíhóng, 2020).

Отже, в умовах підвищення якості освіти в країні влада Китаю постійно оновлює курикулум освіти на компетентністих засадах, з одного боку, відповідно до нових реалій та вимог сучасності, соціального, економічного й культурного розвитку, місцевих особливостей та потреб учнів, а з іншого, інтегрує ідеологічні та традиційні концепти.

Посилення якості професійної підготовки вчителів. Одним з показників якості освіти є професійна компетентність вчителя. Від професійного рівня педагога, від якості педагогічної діяльності вчителя безпосередньо залежить якість освіти учнів, а багато в чому і соціально-економічний і духовний розвиток суспільства. Прямий вплив на розвиток компетентного вчителя має система підвищення кваліфікації, яка готує конкурентоспроможного і кваліфікованого фахівця, що вільно володіє своєю професією і орієнтується в суміжних областях діяльності, готового до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності.

Міжнародні дослідження в галузі якості освіти останніх років показують, що Китай входить до першої п'ятірки країн за якістю навчання у середній школі. Такі досягнення неможливі без педагогічного корпусу, його кваліфікованої підготовки.

У жовтні 2013 р. фонд Varkey Foundation опублікував Глобальний індекс статусу вчителів (the Global Teacher Status Index). Було проведено громадське опитування думки у країнах, які беруть участь в міжнародних дослідженнях. Дослідження вивчало ставлення громадськості до професійного статусу, довіри, оплати праці та бажаної кар'єри вчителя. Як засвідчили результати дослідження вчителів найбільше цінують і поважають саме в Китаї. Респондентам з 21 країни (взяло участь більше тисячі респондентів по кожній країні) поставили питання про те, наскільки професія вчителя шанована й значима у порівнянні з іншими. Статус викладача виявився найвищим у Китаї. У жодній країні, окрім Китаю, вчителі не визнавалися за престижністю та значущістю рівними з лікарями. Наприклад, у Великій Британії та більшості інших країн вчителі, швидше за все, порівнювалися з соціальними працівниками, тоді як у США, Бразилії, Франції та Туреччині – з бібліотекарями. Цікаво також, що половина опитаних респондентів в Китаї хотіли би, щоб їхні діти зробили кар'єру вчителя, у той час, як в США цей відсоток становить трохи більше 30. На думку засновника фонду Санні Варки (Sunny Varkey), тривожним є той факт, що зниження цінності вчительської професії впливає на зниження рівня освітніх послуг, веде до погіршення якості навчання й старіння кадрів (Dolton et al., 2013).

Ці дані не можуть не викликати інтерес дослідників, передусім в аспекті взаємозв'язку ролі вчителя у суспільства та рівня навчальних результатів їхніх учнів.

Вчитель в Китаї традиційно вважається дуже поважною професією. Відповідно до цієї традиції, сучасний китайський уряд приділяє серйозну увагу підвищенню соціального статусу вчителя. У 1985 р. уряд оголосив 10 вересня щорічним святом – Днем учителя. В КНР це стало першим професійним святом. У 1986 р. «Законом про обов'язкову освіту» було проголошено, що кожний громадянин у суспільстві повинен поважати вчителів. «Закон про вчителя» («中华人民共和国教师法») було видано у жовтні 1993 р. Він кодифікував захист прав вчителів, а також чітко окреслював їхні обов'язки (NPC of China, 1993).

Хоча зарплата вчителів дорівнює середній по країні, їхня робота стабільна, крім того, вони мають право на чисельні переваги, що робить цю професію популярною,

особливо у великих містах. За даними національної статистики, на даний час в Китаї працює близько 15 млн. штатних викладачів. Серед них 5,68 млн. вчителів початкової школи, а також 3,47 млн. викладачів молодшої середньої школи та 1,69 млн. старшої середньої школи, що складає близько 73 відсотків загальної кількості (National Bureau of Statistics of China, 2016).

Професійне зростання вчителів як важливий фактор підвищення якості освіти, зокрема масштабне підвищення їхньої кваліфікації, рівний доступ до професійної підготовки і перепідготовки вчителів незалежно від місця роботи викликає все більше уваги на стратегічному рівні.

Китайський уряд визнає важливу роль педагогічної освіти, усвідомлює її місце й функції у системі освіти в цілому, тож послідовно модернізує систему педагогічної освіти й реалізує політику щодо підтримки високого статусу вчителя, а саме:

- реформує й модернізує систему, структуру й зміст навчальних програм з педагогічної освіти;
- підвищує соціальний статус і життєві умови викладачів («Закон про вчителів» («中华人民共和国教师法») чітко встановлює, що рівень медичного обслуговування й середня зарплата викладачів повинні бути не нижче за рівень держслужбовців й поступово зростати);
- підтримує різноманітний за формами інтенсивний міжнародний обмін (стажування китайських студентів за кордон; організація навчального процесу для іноземних студентів в Китаї; обмін викладачами та лекторами; спільні розробки та проекти тощо).
- ініціює на державному рівні проекти щодо навчання молодих викладачів у відомих зарубіжних вузах для отримання вчених ступенів й участі у міжнародних наукових дослідженнях;
- заохочує активну й різноманітну за формами підтримку педагогічної освіти громадськими силами (створення приватними особами спеціальних фондів на потреби педагогів; виділення індивідуальних грантів викладачам на проведення досліджень тощо);

- підтримує високий рівень якості системи дистанційної освіти, який надає доступ до великої кількості якісної і масштабної інформації, відтак надає вчителям можливість безперервного навчання у будь-якому віці, підвищення кваліфікації педагогів (особливо в бідних, віддалених регіонах і районах проживання нацменшин);
- реалізовує систему викладацького цензу, що дозволяє більш детально підходити до поповнення педагогічного штату, формувати високопрофесійні кадри, створювати багатоканальну систему підготовки вчителів.

На думку китайських дослідників, професійний розвиток вчителів – це зростання професійної культури, безперервне навчання і дослідження, безперервний процес розвитку професійної етики (в Китаї зазвичай вживається професійна мораль), збагачення знаннями з предмету, що викладається, і підвищення кваліфікації з організації освітньої та виховної діяльності (Gāoxiào jiàoshī, 2020).

Аналіз програм підготовки вчителів у КНР засвідчує, що вони охоплюють загальнокультурний, психологічний й професійний педагогічний компонент. Вузькі програми підготовки вчителів у Китаї довгий час не відрізнялися комплексністю, застарілий зміст навчання і нерациональна система навчальних дисциплін, які спричинили відставання педагогічної освіти від реформ і розвитку початкової та середньої шкільної освіти. У зв'язку з цим в останні роки до навчальних планів поступово додаються нові дисципліни: методологія педагогічних досліджень, педагогічна психологія, дитяча й підліткова психологія, теорія та практика кураторства, методика професійного зростання й розвитку вчителя, педагогічне мистецтво й педагогічна риторика, реформування навчальних програм базової освіти, моніторинг, оцінка та вимір якості освіти, освітня політика й освітнє право, здоров'язбереження та ергономіка, управління сучасною школою тощо. Оновлення змісту навчальних програм є одним з найважливіших завдань на сьогодні. Особливості державного устрою КНР визначають домінуючу роль ідеології у вищій професійній освіті країни, проте, крім послідовного впровадження політики Комуністичної партії Китаю в освітню сферу й дотримання принципів соціалістичного освіти, у ВНЗ активно інтегрується соціальна практика; удосконалюються технології вузівського

навчання; впроваджуються освітні інновації для виховання інноваційного духу у студентів й розвитку готовності студентів до практичної професійної діяльності; у навчальні програми впроваджуються спеціальні напрями, пов'язані з розвитком їхнього творчого потенціалу; здійснюється державне фінансування освітніх проектів й програм інноваційного типу тощо.

Реформування педагогічної освіти відбувається за кількома напрямами: заміна трирівневої системи педагогічної освіти на дворівневу; оновлення змісту навчання та концепції педагогічної освіти; реформування методів і засобів навчання; заходи, спрямовані на підтримку вчителів педагогічних вузів; подальша реалізація системи викладацького цензу; розвиток непедагогічних професій на базі педагогічних навчальних закладів.

Уряд Китаю запровадив низку заходів щодо поліпшення якості підготовки вчителів початкової та середньої школи. Відповідно до нової політики кожен викладач початкової і середньої загальноосвітньої школи кожні п'ять років повинен проходити курси підвищення кваліфікації не менше 360 годин. Навчальний курс розробляється відповідно до професійних обов'язків викладачів та спрямовано на вдосконалення їх професійної етики та навичок. Зокрема, навчальний курс з етики та особистісного зростання може допомогти розвинути соціальні цінності та навчальні навички учителя. Більш того, такі навчальні курси дозволяють їм легше розуміти та взаємодіяти зі своїми учнями, зокрема допомагати у навчанні учням, що відстають, заохочують вчителів заглиблюватися у свої предмети, а також розробляти нові методи навчання, які більш ефективно передають інформацію учням.

У 2010 р. китайський уряд розпочав реалізацію «Національна програма з підготовки вчителів середньої школи» (中小学教师国家级培训计划) (Ministry of Education of China, 2011). З 2010 по 2013 р. центральний уряд виділив 4,3 млрд. юанів (660 млн. доларів США) на фінансування навчальних заходів з підвищення кваліфікації вчителів по всій країні. Програму було спрямовано на поліпшення загальної якості роботи вчителів, особливо тих, які працюють у сільських загальноосвітніх школах. Вона стала ключовою у досягненні мети з підвищення професійної кваліфікації

вчителів, проте й освітні місцеві органи також випустили низку політичних документів на провінційному рівні, що описують цілі підготовки шкільних вчителів. Багато шкіл також організують та забезпечують можливості професійного розвитку для своїх вчителів (Hongyang Liu et al., 2016).

Окрім підготовки вчителів, уряд також проводить навчальні програми для адміністраторів освіти, зокрема директорів шкіл. Керівники-початківці до того, як розпочинати виконання своїх обов'язків повинні пройти понад 300 навчальних годин, які зосереджуються на навичках, необхідних для їхніх посад. Керівники зобов'язані кожні п'ять років прослухати щонайменше 360 навчальних годин. Ця програма розроблена, щоб допомогти директорам шкіл здобувати нові знання, вдосконалювати управлінські навички та обмінюватися досвідом з іншими керівниками шкіл.

Існують й своєрідні методи для підвищення кваліфікації шкільних вчителів, такі як створення навчально-дослідницьких груп для спостереження та оцінювання уроків. Відповідно до програми кожен вчитель є членом певної навчальної групи, тобто всі вчителі, які викладають однаковий предмет, утворюють навчальну групу. У такій групі на початку семестру розробляється детальний, практичний план з конкретного навчального предмету. Кожен учитель з групи виконує аналогічний план. Під час групових сесій вчителі аналізують підручники, визначають ключові моменти та обговорюють найкращі підходи до навчання. Навчальна група виконує функцію консолідації навчального досвіду та підвищення якості навчання. Успішний досвід навчальних груп часто публікуються в освітніх журналах КНР. На чолі навчально-дослідницької групи лідерами зазвичай стають досвідчені вчителі, тож інші викладачі, особливо вчителі-початківці, можуть навчатися у них і вдосконалювати свої навички викладання. Тоді як для досвідчених вчителів це хороший спосіб контролювати діяльність вчителів-початківців та надавати їм своєчасні ефективні пропозиції. Такий метод вимагає від кожного вчителя ретельного спостереження за плануванням та викладанням навчальних дисциплін своїх колег і своєчасного надання зворотного зв'язку для вирішення нагальних питань (OECD, 2016).

В системі підвищення кваліфікації вчителів в Китаї активно використовуються інноваційні методи і форми навчання: лекція-дискусія, лекція-диспут, відео-лекція;

семінари, рефлексія, «кейс-метод», робота творчих груп, проведення наукових досліджень, тематичні проекти, створення інтернет-портфоліо, конкурси мультимедійних презентацій, рефлексивний аналіз, коучинг тощо. В епоху активного розвитку ІКТ, реальною альтернативою традиційної системи підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів в Китаї стає економічно вигідна форма навчання – дистанційне навчання. Але головна особливість такої форми навчання – можливість охопити більше шкільних вчителів з сільської місцевості.

Технологія може стати потужним союзником у зміцненні професійної практики. Вчителі в Шанхаї розсудливо та вибірково використовують технології у своїх класах, проте здебільшого застосовують їх, коли йдеться про вдосконалення та обмін професійною практикою. Багато вчителів використовують цифрову платформу для обміну планами уроків. Цікавим є те, що на відміну від освітніх платформ інших країн така платформа поєднується з репутаційними показниками: чим більше викладачі завантажують, критикують або покращують уроки інших, тим вища репутація вчителя. Наприкінці навчального р. директор запитує кожного вчителя який внесок він зробив для вдосконалення педагогічної професії та поширення якісної освіти. Шанхайський підхід до кураторського краудсорсингу освітніх практик – це не просто цікавий приклад того, як визначити та поширити найкращий досвід серед викладачів, він також може бути більш потужнішим, ніж заробітна плата, способом заохочення професійного зростання та розвитку, оскільки базується на внутрішній, а не зовнішній мотивації вчителів, і сприяє бажанню більшості вчителів служити соціальним цілям. Деякі вважають такий підхід навіть більш справедливим, оскільки оцінювання діяльності викладача базується на думці колег, а не лише на поглядах одного начальника, який може бути роками відірваний від реальної практики. Іншимим словами, Шанхай створив гігантську спільноту вчителів і розкрив їх творчі здібності, використовуючи бажання людей робити професійний внесок, співпрацювати та бути визнаними за цей внесок. Така технологія може розширити діапазон професійного розвитку, якщо буде визнано, що вдосконалення по горизонталі через конструктивні відгуки колег мають більшу цінність ніж вдосконалення по вертикалі за допомогою командування та управління (OECD, 2018).

Одне з головних завдань освіти в умовах розвитку інформаційного суспільства – навчити учнів та вчителів використовувати сучасні інформаційні та комунікаційні технології (ІКТ). Для успішного розвитку конкурентоспроможності Китаю, його інноваційного потенціалу, необхідна підготовка висококваліфікованих кадрів. Саме використання ІКТ є ключовою умовою підготовки фахівців, здатних орієнтуватися у інформаційному просторі, володіти й оперувати інформацією відповідно до потреб ринку праці. Компетентності з інформаційних і комунікаційних технологій пов'язані з якостями технічно та технологічно освіченої особистості, підготовленої до життя й активної трудової діяльності в умовах сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства, що охоплюють основні компоненти інформаційної культури учнів, базовані на раціональному співіснуванні з техносферою, відповідно до їхнього професійного самовизначення з урахуванням індивідуальних можливостей. Навички та компетентності в галузі ІКТ все більше впливають на можливість отримати роботу (Компетентнісний підхід, 2004, с. 89).

Більшість китайських освітян виділяють компетентність у сфері ІКТ, як одну з ключових складових професійної компетентності вчителя. Ця компетентність передбачає здатність вчителя ефективно застосовувати різні інформаційні інструменти у педагогічній діяльності, у роботі з учнями, батьками та громадськістю. Застосування вчителем на уроках знань інформаційно-комунікаційних технологій дозволяє ефективно та доступно підкреслювати новизну навчального матеріалу; демонструвати міжпредметні зв'язки; наводити приклади практичного застосування знань, умінь та навичок з конкретного предмета; здійснювати впровадження проблемного та евристичного навчання, демонструвати складні природні процеси тощо. В Китаї створюються різні Центри професійного розвитку вчителя (教师专业能力发展中心), що керуються науковою концепцією розвитку освіти і адаптуються до тенденцій розвитку міжнародної та вітчизняної педагогічної освіти, ретельно аналізують проблеми, що існують у педагогічній освіті в Китаї, виходячи з професійної компетентності вчителів та факторів впливу. На базі таких центрів створюються тренувальні ІКТ-лабораторії (ICT实验室). Основна функція таких лабораторій – навчити викладачів застосовувати

ІКТ технології у розробці навчальних програм та їхньої реалізації в освітньому процесі. На ранніх етапах розвитку компетентність учителя в цьому аспекті включає найпростіші навички цифрової грамотності, а також здібності відбирати та використовувати готові програмні педагогічні засоби та інтернет-ресурси для досягнення цілей стандартної програми навчання. Далі учителів навчають розробляти навчальні посібники та заняття із використанням ІКТ; використовувати ІКТ для напрацювання в учнів навичок створення знань та критичного мислення; створювати для своїх учнів та колег суспільство знань на засадах інновації та безперервного навчання із використанням ІКТ (Hú Wèipíng, 2013).

Одна з основних тенденцій, що характеризує вимоги до рівня ІКТ-компетентності сучасного китайського вчителя – це зміщення акцентів з завдань технологічного рівня (що відносяться до опанування конкретними інструментами, конкретними програмними продуктами) на педагогічний. Тобто, сучасний вчитель повинен цілеспрямовано і самостійно, із знанням вимог до професійної діяльності застосовувати ІКТ у процесі навчання, виховання, методичної, дослідницької діяльності та власної неперервної професійної педагогічної діяльності. На основі аналізу педагогічних ситуацій він повинен бачити і формулювати педагогічні завдання та знаходити оптимальні способи їх розв'язання із максимальним використанням можливостей ІКТ. Вчителі з високим рівнем ІКТ-компетентності принципово інакше використовують ІКТ у навчальній діяльності, звертаючись до них не тільки як до засобу для подання навчального матеріалу (презентації), а й для створення різного роду індивідуальних інформаційних банків, спрямованих на підтримку і розвиток своєї професійної діяльності (методики, програми тестування, електронні робочі зошити, системи організації навчальної діяльності учня, портфоліо тощо), розширюючи тим самим загальне інформаційне середовище навчального процесу.

Узагальнюючи вищевикладене, можемо зазначити, що на даному етапі державна політика направлена на такі аспекти професійного розвитку вчителів, як: формування професійно-етичної компетентності; інформаційно-комунікативна компетентність педагогів; професійний розвиток сільських вчителів як основна умова рівного високоякісного розвитку освіти КНР, впровадження інноваційних методів професійного

розвитку сучасного викладача (ІКТ, навчально-дослідницькі групи тощо). Система педагогічної освіти у КНР динамічно розвивається з метою відповідності запитам суспільства. До тенденцій розвитку педагогічної освіти в КНР на сучасному етапі можемо віднести: орієнтацію на вищу освіту як неодмінну умову отримання професії вчителя; розширення спеціалізацій в програмах підготовки шкільних вчителів і викладачів вузів; інтеграцію галузевої професійної педагогіки в освітній простір класичних університетів й вищих навчальних закладів різного профілю.

Впровадження інноваційних технологій в освітній процес. Одне з найважливіших завдань сучасної освіти, досягнення якості освітнього рівня, орієнтує учнів не лише на засвоєння певного об'єму знань, а й на розвиток їх особистісних якостей, здібностей у пізнанні та трактуванні набутих знань. Виконання даного завдання вимагає від педагогів розуміння й гнучкого використання сучасних підходів та інноваційних технологій, що забезпечують ефективну організацію і вдосконалення освітнього процесу.

Для ефективного впровадження інноваційного навчання у шкільну освіту китайські освітяни дотримуються наступних практичних принципів:

– *Послідовність.* Полягає у тому, щоб на кожному освітньому рівні встановлювати відповідні інноваційні цілі, зміст і методи навчання. Тобто, освітній процес у початковій, середній та старшій школі повинен будуватися з урахуванням фізичних та психологічних особливостей дітей відповідного віку. Для культивування інноваційних задатків у початковій шкільній освіті звертати увагу на такі аспекти, як підвищення здатності до спостереження, заохочення почуття дитячої цікавості і допитливості, розвиток уяви і практичних здібностей. Середня школа є найкращим періодом для інтелектуального розвитку молоді, це також найважливіший період для фізичного і розумового розвитку. В цей час слід культивувати інноваційний дух учнів – стимулювати їхню цікавість і творче бажання. У цей період слід звертати увагу на розвиток емоцій, які можуть бути використані як мотивація до розвитку інноваційних здібностей.

– *Фундаментальність.* Формування та розвиток інноваційних можливостей також базується на глибокій базі знань. Знання умовно можна поділити на загальні та професійні. Інноваційна освіта має високі вимоги до цих двох аспектів, вона

ґрунтується на енциклопедичній освіті з посиленням базового професійного знання. Це є основою для розвитку інноваційного мислення та здібностей.

– *Наочність*. Наочність означає, що вчителі за допомогою власної інноваційної свідомості, мислення і здібностей повинні надихати і сприяти формуванню і розвитку інноваційних здібностей своїх учнів. Іншими словами, тільки інноваційні вчителі можуть впроваджувати інноваційну освіту й виховувати інноваційних учнів. Їхні методи повинні бути більш гнучкими, креативними і носити експериментальний характер. Більш того, їхній інноваційний запал повинен стимулювати творчий ентузіазм учнів.

– *Відкритість*. Відкритість інноваційної освіти відображається, перш за все, у відкритості педагогів та відкритості освітніх методів та підходів. Також під відкритістю інноваційної освіти, розуміються такі аспекти, як зміст навчання й інтернаціоналізація. Навчальний контент повинен відображати епохальність й новизну, що ґрунтується на нових результатах наукових досліджень і сучасних наукових концепціях, реагувати на нові суспільні виклики, реалії, враховувати тенденції, перспективи розвитку людства, національного буття народу. Інноваційна освіта підтримує міжнародний обмін і співпрацю, передові науки і технології, освіту і культуру всіх країн світу, сприяє активній участі у міжнародній інноваційній діяльності.

– *Демократичність*. Інноваційна освіта сприяє формуванню демократичної атмосфери у навчальному процесі, це стосується відносин вчитель-учень, навчального середовища, вільного розвитку учнів. Традиційна освіта культивує «авторитет вчителя», саме такий підхід значно ускладнює розвиток інноваційного потенціалу учнів. Демократичне навчальне середовище є важливою умовою для розвитку творчості учнів.

– *Евристика*. Головна роль викладачів у процесі студентської інноваційної освіти – надихати та направляти. Завдяки евристичному методу навчання учні можуть мобілізувати свою ініціативу, стимулювати позитивне мислення, розвивати здатність аналізувати й вирішувати проблеми, під керівництвом вчителів знаходити власні закономірності, які приводять до нових відкриттів і ідей.

Сучасна система шкільної освіти в Китаї характеризується низкою інновацій, що стосуються перш за все впровадження інформаційних технологій, розвитку творчого

потенціалу, індивідуальних траєкторій навчання, використання музейної педагогіки в навчально-виховному процесі школи тощо (È Fán, 2015).

Розвиток процесів гуманізації та гуманітаризації освіти, готовність викладачів до експериментальної, інноваційної роботи в школах і розуміння освітньо-виховної діяльності музею як частини навчального процесу, надають можливість музеям і школам Китаю перейти до інтенсивного співробітництва. Ця взаємодія свідчить про перспективність використання музейної педагогіки в навчально-виховному процесі школи, а також про значущість такого співробітництва в інноваційному навчальному процесі як у системі шкільної освіти, так і для освітянської діяльності музеїв.

Викладання традиційних й нових шкільних предметів все більше спирається на музейні експозиції. При цьому очевидні якісні зміни у ставленні до музейної експозиції з боку викладачів. Якщо раніше її сприймали майже виключно як ілюстрацію до базових засад шкільного курсу, то сьогодні китайські вчителі усвідомлюють специфічні можливості музейної експозиції, завдяки яким не лише розширюються й поглиблюються уявлення про предмет вивчення, але й розвиваються візуальне мислення, здатність образного сприйняття, емоційна культура, ціннісні орієнтації учнів.

Зі свого боку музеї проводять в школах лекційну діяльність і практичні заняття, що відбивають специфіку конкретного музею. Лекційний курс розрахований на засвоєння академічних знань з загальної історичної та літературно-культурної інформації, готує аудиторію до відвідування експозиції і до її сприйняття. Музейні лекції, завдяки принципам відбору і подачі матеріалу, можуть адаптуватися відповідно до когнітивних і вікових особливостей слухачів. Такі лекції є своєрідною формою додаткової освіти і, як правило, узгоджені з навчально-виховною системою навчального закладу (China Association of Museums, 2018). Визначальну роль відіграє пропонуваній музеєм широкий діапазон форм і тем взаємодії з школою. Окрім академічних семінарів та лекцій, музеї регулярно організовують та проводять тематичні заходи з насиченим змістом та різними формами діяльності: виставки, презентації, вікторини, мобільні музеї, вистави, конкурси, форуми, інтерактивна діяльність тощо (Liú Lì, 2019; Cháng Níng (Ed.), 2017).

У подібному музейному середовищі можливі емоційно-дієве освоєння учнями тем і тематичних блоків шкільних навчальних курсів; активізація, закріплення і узагальнення в процесі ігрового моделювання культурно-історичних ситуацій тих уявлень та понять, які були сприйняті учнями на заняттях в школі.

Все більше китайська освітня спільнота вважає, що музеї повинні слугувати корисним доповненням шкільної освіти. В останні роки китайські музеї активно співпрацюють з навчальними потребами шкіл, підтримують викладацьку та дослідницьку діяльність вчителів, поступово поглиблюють зміст співпраці зі школами.

Різноманітність програм і форм роботи відкриває перед шкільними викладачами можливість вибору тем, що враховують їх конкретні педагогічні інтереси. Важливим моментом стало здійснення проектів, коли перетворення або створення спеціального музейного середовища диктується саме педагогічними ідеями та завданнями. Така тенденція в роботі наразі змінює співвідношення між колекційною, депозитарною, реставраційною та освітньою діяльністю музею, коли освітній компонент грає домінуючу роль.

Реформи та інновації виступають потужною рушійною силою для розвитку освіти. Інноваційні технології, які визначаються як принципово нові способи, методи взаємодії викладачів і студентів, покликані забезпечувати ефективне досягнення результатів освітньої діяльності. Розвиток освітнього середовища в сучасних школах на основі інноваційних технологій передбачає активну розробку і використання мультимедійних і електронних навчальних засобів, спеціалізованих комп'ютерних програм, використання Інтернет-ресурсів тощо.

Впровадження інноваційних технологій націлене на те, щоб теоретичне знання підкріплювалося практикою, що дозволить у майбутньому молодим спеціалістам оперативно реагувати на всі зміни в їхній професійній сфері.

Завдяки співпраці Міністерства освіти та ЮНІСЕФ розробляються та впроваджуються ігри для учнів, які сприяють розумінню та поясненню ключових понять китайської мови, математики та природничих наук. У 2015 р. було введено у практику 22 ігри, які розповсюджуються на всі школи в рамках проекту у п'яти провінціях західного регіону, охоплюючи понад 68 000 учнів початкових 3–5 класів.

Ігри допомагають учням зрозуміти потенційно складні концепції та застосувати їх до реальних ситуацій, таких як дроби, відсотки, вимірювання площ та побудова слів. На сьогоднішній день набори, що включають 14 ігор, розповсюджуються на всі школи в рамках проекту, придатного для дітей, у п'яти провінціях західного регіону, охоплюючи понад 68 000 учнів початкових класів 3–5 класів та понад 10 000 вчителів (UNICEF China, 2017).

У 2012 р. в Китаї прийнята і реалізується програма, яку можна назвати безперервним курсом ІТ, що охоплює всіх учнів на всіх ступенях шкільної освіти. Згідно з цим документом, основна мета шкільного курсу ІТ полягає в формуванні, розвитку і вдосконалення інформаційної грамотності учнів, що виражається в їхньому вмінні за допомогою інструментів ІТ отримувати, обробляти, висловлювати і передавати інформацію.

Аналіз сучасної шкільної практики показав, що ряд китайських викладачів активно використовують інформаційно-комунікативні технології в освітньому процесі. Таким чином, відбувається усвідомлення, що сьогоднішні випускники шкіл повинні бути конкурентоспроможними на сучасному ринку праці, компетентні у своїй майбутній професії на рівні світових стандартів, мотивовані на постійне професійне зростання, соціальну та професійну мобільність. Ця частина викладачів стає високомотивованою групою, яка бажає внести зміни до системи китайської шкільної освіти і впровадити інноваційні технології як важливий засіб розвитку комунікації, досліджень і виробництва знань.

Інноваційні технології в контексті реформи освіти стають невід'ємною умовою поступального, стрімкого розвитку Китаю, а орієнтована на світові досягнення державна політика цієї країни сприяє впровадженню ІКТ у практику шкільного процесу.

Активне впровадження інноваційних інформаційно-комунікативних технологій в освітнє середовище Китаю дозволяє більшій кількості викладачів використовувати нові форми, засоби та методи у викладанні. Зрозуміло, фізичний доступ до комп'ютера та інтернету, а також доступ до інтернет-спільнот в шкільному середовищі доступний поки не всьому населенню. Більшість китайських дослідників (Ding et al., 2010; Group, 2010; Hsu & Kuan, 2013; Lu, Tsai & Wu, 2015) відзначають, що через проблеми

регіональної нерівності між більш багатим сходом і біднішим заходом в Китаї, нерівність доступу до комп'ютерних одиниць та інших інформаційних технологій буде існувати ще на протязі тривалого часу. Проте процес поширення інформаційно-комунікативних технологій в загальній системі освіти є поступальним і безперервним завдяки стабільному і швидкому розвитку національної економіки.

Інноваційна освітня політика в КНР формується на загальнодержавному рівні. У 2014 р. на форумі в Давосі прем'єр-міністр КНР Лі Кецзян вперше представив гасло «Нехай процвітає масове підприємництво та інновації» (大众创业万众创新), у 2015 р. «інновації та підприємництво» було офіційно відзначено серед національних пріоритетів, а також як важливий аспект національної політики. А вже у 2018 р., згідно Глобального індексу інновацій ООН, Китай вперше увійшов до топ-20 найбільш інноваційних світових економік. Китай робить інвестиції у розвиток культури інновацій та творчості і виділяє значні кошти на інвестиційний розвиток навіть найменшим адміністративним одиницям, незважаючи на те, що КНР – країна з принципово плановою економікою. Сьогодні все, що пов'язано з «інновацією» пронизує повсякденне життя китайців: заклики до інноваційності помічають на червоних транспарантах, чують у державних ЗМІ, інноваційність є навчальною метою в школах (Tatlow, 2019).

Відповідно до урядових закликів, по всій країні створюються нові школи на кшталт «Школа інновацій», «Школа інновацій та підприємництва» тощо, пов'язані зі створенням нової теорії і практики освіти. При школах з'являються різних фаблабів (невеличких майстерень), креативних, виробничих та кооперативних просторів, бізнес-інкубаторів, впроваджується проектне навчання, проводяться заняття з творчості та інтенсивні роботи в групах над невеличкою темою тощо (Lee & Yuan, 2018).

На порядку денному стоїть питання про те, як підвищити ефективність та якість освіти за допомогою інноваційних технологій (штучний інтелект, стереоскопічні технології тощо).

На чьогодні застосування інноваційних технологій в освіті можна поділити на три типи:

– «непрямі допоміжні технології», коли технології використовують для підтримки викладання, підвищення академічних балів, підвищення ефективності навчання та розвитку здатності до самостійного навчання, включаючи адаптивну освіту, онлайн-освіту, тощо;

– «технології, що застосовуються безпосередньо у навчанні», впровадження технологічних програм у викладання для покращення креативності та практичних здібностей студентів, включаючи STEAM освіту, мейкер-освіту, тощо;

– «базові технології», використання технологій для поліпшення управління школою та якістю викладання, включаючи розумний кампус та хмарні навчальні платформи.

Слід зазначити, що «непрямі допоміжні технології» мають найвищий рівень застосування на ринку позашкільної школи. Оскільки такі технології можуть покращити академічні показники за короткий проміжок часу, багато батьків готові платити за це. Однак рівень їхнього застосування у шкільному процесі значно нижчий. Швидкість проникнення технологій другого типу у школи і на позашкільні ринки однакова завдяки державній політиці та всебічній підтримці. Третій тип технологій допомагає школам еволюціонувати від раннього етапу інформатизації навчального закладу до створення смарт-кампусу (Deloitte China, 2018, p. 33).

Отже, уряд Китаю спрямовує розвиток системи освіти за допомогою освітніх інновацій, заохочуючи до творчих практик, орієнтованих на учнів. Майже сорок років (від початку реформи відкритості) Китай був змушений застосовувати низькі та середні технології для економічного розвитку. Тепер уряд КНР сподівається підготувати всесторонньо освічених, креативних громадян, які були би гарантами якісного, високотехнологічного розвитку країни. Тому китайські освітяни постійно тестують і впроваджують освітні технології та інноваційні моделі підготовки кваліфікованого персоналу для задоволення потреб як національного, так і соціального розвитку. Саме інноваційність в освітній сфері, на думку більшості китайських освітян, є принципово важливою відповіддю на виклики сучасності, передбачає гнучкість системи освіти, її відкритість до нового та конкурентоспроможність.

3. Цифровізація освіти та впровадження адаптивних інформаційно-комунікаційних технологій в освітню практику. Цифровізація освіти є потужною тенденцією з точки зору реформування та модернізації освітнього середовища. Цифровізація (або діджиталізація, з англ. *digitization*) означає трансформацію всіх типів інформації (тексти, звуки, візуальні зображення, відео та інші дані з різних джерел) на цифрову мову. Наразі різні аналітики і експерти з прогнозів (зокрема Тім Бернерс-Лі – один із винахідників всесвітньої інтернет мережі (World Wide Web)) розглядає перехід навчального процесу в цифрову стадію як переломний момент в історії освіти (Machekhina, 2017).

Цифрові технології є невід’ємною частиною сучасного навчального процесу у всьому світі. Так, наприклад, ЄС модернізує освіту та навчання, забезпечує фінансування наукових досліджень та інновацій з метою просування цифрових технологій, що використовуються для навчання. Зокрема досліджуються проблеми кращого використання цифрових технологій для викладання та навчання; розвиток відповідних цифрових компетентностей та навичок для цифрової трансформації; поліпшення освіти шляхом кращого аналізу даних та прогнозування (Digital learning, 2021).

Китай рухається в одному напрямку зі світовими тенденціями. Політика цифровізації інтенсивно проширюється і стала національною стратегією, а цифровізація освіти відкриває важливі історичні можливості для розвитку. КНР активно просуває цифровізацію та інноваційні інформаційні технології в освіті і розглядає її як засіб для розширення охоплення високоякісними освітніми ресурсами. Мета – поступово скорочувати цифровий розрив між регіонами, міськими та сільськими районами і активно просувати рівність в до якісної освіти. Китай планував до 2020 р. створити систему інформатизації освіти, де «кожен може вчитися де захоче і у будьякий час».

Цифровізація освіти КНР відбувається відповідно до «Довгостроковій програмі КНР з реформування і розвитку освіти на період 2010-2020 рр.» (2010), «Десятирічного плану розвитку цифровізації освіти» (2011) (《教育信息化十年发展规划 (2011-

2020年) 》) та «Цифровізація освіти відповідно до тринадцятої п'ятирічки» (2016) (《教育信息化“十三五”规划》).

За урядовими звітами, за останні десять років істотно покращилася шкільна інтернет мережа. Рівень доступу до інтернету в початкових і середніх школах по всій країні досяг 87%, а рівень проширення мультимедійних класів – 80%; високоякісні цифрові освітні ресурси стають все більш численними, а навчання на основі інформації стає все більш популярним; 60 млн. вчителів та учнів по всій країні використовують інтернет-мережу при навчанні та дослідженні нових моделей викладання; поліпшується рівень обслуговування державних освітніх платформ; сформувалася система послуг у галузі освітніх ресурсів; створено платформу державних послуг для управління освітою; завдяки державним проектам значно підвищилися обізнаність та прикладні навички вчителів початкових і середніх шкіл, директорів шкіл та адміністраторів освіти в області інформаційних технологій. Базова освіта, професійно-технічна освіта, вища освіта і безперервна освіта сприяли розширенню баз електронних освітніх ресурсів, що, значно позитивно вплинуло на рівний доступ в освіті, підвищення якості освіти та викладання. Повсякденне застосування інформаційних технологій для вирішення освітніх завдань, а також провідна роль цифровізації освіти в реформуванні і розвитку освіти стають все більш помітними, проте нинішнє прискорення інформатизації освіти все ще стикається з безліччю труднощів та проблем. Інституційні механізми все ще потребують інновацій, а мотивація викладачів, студентів і керівників системи освіти вимагає подальшого стимулювання. Поінформованість про мережевої безпеки і можливості захисту все ще потребують покращення. Іноді відбуваються інциденти, пов'язані з безпекою шкільної мережі. Все ще існують великі відмінності в рівні регіонального розвитку цифровізації освіти (Ministry of Education of China, 2016).

Нові інформаційно-комунікаційні технології пріоритетно затребувані освітою. З-поміж інноваційних методів й засобів виділяють хмаро-орієнтовані сервіси та інтелектуально-адаптивні середовища в освіті. Освіта, яка покликана розвивати людський потенціал і капітал, формувати інноваційну конкурентоспроможність

людини, має адекватно і випереджально розвиватися з огляду на підтримання і підвищення своєї інформаційно-комунікаційної спроможності. Адже зростаючі позаосвітні інформаційні потоки дедалі більше становитимуть конкуренцію освіті. Виклик змістової та технологічної дигіталізації освіти вимагатиме зміщення уваги і зусиль у бік кардинального покращення саме цих її характеристик у процесі освітніх реформ (Розвиток теоретичних основ інформатизації освіти, 2019, с. 28, с.166). Експерти сходяться на думці, що штучний інтелект (ШІ), розумні машини та адаптивне навчання – це визнані теми у світі дигіталізації, які протягом наступних років матимуть визначальний та постійний вплив на освіту та роботу і, загалом, будуть відігравати важливу роль в освіті 21-го століття.

Для підвищення ефективності навчання в Китаї активно розробляються і застосовуються адаптивні навчальні інструменти. Експерти визначають інструменти адаптивного навчання як «технології, які взаємодіють з учнем у реальному часі і автоматично забезпечують індивідуальну підтримку кожного учня. Спершу адаптивні технології збирають інформацію про те як учень відповідає на запитання — його індивідуальну поведінку. Після цього інструмент реагує на отриману інформацію. Залежно від того як учень взаємодіє з матеріалом та як відповідає, змінюється те, що він бачить на екрані — підказки, запитання, послідовність завдань і тем. Адаптивність може проявлятися в одному або кількох елементах технології: контент, оцінювання, послідовність» (Що таке адаптивні технології, 2017).

На сьогодні в Китаї десятки мільйонів студентів використовують певну форму ШІ для навчання — програми позакласного навчання, як [松鼠AI智适应](#) (Squirrel AI Learning, або Білка: ШІ та розумна адаптація) та [Shanghai ALO7](#), цифрові навчальні платформи на зразок [17ZuoYe](#) (з китайської перекладається як «домашнє завдання разом»). *Squirrel AI Learning* застосовує передовий алгоритмний адаптивний навчальний інструмент на основі ШІ. Основний принцип роботи полягає у виявленні слабких сторін учнів і складанні індивідуального навчального плану таким чином, щоб заповнити виявлені прогалини. Так, наприклад, усі теми з певного предмету, які учні мають пройти у середній школі, розбиваються на детальні елементи, маленькі підтеми. Учні проходять

тест, який допомагає виявити ті підтеми, які даються їм найбільш важко. Програма виявляє пов'язані теми, які так само можуть потребувати додаткової уваги та визначає, в якому порядку та за допомогою яких практичних завдань тому чи іншому учню буде легше освоїти потрібний матеріал. Роль вчителя у таких заняттях є мінімальною. Весь навчальний та робочий процес проходить через ноутбук. Учні вирішують свої завдання, а вчителі моніторять навчальний процес у режимі реального часу. Якщо вони бачать на екранах, що система не може вирішити якесь питання, то підходять до відповідного учня і допомагають. Деякі експерти зауважують, що така технологія є прикладом хоч і індивідуального, але традиційного підходу до навчання (орієнтованою на здачу іспитів), тоді за адаптивної технології приділяється увага сильним сторонам та інтересам учня. Ґрунтуючись на цих аспектах пропонується програма навчання. Подібний підхід обрано за основу у *Alo7*, де процес пізнання відбувається через критичне мислення, гнучкість розуму, креативність, лідерство та інші корисні навички. На відміну від технології *Squirrel*, тут не намагаються замінити вчителів, а лише прагнуть доповнити та розширити можливості традиційної класної кімнати.

Інтелектуальна шкільна платформа *17zuoye* використовує останні новітні та інноваційні підходи в онлайн навчанні. дозволяє школярам, вчителям та їх батькам спільно виконують домашні завдання з математики та англійської мови в онлайн-режимі. Платформою користуються сім мільйонів школярів і 146 тисяч вчителів. Учитель на *17zuoye* може підібрати відповідні завдання, проконтролювати їх виконання, виставити бали. Для спілкування з класом є чат. Доступ до аналізу даних дозволяє проаналізувати у деталях прогрес. Учні отримують призначені вчителем завдання через додаток. До багатьох завдань включено ігрові елементи. Бали відображаються відразу ж, після автоматичної перевірки, а неправильно виконані завдання можна переробити. Учитель має можливість прокоментувати кожне завдання. Учні з одного класу можуть виконувати завдання разом, спілкуючись в чаті. Платформа орієнтована на персоналізацію навчання — система аналізує роботу кожного учня і автоматично регулює складність завдань. Наприклад, якщо дитина не може кілька разів поспіль відповісти на питання, йому буде запропоновано інші більш прості вправи. Якщо вчителі використовують в класі електронні підручники, система

синхронізує з ними матеріали домашньої роботи. На основі аналізу прогресу дітей за семестр, система пропонує завдання для фінального тесту. Батькам платформа надає зв'язок з учителем і можливість контролювати прогрес своєї дитини. Вони отримують доступ до домашніх завдань і можуть підключитися до їх виконання. Батьки мають можливість бачити оцінки та коментарі вчителя і зв'язуватися з ним у чаті. Вони також отримують звіти, за допомогою яких можуть простежити, скільки часу дитина витрачає на виконання завдань, що у нього виходить, а що ні. Платформу було розроблено для підвищення ефективності освітнього процесу, розвитку навчального інтересу учнів та обізнаності батьків з навчальною ситуацією.

Отже, на основі вищезазначеного можемо констатувати:

- Використання адаптивних ІКТ в освіті – перспективний напрям розвитку сучасної освіти Китаю, який матиме визначальний вплив на «єру розумної освіти».

- Китайський уряд надає великого значення цифровізації у модернізації освіти, розвиває дистанційну і онлайн-освіту, сприяє відкритому обміну високоякісними освітніми ресурсами, створює умови для покращення ІКТ навичок та інформаційна грамотність учнів та вчителів.

- Дигіталізація освіти, широке використання у ній інформаційно-комунікаційних технологій, особливо адаптивних, що ґрунтуються на підходах штучного інтелекту, розширить можливості здобувачів щодо вибору індивідуальних освітніх траєкторій, самовизначення в особистісному розвитку та у формуванні і досягненні кар'єрних цілей.

- Нові технології сприяють рівному доступу до освіти, зміні відношення між формальним та неформальним навчанням і необхідністю нового переосмислення навчальних структур та навчальних цілей для освітніх установ.

- Адаптивні освітні технології створюють гнучке навчальне середовище, яке однаково дружнє як до креативних учнів, так і до сильних аналітиків. Елементи адаптивного навчання враховують індивідуальні відмінності учнів («розумні» тести, які виявляють слабкі та сильні місця учнів) і створюють індивідуальні шляхи засвоєння матеріалу. А також допомагають вчителям виявляти та підтримувати індивідуальні

інтереси учнів, розвивати їх сильні сторони і формувати покоління добре підготовлене до динамічного робочого середовища.

Упровадженням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у свою шкільну освіту Китай забезпечує подальше вдосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві, сприяє розв'язанню проблеми щодо їх якісного впливу на зміст, методи та організаційні форми навчання. Більш того, педагогічно виважене, теоретично й експериментально обґрунтоване використання сучасних ІКТ у навчанні дає можливість вже у середніх загальноосвітніх закладах сформувати знання, що лежать в основі багатьох сучасних професій, пов'язаних із новими інформаційними і виробничими технологіями.

Висновок. У процесі глобалізації освіта КНР перешла до якісно нового етапу – міжнародної інтеграції, отже і характер освітньої політики в сучасному Китаї визначається світовими тенденціями розвитку, які орієнтують освіту на новий спосіб мислення й нові життєві стимули майбутніх поколінь. Інтеграція в світовий освітній простір потребує вироблення і впровадження нових підходів. Глобальні світові процеси культурної, економічної та політичної інтеграції людства, демократизації суспільного життя, гуманізації ринкових механізмів та інформатизації суспільства суттєво впливають на розвиток китайської освітньої системи, визначають спрямованість модернізації шкільної освіти і адаптують її до спільних векторів розвитку. Однак характерною особливістю китайської освіти є те, що вона не втрачає свого традиційно-ціннісного компоненту.

На основі аналізу й узагальнення низки документів, які регулюють китайську освітню політику, зокрема «Довгострокова програма КНР з реформування і розвитку освіти на період 2010-2020 рр.» (2010), «Нова стратегія розвитку» (2015), «Модернізація китайської освіти до 2035 р.» (2019); низки офіційних докладів та докладів міжнародних організацій (OECD, UNICEF China, Deloitte China, World Bank), які слугували для осмислення практики імплементації визначених у вищезазначених документах напрямів розвитку освіти було виявлено та охарактеризовано ключові напрями сучасної освітньої політики та тенденції розвитку шкільної освіти в Китаї:

– **зменшення освітньої нерівності та створення умов для забезпечення рівного доступу до освіти:** розбудова ефективної системи державної освіти в малих містах сільської місцевості; скорочення регіональних відмінностей в освітній сфері та вирівнювання базових послуг державної освіти; орієнтація освіти на регіональні умови і потреби та сприяння збалансованому розвитку обов'язкової освіти в західних та східних реіонах; реалізація принципу рівного прозорого доступу до освіти, забезпечення мінімального рівня освіти, встановленого освітніми стандартами для кожного члена суспільства; забезпечення рівності при вступі до навчальних закладів для всіх соціальних груп населення незалежно від матеріального становища, національності, статі, місця проживання; створення довгострокового механізму стандартизації шкіл; децентралізація та демократизація управління, розширення автономії навчальних закладів з одночасним посиленням їх підзвітності перед суспільством тощо;

– **спрямованість на якість/ефективність освіти** (досягнення якісної та збалансованої обов'язкової освіти; забезпечення високої кваліфікації педагогічних працівників (зокрема, поліпшення якості підготовки вчителів: формування професійно-етичної компетентності; інформаційно-комунікативна компетентність педагогів; професійний розвиток сільських вчителів, впровадження інноваційних методів професійного розвитку), трансформація змісту на компетентнісні засади, переорієнтація філософії освіти – заміна традиційної шкільної освіти (екзаменаційно-орієнтоване навчання *інши цзяоюй*) на нову (якісна освіта *сучжи цзяоюй*), підвищення освітніх стандартів (перехід національної освіти на рівень передових міжнародних стандартів у поєднанні з власною національною традицією (базовими концептами, ідеями і установками китайського соціалізму та конфуціанства), вдосконалення програм з моніторингу китайської системи освіти; популяризація якісної дошкільної освіти, всебічна популяризація вищої освіти тощо;

– **цифровізація освіти:** комп'ютеризація освітнього процесу; побудова інтегрованої інтелектуальної платформи для викладання та управління; використання сучасних комп'ютерних технологій для органічного поєднання широкомасштабної освіти та індивідуалізованого навчання (штучний інтелект, гейміфікація); створення

механізму спільної побудови та спільного використання цифрових освітніх ресурсів тощо;

– **інтеграційність освіти**: регіональна та міжнародна інтеграція, інтегроване навчання задля забезпечення цілісності й інформативної ємності знань, інтеграція загальної та професійної освіти (адаптація освіти під потреби промисловості) тощо.

Тенденції розвитку сучасної китайської освіти формуються під впливом факторів різної природи і масштабу, комплексність яких визначає такі риси, як багатовекторність, динамічність, спрямованість на потреби китайського суспільства.

Перед Китаєм сьогодні стоїть важливе завдання – побудувати нову високотехнологічну економіку. Уряд КНР намагається досягти поставлених цілей шляхом зміцнення освіти на пріоритетних позиціях. На сучасному етапі розвитку середня освіта Китаю, незважаючи на використання її як стратегії, спрямованої на збільшення темпів економічного зростання країни, зорієнтована на всебічний розвиток особистості.

П.5.3. Досвід Китаю з організації освіти в умовах поширення пандемії COVID-19

У 2020 р. система загальної освіти в Україні зіткнулася з надзвичайним викликом, а саме виконання своїх функцій в ситуації, коли єдиний перевірений століттями освітній інструмент (класно-урочну форму навчання) неможливо було використовувати. Важливо нагадати, що у сучасному світі система загальної освіти, крім функції навчання (передачі знань і навичок), виконує ще й функцію позитивної соціалізації і соціальної підтримки (зокрема харчування) дітей і молоді з бідних сімей. Нещодавно всі ці функції реалізовувалися лише за умови очного відвідування школи, коледжу, університету.

Карантинні заходи щодо зупинення поширення COVID-19 застали зненацька усіх причетних до навчального процесу в країні: учням довелося звикати, що закриття шкіл — це не канікули, і навчання має тривати; учителям — винаходити нові формати

роботи з учнями; батькам — поєднувати дітей та їхнє домашнє навчання з роботою і повсякденними справами.

За даними онлайн-опитування, яке проводила служба освітнього омбудсмена з 8 по 13 квітня, система освіти в Україні була не готова до дистанційного навчання. Так, 5,6% респондентів відповіли, що дистанційне навчання в українській школі виявилось неорганізованим (Результати опитування батьків, 2020).

З початком карантину школи в авральному режимі перейшли на віддалений формат навчання — в деяких випадках він обмежився тим, що вчителі висилали номери параграфів і завдань дітям для самостійного вивчення. Проте деякі шкільні команди виявилися більш адаптивними. Вони досить оперативно й ефективно використовували цей формат і багато чому навчилися за час карантину, зокрема оволоділи можливостями Zoom, MS Teams, Google Classroom, Google Forms тощо. Як виявилось, ця задоволеність тісно пов'язана з наявністю системної комунікації та чіткого алгоритму дій на рівні школи.

Але проблеми з дистанційним навчанням виникли не лише в Україні, вони мали глобальний масштаб. Освітняни по всьому світу активно шукали та відпрацьовували ефективні інструменти для організації навчального процесу в новій реальності.

За даними ЮНЕСКО, у розпал пандемії COVID-19 у світі постраждала рекордна кількість (1,598,099,008) дітей та молоді. 194 країни Азії, Європи, Близького Сходу, Північної Америки та Південної Америки оголосили або запровадили закриття шкіл та університетів. За їхніми оцінками, у цей період майже 91.3% здобувачів освіти не відвідували навчальні заклади (UNESCO, 2020a). У зв'язку з цим освітянська спільнота активно розпочала пошук та відпрацювання ефективних інструментів для організації навчального процесу в новій реальності. А міжнародне наукове співтовариство мобілізувало свої зусилля, зокрема, шляхом обміну та надання загальнодоступних результатів досліджень та безпрецедентного реформування їхніх методів роботи (ЮНЕСКО мобілізує зусилля..., 2020).

Ефективний досвід країни, де визначені заходи безпеки спрацювали й сприяли спаду епідемії можуть бути інтересними у перспективах їхнього використання в Україні.

1. COVID-19 і шкільна освіта: дії китайського уряду з протидії впливу COVID-19 на освіту Китаю. Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про актуалізацію педагогічного пошуку шляхів та інструментів протидії впливу COVID-19 на освіту. Перед освітянами постало багато проблем на які необхідно знайти ефективні рішення. Зокрема вплив пандемії на освітній процес та далекосяжні наслідки, що це може означати в перспективі для освіти. Крім технологічних, технічних та емоційних проблем у налагодженні освітнього процесу, такі події спонукають до переосмислення цінностей в освіті. Всі ці відповіді потребують ґрунтовного осмислення. Деякі відповіді на ці та інші питання знайшли висвітлення в наукових працях зарубіжних вчених (D. Wu, T. Wu, Q. Liu, Z. Yang (Di Wu et al., 2020); R.H. Huang, D.J. Liu, N. Amelina, J.F. Yang, R.X. Zhuang, T.W. Chang, W. Cheng (Huang et al., 2020); C. Petrie, K. Aladin, P. Ranjan, R. Javangwe, D. Gilliland, S. Tuominen, L. Lasse (Petrie et al., 2020); J. Liberman, V. Levin, D. Luna-Bazaldua, M. Harnisch (Liberman et al., 2020); C. Li, L. Farah (Li & Lalani, 2020) та інші.

Українські вчені також долучилися до боротьби з пандемією коронавірусу та її наслідками у різних сферах соціального життя. Зокрема, дослідники при КПІ імені Ігоря Сікорського (О.С. Войтко, Н.В. Горбань, І.М. Джигирей, Б.Р. Дудка, К.В. Єфремов, Ю.П. Зайченко, М.З. Згуровський, П.О. Касьянов, О.П. Купенко, М.М. Перестюк, І.О. Пишнограєв, В.В. Путренко) здійснили прогнозоване моделювання ймовірних фаз подальшого розвитку коронавірусної інфекції в Україні (Форсайт COVID-19, 2020). О. Корнієвський досліджував виклики та перспективи розвитку громадянського суспільства в умовах пандемії коронавірусу COVID-19 (Корнієвський, 2020). Наукові співробітники відділу психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих ім. І. Зязюна (В.В. Рибалка, Е.О. Помиткін, О.М. Ігнатович, Н.В. Павлик, О.В. Іванова, О.В. Радзімовська, З.Л. Становських, Є.М. Калюжна, Т.В. Кабиш-Рибалка) зосередили свою увагу на концептуальних та практичних питаннях психологічної профілактики і гігієни особистості у протидії пандемії COVID-19 (Психологічна профілактика, 2020; Психологія і педагогіка у протидії пандемії, 2020). Наукові співробітники відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України (О.І. Локшина, О.З. Глушко, А.П. Джурило,

С.М. Кравченко, Н.В. Нікольська, М.М. Тименко, О.М. Шпарик) підготували аналітичну довідку, де проаналізовано досвід країн світу з реагування на COVID-19 в освіті та узагальнено рекомендації провідних міжнародних організацій щодо організації навчання в умовах пандемії (Відповідь світової спільноти на виклики COVID-19 в освіті, 2020; Шпарик, 2020). Служба освітнього омбудсмена С. Горбачова провела онлайн-опитування батьків дітей, які навчаються у закладах загальної середньої освіти, представила орієнтовну модель проблем, з якими учні та їхні батьки зіткнулися під час карантину і надала пропозиції щодо якісної організації дистанційного навчання для загальноосвітніх шкіл України (Результати опитування батьків, 2020).

Вперше закриття шкіл через коронавірус відбулося 23 січня в місті Ухань, епіцентрі епідемії. До 8 лютого вже було закрито навчальні заклади і центри, дитячі садочки по всьому Китаю. Ця подія вплинула на 278 млн. дошкільнят та учнів початкових та середніх шкіл, більшість з яких перейшли на онлайн-навчання вдома (UNESCO, 2020a). В рамках загальнодержавного контролю над епідемією влада відклала початок нового шкільного семестру, який повинен був розпочатися 17 лютого.

Для того, щоб діти могли в цей період продовжувати навчатися вдома, в Китаї було розроблено загальну національну освітню онлайн-платформу ([国家教育资源公共服务平台](#)). Цю освітню платформу (проект Міністерства освіти Китаю і Міністерства промисловості та інформаційних технологій) було відкрито для учнів початкових та середніх шкіл для того, щоб надати їм безкоштовні ресурси для навчання доки вони не зможуть повернутися до своїх звичайних аудиторій. За два дні платформу візитували понад 23 мільйони відвідувачів з 31 регіону Китаю.

Національна платформа забезпечує навчальними ресурсами з шести модулів: освіта з профілактики епідемій, моральна освіта, освіта на спеціальні теми, шкільні предмети, електронні навчальні матеріали та медіа освіта. Контент платформи містить матеріали для скачування (підручники для початкової та середньої школи, що входять до переліку освітнього стандарту), китайські класичні літературні твори і фільми, мотиваційні відео для дітей та батьків про заняття під час карантину.

Навчальний розділ включає в себе відеоуроки з 12 шкільних предметів молодшої та старшої середньої школи, які було записано в різних школах Пекіна, Шанхаю та інших великих містах. Учень може обрати клас, предмет і тему, яка його цікавить. Для доступу до платформи всім школам і їхнім учням було надано доступ з логінами і паролями, за допомогою яких діти могли ознайомитися з усім контентом. Частина уроків знаходилася й у відкритому доступі. У перший тиждень було розміщено 169 уроки, щотижня вони поповнювалися.

За підтримки китайських телекомунікаційних та технологічних гігантів, таких як China Mobile, China Unicom і China Telecom, а також Alibaba, Baidu і Huawei, було забезпечено можливість отримати доступ до освітньої платформи 50 мільйонам учнів одночасно.

Паралельно чотири канали Китайського телебачення транслювали уроки для початкових та середніх шкіл. Зокрема, за перший тиждень вийшло в ефір 75 уроки. Телевізійна мережа охопила навіть віддалені райони зі слабким сигналом і райони без доступу до кабельного телебачення.

Початкові та середні школи по всій країні було зобов'язано відкривати онлайн-програми за допомогою офіційних освітніх веб-сайтів, щоб гарантувати, що понад 180 мільйонів учнів займаються «керованим» навчанням вдома (China Global Television Network, 2020).

Інтернет-освітні компанії та платформи симультанно пропонували численні безкоштовні онлайн-курси відповідно до шкільних планів. Як повідомляється, майже 600 000 вчителів використовували мобільний додаток для корпоративного зв'язку DingTalk (Alibaba Group) для проведення своїх онлайн-занять. Також з середини лютого 2020 р., після того, як уряд Китаю зобов'язав учнів відновити навчання через онлайн-платформи, в Китаї широко почала застосовуватися навчальна платформа [Tencent](#). Ця платформа дозволяє швидко залучати велику кількість користувачів одночасно. Крім цього викладачі використовували такі продукти Tencent як мережа обміну швидкими повідомленнями QQ та систему для передачі текстових і голосових повідомлень WeChat. Це призвело до найбільшого «інтернет-руху» в історії освіти, де

приблизно 730 тис., або 81% учнів шкіл в Ухані відвідували заняття через Інтернет-школу Tencent.

Через перехід шкіл на дистанційне навчання, а також для підвищення ефективності навчання, в Китаї почали активно застосовуються адаптивні навчальні інструменти. На освітніх просторах Китаю десятки мільйонів учнів використовували програми позакласного навчання, як [Squirrel AI Learning](#) та [Shanghai ALO7](#), цифрові навчальні платформи [17ZuoYe](#) та [GSX Techedu](#). GSX Techedu – це освітня edtech компанія та провідний інтернет-постачальник послуг з репетиторських занять в Китаї. GSX Techedu пропонує шкільні курси, що охоплюють усі початкові та середні класи, а також курси іноземної мови, професійні та за інтересами.

На думку китайських освітян, використання цифрових навчальних платформ в домашніх умовах може допомогти дітям залишатись зайнятими, забезпечити їм цінний досвід навчання та дозволить зберегти відчуття неперервності навчання. Проте, одні вважають, що незапланований і швидкий рух до онлайн навчання без підготовки, недостатньої пропускну здатності призведе до поганого користувальницького досвіду, що не сприятиме стійкому зростанню дистанційного навчання у подальшому. Інші вважають, що з'явиться нова гібридна модель освіти, зі значними перевагами; що інтеграцію інформаційних технологій в освіту буде пришвидшено і що онлайн-освіта з часом стане невід'ємною складовою шкільної освіти. Безперечно, теперішня ситуація змінює і спосіб викладання: вчителі мають можливість ефективно співпрацювати зі своїми учнями через групові чати, відео зустрічі, голосування, обмін матеріалами. Багато хто з викладачів зазначає, що буде користуватися онлайн інструментами для підтримки навчання і після карантину.

Закриття шкіл через коронавірус в Гонконзі відбулося після новорічного свята 3 лютого. Ця подія вплинула на 900 тис. вихованців дитячих садків, учнів початкових та середніх шкіл. На думку викладачів та директорів — це наймастабніший, успішний досвід в історії Гонконгу навчання в Інтернеті. Як зазначила директорка однієї середньої школи, більшість з її 900 учнів відчули, що онлайн-уроки значною мірою відповідають якості уроків в класі, додавши, що відвідуваність цих уроків склала майже 99%. Багато викладачів використовували технологію веб-камери для

спілкування «обличчям до обличчя», як-от Google Hangouts Meet, Zoom та Microsoft Teams. Це давало їм можливість проводити уроки в прямому ефірі і бачити обличчя своїх учнів, тому вони знали, які з них беруть участь, а які ні. В інших школах використовувалася технологія конференц-дзвінків (conference call technology), яка, хоча і не передбачає використання відео, проте уможлиблює задіяти значну кількість учасників. Оскільки деякі учні, налаштовані на заняття, відчували себе більш комфортно, коли брали участь у аудіодзвінках. Деякі школи записували уроки та завантажували відео в Інтернеті, щоб учні могли їх самостійно переглядати. Проте, згодом з'ясувалося, що не всі уроки є ефективними в онлайн режимі. Наприклад, наукові дослідження часто не можуть бути відтворені вдома. Крім того, закриття шкіл загострило питання соціальної справедливості, оскільки багато учнів з сімей з низьким рівнем доходу не мали доступу до комп'ютерів та Інтернету вдома.

У Гонконзі вчителі організовували онлайн-навчання на основі рекомендацій і навчальних ресурсів, що почали надаватися Бюро розвитку освіти з початку лютого. Понад 80% вчителів, опитаних Федерацією працівників освіти Гонконгу, повідомили, що витрачали більше часу на підготовку до онлайн-навчання, ніж на навчання в класі. Багато з них повідомляли про труднощі у взаємодії з учнями.

У Шанхаї уроки для учнів початкової школи щодня транслювалися по громадському телебаченню. Здебільшого учні використовували програмний додаток для отримання завдань і спілкування зі своїми вчителями. Вчителі в Шанхаї також наголошували на деяких проблемах через швидкий перехід на дистанційне навчання, зокрема на додатковому часі, що витрачається на підготовку онлайн-завдань та оцінювання, та обмеженні часу для професійного навчання і планування уроків.

З метою пом'якшення впливу на широкопосмугові мережі, якими мільйони учнів користувалися одночасно, а також запобіганню надмірному псуванню зору дітей, Уряд Китаю орієнтував освітній процес на урізноманітнення форматів навчання. Навчальні матеріали, які транслювалися онлайн та розміщувалися на електронних платформах, було синхронізовано з національними та муніципальними курикулами. Вчителі та батьки могли отримати доступ до рекомендацій щодо використання онлайн матеріалів (Локшина та ін., 2020).

Освітняни вважають, що завдяки наступним діям, вони змогли швидко та якісно забезпечити безперебійне навчання в умовах карантину:

1. *Роль уряду: рішучі, чіткі своєчасні дії.* З січня 2020 р. чиновники прийняли багато важливих рішень щодо карантинних заходів в навчальних закладах, а також доступних ресурсів для підтримки навчання. Паралельно із закриттям шкіл уряд Китаю у співпраці з сімома найбільшими китайськими приватними edtech компаніями посилив освітні онлайн-платформи. Хоча платформи існували і до кризи, викликані епідемією COVID-19, розробники додали нові інструменти планування та навчальні матеріали, щоб допомогти вчителям впроваджувати якісне навчання. Після 8 лютого 2020 р. Міністерство освіти співпрацювало індивідуально з кожним провінційним відділом освіти, щоб визначити дати відкриття шкіл. Хоча школи відкривалися в різних регіонах у різний час, проте уряд давав чіткі сигнали про відповідні зміни.

2. *Тимчасове обмеження у викладанні нового контенту.* Не всі учні мали можливість відвідувати онлайн-заняття. Особливо у віддалених регіонах, де доступ до Інтернету і цифрових пристроїв нерівномірний. Стурбоване такою ситуацією, Міністерство освіти 4 лютого оголосило, що вчителям заборонено розпочинати нові навчальні теми до початку нового семестру. Більш того, Міністерством було рекомендовано використовувати ресурси з психічного здоров'я, онлайн-контент, який стосується особистого благополуччя і розважальний навчальний контент. Так, наприклад, адміністратор однієї з початкових шкіл в Пекіні зазначав, що для учнів для їхньої школи обов'язковими були тільки онлайн-курси з психічного здоров'я. Більш того, вчителі активно заохочували учнів до курсів фізичного виховання на дому. Проте учні мали можливість брати уроки і з інших навчальних предметів.

3. *Скорочення часу онлайн-занять.* Китайці провели дослідження, які показали, що онлайн-сесії тривалістю від 15 до 30 хвилин найбільш ефективні. Міністерство освіти запропонувало скоротити час онлайн-занять. Наприклад, провінційний відділ освіти Гуандун випустив докладні інструкції, як обмежити кожне онлайн-заняття 20 хвилинами. Синхронні онлайн-заняття вимагають великої концентрації і тому можуть легко втомити учнів. Тому, на їхню думку, обмеження часу перед екранами гаджетів у

поєднанні з активними діями «поза екраном» можуть підвищити концентрацію уваги учнів і зменшити втому.

4. *Підтримка вчителів.* Ключовим аспектом до швидкого освоєння нових форматів навчальної роботи були надзвичайна адаптивність і потужний творчий потенціал викладачів. Вони демонстрували наполегливість, рішучість та спільне вирішення проблем. Безумовно школами також було вжито додаткових заходів для підтримки навчального процесу, який необхідно було поновити за тиждень. Вчителі працювали в командах, неакадемічний персонал і адміністратори складали розклад, реєстрували учнів, організовували онлайн-списки класів, розробляли інструкції і навчали персонал роботі в Інтернеті, створювали онлайн-чати через WeChat, щоб вчителі могли допомагати один одному, обмінюватися ідеями, порадами і відповідати на питання.

5. *Активне спілкування з батьками та врахування їхньої думки.* Через карантин батьки були змушені активно долучатися до навчального процесу своїх дітей. Тому дуже важливо було дозволити їм поділитися своїми враженнями. Наприклад, деякі школи опитували батьків своїх учнів вже через 10 днів після початку віддаленого навчання, співробітники школи аналізували батьківські пропозиції щотижня. І, на їхню думку, деякі батьки пропонували корисні ідеї. Так, у відповідь на їхні відгуки, деякими школами було скорочено онлайн час для молодших школярів (10 хвилин онлайн-заходів, а потім 20 хвилин автономної роботи). Інші батьки запропонували зараховувати допомогу по господарству як частину курсу фізичного виховання. Тому школа запропонувала батькам надсилати відео про те, як їхні діти виконують роботу по дому.

6. *Швидке впровадження програмного забезпечення Edtech компаній у шкільний процес.* Великі технологічні компанії швидко розробили нові онлайн-інструменти навчання для підтримки вчителів і учнів. Dingding, корпоративне комунікаційне програмне забезпечення, розроблене Alibaba Group, швидко запустило навчальну онлайн-платформу для шкіл, яка стала широко використовуватися для прямих трансляцій уроків. Tencent запустив програмне забезпечення Tencent Meeting, яке також підтримує сеанси прямої трансляції. Tencent перенесла свої сервери, зазвичай призначені для ігрового бізнесу, для підтримки онлайн-класів. Завдяки впізнаваності

бренду та стабільності своїх серверів, їх було швидко впроваджено в школах. Так, наприклад, вчителі однієї з пекінської середньої школи протестували кілька платформ і вибрали Tencent Meeting через легкість інтерфейсу і стабільність.

7. *Надання особливої уваги соціальним та емоційним потребам.* На думку китайських освітян, приділення пильної уваги соціальним і емоційним потребам учнів, вчителів та їхніх сімей має вирішальне значення для створення середовища, що сприяє навчанню (Ning & Cogoran, 2020).

Отже, в умовах пандемії COVID-19 Китаєм було орієнтовано освітній процес на урізноманітнення форматів навчання та впроваджено комплексний підхід до організації навчального процесу, поєднуючи онлайн навчання з іншими традиційними інструментами. Серед базових інструментів онлайн освіти Китаєм було використано: всенациональний централізований центр електронного навчання, освітні онлайн платформи, телебачення і радіомовлення. Багато китайських практиків розглядають навчальні платформи як ефективний інструмент та підтримуючу систему навчання, які є корисними та дійсно необхідними як викладачам, так і учням. До підтримки онлайн навчання долучилися міжнародні корпорації/компанії.

Досвід Китаю показує, що надійна комунікаційна платформа, відповідні цифрові ресурси, зручні інструменти навчання, різноманітні методи навчання, гнучкі навчальні організації, ефективні служби підтримки та тісна співпраця між урядом і школою – це ключові елементи, на які орієнтувався уряд Китаю для забезпечення широкомасштабного онлайн-навчання. Набутий досвід і можливості зумовлюють певні тенденції в майбутньому розвитку шкільної освіти Китаю, а саме зміщення уваги і зусиль у бік кардинального покращення змістової та технологічної дигіталізації шкільної освіти у процесі подальших освітніх реформ.

2. COVID-19 і шкільна освіта: досвід вчителів Китаю. Як зазначають китайські вчителі, у них було близько півтижня, щоб підготуватися до онлайн-школи, включно з встановленням цифрової платформи, якою раніше ніхто з них не користувався. Від учителів вимагалось негайне освоєння нових форматів навчальної роботи, взаємодій з дітьми та батьками. Це вже не тільки трансляція навчального контенту, а й управління ним, налагодження зворотного дистанційного зв'язку з учнями.

Перші кілька тижнів їм необхідно було бути дуже гнучкими та терплячими. Попервах підготовка займала багато часу, але, відтоді як вчителі пристосувалися до нової реальності й вимог, вони почали швидко забезпечувати безперебійні уроки, ефективно організовувати навчальний процес і залучати своїх учнів до якісного онлайн-навчання. Нижче наведемо декілька аспектів та рекомендацій з організації навчального процесу.

Організація навчального процесу. Починаючи з січня 2020 р., китайські учні перестали відвідувати школу фізично, проте їхні заняття відбувалися в реальному часі за звичайним графіком. Насамперед школи підтримували зв'язок з учнями та вчителями через шкільні сайти, які постійно оновлювалися та поповнювалися. Деякі вчителі активно викладали за допомогою Moodle – безкоштовної платформи, яка надає викладачам, учням та адміністраторам дуже розвинутий набір інструментів для комп'ютеризованого навчання, в тому числі дистанційного. Зокрема надає можливість робити відеоконференції в прямому ефірі з цифровими дошками та кімнатами. Для того, щоб давати відгуки на роботи учнів, робити партнерські та групові проекти та публікувати дидактичні матеріали, вони також використовували Google Classroom. Google Apps for Education (безкоштовні інструменти комунікації та співпраці – Google Classroom, Gmail, Docs, Drive, Sheets, Slides, Forms) та інші веб-майданчики для навчання, які, як правило, мають хороші відзиви користувачів не лише комп'ютерів, але й смартфонів та планшетів. Усі планові матеріали надавалися у Microsoft OneDrive. Як і Google Drive, ця платформа дозволяє ділитися документами серед персоналу та надсилати учням посилання на документи та папки. Відео з YouTube та інші відеоролики вони завантажували локально на комп'ютер через безкоштовний додаток 4K Video Downloader, а потім – в OneDrive (це можна зробити і на Google Drive). Під час створення цифрових уроків китайські вчителі вважають за корисне зменшувати кількість зовнішніх посилань. Наприклад, якщо ви хочете, щоб учні прочитали текст, безпечніше завантажити PDF, а не посилання на зовнішній сайт, який може працювати або не працювати. Це допомагає забезпечити учням можливість отримувати доступ до своїх цифрових навчальних ресурсів.

Moodle має власну платформу для відеоконференцій, але Zoom – це також дуже зручний спосіб проводити уроки у прямому ефірі, і що не менш важливо, безкоштовно для шкіл. Додаток дозволяє ділитися робочим столом, що зручно для презентацій PowerPoint, огляд роботи учнів з класом та моделювання способів проведення онлайн-досліджень.

Деякі викладачів-міжнародники працювали на чотирьох континентах у восьми часових поясах. Тому більшість уроків з такими викладачами були асинхронними, тобто вони розміщували завдання та записані уроки, а учні виконували їх у різний час. На думку китайських вчителів, учні досить легко проводили багато часу перед екранами гаджетів, проте, наскільки це можливо, вони призначали їм завдання, які стимулювали їх вставати і рухатися. Наприклад, учням надавалася можливість виконувати творчі завдання: писати та виконувати п'єси, створювати та готувати рецепти, або проводити інтерв'ю та подавати ці завдання через відео. Також навмисно використовувалися робочі зошити та завдання на папері замість ноутбуків, щоб зменшити час перед екраном. Учні могли сфотографувати виконану роботу та завантажити фотографію, щоб здати завдання. Так само, на уроках мистецтва, вони фотографували свою роботу, щоб подати її своєму вчителю та поділитися з класом. Викладачі надавали зворотній зв'язок через оцінювання, коментарі, відео чи аудіо звернення на навчальній онлайн-платформі. Більшість викладачів мали щонайменше три «живі» уроки щотижня, крім асинхронних. Це допомагало формувати і підтримувати зв'язок з класом, залучати учнів до навчання і робити його більш інтерактивним. Деякі вчителі надавали перевагу «живим» заняттям щодня, оскільки вважали це за більш ефективний метод. Окрім занять, китайські вчителі мали щоденну тригодинну робочу зміну у віртуальному офісі через навчальну платформу і були «видимими онлайн» для кожного учня, який відвідує сторінку. Це давало можливість учням звертатися за допомогою до вчителя щодо виконання шкільних завдань, а батькам підтримувати миттєвий зв'язок зі школою та вчителями в режимі реального часу. Слід зазначити, що офісні години вчителя не призначалися для технічної підтримки дистанційного навчання. Для цього було створено окремий персонал з

технічної підтримки. Розклад графіків робочих годин вчителів та контактна інформація з ІТ допомоги було розміщено на веб-сайті кожної школи.

Технічна підтримка. Для успішного дистанційного навчання дуже важлива технічна підтримка. Китайські шкільні адміністратори рекомендують якнайшвидше вирішити, хто візьме на себе відповідальність за вчасну ІТ-підтримку і яким чином вона буде доступна учням, вчителям та іншому шкільному персоналу. Слід переконатися, що всі зацікавлені сторони знають, як звернутися за підтримкою, а також надати вчителям, учням і батьками відео та письмові інструкції щодо використання навчальної платформи. Проте існують труднощі в цьому плані, оскільки багато учнів не мають вдома технічних засобів для виходу в Інтернет.

Дистанційне навчання може бути дуже напруженим досвідом для батьків. Слід активно та регулярно спілкуватися з ними та надавати їм чіткі інструкції та ресурси. А ще слід прислухатися до них і діяти, враховуючи їхні відгуки. І обов'язково інформувати батьків про успіхи або труднощі у навчанні їхніх дітей.

Підтримка вчителів. В китайських школах вчителі проводили щотижневі сесії професійного розвитку. Для цього вони використовували онлайн-платформу, порядок денний розроблявся та розповсюджувався заздалегідь. Окрім професійного розвитку та регулярного спілкування, викладачі працювали над згуртованістю колективу: святкували дні народження онлайн, проводили разом віртуальні спортивні заняття тощо (Schwartz, 2020).

Як показує досвід китайських колег, під час впровадження дистанційного навчання в умовах карантину дуже важливим є обмін будь-якою інформацією, ефективною у боротьбі з пандемією, обмін досвідом, обговорення проблем та виокремлення сильних сторін один одного. Тому вони закликають *не ізолюватися від інших шкіл*, бути у постійному контакті зі школами, які розпочали дистанційне навчання раніше, мають позитивний досвід його впровадження, а також можуть поділитися скоєними помилками. Від них можна дізнатися, що працює а, що ні; їхні поради можуть допомагати під час прийняття рішень.

Менше значить більше. Онлайн-школа – не є те саме, що і звичайна школа. Під час карантину китайські викладачі здебільшого відмовилися від звичної навчальної

програми. Вони різко знизили темп та зменшили зміст занять. На їхню думку, онлайн-навчання слід розпочати з простих, чітко структурованих уроків, а не вводити нові складні теми.

Будьте чуйними та гнучкими. Для того, щоб досягти навчальних цілей слід виробити чіткий і надійний план. Можна зробити це офіційно за допомогою опитувань всіх зацікавлених сторін-учнів, батьків та вчителів. Проте, у цей складний період китайські викладачі закликають ставити людей на перше місце – здоров'я та добробут всіх зацікавлених сторін мають формувати цей план. Слід переконатися, що графік занять включає регулярні консультативні сесії, можливості для проведення таких ігор, як талант-шоу або танцювальні вечірки, соціальні та емоційні інструктажі тощо. Учням вони пропонують невеличкі символи підтримки: надсилати печиво, подарункові кошики, квіти та листівки, а також регулярні електронні листи та заохочувальні повідомлення. Зараз як ніколи, на їхню думку, розуміння та підтримка мають значення (Ning & Corcoran, 2020).

Китайські викладачі з провідного китайського Університету Цінхуа зазначають, що їхньою головною помилкою в кінці січня була надія, що цей період «ненормального» навчання триватиме кілька тижнів. Можна було не турбуватися про стовідсоткове залучення учнів до навчального процесу, про надійні системи зв'язку, онлайн-оцінювання, ідентифікацію особистості тощо. Проте, вони швидко зрозуміли, що ця «ненормальність» триватиме як мінімум семестр. І тоді вони прийняли іншу стратегію – ретельної підготовки, інвестування в загальні і найбільш ефективні технологічні рішення, перепідготовки викладачів.

Китайські дослідники процесу трансформації освіти, який триває в Китаї з січня 2020 р., визнають, що освіта в нових умовах вимагає систематичної перебудови і чималих інвестицій. Потрібно відповісти на безліч технологічних запитань, зрозуміти як підтримувати режим роботи викладачів, способи проведення практичних занять, інструменти іспитів. Більш того, слід зібрати відповіді на всі питання в одну систему. Знайти нові способи фінансування, подумати про тих дітей, молодь і вчителів, у яких немає потрібної техніки і надійних засобів виходу в Інтернет. Все це потребує надійної освітньої стратегії у конкретному контексті. Пандемія коронавірусу COVID-19

визначила нові вектори розвитку світових соціальних інституцій, зокрема освіти. Не буде перебільшенням сказати, що майбутнє освіти, зокрема шкільної, багато в чому визначається саме сьогодні – залежно від адекватності реагування на пандемічну кризу, здатності амортизувати найбільш болісні її вияви, а можливо, й віднайти в цій непростій ситуації нові можливості для розвитку.

Тому не тільки Китай, а й інші країни, які нещодавно торкнулася епідемія, розробляють зараз цілісні стратегії, які дозволять системі освіти не лише пересидіти лихі часи, але й добитися ефективного академічного результату у подальшому, а також готуватися до нової «нормальності», яка настане після завершення всіх карантинів. Криза створює не тільки проблеми, а й можливості нової, більш ефективної дії.

Перебої у навчальному процесі через непередбачувані події можуть негативно вплинути на зростання та розвиток академічної діяльності учнів, а також на їх потребу у стабільності та послідовності навчання. В сучасних умовах учні, їхні батьки та вчителі потребують цілісного та надійного рішення, яке надасть їм можливість продовжувати вчитися та навчати, не виходячи з дому. В основі підходу такого навчання повинна лежати диференціація. Оскільки всі по-різному реагують на складні обставини і по-різному визначають свої пріоритети, ми повинні сприймати нову освітню реальність раціонально, осмислено.

Китайські викладачі акцентують на деяких перевагах дистанційного навчання. По-перше, таке навчання, у порівнянні з традиційною передачею знань в класі і пасивним навчанням, характеризується гнучкою навчальною організацією і активним навчанням учнів. Проте воно не повинно стати заміною, а навпаки, коли це необхідно, може стати якісним навчанням поза школою. Оскільки навіть добре організоване дистанційне навчання не може повністю замінити особисте спілкування з учителем і колективом. Адже спільна присутність і комунікація відкривають можливості краще відчувати стан дитини, безпосередньо реагувати на її потреби, мотивувати до навчання, застосовувати освітні технології, які потребують активної співпраці між учнями тощо. По-друге, дистанційне навчання підкреслює цінність інформатизації освіти. Завдяки інформатизації навчального процесу вчителі мають можливість використовувати різні методи для організації навчання. Дистанційне навчання також надало нам можливість

підвищити інформаційну грамотність вчителів та учнів, оптимізувати інформаційне середовище школи, а відтак, міняти концепцію і методи навчання, що стане важливою віхою у просуванні інформаційних технологій у модернізації освіти.

Водночас, з'ясувалося, що основною проблемою лишається незабезпеченість доступу до інтернету, а отже рівних умов для викладання, низька інформаційна грамотність, емоційне виснаження вчителів, небажання пристосовуватися до нових вимог, невмотивованість у подальшому викладанні та професійному розвитку. Необхідно збалансувати такі можливості (зокрема, забезпечити відповідними ресурсами, інструментами, платформами, послугами тощо) викладачів з міст та сільських районів, розвинених і слаборозвинених регіонів. Нова епідемія може ще більше погіршити розрив в інформаційній грамотності і дисбаланс в освіті між регіонами, а також між міськими та сільськими районами.

Криза через COVID-19, яка триває на даний час, була і залишається з одного боку масовим викликом, а з іншого – своєрідним досвідом для глобальної освітньої спільноти. Як показує досвід Китаю, через тимчасове закриття шкіл дистанційне навчання набуло надзвичайного значення, ніж будь-коли раніше. Карантинні заходи у протидії COVID –19 актуалізували проблеми цифровізації шкільної освіти (створення цифрових ресурсів, інформаційна грамотність вчителів та учнів, управління інформацією тощо). Крім того, для успішного впровадження дистанційного навчання дуже важлива технічна, соціальна та емоційна підтримка всіх учасників навчального процесу, надійна комунікаційна платформа, мотивація професійного розвитку вчителя та регулярного спілкування з колегами, врахування як позитивного досвіду, так і скоєних помилок у забезпеченні безперебійного навчання іншими школами, скорочення/спрощення навчального навантаження, підтримка постійного зв'язку з батьками учнів та врахування їхньої думки. І хоча, добре організоване дистанційне навчання не може повністю замінити безпосереднє спілкування дітей з учителем і колективом, необхідно зосереджуватися на його перевагах, а саме – досвіді у застосовуванні нових освітніх технологій, можливостях підвищити інформаційну грамотність вчителів та учнів, оптимізувати інформаційне середовище школи, а відтак,

поступово модернізувати змістову та технологічну складову дигіталізації шкільної освіти у процесі подальших освітніх реформ.

Список використаних джерел

- Андрущенко В. П. *Роздуми про освіту : статті, нариси, інтерв'ю*. Київ : Знання України, 2005. 804 с.
- Бойченко В.С. Сутність процесу реформування управління розвитком регіону. *Науковий вісник Ужгородського національного університету : Серія «Міжнародні економічні відносини та світове господарство»* / голов. ред. М.М. Палінчак. Ужгород: Видавничий дім «Гельветика», 2015. Вип. 3. С. 29–33.
- Василюк А. В. *Реформи шкільної освіти в Польщі : історія й сучасність* : монографія. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2007. 340 с.
- Вишневецький О. *Теоретичні основи сучасної української педагогіки* : посібник для студентів вищих навчальних закладів. Дрогобич : Коло, 2006. 326 с.
- Відповідь світової спільноти на виклики COVID-19 в освіті (лютий-червень 2020 р.). : оглядове видання / упоряд.: О.І. Локшина, О.З. Глушко, А.П. Джурило, С.М. Кравченко, Н.В. Нікольська, М.М. Тименко, О.М. Шпарик ; [наук. ред. О.І. Локшина]. Київ : Авторитет, 2020. 36 с. DOI: <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-0-4-2020-36>
- Вороніна Т. Гендерна чутливість і гендерна культура. Освіта.ua, 2008. URL: <https://osvita.ua/school/method/1009/> (дата звернення: 15.12.2020).
- Всесвітній Освітній Форум-2015: Інчхонська Декларація «Освіта-2030». ПООД імені Івана Зязюна НАПН України, 2015. URL: <http://ipood.com.ua/novini/vsesvitniy-osvitniy-forum-2015-nchhonska-deklaraciya-osvita-2030/>
- Глушко О. З. Базові терміни з проблеми трансформацій в освіті : погляди вітчизняних вчених. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка, серія «Педагогіка»*. 2016. № 2(4). С. 10-13.
- Гриневич Л. М. Поняття «освіта», «розвиток освіти», «освітня політика» в сучасному науковому дискурсі. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2015. № 1-2(42-43). С. 14–19.
- Джурило А. П., Глушко О. З., Локшина О. І., Маріуц І. О., Тименко М. М., Шпарик О. М. Трансформаційні процеси у шкільній освіті країн Європейського Союзу та США : монографія. Київ : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 192 с. URL: http://comparlab.org.ua/wp-content/uploads/2021/06/monogr_transform_proc_shkil_osv_eu_usa.pdf
- Джурило А. П. До питання «реформування» як однієї з ключових дефініцій у галузі освіти. *Нові технології навчання : наук.-метод. зб.* Київ : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. 2014. Вип. 82. С. 81–87.
- Забезпечення якості загальної середньої освіти у провідних країнах Європи та США : Монографія / Л.Л. Волинець, А.П. Джурило, Г.С. Єгоров, Н.М. Лавриченко, О.І. Локшина, Б.Ф. Мельниченко, О.С. Оржеховська, О.О. Першукова, Н.В. Шеверун, О.М. Шпарик. За заг. ред. Локшиної О.І. Київ : Інститут педагогіки НАПН України, 2014. 374 с. URL: http://comparlab.org.ua/wp-content/uploads/2021/12/comparlab_quality_full.pdf
- Камінська Л. Ф. Соціальна зумовленість та механізм впровадження освітніх реформ : дис. ... канд. філософ. наук : спец. 22.00.04 / Київський національний університет ім. Тараса Шевченка. Київ, 2002. 172 с.
- Калініна Л.М. Генезис інформаційного менеджменту як галузі наукового знання. *Стратегічні пріоритети*. 2017. № 4 (13). С. 71–76.
- Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. 112 с.

- Корнієвський О. Громадянське суспільство в умовах пандемії коронавірусу COVID-19: виклики та перспективи розвитку. 2020. URL: <https://niss.gov.ua/news/statti/gromadyanske-suspilstvo-v-umovakh-pandemii-koronavirusu-covid-19-vikliki-ta-perspektivi> (дата звернення: 15.12.2020).
- Кремень В. Г. *Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору*. Київ : Педагогічна думка, 2009. 520 с.
- Локшина О. І. Тенденція як наукова категорія порівняльної педагогіки. Порівняльно-педагогічні студії. 2011. № 2(8). С. 7–13.
- Ляшенко Л. М. Реформування професійної освіти в Фінляндії в умовах глобалізаційних процесів : дис. ... кан-та пед. наук : спец.13.00.04 / Інститут вищої освіти Академії педагогічних наук України. Київ, 2003. 163 с.
- Ляшенко О. Стратегія якості як основа освітньої політики країн світу. *Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи* / за ред. О.І. Локшиної. Київ: К.І.С, 2004. 132 с.
- Навчальний курикулум з інклюзивної освіти : Теорія та методика інклюзивного навчання. Модулі 1-3 / уклад. Л. М. Сидорів, за ред. С. М. Сидоріва. Івано-Франківськ : видавець Кушнір Г. М., 2020. 235 с.
- Огнев'юк В. О. *Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку*. Київ : Знання України, 2003. 450с.
- Паращенко Л. Розвиток загальної середньої освіти як проблема суспільного розвитку та державного управління. *Вісник Національної академії державного управління при Президентіві України*. 2011. № 2. С. 259–267.
- Психологічна профілактика і гігієна особистості у протидії пандемії COVID-19 : методичний посібник / за ред. В.В. Рибалка. Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, 2020. URL: <http://ipood.com.ua/e-library/pozaplanova-produkciya/psihologichna-profilaktika-i-gigiena-osobistosti--u-protidi-pandemi-covid-19/>
- Психологія і педагогіка у протидії пандемії COVID-19: інтернет-посібник / за наук. ред. В. Г. Кременя. Київ: ТОВ «Юрка Любченка». URL: http://ipood.com.ua/data/NDR/COVID19/COVID19_new.pdf
- Результати опитування батьків «Навчання дітей під час карантину». Освітній омбудсмен України, 2020. URL: <https://eo.gov.ua/wp-content/uploads/2020/04/Rezulytaty-opytuvannia-22Navchannia-ditey-pid-chas-karantynu22.pdf> (дата звернення: 15.12.2020).
- Реформа освіти. Школи мають розробити внутрішню систему якості. Освіта.ua, 2020. URL: <https://osvita.ua/school/reform/77686/> (дата звернення: 15.12.2020).
- Розвиток теоретичних основ інформатизації освіти та практична реалізація інформаційно-комунікаційних технологій в освітній сфері України / Биков В.Ю. та ін. Житомир : ЖДУ імені Івана Франка, 2019. 216 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/716631/>
- Савельєва М. Трансформація представлений о розвитку в постнекласической методологии. *Філософія освіти*. 2008. № 1/2. С.35–44.
- Сбруєва А. А. *Тенденції реформування середньої освіти розвинених англомовних країн в контексті глобалізації (90-ті р. р. ХХ - початок ХХІ ст.)*. Суми : Козацький вал, 2004. 500 с.
- Стан і тенденції розвитку шкільної освіти в країнах ЄС, США та Китаї : навчально-методичний посібник / О. І. Локшина, О. З. Глушко, А. П. Джурило, С. М. Кравченко, Н. В. Нікольська, М. М. Тименко, О. М. Шпарик ; наук. ред. О. І. Локшина. [Електронне видання]. Київ : КОНВІ ПРІНИ, 2021. 110 с. DOI <https://doi.org/10.32405/978-617-8124-19-9-2021-143>
- Терентьєва Н. О. Тенденції розвитку університетської освіти в Україні (друга половин ХХ – початок ХХІ століття) : дис... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01. Київ, 2016. 567 с.
- Трансформаційні процеси у шкільній освіті країн Європейського Союзу та США : монографія / Джурило А. П., Глушко О. З., Локшина О. І., Маріуц І. О., Тименко М.М., Шпарик О. М. За заг. ред. О. І. Локшиної. Київ : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 192 с. URL: http://comparlab.org.ua/wp-content/uploads/2021/06/monogr_transform_proc_shkil_osv_eu_usa.pdf
- Форсайт COVID-19: сплеск після послаблення карантинних заходів. Світовий центр даних з геоінформатики та сталого розвитку, 2020. URL: <http://wdc.org.ua/en/covid19-post-quarantine-outbreak> (дата звернення: 05.04.2020).

- Химинець В. В. *Інноваційна освітня діяльність*. Ужгород: Інформаційно-видавничий центр ЗППО, 2007. 364 с.
- Шпарик О. М. Поняття «освітній розвиток» та «реформування освіти» у сучасному науковому дискурсі України та Китаю. *Український педагогічний журнал*. 2019. 3. С. 38–49. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2019-3-38-49>
- Шпарик О. М. COVID-19 і шкільна освіта: вивчені уроки для Китаю. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 3–4 (97–98). С. 182–193. DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2020.03-04/181-193>
- Шпарик О. М. COVID-19 і шкільна освіта: досвід учителів Китаю. *Український педагогічний журнал*. 2020. № 4. С. 25–33. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2020-4-25-33>
- Що таке адаптивні технології та як ними користуватися. EdEra, 7 грудня 2017. URL: <http://blog.ed-era.com/adaptivni-technologii/> (дата звернення: 15.12.2020).
- ЮНЕСКО мобілізує зусилля з метою просування відкритої науки і зміцнення співпраці в контексті протидії COVID-19. Постійне представництво України при ЮНЕСКО, 2020. URL: <https://unesco.mfa.gov.ua/news/yunesko-mobilizuye-zusillya-z-metoyu-prosuvannya-vidkritoyi-nauki-i-zmicnennya-spivpraci-v-konteksi-protidii-covid-19> (дата звернення: 15.12.2020).
- Boli, J., Ramirez, F.O., Meyer, J.W. (1985). Explaining the origins and expansion of mass education. *Comp. Educ. Rev.*, 29, 145–170. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/446504>
- Bray, M. & Lykins, C. (2012). Shadow education: Private supplementary tutoring and its implications for policy makers in Asia. Asian Development Bank. <https://www.adb.org/sites/default/files/publication/29777/shadow-education.pdf>
- CBS News. (2002). What back-to-school looks like for students in China's coronavirus epicenter of Wuhan. <https://www.cbsnews.com/news/coronavirus-wuhan-schools-reopen-china-covid-epicenter-seniors-exams-today-2020-05-06/>
- Central Government of China. (2006). Zhōnghuá rénmín gònghéguó yìwù jiàoyù fǎ [中华人民共和国义务教育法]. http://www.gov.cn/flfg/2006-06/30/content_323302.htm
- Cháng Níng (Ed.). (2017). Yíngjiē bówùguǎn rì, gèdì huódòng jīngcǎi fēnchéng [常宁编辑：迎接博物馆日，各地活动精彩纷呈]. *Zhōngguó wénhuà bào*. http://www.xinhuanet.com/culture/2017-05/18/c_1120995451.htm
- China Association of Museums. (2018). Guānyú kāizhǎn “2015-2017 niándù zhòng guó bówùguǎn qīngshàonián jiàoyù kèchéng yōuxiù jiàoxué shèjì tuījiè zhǎnshì huódòng” tōngzhī [关于开展“2015–2017年度中国博物馆青少年教育课程优秀教学设计推介展示活动”通知]. <http://www.chinamuseum.org.cn/a/xiehuigonggao/20180504/11824.html>
- China Development Brief. (2021). Reports. <https://chinadevelopmentbrief.org/resources/reports/>
- China Global Television Network. (2020). China launches national cloud learning platform as teaching goes online amid epidemic. <https://news.cgtn.com/news/2020-02-19/China-launches-national-cloud-learning-platform-for-online-education-Ods9XruOR2/index.html>
- China Power Team. (2016, November 15). How Does Education in China Compare with Other Countries?" China Power. Accessed January 19, 2022. <https://chinapower.csis.org/education-in-china/>
- CIA. (2021). World Fact Book: China. Literacy. <https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/china/#people-and-society>
- Dello-Iacovo, B. (2009). Curriculum reform and ‘quality education’ in China: An overview. *Int. J. Educ. Dev.*, 29, 241–249.
- Deloitte China. (2018). A new era of education. China education development report 2018. <https://www2.deloitte.com/cn/en/pages/technology-media-and-telecommunications/articles/new-era-of-education-china-education-development-report-2018.html>
- Department of Education of Guangdong Province. (2021). Guǎngdōng shěng jiàoyù tīng guānyú yìnfā “guǎngdōng shěng jiàoyù tīng guānyú shíshī chūzhōng xuéshēng zònghé sùzhì píngjià de zhǐdǎo yìjiàn” de tōngzhī [广东省教育厅关于印发《广东省教育厅关于实施初中学生综合素质评价的指导意见》的通知]. http://edu.gd.gov.cn/zwgknew/jyzcfg/gfxwj/content/post_3516187.html

- Di Wu, Tiantian Wu, Qun Liu, Zhicong Yang. (2020). The SARS-CoV-2 outbreak: What we know. *International Journal of Infectious Diseases*. <https://doi.org/10.1016/j.ijid.2020.03.004>
- Digital learning. (2021, December 10). Shaping Europe's Digital Future. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/digital-learning>
- Ding Jianzhong. (2004). Overhauling and Regulating Schools Set Up by Migrants. *Chinese Education, and Society*, 5(37), 10–28.
- Ding, X., Niu, J., & Han, Y. (2010). Research on distance education development in China. *British Journal of Educational Technology*, 41(4), 582–592.
- Dolton, P., Marcenaro-Gutierrez, O. et al. (2013). Global Teacher Status Index. Varkey GEMS Foundation. <https://www.globalteacherprize.org/media/2787/2013globalteacherstatusindex.pdf>
- Dù Wěi, Gāo Yizhé. (2018). Qīngzhù gǎigé kāifàng 40 zhōunián jiàoyù gǎigé jìshì·jiàoyù gōngpíng. Mài xiàng jiàoyù gōngpíng de bùxiè zhuīqiú [杜玮, 高毅哲者: 庆祝改革开放40周年教育改革纪事·教育公平. 迈向教育公平的不懈追求]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/moe_2082/zl_2018n/2018_zl89/201812/t20181212_363069.html
- È Fán. (2015, February 25). Běijīng shíyī xuéxiào: Gěi měi gè xuéshēng sīrén dìng zhì de wèilái [鄂璠者: 北京十一学校: 给每个学生私人订制的未来]. *Xiǎokāng*. <http://finance.eastmoney.com/news/1622,20150204475223282.html>
- Fan Guorui. (2020). Changes in Educational Institutions in China: 1978–2020. In Fan G., Popkewitz T. (Eds.), *Handbook of Education Policy Studies*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-8347-2_6
- Fāng Xiǎodōng, Wáng Yànzhē. (2013). Zhèngquè de jiàoyù zhìliàng guān shì shénme [方晓东, 王燕者: 正确的教育质量观是什么]. *Jīnrì jiàoyù* [今日教育], 2, 16–18.
- Fù Yíhóng. (2020). 2020 Nián xiūdìng bǎn pǔtōng gāozhōng kèchéng fāng'àn jí biāozhǔn dì zhǔyào biànhuà jí yǒuguān kǎolù [付宜红者: 2020年修订版普通高中课程方案及标准的主要变化及有关考虑]. <http://www.fzmxh.cn/zzqyll/483652.jhtml>
- Gao, H. (2014, September 4). China's Education Gap. *New York Times*. https://web.archive.org/web/20151012025512/http://www.nytimes.com/2014/09/05/opinion/sunday/chinas-education-gap.html?_r=0
- Gāoxiào jiàoshī zhuānyè fāzhǎn liánméng [高校教师专业发展联盟]. (2020). Gāoxiào jiàoshī zhuānyè fāzhǎn de jīběn biāozhǔn [高校教师专业发展的基本标准]. <https://www.xyqczy.com/info/1106/5870.htm>
- Goodburn, C. (2009). Learning from migrant education: A case study of the schooling of rural migrant children in Beijing. *International Journal of Educational Development*, 5(29), 495–504.
- Group, R. (2010). *Monographic research reports on construction and application of educational informatization in China*. Higher Education Press.
- Héxīn sùyǎng yánjiū kètí zǔ. (2016). Zhōngguó xuéshēng fāzhǎn héxīn sùyǎng [核心素养研究课题组者: 中国学生发展核心素养]. *Zhōngguó jiàoyù xué kān*. 1002— 4808 (2016) 10— 0001— 03. <http://jwc.lzu.edu.cn/upload/news/N20180803173448.pdf>
- Hongyang Liu, Liu Chengfang et al. (2016). Describing the Landscape of Teacher Training in China. https://reap.fsi.stanford.edu/sites/default/files/290_-_describing_the_landscape_of_teacher_training_in_china.pdf
- Hsu, S., & Kuan, P.-Y. (2013). The impact of multilevel factors on technology integration: The case of Taiwanese grade 1-9 teachers and schools. *Educational Technology, Research and Development*, 61(1), 25–50.
- Hú Wèipíng. (2013). Xīnxī huà huánjìng xià de jiàoshī zhuānyè nénglì fāzhǎn [胡卫平者: 信息化环境下教师专业能力的发展]. *Zhōngguó jiàoyù xīnxī huà*, (293). http://www.ict.edu.cn/forum/huiyi/n20130904_4826.shtml
- Huang, R.H., Liu, D.J., Amelina, N., Yang, J.F., Zhuang, R.X., Chang, T.W., & Cheng, W. (2020). Guidance on Active Learning at Home during Educational Disruption: Promoting student's self-regulation skills during COVID-19 outbreak. Smart Learning Institute of Beijing Normal

- University. <https://iite.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/Guidance-on-Active-Learning-at-Home-in-COVID-19-Outbreak.pdf>
- HundrED. (2020). Spotlight on quality education for all during Covid-19 crisis. <https://hundred.org/en/collections/quality-education-for-all-during-coronavirus>
- Jiàoyù dà cídiǎn biānzhuǎn biān yuán huì [教育大辞典编纂委员会]. (1998) Shànghǎi jiàoyù chūbǎn shè [上海教育出版社].
- Jíjī tuījìn zhōng xiǎoxué shíshī sùzhì jiàoyù de ruògān yìjiàn [积极推进中小学实施素质教育的若干意见]. (2018, April 6). Retrieved 2021 from <https://www.ruiwen.com/gongwen/yijian/303873.html>
- Kāngdé Wǔ, Yuán Jiàn. (2013). Gāoxiào nèihán shì fǎ zhǎn de dònglì tànxi [康德武, 袁健者: 高校内涵式发展的动力探析]. *Xīnjiāng yīkē dàxué xuébào*, 10, 1549–1551. <http://www.zetsg.com/qikan/8032c6be6d92c12cb680d198b663dc70.html>
- Kējiào xīngguó [科教兴国]. (2021, December 26). In Bǎidù bǎikē [百度百科]. <https://baike.baidu.com/item/%E7%A7%91%E6%95%99%E5%85%B4%E5%9B%BD/928225?fromtitle=%E7%A7%91%E6%95%99%E5%85%B4%E5%9B%BD%E6%88%98%E7%95%A5&fromid=3072017>
- Krulder, L. (2020). How to Keep Students’ Attention in a Virtual Classroom. Edutopia, June 16, 2020. <https://www.edutopia.org/article/how-keep-students-attention-virtual-classroom>
- LaHayne, S. (2020). Helping Students Process Their Feelings During Remote Learning”. Edutopia, July 01, 2020. <https://www.edutopia.org/article/helping-students-process-their-feelings-during-remote-learning>
- Lee, R.M., Yuan, Y.(2018). Innovation Education in China: Preparing Attitudes, Approaches, and Intellectual Environments for Life in the Automation Economy. In: Gleason N. (Eds.) *Higher Education in the Era of the Fourth Industrial Revolution*. Palgrave Macmillan,
- Lee, T.H. (2000). *Education in Traditional China: A History*. Leiden.
- Li, C. & Lalani, F. (2020). The COVID-19 pandemic has changed education forever. This is how. <https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-global-covid19-online-digital-learning/>
- Li, H., Liu, P.W. & Zhang, J. (2012). Estimating returns to education using twins in urban China. *Journal of Development Economics*, 2(97), 494–504. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2011.05.009>
- Liberman, J., Levin, V., Luna-Bazaldua, D., Harnisch, M. (2020). High-stakes school exams during COVID-19 (Coronavirus): What is the best approach? <https://blogs.worldbank.org/education/high-stakes-school-exams-during-covid-19-coronavirus-what-best-approach>
- Lijia Guo, Jiashun Huang, You Zhang. (2019). Education Development in China: Education Return, Quality, and Equity. *Sustainability*, 11(13). <https://doi.org/10.3390/su11133750>
- Lín Xiánzhì. (2013). Guānyú “rénwén jīngshén dà tāolùn” [林贤治者: 关于“人文精神大讨论”]. <http://www.aisixiang.com/data/66264.html>
- Lín Zhàomù. (2020, December 3). Bǎ xīn fāzhǎn lǐniàn guānchūān fāzhǎn quán guòchéng hé gè lǐngyù (rénmín yào lùn) [林兆木者: 把新发展理念贯穿发展全过程和各领域 (人民要论)]. *People's Daily Online*. <http://theory.people.com.cn/n1/2020/1203/c40531-31953176.html>
- Liú Dàoyù. (2008). Zhōngguó xūyào yī chǎng zhēnzhèng de jiàoyù tǐzhì biàngé [刘道玉者: 中国需要一场真正的教育体制变革]. <http://learning.sohu.com/20080927/n259792912.shtml>
- Liú Jīnxīn. (2013). Guānyú tuīdòng gāoděng jiàoyù nèihán shì fǎ zhǎn de jǐ diǎn sīkǎo [刘金新者: 关于推动高等教育内涵式发展的几点思考]. *Huáihǎi gōng xuéyuàn xuébào (rénwén shè kē)*, 7, 4–7.
- Liú Lì. (2019). 2019 Nián “guójì bówùguǎn rì” zhōngguó zhǔ huìchǎng huódòng jiàng zài húnán jǔxíng [刘莉者: 2019年“国际博物馆日”中国主会场活动将在湖南举行]. *Zhōngguó xī cáng wǎng*. http://www.tibet.cn/cn/index/syyc/201905/t20190505_6572415.html

- Liu, J. & Bray, M. (2017). Determinants of demand for private supplementary tutoring in China: Findings from a national survey. *Education Economics*, 2(25), 205–218. <https://doi.org/10.1080/09645292.2016.1182623>
- Lokshyna, O., Topuzov, O. (2021). COVID-19 and education in Ukraine: Responses from the authorities and opinions of educators. *Perspectives in Education*, 39(1), 207–230. DOI: <http://dx.doi.org/10.18820/2519593X/pie.v39.i1.13>
- Lǚ Xīngyǔ. (2010). Lùn “jiàoyù nèihán shì fā zhǎn” [吕星宇者:论“教育内涵式发展”]. <http://www.cnsaes.org/homepage/html/publication/publicationarticle/1401.html>
- Lu, C., Tsai, C.-C., & Wu, D. (2015). The Role of ICT Infrastructure in Its Application to Classrooms: A Large Scale Survey for Middle and Primary Schools in China. *Educational Technology & Society*, 18(2), 249–261.
- Machekhina, O. (2017). Digitalization of education as a trend of its modernization and reforming. *Revista ESPACIOS*, 38(40), 26–31. <https://www.revistaespacios.com/a17v38n40/a17v38n40p26.pdf>
- Ministry of Education of China. (1998). Miànxìang 21 shìjì jiàoyù zhènxīng xíngdòng jìhuà [面向21世纪教育振兴行动计划]. http://old.moe.gov.cn//publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_177/200407/2487.html
- Ministry of Education of China. (2001). Jiàoyù bù guānyú yìn fā “jīchǔ jiàoyù kèchéng gǎigé gāngyào (shíxíng)” de tōngzhī [教育部关于印发《基础教育课程改革纲要（试行）》的通知]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/jcj_kcjcgh/200106/t20010608_167343.html
- Ministry of Education of China. (2002). Notice on strengthening school management of basic education (Basic Education Committee [2002] No. 1, February 26, 2002). http://www.gov.cn/gongbao/content/2003/content_70203.htm
- Ministry of Education of China. (2003). Guówùyuàn guānyú jìnyībù jiāqiáng nóngcūn jiàoyù gōngzuò de juédìng [国务院关于进一步 加强农村教育工作的决定]. http://www.gov.cn/gongbao/content/2003/content_62440.htm
- Ministry of Education of China. (2005). Sùzhì jiàoyù dàshìjì [素质教育大事记]. Guāngmíng wǎng. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/xw_zt/moe_357/s3579/moe_1081/tnull_12374.html
- Ministry of Education of China. (2006). Zhōnghuá rénmín gònghéguó yìwù jiàoyù fǎ [中华人民共和国义务教育法]. http://www.gov.cn/flfg/2006-06/30/content_323302.htm
- Ministry of Education of China. (2010). Guójiā zhōng cháng qī jiàoyù gǎigé hé fāzhǎn guīhuà gāngyào (2010-2020 nián) [国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010-2020年）]. http://www.gov.cn/jrzq/2010-07/29/content_1667143.htm
- Ministry of Education of China. (2011). Zhōng xiǎoxué jiàoshī guójiā jí péixùn jìhuà qǔdé xiǎnzhù chéngxiào [中小学教师国家级培训计划取得显著成效]. http://www.moe.edu.cn/jyb_xwfb/xw_zt/moe_357/s3582/s3922/s4568/201105/t20110530_12028_5.html
- Ministry of Education of China. (2013). Jiàoyù bù guānyú yìn fā “zhōng xiǎoxuéshēng xuéjì guǎnlǐ bànfǎ” de tōngzhī [教育部关于印发《中小学生学籍管理办法》的通知]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/jcys_jyzt/201308/t20130816_156125.html
- Ministry of Education of China. (2015). Quánguó zhōng xiǎoxuéshēng huòdé zhèngshì diànzǐ xuéjì hào [全国中小学生获得正式电子学籍号]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/201502/t20150202_185550.html
- Ministry of Education of China. (2015a). Guójiā yìwù jiàoyù zhìliàng jiāncè zhìdù jiànlì [国家义务教育质量监测制度建立]. *Guangming Daily*. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/xw_fbh/moe_2069/xwfbh_2015n/xwfb_150415/150415_mtbd/201504/t20150416_187220.html
- Ministry of Education of China. (2016). Jiàoyù bù guānyú yìn fā “jiàoyù xìnxi hù “shísānwǔ” guīhuà” de tōngzhī [教育部关于印发《教育信息化“十三五”规划》的通知]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A16/s3342/201606/t20160622_269367.html

- Ministry of Education of China. (2017). Jiàoyù bù děng sì bùmén guānyú yìnfā “gāozhōng jiēduàn jiàoyù pǔjí gōngjiān jìhuà (2017-2020 nián)” de tōngzhī [教育部等四部门关于印发《高中阶段教育普及攻坚计划（2017-2020年）》的通知]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s7053/201704/t20170406_301981.html
- Ministry of Education of China. (2017a). Jiàoyù bù guānyú yìnfā “yìwù jiàoyù xuéxiào guǎnlǐ biāozhǔn” de tōngzhī [教育部关于印发《义务教育学校管理标准》的通知]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3321/201712/t20171211_321026.html
- Ministry of Education of China. (2018, December 20). China’s education: 40 years of epic achievements. *People’s Daily Online*. http://en.moe.gov.cn/news/press_releases/201812/t20181224_364525.html
- Ministry of Education of China. (2018a, December 12). Qìngzhù gǎigé kāifāng 40 zhōunián jiàoyù gǎigé jìshì·jiàoyù gōngpíng mài xiàng jiàoyù gōngpíng de bùxiè zhuīqiú [庆祝改革开放40周年教育改革纪事·教育公平迈向教育公平的不懈追求]. *China Education News*. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/moe_2082/zl_2018n/2018_zl89/201812/t20181212_363069.html
- Ministry of Education of China. (2018b, November 21). Qìngzhù gǎigé kāifāng 40 zhōunián jiàoyù gǎigé jìshì·sùzhì jiàoyù tàn xún sùzhì jiàoyù de zhēndì [庆祝改革开放40周年教育改革纪事·素质教育探索素质教育的真谛]. *China Education News*. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/moe_2082/zl_2018n/2018_zl89/201812/t20181205_362458.html
- Ministry of Education of China. (2019). Overview of educational achievements in China in 2018. http://en.moe.gov.cn/documents/reports/201910/t20191022_404775.html
- Ministry of Education of China. (2020). Jiàoyù bù guānyú jiāqiáng cánjí értóng shàonián yìwù jiàoyù jiēduàn suí bān jiùdú gōngzuò de zhǐdǎo yìjiàn [教育部关于加强残疾儿童少年义务教育阶段随班就读工作的指导意见]. http://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/2020-06/28/content_5522396.htm
- Ministry of Education of China. (2020a). Jiàoyù bù guānyú yìnfā pǔtōng gāozhōng kèchéng fāng'àn hé yǔwén děng xuékē kèchéng biāozhǔn (2017 niánbǎn 2020 nián xiūdìng) de tōngzhī [教育部关于印发普通高中课程方案和语文等学科课程标准（2017年版2020年修订）的通知]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/202006/t20200603_462199.html
- Ministry of Education of China. (2021). Sī jú jīgòu - jiàoyù dūdǎo jú [司局机构 - 教育督导局]. <http://www.moe.gov.cn/s78/A11/>
- Ministry of Education of China. (n.d.). Quánguó jiàoyù shìyè dì shí gè wǔ nián jìhuà [全国教育事业第十个五年计划]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/gk_gbgg/moe_0/moe_7/moe_17/tnull_209.html
- Mitchell, L. (2020). 6 Strategies for Successful Distance Learning”. *Edutopia*, June 19, 2020. <https://www.edutopia.org/article/6-strategies-successful-distance-learning>
- Mù Yànjin, Lǐ Fāng, Duàn Xiǎofāng. (2012). Dāngdài jīchǔ jiàoyù gǎigé hé fāzhǎn yánjiū [慕彦瑾, 李芳, 段晓芳者:当代基础教育改革和发展研究]. Sichuān dàxué chūbǎn shè [四川大学出版社].
- National Bureau of Statistics of China (2016). *China Statistical Yearbook 2016* <http://www.stats.gov.cn/tjsj/ndsj/2016/indexeh.htm>
- National Bureau of Statistics of China. (2003). *Zhōngguó tǒngjì niánjiàn* [中国统计年鉴]. http://www.stats.gov.cn/english/statisticaldata/yearlydata/yarbook2003_e.pdf
- National Bureau of Statistics of China. (2019). *China Statistical Yearbook 2019*. <http://www.stats.gov.cn/tjsj/ndsj/2019/indexeh.htm>
- National Bureau of Statistics of China. (2019a). *China Statistical Yearbook 2018: Children of migrant workers and children left behind (2018)*. <http://www.stats.gov.cn/tjsj/ndsj/2019/html/E2112.jpg>
- National Bureau of Statistics of China. (2021). *Zhōngguó tǒngjì niánjiàn 1999–2021* [中国统计年鉴 1999 - 2021]. <http://www.stats.gov.cn/tjsj/ndsj/>

- National People's Congress. (1986). Zhōnghuá rénmín gònghéguó yìwù jiàoyù fǎ [yǐ bèi xiūding] [中华人民共和国义务教育法 [已被修订]]. <http://www.lawinfochina.com/display.aspx?lib=law&id=1166&CGid=>
- NCEE. (2021). Top Performing Countries: Shanghai-China. <https://ncee.org/country/shanghai-china/>
- Nèihán shì fǎ zhǎn [内涵式发展]. (2018, December 28). In *MBAlib.com* [MBA智库]. <http://wiki.mbalib.com/wiki/%E5%86%85%E6%B6%B5%E5%BC%8F%E5%8F%91%E5%B1%95>
- NIEES/Save the Children Fund. (2012). Zhōngguó dàlù dìqū tèshū jiàoyù xuéxiào fāzhǎn yǔ suí bān jiùdú fāzhǎn yán jiù bàogào [中国大陆地区 特殊教育学校发展与随班就读发展研究报告]. http://www.savethechildren.org.cn/ie/images/stories/Resource_Center/publication/report_on_learning_in_regular-class.pdf
- Ning, A. & Corcoran, B. (2020). How China's Schools Are Getting Through COVID-19. <https://www.edsurge.com/news/2020-04-20-how-china-s-schools-are-getting-through-covid-19>
- NPC of China. (1993). Zhōnghuá rénmín gònghéguó jiàoshī fǎ [中华人民共和国教师法]. http://www.npc.gov.cn/wxzl/wxzl/2000-12/05/content_4603.htm
- OECD. (2016). *Education in China: A Snapshot*. <https://www.oecd.org/china/Education-in-China-a-snapshot.pdf>
- OECD. (2018). 2018 TALIS Results: Teachers and School Leaders as Lifelong Learners and Valued Professionals. <https://www.oecd.org/education/talis/>
- Pepper, S. (2000). *Radicalism and Education Reform in 20th-Century China: The Search for an Ideal Development Model*. Cambridge University Press.
- Petrie, C., Aladin, K., Ranjan, P., Javangwe, R., Gilliland, D., Tuominen, S., Lasse, L. (2020). Spotlight on quality education for all during Covid-19 crisis. https://hundred-cdn.s3.amazonaws.com/uploads/report/file/15/hundred_spotlight_covid-19_digital.pdf
- Pú Lìchūn, Wéi Jiànwèi. (2012). Jīyú gāoděng jiàoyù nèihán shì fǎ zhǎn de jīngpǐn kèchéng jiànshè [蒲利春, 韦建卫者: 基于高等教育内涵式发展的精品课程建设]. Chóngqing yǔ shìjiè: Xuéshù bǎn [重庆与世界: 学术]. http://d.oldg.wanfangdata.com.cn/Periodical_cqysj-s201205012.aspx
- Qí Péiyù (Ed.). (2019, February 23). Zhōnggòng zhōngyāng, guówùyuàn yìn fā “zhōngguó jiàoyù xiàndàihuà 2035” [祁培育编辑: 中共中央、国务院印发《中国教育现代化2035》]. Xīnhuá shè [新华社]. http://www.gov.cn/xinwen/2019-02/23/content_5367987.htm
- Réncái qiángguó zhànlüè [人才强国战略]. (2021, December 23). In *Bǎidù bǎikē* [百度百科]. <https://baike.baidu.com/item/%E4%BA%BA%E6%89%8D%E5%BC%BA%E5%9B%BD%E6%88%98%E7%95%A5/5191334>
- Schwartz, L. (2020). What Teachers in China Have Learned in the Past Month. Edutopia, March 13, 2020. <https://www.edutopia.org/article/what-teachers-china-have-learned-past-month>
- Singh, A. & Akshay, P. (2013). Gender Responsive Life Skills-Based Education: A Tool For Gender Empowerment Through NIOS Material. <http://oasis.col.org/handle/11599/1871>
- Singh, A. (2010, April 21). China's quiet education revolution. *China Daily*. http://www.chinadaily.com.cn/opinion/2010-04/21/content_9755578.htm
- State Council. (1982). Zhōnghuá rénmín gònghéguó xiànfǎ [中华人民共和国宪法]. http://www.gov.cn/guoqing/2018-03/22/content_5276318.htm
- State Council. (2006). State Council on Basic Education Reform and Development. <http://ncee.org/wp-content/uploads/2017/01/Sha-non-AV-4-State-Council-on-Basic-Education-Reform-and-Development-2006.pdf>
- State Council. (2015). Zhōngguó xìngbié píngděng yǔ fùnǚ fāzhǎn [中国性别平等与妇女发展]. *Xinhua Net*. http://www.gov.cn/xinwen/2015-09/22/content_2936716.htm
- State Council. (2016). Zhōnghuá rénmín gònghéguó mínbàn jiàoyù cùjìn fǎ shíshī tiáoli [中华人民共和国民办教育促进法实施条例]. <http://www.lawinfochina.com/display.aspx?id=35642&lib=law>

- State Council. (2016a). “Zhōngguó xuéshēng fāzhǎn héxīn sùyǎng” fābù [《中国学生发展核心素养》发布]. <http://www.scio.gov.cn/zhzc/8/4/Document/1491185/1491185.htm>
- State Council. (2017). Zhōnghuá rénmin gònghéguó cánjī rén jiàoyù tiáoli [中华人民共和国残疾人教育条例]. http://www.gov.cn/zhengce/content/2017-02/23/content_5170264.htm
- State Council. (2019, February 23). Zhōngguó jiàoyù xiàndàihuà 2035 [中国教育现代化2035]. XinhuaNet. www.gov.cn/xinwen/2019-02/23/content_5367987.html
- State Council. (2019a, February 23). Jiākuài tuījìn jiàoyù xiàndàihuà shíshī fāng'àn (2018-2022 nián) [加快推进教育现代化实施方案（2018—2022年）]. Xinhua Net. www.gov.cn/zhengce/2019-02/23/content_5367988.html
- State Education Commission. (1998). Guójiā jiàowěi guānyú tuījìn sùzhì jiàoyù tiáozhěng zhōng xiǎoxué jiàoyù jiàoxué nèiróng, jiāqiáng jiàoxué guòchéng guǎnlǐ de yìjiàn [国家教委关于推进素质教育调整中小学教育内容、加强教学过程管理的意见]. <http://jjs.chinadevelopment.com.cn/index.php?s=Policy/Index/detail/id/11570/words/%E6%9E%81%E5%B0%91%5E.html>
- Statista. (2018). Number of Chinese students studying abroad 2008-2018. <https://www.statista.com/statistics/227240/number-of-chinese-students-that-study-abroad/>
- Steer, L., Ghanem, H., Jalbout, M. (2014). *Arab youth: Missing Educational Foundations for a Productive Life*. The Center for Education at the Brookings Institution.
- Sui-chu Ho, E. (2006). Educational decentralization in three Asian societies: Japan, Korea and Hong Kong. *Journal of Educational Administration*, 44(6), 590–603.
- Tatlow, D. K. (2019). Manufacturing Creativity and Maintaining Control. China’s Schools Struggle to Balance Innovation and Safeguard Conformity. MERICS: China Monitor Perspectives. <https://merics.org/sites/default/files/2020-05/Manufacturing%20creativity%20and%20maintaining%20control.pdf>
- The Constitution of the People's Republic of China. (1978). <https://china.usc.edu/sites/default/files/article/attachments/peoples-republic-of-china-constitution-1978.pdf>
- The Economist. (2015, June 27). Tongue Tied: Education in Xinjiang. Archived from the original on 8 July 2017 <https://www.economist.com/china/2015/06/27/tongue-tied>
- Tsang, M. C. (2000). *Education and National Development in China Since 1949: Oscillating Policies and Enduring Dilemmas*. Chinese University Press.
- UN. (2021). Key Conference Outcomes on Education. <https://www.un.org/en/development/devagenda/education.shtml#:~:text=In%201990%2C%20the%20International%20Literacy,countries%20to%20universalize%20adequate%20basic>
- UNDP. (2016). *China Human Development Report 2016*. https://www.cn.undp.org/content/china/en/home/library/human_development/china-human-development-report-2016.html
- UNDP. (2019). *Human Development Report 2019: China*. <http://hdr.undp.org/en/countries/profiles/CHN>
- UNESCO. (1990). World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583>
- UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. https://bice.org/app/uploads/2014/10/unesco_the_salamanca_statement_and_framework_for_action_on_special_needs_education.pdf
- UNESCO. (2018). Migration, displacement and education: building bridges, not walls; Global education monitoring report, youth report, 2019. Global Education Monitoring Report Team. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266274>
- UNESCO. (2020). Global education monitoring report summary, 2020: Inclusion and education: all means all. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721>

- UNESCO. (2020a). COVID-19 Impact on Education. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNESCO/EFA. (2000). Six years of Education for All: the report card. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261395>
- UNESCO/IBE. (2000). Education for All (EFA). [http://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/e/education-all-efa#:~:text=The%20six%20goals%20are%3A%20\(a,have%20access%20to%20and%20complete%2C](http://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/e/education-all-efa#:~:text=The%20six%20goals%20are%3A%20(a,have%20access%20to%20and%20complete%2C)
- UNICEF China. (2017). Child-Friendly, Equitable And Quality Basic Education: 6-12 Years. Education and Children Development. <https://www.unicef.cn/media/10176/file/CHILD-FRIENDLY,%20EQUITABLE%20AND%20QUALITY%20BASIC%20EDUCATION%206%E2%80%9312%20YEARS.pdf>
- UNICEF China. (2017a). UNICEF Annual Report 2017. China. https://www.unicef.org/about/annualreport/files/China_2017_COAR.pdf
- Wang Hongyi. (2014, May 19). Shanghai 'most popular city' for migrants. *China Daily*. http://www.chinadaily.com.cn/china/2014-05/19/content_17516078.htm
- WBG. (2016). *Growing Smarter Learning and Equitable Development in East Asia and Pacific*. World Bank East Asia and Pacific Regional Report. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/29365/9781464812613.pdf?sequence=14&isAllowed=y>
- WHO. (2011). World report on disability. https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf
- World Education Forum. (2000). The Dakar Framework for Action: Education for All: meeting our collective commitments (including six regional frameworks for action). <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/1681Dakar%20Framework%20for%20Action.pdf>
- World Education Forum. (2015). Incheon Declaration: Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233813>
- Wú Quánhuá. (2013). Wúquánhuá. Jiàoyù gǎigé yǔ jiàoyù fāzhǎn guānxi gàilùn [吴全华者: 教育改革与教育发展关系概论]. *Xiàndài jiàoyù wénzhāng jí*, 6, 15–20. http://blog.sina.com.cn/s/blog_657e80550102v8nf.html
- Xia Chunli. (2006). Migrant Children and the Right to Compulsory Education in China. *Asia-Pacific Journal on Human Rights and the Law*, 2(7), 29–74.
- Xǔ Shìhóng, Huáng Xiǎopíng, Wáng Jiāměi. (2016). *Jīchǔ jiàoyù zhìliàng jiāncè yánjiū* [许世红, 黄小平, 王家美 著, 胡中锋者: 基础教育质量监测研究]. Guǎngdōng gāoděng jiàoyù chūbǎn shè.
- Yin, H., Lu, G. & Wang, W. (2014). Unmasking the teaching quality of higher education: Students' course experience and approaches to learning in China. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 8(39), 949–970. <https://doi.org/10.1080/02602938.2014.880107>
- Zhang, Y. & Xie, Y. (2016). Family Background, Private Tutoring, and Children's Educational Performance in Contemporary China. *Chinese Sociological Review*, 1(48), 64–82. <https://doi.org/10.1080/21620555.2015.1096193>
- Zhao Jing, Wenbin Hu. (2007). *China: country case study*. Education for All Global Monitoring Report 2008 Education for All by 2015: will we make it? <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000155595>
- Zhōngguó jīchǔ jiàoyù zhìliàng jiāncè xiétóng chuàngxīn zhōngxīn [中国基础教育质量监测协同创新中心]. (2021). Zhōngxīn gàikuàng: xiétóng rènwù [中心概况: 协同任务]. <https://cicabeq.bnu.edu.cn/zxgk/zxjj/index.htm>
- Zhou, X., Kallo, J., Rinne, R. & Suominen, O. (2018). From restoration to transitions: delineating the reforms of education inspection in China. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 30(2), 1–30. <https://doi.org/10.1007/s11092-018-9282-8>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Локшина Олена Ігорівна (<https://orcid.org/0000-0001-5097-9171>), доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, завідувач відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України (Передмова, Розділ І).

Глушко Оксана Зіновіївна (<https://orcid.org/0000-0003-0101-9910>), кандидат педагогічних наук, молодший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України (Розділ II.3).

Джурило Аліна Петрівна (<https://orcid.org/0000-0002-5129-6724>), кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України (Розділ II.1).

Кравченко Світлана Миколаївна (<https://orcid.org/0000-0003-3350-4638>) кандидат історичних наук, старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України (Розділ II.4.1).

Нікольська Ніна Вікторівна (<https://orcid.org/0000-0003-3393-3248>), кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України (Розділ II.4.2).

Тищенко Марія Миколаївна (<https://orcid.org/0000-0002-7639-5630>), кандидат педагогічних наук, науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України (Розділ II.2).

Шнарик Оксана Михайлівна (<https://orcid.org/0000-0001-7507-4950>), кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України (Розділ II.5).

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Локшина Олена Ігорівна
Глушко Оксана Зіновіївна
Джурило Аліна Петрівна
Кравченко Світлана Миколаївна
Нікольська Ніна Вікторівна
Тименко Марія Миколаївна
Шпарик Оксана Михайлівна

За заг. ред. Локшиної О. І.

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄС, США ТА КИТАЇ

монографія

Обкладинка — Лук'яненко Л.
Верстка — Коломієць А.

(Електронне видання)

Обсяг вид. 21,8 авт. арк.

Віддруковано у ТОВ «КОНВІ ПРІНТ».
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців,
виготовлювачів і розповсюджувачів видавничої продукції
серія ДК № 6115, від 29.03.2018 р.
03680, м. Київ, вул. Антона Цедіка, 12,
тел. +38 044 332-84-73.