

Міністерство освіти і науки України
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
Педагогічний факультет

Будник О. Б.

ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Методичні рекомендації до вивчення курсу

Івано-Франківськ, 2016

УДК 37.013.74
ББК 74.6я73

Б 90 Будник О. Б. Порівняльна педагогіка : методичні рекомендації до вивчення курсу: [текст] / Олена Богданівна Будник / Педагогічний факультет; Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 2016. – 76 с.

*Рекомендовано до друку Вченою радою Педагогічного факультету
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
(протокол № 1 від 13 жовтня 2016 року)*

Рецензенти: завідувач кафедри педагогіки Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, доктор педагогічних наук, професор **І. О. Смолюк**;
завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти Львівського національного університету імені Івана Франка, доктор педагогічних наук, професор **Н. І. Мачинська**

У методичному посібнику вміщено матеріали для вивчення майбутніми магістрами спеціальності «Початкова освіта» навчального курсу «Порівняльна педагогіка». Подано структуру програми спеціального курсу, навчально-методичні матеріали до вивчення основних тем, завдання для самостійної роботи, список рекомендованої літератури, питання для підсумкового контролю та ін.

Рекомендується магістрантам спеціальності «Початкова освіта» і викладачам вищих педагогічних навчальних закладів.

© Будник О. Б., 2016
© Прикарпатський національний
університет імені Василя
Стефаника, 2016

З М І С Т

1. Вступ.....	4
2. Програма навчальної дисципліни.....	6
3. Лекційний матеріал.....	9
4. Завдання для самостійної роботи.....	65
5. Індивідуальні завдання.....	67
6. Питання до екзамену.....	68
7. Рекомендована література.....	71

ВСТУП

В умовах розбудови національної системи освіти в Україні та її інтеграції у європейський та світовий простір актуальним є аналіз стану та тенденцій розвитку освіти як в Україні, так і у світі. Лише зіставляючи результати цього аналізу, можна запропонувати напрямки адекватного розв'язання проблем, які виникають, і прогнозувати найбільш вірогідні шляхи розвитку освіти.

Порівняльна педагогіка набула актуальності в Україні також у зв'язку з міграцією робочої сили, підвищенням цінності людського капіталу у глобальній економіці знань. Опанування цієї дисципліни збагачує фаховий світогляд і діяльність педагога знанням світових надбань і тенденцій, регіональних та національних особливостей в освіті, значенні міжнародних освітніх організацій і програм у розвитку навчального середовища тощо.

Робоча навчальна програма навчальної дисципліни “Порівняльна педагогіка” складена відповідно до освітньо-професійної програми підготовки магістра напряму підготовки 013 “Початкова освіта” та навчальної програми навчальної дисципліни “Порівняльна педагогіка”.

Завданням порівняльної педагогіки є вивчення і порівняльний аналіз теорії і практики навчально-виховної роботи в різних країнах, вивчення й узагальнення позитивного досвіду.

Міждисциплінарні зв'язки: історія педагогіки, психологія, філософія, географія, політологія, основи економічних знань, зарубіжна культура, релігієзнавство, основи соціології, соціальна педагогіка.

Мета викладання навчальної дисципліни “Порівняльна педагогіка” – засвоєння майбутніми фахівцями ключових положень і проблематики порівняльної педагогіки, актуальних напрямків змін у змісті, формах, методах виховання і навчання, шляхів підвищення ефективності освіти у розвинених країнах світу та в Україні; формування власної педагогічної позиції щодо виховного процесу; формування досвіду самостійного і творчого аналізу та оцінки соціально-педагогічних явищ і ситуацій; формування педагогічного мислення, професійної самосвідомості.

Основними завданнями вивчення курсу є:

- формування професійно-педагогічних знань про порівняльну педагогіку як самостійну педагогічну дисципліну і її місце у системі педагогічних наук;*
- розкриття об'єкта і предмета порівняльної педагогіки, специфіки її понятійно-категоріального апарату;*

- формування орієнтації в теоретико-методологічних концепціях зарубіжної і вітчизняної педагогічної освіти, з'ясування механізмів пізнання педагогічної дійсності;
- розуміння інформаційно-суспільних змін і основних тенденцій розвитку ланок системи освіти в Україні та світі, різних підходів до організації педагогічного процесу, сучасних поглядів на технології діяльності суб'єктів цього процесу;
- формування умінь аналізувати проблеми підготовки педагога з погляду порівняльної педагогіки;
- формування навичок роботи з соціально-педагогічним інструментарієм і його застосування для вивчення освітніх проблем на зламі тисячоліть;
- розвиток творчого потенціалу магістрів, їх професійного мислення, комунікативних здібностей.

Згідно з вимогами освітньо-професійної програми магістранти повинні знати:

- теоретико-методологічні та нормативно-правові засади організації освіти в Україні та за рубежом;
- фактори, що зумовлюють особливості освітньої культури конкретної країни;
- найефективніші методи дослідження проблем компаративістики;
- існуючі моделі організації та управління освітніми системами;
- оптимальну змістову і процесуальну сторону навчання в зарубіжних країнах;
- ефективні напрями реформування загальної і професійної освіти;
- роль міжнародних організацій і фондів в розвитку освіти в світі;
- досвід зарубіжних країн щодо організації дошкільної та початкової освіти;
- основні положення щодо організації педагогічного процесу в початковій школі в умовах інклюзивного навчання;

вміти:

- ефективно використовувати методи дослідження порівняльної педагогіки у науковому дослідженні;
- аналізувати і порівнювати освітні системи окремих країн, педагогічні теорії, статистичні факти, явища порівняльної педагогіки;
- узагальнювати і робити висновки про стан розвитку зарубіжних освітніх систем, зокрема системи початкової освіти;
- визначати можливості і умови запозичення зарубіжного досвіду у вітчизняну освітню практику;
- знаходити, аналітично сприймати, систематизувати письмову інформацію з окреслених проблем із друкованих чи електронних джерел.

ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Змістовий модуль 1

РОЗВИТОК ОСВІТИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ: ОСНОВНІ НАПРЯМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Тема 1. Порівняльна педагогіка як наука

Мета і завдання порівняльної педагогіки, її місце в структурі педагогічної науки. Значення порівняльної педагогіки, її зв'язок з іншими науками. Описовий, статистичний, історичний, соціологічний, порівняльний та індуктивно-дедуктивні методи дослідження порівняльної педагогіки. Виникнення порівняльної педагогіки. Розвиток порівняльної педагогіки в радянський період та сучасній Україні. Засновники та дослідники порівняльної педагогіки: Марк-Антоній Жюльєн (Паризький), В. Кузен, Ф. Тірш, К. Ушинський, Мікаел Е. Седлер, Ісаак Кендл, Ніколас Хенс, Фрідріх Шнейдер, Франс Хілкер та ін.

Тема 2. Стан і напрями розвитку освіти в умовах євроінтегрування

Історичні етапи розвитку порівняльної педагогіки. Спільне і відмінне в появі та розвитку освіти у кожній країні. Вплив світових та національних релігій на розвиток освіти. Соціально-економічні та політичні фактори розвитку освіти зарубіжних країн. Соціально-економічний статус країни як умова розвитку освіти. Показники інформаційного прогресу країни як основа забезпечення її освітнього прогресу. Процеси глобалізації та їх вплив на розвиток освіти. Особливості шкільної освіти в полікультурному суспільстві. Актуальність полікультурної освіти.

Західні моделі організації й управління освітніми системами. Державний характер організації, фінансування і реформування систем освіти. Основні причини здійснення періодичного реформування систем освіти в більшості країн світу. Тенденції централізації і децентралізації управління освітою в різних країнах світу. Причини виникнення приватних освітніх закладів в сучасних освітніх системах. Роль і місце

приватних освітніх закладів в сучасних освітніх системах. Провідні моделі навчання обдарованих дітей.

Тема 3. Сучасний стан, проблеми та перспективи розвитку освіти в різних країнах

Економічна ефективність освіти в розвинених країнах і країнах, що розвиваються. Загальна характеристика соціального попиту на освіту. Політичні чинники розвитку освіти в сучасному світі. Інтеграція в галузі сучасної освіти. Орієнтація на неперервну освіту. Проблеми демократизації та гуманізації освіти.

Провідні міжнародні міжурядові і неурядові організації та фонди освітнього спрямування. Їхні завдання та організаційні засади. Результативність освітньої діяльності ЮНЕСКО, СЕПЕС та інших міжнародних організацій. Основні освітньо-культурні сфери діяльності ЮНІСЕФу. Діяльність органів Європейського союзу в освітньому напрямі. Тенденції створення європейського освітнього простору. Роль міжнародних організацій у здійсненні порівняльного аналізу якості навчання в світі. Завдання міжнародних організацій і фондів щодо подолання причин неграмотності в світі.

Змістовий модуль 2

НАЦІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ В ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ

Тема 1. Регіональні особливості розвитку системи освіти

Основні підходи щодо поділу країн на регіони. Характеристика регіонів за певними історико-культурними, релігійними, соціально-економічними, політичними особливостями: європейський; північноамериканський; латиноамериканський; арабський; азійський; австралійський регіони та регіон тропічної Африки. Проблема моделювання світового, європейського чи регіонального освітнього простору. Порівняльні показники розвитку освіти в регіонах. Індекси людського розвитку, людського капіталу, індекс інтелектуального потенціалу суспільства.

Тема 2. Організація дошкільної освіти в країнах зарубіжжя

Дошкільні заклади та міжнародні організації дошкільної освіти. Особливості і пріоритети дошкільної освіти у США. Особливості і пріоритети дошкільної освіти у Великобританії. Особливості і пріоритети дошкільної освіти у Японії. Особливості і пріоритети дошкільної освіти у Польщі. Особливості системи дошкільної освіти в інших країнах (Болгарія, Туреччина, Фінляндія, Данія, Ізраїль та ін.). Особливості і пріоритети дошкільної освіти в Україні.

Тема 3. Сучасні педагогічні теорії в шкільній практиці зарубіжних країн.

Традиціоналізм як основа побудови навчально-виховного процесу в школі. Сучасні прояви традиціоналізму у світовій освітній практиці. Роль прогресивізму в організації діяльності освітніх закладів. Значення прогресивістських течій в навчальній і виховній практиці. Раціоналістичні теорії навчання. Причини розвитку раціоналістичних течій в організації навчання сучасних шкіл зарубіжжя. Сучасні педагогічні погляди на проблеми навчання й виховання. Інноваційні підходи зарубіжної педагогіки до здійснення соціалізації та соціального виховання школярів.

Тема 4. Вища освіта в зарубіжних країнах

Історія появи університетів – перших вищих навчальних закладів. Традиції організації їх діяльності. Різновиди ВНЗ у зарубіжних країнах. Організація діяльності ВНЗ, зміст і форми навчання. Можливості навчання за кордоном в сучасних умовах.

ЛЕКЦІЙНИЙ МАТЕРІАЛ

Тема 1.

ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА ЯК НАУКА

1. Мета та завдання порівняльної педагогіки, її місце в структурі педагогічної науки.
2. Виникнення порівняльної педагогіки.
3. Розвиток порівняльної педагогіки в радянський період та сучасній Україні.

1. Мета та завдання порівняльної педагогіки. Її місце в структурі педагогічної науки.

В умовах розбудови національної системи освіти в Україні та її інтеграції у європейський та світовий простір актуальним є аналіз стану та тенденцій розвитку освіти як в Україні, так і у світі. Лише зіставляючи результати цього аналізу, можна запропонувати напрямки адекватного розв'язання проблем, які виникають, і прогнозувати найбільш вірогідні шляхи розвитку освіти.

Порівняльна педагогіка набула актуальності в Україні також у зв'язку з міграцією робочої сили, підвищенням цінності людського капіталу у глобальній економіці знань. Опанування цієї дисципліни збагачує фаховий світогляд і діяльність педагога знанням світових надбань і тенденцій, регіональних та національних особливостей в освіті, значенні міжнародних освітніх організацій і програм у розвитку навчального середовища тощо.

Окреслені питання є покликані розв'язувати порівняльна педагогіка.

Порівняльна педагогіка (компаративна) – це галузь педагогічної науки, предметом якої є вивчення, аналіз, порівняння та оцінювання освітніх систем у різних країнах, подібних та відмінних рис і тенденцій в галузі освіти та виховання, перспективи освітньої політики.

Значення порівняльної педагогіки. Пошук загального й специфічного в освітніх системах різних народів дозволяє знаходити і науково тлумачити освітні традиції, системи, збагачувати національну педагогічну культуру за рахунок міжнародного досвіду.

Засновником порівняльної педагогіки є французький педагог М. А. Ж. Паризький (1775—1848), який уперше застосував терміни «порівняльна педагогіка» й «порівняльне виховання».

Завданням порівняльної педагогіки є вивчення і порівняльний аналіз теорії і практики навчально-виховної роботи в різних країнах, вивчення й узагальнення позитивного досвіду.

Порівняльна педагогіка спирається на описовий, статистичний, історичний, соціологічний, порівняльний та індуктивно-дедуктивні методи дослідження.

З часів виділення педагогіки з філософії та її становлення як самостійної науки вона поступово диференціювалася. В минулому система педагогічних наук охоплювала самостійні галузі загальної педагогіки, дошкільної та шкільної педагогіки, спеціальної педагогіки, історії педагогіки та інші. Останнім часом розвиваються нові: андрагогіка (освіта доросли), соціальна педагогіка, педевтологія (наука про учителя та педагогічну освіту) та ін.

До цього переліку ми відносимо й порівняльну педагогіку. Аналогічну до нашої назву вона має у меншості європейських країн (Італії, Нідерландах, Польщі, Швеції). Більш поширеним у світі є інший варіант назви, що відповідає англomовному терміну "Comparative Education" – освітня компаративістика (США, Канада, Франція, Великобританія, Іспанія, Німеччина, та ін.).

Порівняльна педагогіка тісно пов'язана з філософією, психологією, економікою, правом, соціологією та ін. дисциплінами. Цей зв'язок прослідковується в різних напрямках.

По-перше – спільність об'єктів (понять, закономірностей, критеріїв, методів) (психологія, соціологія анатомія та ін.).

По-друге – взаємодія, взаємовплив, інтеграція педагогіки та ін. наук (економіка, право, та ін.).

По-третє – порівняльна педагогіка опирається на ідеї інших наук; використовує їх методи та результати дослідження тощо (філософія, історія, соціологія та ін.).

Курс "Порівняльна педагогіка" є складовою у системі підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня "Магістр" спеціальності "Початкова освіта".

Мета даного курсу – засвоєння майбутніми фахівцями ключових положень і проблематики порівняльної педагогіки, актуальних напрямків змін у змісті, формах, методах виховання і навчання, шляхів підвищення ефективності освіти у розвинених країнах світу та в Україні; формування власної педагогічної позиції щодо виховного процесу; формування досвіду

самостійного і творчого аналізу та оцінки соціально-педагогічних явищ і ситуацій; формування педагогічного мислення, професійної самосвідомості.

Основними завданнями курсу є: формування педагогічних знань про порівняльну педагогіку як самостійну педагогічну дисципліну і її місце у системі педагогічних наук; розкриття об'єкта і предмета порівняльної педагогіки, специфіки її категоріального апарату; формування орієнтації в теоретико-методологічних концепціях зарубіжної і вітчизняної педагогічної освіти, з'ясування механізмів пізнання педагогічної дійсності; розуміння інформаційно-суспільних змін і основних тенденцій розвитку ланок системи освіти в Україні та світі, різних підходів до організації педагогічного процесу, сучасних поглядів на технології діяльності суб'єктів цього процесу; формування вміння аналізувати проблеми підготовки педагога з погляду порівняльної педагогіки; формування навичок роботи з соціально-педагогічним інструментарієм і його застосування для вивчення освітніх проблем на зламі тисячоліть; розвиток творчого потенціалу магістрів, їх професійного мислення, комунікативних здібностей.

2. Виникнення порівняльної педагогіки.

Засновником порівняльної педагогіки вважають **Марка-Антонія Жюльєна (Паризького)** (1775-1848). Він першим поставив питання про вивчення міжнародного досвіду розвитку освіти як особливого напрямку наукових досліджень.

Його невеличка брошура **"Нарис та попередні нотатки до дослідження з порівняльної педагогіки"** була визнана першою в історії програмою порівняльних досліджень освітніх систем, в якій були визначені цілі, функції та методи порівняльно-педагогічних досліджень.

Концепція Жюльєна мала на меті піднесення рівня національного шкільництва через використання найкращих зразків з інших країн у сфері педагогічної теорії та практики. На його думку, виховання можна було б пізнавати на підставі фактів та спостережень. При їх накопиченні, упорядковуванні та порівнянні можна відкривати певні закономірності, принципи та правила. Це слугувало б підвалинами для побудови майбутньої науки. У цій праці вперше з'явилися такі поняття, як "порівняльна педагогіка" та "порівняльне виховання". На думку Жюльєна, завдання порівняльної педагогіки повинно визначатися як зіставне вивчення педагогічного досвіду в

різних країнах задля створення найбільш раціональної системи освіти і виховання в масштабах Європи, а потім - і всього світу.

Згідно з проектом Жюльєна, для зібрання даних у різних країнах доцільно використовувати анкети. Він вважав, що за допомогою анкетних даних можна визначити, які країни у розвитку освіти переважають, а які відстають; у чому полягають проблеми, та яким чином їх подолати тощо. Для реалізації цих ідей він запропонував створити інститут педагогіки як центр вивчення найкращих методів навчання в Європі, інформацію якого могли б використовувати педагогічні навчальні заклади.

Після формулювання Жюльєном мети і методології порівняльної педагогіки вона не одразу стала виокремленою науковою дисципліною. В Франції і в інших країнах продовжився період використання описів, самоідентифікації й пропедевтичних пошуків у вигляді відвідин і дослідження інших країн. До цієї когорти з повним правом можна віднести багатьох педагогів минулого – від часів Античності, до пізнього Середньовіччя. Наприклад, Я.-А. Коменський відвідав більшість розвинених країн Європи, пропагував дидактику загального навчання, класно-урочну систему й важливість міжнародної взаємодопомоги в освіті.

У Франції XIX ст. найбільш відомим "педагогічним мандрівником" став професор філософії Сорбонни **В. Кузен** (1792-1867). За дорученням уряду він неодноразово виїздив у Прусію для вивчення її системи освіти.

Так званим "конкурентом" В. Кузена за славою і впливом доробку був німецький професор **Ф. Тірш**, що полишив детальні описи систем освіти кількох західноєвропейських країн і чи не першим став пропагувати необхідність "європейського виховання" як засобу зближення країн і народів. Та по-справжньому сприятлива атмосфера для пропозицій Тірша настала лише у наші часи, коли поняття "європейський вимір в освіті" є не простим закликком, а конкретним завданням для урядових структур Європейського Союзу.

Чи не найбільше "педагогічних мандрівників" мали США, де у XIX ст. прискорений розвиток капіталізму стимулював побудову системи обов'язкової освіти всіх дітей та значне удосконалення вищої освіти. Не випадково саме у США був прочитаний перший університетський курс з порівняльної педагогіки (Дж. Рассел, 1898 р., Колумбійський ун-т).

Японці провели весь кінець XIX ст. у надолужуванні свого відставання в багатьох сферах. Самі вони у той час мало подорожували по світу, віддаючи

перевагу запрошенню великої кількості зарубіжних фахівців - вчителів, професорів, інженерів і техніків. Так Японія вперше продемонструвала видатні здібності до навчання. Як відомо, після II світової війни вона засвідчила їх вдруге, за короткий час відбудувавши економіку й мало не наздогнавши США за обсягом щорічного валового національного продукту (ВВП).

Серед наших земляків здавна було чимало "педагогічних мандрівників", але жоден з них не може зрівнятися з **К.Д. Ушинським**, який у 1860-х роках провів багато часу в Західній Європі й надалі не лише широко використовував набуту інформацію в своїх працях, але й не поривав зв'язків з зарубіжними колегами

Значний прогрес у теорії й методології порівняльної педагогіки пов'язаний з появою в числі її в спеціалістів з управління та університетських професорів різних країн, які організували дослідження на науковому рівні. Ми не зможемо назвати всі імена, тому обмежимося лише найвідомішими дослідниками.

У Великобританії поет і критик М. Арнольд не лише довго працював на високій посаді інспектора, а й написав кілька книг з порівняльної педагогіки, де обстоював необхідність врахування під час аналізу проблем освіти історичних традицій і національного характеру.

Ще більшим є доробок педагога **Мікаела Е. Седлера** (1861-1943). Цей англійський науковець вважав анкетно-статистичний підхід Жюльєна надмірно спрощеним і обмеженим, а тому відшукував фактори, що впливають на розвиток освіти у різних країнах. Седлер був переконаний, що в порівняльних дослідженнях задля кращого розуміння підґрунтя освітньої діяльності потрібно проиннятися "духовною силою" конкретного народу. Він сформулював дві цікаві позиції, які, на наш погляд, лишаються актуальними назавжди.

Перше: "для розуміння системи виховання те, що діється поза межами школи, означає значно більше, аніж те – що в школі." Седлер мав на увазі державну систему, економіку, сім'ю, церкву. Саме ці чинники визначають напрями розвитку освіти у тій чи іншій країні. Саме в такому контексті він характеризував подібність та відмінність між англійськими граматичними школами, німецькими гімназіями та французькими ліцеями.

Друге: "практична користь з порівняльних досліджень закордонних систем освіти полягає в тім, що ми починаємо краще розуміти нашу власну виховну систему"

Вчений був ініціатором створення спеціального закладу (1894), завданням якого було зібрання та систематизація матеріалів про розвиток англійської та зарубіжної школи, складання каталогів новітніх книг, педагогічної документації та підготовка відповідних аналітичних доповідей. Ці матеріали значно вплинули на зміст законодавчого акту 1902 року, який визначив структуру середньої освіти в Англії на декілька десятиліть.

Продовжувачем ідей Седлера був **Ісаак Кендл** (1881-1965) – професор-компаративіст, письменник, видавець, мандрівник, одна з найяскравіших постатей в порівняльній педагогіці США. Парадигму й методологію власної науки він повно виклав у книзі "Порівняльна педагогіка".

На його думку, "порівнювання освітніх систем у кількох країнах може бути здійснене за допомогою різних методів у залежності від певного ступеня, від цілей". Одним із методів може бути статистичний аналіз, коли порівнюються видатки на освіту, прийом у школи тощо. Використовувати можна й такі методи, які дозволяють порівнювати якість освіти.

Також він вважав, що для більшості країн цілі освіти схожі, відтак, їм притаманні подібні проблеми. Однак в кожній країні вони вирішуються по-своєму, що зумовлено різницею у традиціях та культурі.

Кендл був переконаний, що існує декілька причин гальмування і недостатнього розвитку порівняльної педагогіки. У той час (частково - і нині) дослідження закордонних освітніх систем переважно мали вигляд "простих описів", які (хоча і були цікавими самі по собі) неможливо було узагальнити, бо вони не враховували культурного контексту, в якому виступали досліджувані явища

Ще далі пішов у своїх працях середини ХХ ст. англійський компаративіст **Ніколас Хенс** (1888-1969), який пропонував орієнтувати порівняльну педагогіку на:

1) аналіз подібностей і розбіжностей стану та діяльності систем освіти (на основі історичних досліджень);

2) виділення загальних засад, що зумовлюють важливі реформаційні рішення.

У рамках першого завдання Хенс пропонував спочатку виконати спільно з істориками-філософами дослідження всього шляху розвитку систем

освіти й охопити багато країн світу. Надалі слід збирати повні дані про існуючі освітні системи. Лише після цього можна приступати до порівнянь.

Хенс вважав, що на розвиток народів та появу особливостей їх характеру впливають три головні групи чинників: 1) природні (раса, національна мова, природне середовище); 2) релігійні (християнство, іслам, іудаїзм, буддизм та ін.) і 3) світські (гуманізм, соціалізм і націоналізм).

Хенс ретельно аналізував кожен з цих чинників, і якщо виявлялося, що якийсь із них має сильний вплив на розвиток народного характеру, концентрувався на з'ясуванні різниць серед освітніх систем (які стають більш виразними з урахуванням співзалежності чинників). На практиці він не зміг належним чином виконати свій план дій і щоразу під тиском надміру інформації й змінних, змушений був обмежитися однією країною і одним-двома чинниками. Проекти і результати у нього виявилися віддаленими між собою на рекордну відстань.

Більш послідовними і результативними були німці, наприклад, видатні представники німецьких традицій в галузі порівняльної педагогіки ХХ століття **Фрідріх Шнейдер** (1881-1965) і **Франс Хілкер** (1881-1969). Перший акцентував значення генези педагогічних явищ і пропонував аналізувати "рушійні сили", що створюють унікальні виховні ситуації у різних країнах. Чинниками впливу на системи освіти, на його думку, є: географічні умови, господарство, культура, релігія, наука, суспільна структура, політика та імпульси, що виходять із самої освіти, а також закордонних контактів.

Улюбленим методом Шнейдера був історичний аналіз. Він покладав на порівняльну педагогіку великі надії щодо розпізнавання специфічних проблем для міжнародної перспективи й формування підвалин для досліджень із загальної педагогіки через висвітлення сучасних педагогічних понять. Подальший розвиток підтвердив правильність уявлень Шнейдера щодо нових понять (таких як соціалізація) - через розгляд їх різноманітного культурного сенсу.

Франс Хілкер був насамперед методологом і вважав можливим будувати аналіз лише на широкій емпіричній базі. Хілкер підкреслював, що порівняльна педагогіка не відкриває правил, а лише окреслює сенс педагогічних явищ.

Педагогічне порівняння є науковим методом, котрий виходить із явищ навчання і виховання, щоб через співставлення різних поглядів з'ясувати основні закономірності, підпорядкувати їх, керуючись правилом

домінантності, й нарешті – в таких спосіб дійти до автентичного (справжнього) пізнання.

3. Порівняльна педагогіка в СРСР і сучасній Україні (самостійна робота).

Початок і середина 1920-х років були короткочасним, але виключно сприятливим періодом для досліджень і зарубіжних контактів науковців-компаративістів СРСР та Радянської України. Це зумовили і потреба негайної розбудови освіти й ліквідації неписьменності, і діяльність тих керівників і професорів, які оволоділи іноземними мовами, ще у часи існування Російської імперії

Якщо російськомовні автори найбільше аналізували праці й пропозиції видатного американського педагога-інноватора Д. Дьюї, то на теренах України зоною цікавості й контактів були Німеччина, Австрія і Чехословаччина. Про небачений для історії СРСР розквіт у 20-х роках порівняльної педагогіки свідчить той факт, що один лише україномовний часопис "Шлях освіти" помістив майже 500 статей про системи освіти і школи інших країн, маючи багато зарубіжних дописувачів (як осіб, так і асоціацій). Очевидно, серед них було багато глибоких робіт, де критично аналізувався зарубіжний та національний досвід, вносилися пропозиції щодо розвитку та удосконалення радянської середньої і вищої школи.

Не слід ідеалізувати зміст більшості праць - з кожним роком наростали і загострювалися формулювання ідеологічних штампів і завуальованих послань владі у своїй лояльності. Та все це не врятувало сотні й тисячі українських науковців, учителів і викладачів від розстрілу чи концтаборів у 30-ті роки, коли молода генерація більшовиків розпочала виконувати традиційну для всіх революцій світу програму знищення своїх попередників і згуртування народу на основі СТРАХУ. За кілька років виникла славетна "залізна завіса", відтак, майже до кінця існування СРСР зникла можливість вести нормальні порівняльно-педагогічні дослідження. У подальшому вони виконували лише політичні замовлення. Сформовані у радянські часи науковці отримали змогу більш об'єктивно досліджувати системи освіти зарубіжних країн лише після розпаду СРСР. Наприклад, варті уваги праці російських фахівців з порівняльної педагогіки 90-х років, хоч не всі вони відійшли від стереотипів минулого.

Тема 2.
СТАН І НАПРЯМИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ В УМОВАХ
ЄВРОІНТЕГРУВАННЯ

1. Історичні етапи розвитку порівняльної педагогіки
2. Спільне і відмінне в появі та розвитку освіти у кожній країні. Вплив світових та національних релігій на розвиток освіти.
3. Соціально-економічні та політичні фактори розвитку освіти зарубіжних країн. Соціально-економічний статус країни як умова розвитку освіти.
4. Показники інформаційного прогресу країни як основа забезпечення її освітнього прогресу. Процеси глобалізації та їх вплив на розвиток освіти.
5. Особливості шкільної освіти в полікультурному суспільстві. Причини актуальності полікультурної освіти.

1. Історичні етапи розвитку порівняльної педагогіки.

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

Питання про те, як вирішують виховні проблеми інші народи, ставилися ще з давніх давен. Давньогрецький історик Геродот писав про виховання у Вавілоні та Єгипті, Платон застосував метод порівняльного аналізу для характеристики особливостей спартанської та афінської виховних систем.

В епоху Відродження та у часи Реформації освіта знову стає справою "інтернаціонального" інтересу. З персональними освітніми візитами у середині XVII століття об'їхав кілька європейських країн (Англію, Швецію, Литву, Угорщину) *Я. А. Коменський*, пропагуючи ідеї загального навчання, удосконалену методику вивчення латини, основи класно-урочної системи навчання тощо. Саме Коменський у своїй статті "Шлях світла", а потім у фундаментальному 7-томному трактаті "Загальна порада про виправлення людських справ" розробив ідею міжнародного співробітництва та взаємодопомоги в освітній сфері.

Глибокими знавцями зарубіжного шкільництва була абсолютна більшість засновників, професорів та ректорів *українських братських шкіл та академій XVI-XVIII століть*, оскільки вони удосконалювали свою освіту у західноєвропейських університетах та академіях. Повертаючись додому, українські просвітителі використовували все краще з побаченого та перевіреного на власному досвіді.

Вже на початку XIX століття вітчизняними педагогами була здійснена педагогічна мандрівка до Бургдорфського інституту Й. Г. Песталоцці з метою вивчення його педагогічного досвіду. Роботи Песталоцці перекладалися російською мовою, але його система не знайшла підтримки у офіційної влади.

Таким чином, на рубежі XIX століття виникає потреба у розвитку спеціальної галузі знань - порівняльної педагогіки.

Другий період – XIX століття – *період запозичень* (за Дж. Бірідеєм), або *описовий період* (за Д. Вілсоном) Провідною репрезентативною фігурою цього періоду, засновником порівняльної педагогіки як окремої галузі знань є *французький громадський та політичний діяч* часів Великої французької революції, відомий публіцист *Марк Антуан Жюльєн Паризький* (1775-1848), якому належить перша спроба визначення цілей, функцій та методів порівняльно-педагогічних досліджень.

Найбільш відомим німецьким "педагогічним мандрівником" XIX століття був професор Мюнхенського університету Ф. Тірш, який є автором тритомної праці *"Про сучасний стан громадської освіти у західних державах Німеччини, в Голландії, Франції і Бельгії"*. Він першим поставив питання про необхідність "європейського виховання" як передумови зближення європейських країн і народів.

Вагомий внесок у вивчення зарубіжного освітнього досвіду у США в XIX- на початку XX ст. зробили Г. Манн, Г. Барнард, Дж. Рассел. Дж. Рассел увійшов в історію компаративістики перш за все тим, що у 1898/99 навчальному році прочитав перший у світовій практиці педагогічної освіти курс з цієї дисципліни ("Порівняльний аналіз систем освіти") студентам Колумбійського університету.

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

Отже, у 60-х роках XIX ст. відбувається певне зростання кількості педагогічних мандрівок та публікацій про зарубіжну школу. Їх причинами

стали: громадсько-педагогічний рух у країні, що розгорнувся з середини 50-х років, лібералізація громадського життя, зумовлена політичними реформами початку 60-х років, здійснення освітніх реформ. Серед найбільш цікавих праць видатних вітчизняних педагогів цього періоду, присвячених зарубіжному шкільництву, дослідники відзначають "Звіт про педагогічну подорож до Німеччини і Швейцарії" Д. М. Семенова (1866р.), "Німецькі і американські школи" М. П. Померанцева (1868р.), "Училищні системи Пруссії, Австрії, Швейцарії і Франції" М. Х. Весселя (1869р.).

У наступні десятиліття відбувалось подальше зростання кількості досліджень зарубіжної освіти, про що свідчить, наприклад, такий факт: тільки у 1894 році було надруковано 362 книги та статті, присвячені цій проблематиці. На початку XX століття з'являються монографії П. Г. Межуєва "Освіта у Франції"(1900р.), "Школа та суспільство в Америці"(1902р.), "Сучасна школа в Європі і Америці" (1912р.). Суттєвого розвитку набула компаративістика на початку XX століття на Україні. Провідними представниками цього напрямку педагогічної думки стали О. Ф. Музиченко, С. А. Ананьїн, Я. Ф. Чепіга та С. Ф. Русова. Першою ґрунтовною працею С. Ф. Русової з проблем зарубіжної школи стала стаття "Народня початкова освіта в Бельгії", що була надрукована у започаткованому за її участю у 1910 році журналі "Світло".

Таким чином, у XIX - на початку XX століття вітчизняна педагогіка мала значний досвід збору та обробки матеріалів про стан освіти та педагогічної науки за рубежом. Однак більшість робіт, у яких розглядалась ця проблематика, мала описовий характер. Аналіз зарубіжного досвіду був зачасту не метою, а одним із засобів, що використовувалися для дослідження певних аспектів розвитку вітчизняної освіти.

Третій період – початок наукових досліджень у галузі порівняльної педагогіки - продовжувався до другої світової війни. Західні компаративісти (Дж. Бірідей, Д. Вілсон, Х. В. Даел) пов'язують його початок з появою роботи М. Седлера (1900 рік), про яку мова йшла вище. Російські дослідники Б.Л Вульфсон та З. А. Малькова пов'язують початок перетворення порівняльної педагогіки у самостійну галузь знань з процесами її інституалізації у 20-х роках XX століття, оскільки саме в цей період, створюються перші національні і міжнародні наукові та інформаційні організації, які ставили за мету своєї діяльності збір, систематизацію та узагальнення фактів, що стосувались розвитку освітнього процесу та

педагогічної теорії у різних країнах та регіонах світу. Так, у 1919 році була заснована Міжнародна асоціація освіти у Нью-Йорку, у 1923 році – Міжнародний інститут при педагогічному коледжі Колумбійського університету, у 1925 році – Міжнародний інститут інтелектуального співробітництва у Парижі а також відділ зарубіжної педагогіки німецького Центрального інституту виховання.

Найвидатнішими зарубіжними компаративістами того часу були І. Кендл, П. Монро (США), Н. Хенс (Великобританія), Ф. Хількер (Німеччина), П. Россело (Швейцарія) та інші.

У Радянському Союзі у 20-х роках була здійснена велика кількість досліджень у галузі зарубіжної та порівняльної педагогіки. Це було зумовлено процесом активного пошуку принципово нових шляхів розбудови освітньої системи. Найбільший інтерес російських дослідників викликала американська школа, де у той час проходили експериментальну перевірку ідеї прагматичної педагогіки Д. Дьюї, нові методичні системи (Дальтон-план, Платун-план, Вінетка-план та ін.). Ця проблематика розглядалась у роботах О. Янжул, М.Льїна, І. Свядковського, Б. Комаровського, М. Бернштейна.

Ще більш активно відбувалось вивчення зарубіжного педагогічного досвіду в Україні, про що, зокрема, свідчить програмна промова наркому освіти республіки Г. Ф. Гринька, що мала красномовну назву "Наш шлях на Захід". У промові обґрунтовувалась необхідність звернення до багатого науково-педагогічного досвіду розробки психологічних, психофізіологічних та психотехнічних проблем, накопиченого науковцями Західної Європи.

З 1929 року політичний режим у радянській країні стає все більш жорстким та закритим. "Залізна завіса", що фактично виникає між СРСР та всім іншим світом, що не сприяло об'єктивному вивченню міжнародного педагогічного досвіду, орієнтувало на критиканську його оцінку.

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

50-70-ті роки ХХ століття канадський дослідник проф. Д. Вілсон відносить до **четвертого періоду** розвитку порівняльної педагогіки – *періоду активізації розвитку методології науки*. Провідними англomовними дослідниками цього періоду та їх головними науковими досягненнями стали: С. А. Андерсон "Значення соціальних типології в порівняльній педагогіці" (1959), "Світові освітні системи" (1960), "Порівняльна педагогіка більш як за чверть століття: зрілість та суперечності" (1977); Дж. З. Ф. Бірідей "Дискусія з

приводу методів порівняльної педагогіки" (1957), "Деякі методи вивчення порівняльної педагогіки" (1958), "Порівняльна педагогіка у Колумбійському університеті" (1960), "Порівняльний метод у педагогіці" (1964); І. Кендл "Нова ера в освіті - порівняльне дослідження"(1955), "Методологія порівняльної педагогіки"(1959); В.В. Брікман "Історичний вступ до порівняльної педагогіки" (1960), "Дослідження історичного характеру з порівняльної педагогіки" 1964), "Передісторія порівняльної педагогіки до кінця XVIII століття" (1964); Ф. Шнейдер "Концепції у порівняльній педагогіці"(1955), "Європейське виховання" (1959); Б. Холмз "Проблеми освіти: порівняльний підхід" (1965), "Порівняльна педагогіка: деякі питання методу" (1981); М. А. Екштейн "Надзвичайні засоби стримування: покарання та контроль в англійській та американській школі" (1966), "Метрополітанізм в освіті: порівняльне вивчення успіхів учителів та учнів у Амстердамі, Лондоні, Парижі та Нью-Йорку" (1974); Ф.Е. Джоунс "Порівняльна педагогіка: мета та метод" (1971) та інші. Домінування у товаристві компаративістів світового рівня англомовних науковців з Північної Америки та Європи вважається характерною ознакою періоду.

Порівняльно-педагогічні дослідження у ФРН 60-80-х років ХХ століття були зосереджені, головним чином, навколо проблем шкільництва у НДР та країнах Східної Європи. Очолювали цей напрям компаративістики професори О. Анвайлер та В. Міттер. Велика увага приділялась і дослідженню біографії та творчої спадщини А. С. Макаренка. У середині 60-х років з цією метою був створений Міжнародний дослідницький центр "Макаренко-реферат", який випустив понад 20 томів матеріалів макаренкознавчого характеру.

У 70-80-ті роки з'являється широке коло джерел з порівняльної та зарубіжної педагогіки, авторами яких стали представники російської школи компаративістики В. П. Борисенков, Б. Л. Вульфсон, А. Н. Джури-ський, В. П. Лапчинська, З.О. Малькова, М. Д. Никандров, В. Я. Пили-повський, К.І. Салімова, С.А. Тангян, Т.Ф. Яркіна. У цих працях поданий аналіз основних напрямів реформування освітніх систем у розвинутих країнах та країнах, що розвиваються, висвітлюються процеси модернізації змісту та методів навчання, характеризуються різні напрями педагогічної думки, співвідношення загальнолюдського та національного, загального та спеціального у вирішенні освітніх та виховних проблем в сучасному світі. Поступово зменшується ідеологічне навантаження в оціночних судженнях

щодо педагогічних здобутків іноземних держав та науковців, але воно все ще дається взнаки.

Для сучасного, *п'ятого періоду* розвитку порівняльно-педагогічних досліджень (почався, за Д. Вілсоном, у 80-ті роки ХХ ст. і, за його термінологією, має назву - *період теоретичних змагань* – a phase of theoretical contention) є характерним значне розширення об'єкту дослідження (перш за все у просторовому полі: вони охоплюють не тільки Північно-Американський та Європейський континенти, а всі регіони світу) та кількості дослідників.

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

Актуальною є і термінологічна проблема визначення статусу порівняльної (comparative education) та зарубіжної педагогіки (international education): як одного цілого, як споріднених галузей знань, як окремих галузей знань. Тривалий час терміни порівняльна педагогіка та зарубіжна вживались як аналогічні, синонімічні. В сучасних умовах поняття "international education" набуло і інших значень, що стали більш уживаними як в педагогічному, так і в широкому соціальному контексті: 1) система заходів, що має на меті виховання в дусі взаєморозуміння та співробітництва між народами (наприклад, розроблена в рамках Ради Європи (РЄ) програма "Виховання для європейського громадянства"); 2) освіта учнів різного етнічного походження в рамках однієї освітньої інституції (як приклад такої освіти можна назвати "європейські школи", що виникли у 1953 році з метою формування громадян майбутньої Європи); 3) вища освіта, пов'язана з тривалим закордонним стажуванням.

3. Соціально-економічні та політичні фактори розвитку освіти зарубіжних країн. Соціально-економічний статус країни як умова розвитку освіти.

Прогрес освіти безпосередньо пов'язаний з потребами сучасного етапу науково-технічної революції і становленням високотехнологічного суспільства. Якщо промислова революція ХІХ ст. вимагала ліквідації

неграмотності і широкого розвитку початкової освіти, то сучасна НТР поставила об'єктивне завдання: створити систему масової середньої освіти та істотно розширити охоплення молоді різними видами навчання після середньої освіти.

Показники стану освіти в розвинених країнах такі: кількість висококваліфікованих фахівців, зайнятих у наукових дослідженнях та експериментальних розробках, збільшилася з 1970 по 1990 р. у США – на 80 %, у Франції – на 100 %, у Японії – на 120 %; диплом про закінчення коледжу (включаючи дворічне навчання) у 1970 р. у США мав кожен сьомий працівник, у середині 1980-х – кожен четвертий, а на початку 1990-х років – майже кожен третій.

Така тенденція була характерна і для СРСР. Підвищення освітнього рівня населення об'єктивно відповідає магістральним напрямкам розвитку економіки. Ця установка починає знаходити відображення в державній освітній політиці багатьох західних країн. У Франції, Великій Британії, Італії сама держава – найбільший підприємець, який володіє величезними промисловими комплексами і цілими галузями економіки. У таких умовах державна влада безпосередньо зацікавлена у створенні й функціонуванні найраціональнішої системи підготовки робочої сили, що потребує поступального розвитку загальної і професійної освіти. Однак рівень розвитку освіти в тій чи тій країні не визначає безпосередньо стан її економіки, оскільки освіта, особливо загальна, не веде автоматично до відповідного зростання продуктивності праці та підвищення ефективності виробництва.

Показники стану освіти в країнах, що розвиваються, – Азії, Африки і Латинської Америки – істотно різняться, проте вони мають і загальні тенденції:

- для створення сучасної економіки, розвитку соціальної і культурної сфер багатоукладного суспільства погрібні висококваліфіковані кадри. Саме у цих галузях спостерігаємо особливо великий розрив між розвиненими країнами і країнами, що розвиваються (число науковців та інженерів у сфері досліджень і експериментальних розробок на мільйон жителів у розвинених країнах у 25-30 разів більше, ніж у країнах, що розвиваються);

- у країнах, що розвиваються, системи середньої і вищої освіти за темпами кількісного зростання обганяють розширення тих сфер трудової діяльності, що потребують кваліфікованих фахівців у галузі науки і техніки, тим більше, що значну частину таких фахівців становлять іноземці. В

результаті чимало випускників вищих і середніх спеціальних навчальних закладів стають безробітними або змушені йти на некваліфіковану роботу;

– нинішній рівень соціально-економічного розвитку країн, що розвиваються, ще не створює достатніх стимулів для широкого застосування кваліфікованої праці, однак майбутнє вимагає розвитку освіти, підготовки національних кадрів, потрібних для досягнення поряд із політичною незалежністю економічної самостійності та соціального прогресу.

Одним із важливих принципів державної політики більшості країн світу проголошується демократизація освіти. Новітні закони про освіту та офіційну педагогічну документацію передбачають: встановлення чіткої наступності різних ступенів освіти; ліквідацію тупикових напрямів навчання; підвищення якості навчання у навчальних закладах усіх типів; зміцнення зв'язку змісту освіти з життям; виховання учнів у дусі високих цивільних, моральних та естетичних ідеалів.

Фінансування освітньої сфери. Значення освітньої політики певною мірою визначається масштабами фінансування цієї сфери. Розбіжності у національному й регіональному фінансуванні величезні: у розвинених країнах витрати на освіту становлять приблизно 5-7 % вартості валового національного продукту; крім державних асигнувань, що включають витрати центральної, регіональної і місцевої влади, а також державні субсидії приватним навчальним закладам, у деяких країнах значними є приватні витрати на освіту — у світі вони становлять приблизно 10-15 % державних витрат; системи освіти більшості країн, що розвиваються, перебувають у катастрофічному фінансовому становищі. У цій сфері відставання від розвинених країн особливо велике.

4. Показники інформаційного прогресу країни як основа забезпечення її освітнього прогресу. Процеси глобалізації та їх вплив на розвиток освіти.

Вже зараз інформаційні та комунікаційні технології (ІКТ) складають вагомому частку світового виробництва, що призводить до глобального перерозподілу як ринку праці, так і ринку освітніх послуг. Крім того, розбудова єдиного Європейського освітнього простору в рамках Болонського процесу суттєво підвищує роль ІКТ в освіті, що зумовлено сучасною світовою тенденцією створення глобальних відкритих освітніх та наукових систем, які дають змогу, з одного боку, розвивати систему накопичення і поширення

наукових знань, а з другого – надавати доступ до різноманітних інформаційних ресурсів широким верствам населення.

Одним з головних завдань освіти в умовах розвитку інформаційного суспільства є навчити учнів та студентів використовувати сучасні інформаційні та комунікаційні технології. У зв'язку з цим виникає нагальна потреба прискореної підготовки викладачів та фахівців у галузі ІКТ, оснащення закладів освіти сучасною комп'ютерною технікою, педагогічними програмними засобами, електронними підручниками тощо. Від розв'язання цього завдання визначальною мірою буде залежати розвиток країни

Основним завданням цієї мережі є здійснення високодинамічного пошуку та розповсюдження інформації науково-освітнього характеру, а це означає:

- організація доступу до світових електронних бібліотек;
- проведення відео-лекцій та відео-конференцій;
- забезпечення навчального процесу дистанційної освіти;
- надання можливості для пілотної апробації нових телекомунікаційних технологій;
- підготовка кадрів для впровадження цих технологій у виробництво і бізнес.

Значним фактором виведення нашої освіти на якісно новий рівень і покращення підготовки висококваліфікованих спеціалістів є не тільки комп'ютеризація навчального процесу, а й впровадження Internet-технологій, створення корпоративних мереж та віртуальних лабораторій, які дасть змогу в реальному часі групою студентів, учнів виконувати експериментальні дослідження під час аудиторних занять.

Традиції розвитку інформаційного суспільства в Україні ґрунтувалися на тому, що головними ресурсами суспільства (поряд із традиційними) визначалися знання та інформація. Використання цих чинників мало забезпечити умови для розвитку суспільного і науково-технічного прогресу, розвитку науки, освіти, культури, удосконалення соціально-економічних відносин, духовного життя, підвищення життєвого рівня, демократизації громадського життя. При цьому створений освітній, науковий, технологічний і виробничий фундамент на ранніх стадіях розвитку інформаційного суспільства давав можливість здійснити поступовий перехід до суспільства, побудованому на знаннях, яке мало надати нові, більш потужні продуктивні сили для прискореного суспільного розвитку.

Глобалізація (англ. globalization) – процес всесвітньої економічної, політичної та культурної інтеграції та уніфікації. У ширшому розумінні — перетворення певного явища на планетарне, таке, що стосується всієї Землі.

Вплив глобалізації на освіту зумовлений такими чинниками:

- перенесення на соціальну сферу в цілому та на освіту зокрема неоліберальної ідеології, яка є характерною для глобальної економіки;

- розвиток НТП та інформаційних технологій, що об'єктивно зумовлюють можливість інтеграційних процесів в освітніх системах на регіональному та глобальному рівнях;

- прагнення світового співтовариства до формування в сучасних умовах нових глобальних цінностей – цінностей загальнолюдської культури, серед яких провідними повинні стати не влада сильного і багатого, а гуманізм, толерантність, повага до представників інших культур, націй, рас, релігій, схильність до співпраці з ними, до взаємозбагачення культур;

- вестернізація (американізація) духовних цінностей, що пов'язана з домінуючою позицією західної цивілізації у економічному, науково-технічному та політичному житті людства.

5. Особливості шкільної освіти в полікультурному суспільстві.

Причини актуальності полікультурної освіти.

В умовах глобалізації, світової інтеграції та експансії масової культури актуальною залишається проблема збереження етнічної багатоманітності та самобутності української нації. Чільне місце в процесі вирішення означеної проблеми належить навчально-виховним закладам, зорієнтованості педагогічної системи та оновлення змісту освіти на засадах народної культури. Як зазначає В. Кремень, у розвитку освіти України відбувається поступовий перехід від "безнаціональної" унітарної підготовки школярів до етнічно диференційованої. Тому в етнічному вихованні дитини доцільним вважаємо різновекторне вивчення її в етнографічному аспекті.

Полікультурна педагогіка привертає увагу широкі верстви громадськості, тому що є адекватною педагогічною реакцією на настільки гострі проблеми, як міжособистісні, міжгрупові та міжетнічні конфлікти, різні дискримінаційні явища, класові, політичні й релігійні протиріччя в сучасному світі. Розвиток цього напрямку сучасної педагогічної науки й освітньої практики обумовлене самою суттю процесів демократизації й гуманізації соціального життя, прагненням створити суспільство, в якому

культивуються поважне ставлення до особистості, захист гідності й прав кожної людини. Полікультурна педагогіка походить із того, що освіта і виховання повинні включати безліч типів, моделей і ціннісні педагогічні орієнтації, які адекватні світогляду й запитам різних етнокультурних груп населення. Тому такого роду виховання є потужним інструментом створення демократичного й гуманного соціального клімату, гармонізації відносин різних культур у руках учителя, що усвідомлює та приймає ідеї полікультуралізму.

Полікультурна освіта, на думку сучасних учених, переслідує три групи цілей, які позначають поняттями «плюралізм», «рівність» і «об'єднання». У першому випадку мова йде про повагу й збереження культурного різноманіття. У другому – підтримку рівних прав на освіту і виховання. У третьому – формування особистості у душі загальнонаціональних, політичних, економічних і духовних цінностей. Варто відзначити, що у вихованні поваги до інших культур, толерантність, терпимість – це лише початок прилучення до інших культур. Важливе значення належить солідарності, взаємодії, вмінні розуміти особливості різних культур, народів, націй, етносів.

Таким чином, полікультурна освіта – це взаємозбагачення знаннями про культуру різних народів, повага до етнічних груп (меншин), формування терпимості та подолання упереджень у їх сприйманні, прагнення до ідеалів демократії та плюралізму. Полікультурну освіту варто розглядати як частку педагогічних з надбань, що забезпечують культурно-соціальну ідентифікацію особистості, відкрити іншим культурам, національностям, расам, віруванням.

У результаті цього зміст полікультурної освіти включає такі складники:

- 1) соціокультурна ідентифікація особистості;
- 2) засвоєння системи понять і уявлень про полікультурне середовище;
- 3) виховання позитивного ставлення до багатогранного культурного оточення;
- 4) розвиток навичок соціокультурного спілкування в іносередовищі на засадах толерантності.

Полікультурна освіта концентрується на декількох педагогічних принципах – передбачає виховання людської гідності й високих моральних якостей; виховання для співіснування із соціальними групами різних рас, релігій, етносів; виховання толерантності, готовності до взаємного співробітництва. При цьому головною функцією полікультурної освіти є

усунення протиріччя між системами й нормами виховання та навчання домінуючих націй і етнічних меншин. До інших функцій полікультурної педагогіки можна віднести формування уявлень про різноманіття культур і їх взаємозв'язки; усвідомлення важливості культурного різноманіття для самореалізації особистості; виховання позитивного відношення до культурних відмінностей; розвиток умінь і навичок взаємодії носіїв різних культур на основі толерантності й взаєморозуміння.

У Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа) пріоритетним принципом діяльності української школи визначено поєднання національного і загальнолюдського. "Домінантою виховного процесу має стати виховання в учнів патріотизму з новим змістовим наповненням". Йдеться про те, щоб, з одного боку, виховувати в учнів любов до рідного краю, свого народу, держави, відповідальності за їх майбутнє, а з іншого, – відкритість до сприйняття різноманітних культур світу, освоєння фундаментальних духовних цінностей людства – гуманізму, свободи, справедливості, толерантності, національного примирення тощо.

Власне в умовах глобалізації актуалізуються проблеми *етнічного виховання* особистості, під яким розуміємо формування та розвиток її духовних цінностей на основі засвоєння знань, навичок поведінки та діяльності представників рідного етносу, його традиційно-звичаєвої обрядовості тощо.

В європейських державах ці питання визріли вже після першої світової війни. Тут створюються міжнародні організації та центри для вивчення стану освіти в різних країнах, серед яких чільне місце посіло Міжнародне бюро освіти (МБО), засноване в 1925 році спочатку як громадська організація при інституті педагогічних наук ім. Руссо Женевського університету, а з 1929 року очолюване міжнародною міжурядовою організацією. У Великобританії, Італії, Швейцарії, США, Японії та інших країнах публікується низка наукових праць, присвячених різним аспектам етнопедагогіки.

До прикладу, французький народ пережив період національного гноблення, приниження окупацією, частина громадян зайняла колабораціоністську позицію. Не випадково нині головними завданнями громадянської освіти у Франції є формування цінностей свободи, миру, толерантності, демократії, поваги до рідної мови, національних символів. Водночас французька держава відіграє помітну роль в європейських та світових інтеграційних процесах. У післявоєнній Німеччині в освітній сфері також значну

увагу акцентували на толерантності міжособистісних взаємин, любові до світового співтовариства в органічному поєднанні з формуванням почуттів громадянського обов'язку та патріотизму.

Однак у сучасних умовах масштаби полікультурного виховання у провідних країнах світу різні: влада Англії, Німеччини, Франції намагається не акцентувати на цій проблемі, водночас значна увага їй вирішенню приділена на офіційному рівні в Австралії, Іспанії Канаді, США. Так, полікультурна освіта в Канаді нерозривно пов'язана з проблемою конвергенції етнічних груп населення, оскільки канадська нація сформована з іммігрантів. Актом 1988 року (Multiculturalism Act) культурну розмаїтість проголошено базовим принципом канадського суспільства.

Світовий досвід організації освіти є повчальним для пострадянських країн, які пережили значно триваліший період бездержавності й національного приниження. Так, на відміну від багатьох європейських народів, формування української нації носило дискретний характер, оскільки Україна тривалий час не мала своєї державності, внаслідок чого була позбавлена можливості творити власний загальнонаціональний виховний ідеал. Відтак у цивілізованих країнах досвід громадянської освіти не лише зберігся, а й передається нащадкам через ідеали гуманізму, демократії, солідарності, громадянської відповідальності, поваги до власної історії, культури, моралі, захист інтересів нації тощо. Тому нині маємо об'єктивну потребу в осмисленні світового розвитку і глобалізаційних процесів з погляду досягнень кожної держави, її інтересів, ментальності.

За таких умов розширились межі спілкування між представниками різних народів, котрі проживають за межами України, спостерігаються міграційні процеси. Це призводить до того, що виникає проблема "діалогу культур", зокрема в умовах школи. Тому іншим важливим аспектом у процесі формування етновиховного середовища навчального закладу, особливо це стосується західноукраїнського та південного регіонів, де проживають, окрім українців, білоруси, росіяни, євреї, угорці, болгары, поляки та інші етноси, вважаємо моделювання міжетнічної толерантності в організації педагогічного процесу на різних рівнях задля створення етнопсихологічного комфорту носіям інокультур і формування в них поваги до корінного населення країни – українців.

Для прикладу, етнічна структура Канади представлена різними націями й народностями, з яких корінні канадійці становлять тільки 11,5 відсотків. Утім, у цій країні панує глибока повага до Закону, традиційних символів,

звичаїв і обрядів, ніколи не стояло питання про "поділ" держави, хоча найбільше іммігрантів з Англії і Франції (відповідно 40 і 27 відсотків від загальної кількості населення). Безумовно, що система освіти будується з урахуванням соціокультурних особливостей.

Отже, полікультурна освіта призначена для створення педагогічно сприятливого взаємозбагачення малої та домінантної культур, у результаті чого відбувається становлення й самовизначення особистості. Полікультурна освіта передбачає врахування таких чинників: культурні, виховні й освітні інтереси етнічних меншин в умовах плюралістичного культурно-національного середовища та пріоритетне значення культури основного етносу.

Полікультурна освіта покликана підтримувати різноманіття великих і малих націй в умовах глобалізації сучасного світу, і в цьому її основна місія. Вона є засобом збереження й розвитку етнічних культур, включення цінностей етнічних культур у практику виховання й навчання, а значить – вирішення актуальних проблем педагогіки. Завдяки діалогу культур учень краще усвідомлює рідну мовну картину світу, глибше проникає в її сутнісні характеристики й менталітет народу, знаходить почуття національної гідності й поваги до культурних цінностей інших народів. Крім того, наявність полікультурного компонента в навчальних дисциплінах дозволяє вирішувати подвійне завдання: стимулювати інтерес до нового знання й одночасно пропонувати різні точки зору на навколишній світ.

Тема 3.

РОЗВИТОК ОСВІТИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ: СТАН, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ

1. Економічна ефективність освіти в розвинених країнах і країнах, що розвиваються.
2. Загальна характеристика соціального попиту на освіту.
3. Політичні чинники розвитку сучасної освіти.
4. Інтеграція в галузі сучасної освіти.
5. Орієнтація на неперервну освіту.
6. Проблема демократизації освіти.

1. Економічна ефективність освіти в розвинених країнах і країнах, що розвиваються

Освіта в розвинених країнах. Прогрес в освіті безпосередньо пов'язаний з потребами сучасного етапу науково-технічної революції і становленням високотехнологічного суспільства. Якщо промислова революція XIX ст. потребувала ліквідації неграмотності і широкого розвитку початкової освіти, то сучасна НТР поставила об'єктивне завдання: *створити систему масової середньої освіти та істотно розширити охоплення молоді різними видами навчання після середньої освіти.* Показники стану освіти в розвинених країнах такі: кількість висококваліфікованих фахівців, зайнятих у наукових дослідженнях та експериментальних розробках, збільшилася з 1970 по 1990 р. у США – на 80 %, у Франції – на 100 %, у Японії – на 120 %; диплом про закінчення коледжу (включаючи дворічне навчання) у 1970 р. у США мав кожен сьомий працівник, у середині 80-х – кожен четвертий, а на початку 90-х років – майже кожен третій. Така тенденція була характерна і для СРСР. *Підвищення освітнього рівня населення об'єктивно відповідає магістральним напрямкам розвитку економіки.* Така установка починає знаходити відображення в державній освітній політиці багатьох західних країн. У Франції, Великій Британії, Італії сама держава – найбільший підприємець, який володіє величезними промисловими комплексами і цілими галузями економіки. У таких умовах державна влада безпосередньо зацікавлена у створенні й функціонуванні найраціональнішої системи підготовки робочої сили, що потребує поступального розвитку загальної і професійної освіти.

Однак рівень розвитку освіти в тій чи тій країні не визначає безпосередньо стан її економіки, оскільки *освіта, особливо загальна, не веде автоматично до відповідного зростання продуктивності праці та підвищення ефективності виробництва.* Між загальними витратами на освіту і їхньою економічною віддачею існує неминучий хронологічний розрив (за наявними підрахунками – 10-15 років), а самі ці витрати виявляються економічно рентабельними лише за умови, що випускники навчальних закладів мають реальну можливість застосувати здобуті знання на практиці.

Донедавна державні програми розвитку освіти в країнах Заходу спиралися на прогнози, що мають на меті визначити конкретні потреби національного виробництва в робочій силі на наступні роки. При цьому одне із завдань планування полягало в тому, щоб уникнути зайвої «перенавченості» населення. Нині висувається ідея створення так званого

«кваліфікаційного запасу», тобто підготовки такої кількості кваліфікованих кадрів, яка відповідно до сьогодношньої ситуації може здаватися надлишковою, проте в перспективі сприятиме розвитку високотехнологічного виробництва.

Освіта в країнах, що розвиваються. Показники стану освіти в країнах, що розвиваються (наприклад, Азії, Африки і Латинської Америки), істотно різняться. Однак можна визначити такі тенденції: для розвитку соціальної і культурної сфер багатокладного суспільства погрібні висококваліфіковані кадри, тому у цих галузях маємо особливо великий розрив між розвиненими країнами і країнами, що розвиваються (кількість науковців та інженерів у сфері досліджень і експериментальних розробок на мільйон жителів у розвинених країнах у 25-30 разів більше, ніж у країнах, що розвиваються). Водночас у країнах, що розвиваються, системи середньої і вищої освіти за темпами кількісного зростання значно вищі тих сфер, що потребують кваліфікованих фахівців у галузі науки і техніки (значну частину таких фахівців становлять іноземці). Чимало випускників вищих і середніх спеціальних навчальних закладів є безробітними або змушені йти на некваліфіковану роботу. Варто зазначити й той факт, що сучасний рівень економічного та соціального розвитку країн, що розвиваються, ще не створює достатніх стимулів для широкого застосування кваліфікованої праці, однак все ж таки існує проблема у підготовці національних висококваліфікованих кадрів, які б могли працювати для розвитку власне своєї країни у перспективі.

2. Загальна характеристика соціального попиту на освіту

Зростання соціального попиту на освіту. В сучасному світі збільшується соціальний попит на повноцінну освіту, що особливо характерно для розвинених країн. Населенню цих країн властивий такий спосіб життя, для якого характерні вищі економічні стандарти і вищий рівень соціальних домагань. Значна частина молоді розглядає отримання повноцінної освіти як необхідну умову досягнення бажаного соціального статусу.

Між рівнем освіти і розміром заробітної плати існує чітка кореляція. Високий освітній рівень розглядається і як певна гарантія від безробіття, першими жертвами якого стають саме некваліфіковані працівники з мінімальним рівнем освіти. Підвищився престиж освіти і для молоді з

привілейованих верств населення, що пов'язано з новими способами формування соціальної еліти західного суспільства.

Охоплення дівчат середньою і вищою освітою. Зростання соціального попиту на освіту значною мірою пов'язане із розширенням охоплення дівчат середньою і вищою освітою, що пояснюється низкою економічних і соціально-психологічних причин, а саме:

- структурними зрушеннями в економіці розвинених країн;
- зростанням суспільної самосвідомості жінок, їхнього прагнення до незалежності та реальної соціальної рівності з чоловіками;
- економічною активністю жінок у зв'язку з відсутністю засобів для підтримання певного матеріального рівня сім'ї, бюджет якої складається лише із заробітної плати чоловіків. Збільшення припливу жінок на ринок праці глобальне явище. У 1980-х роках в СРСР жінки становили понад половину загальної чисельності трудового населення, а в галузях охорони здоров'я, освіти, культури, торгівлі і громадського харчування – понад 75 %. У цей самий період частка жінок в економічно активному населенні США, Швеції, Данії становила приблизно 45 %, Франції, Великої Британії, ФРН – близько 40 %.

У розвинених західних країнах дівчата, які навчаються у повних середніх школах, становлять більше половини всіх учнів, і майже половину студентів вищих навчальних закладів. Значно зріс жіночий контингент бакалаврів, магістрів, докторів наук.

У країнах, що розвиваються, також є великі зрушення в розвитку жіночої освіти. З 1970 по 1990 р. частка дівчат, які навчаються у середніх навчальних закладах, збільшилася: в Африці з 33 до 38 %, в Азії з 35 до 40 %. Така сама тенденція спостерігається й у вищих навчальних закладах.

Значення демографічних чинників. На розвиток освіти значною мірою впливають демографічні чинники. Еволюція народжуваності зумовлює зміни через певний проміжок часу кількості учнів тих вікових категорій, які підлягають обов'язковому навчанню. У розвинених країнах спад народжуваності зумовив зменшення чисельності учнів у початкових школах. З 1980 по 1990 р. чисельність учнів скоротилася: у Великій Британії на 500 тис, у Франції – на 400 тис, у Японії – майже на 2 млн. Щодо середніх шкіл, то в 1960–70-х роках темпи зростання їхньої кількості залишалися високими. В останні роки зменшення загальної чисельності молоді в розвинених країнах стало позначатися і на контингентах середніх шкіл: з 1980 по 1990 р. їхня

кількість зменшилася приблизно на 3,5 %. Сьогодні тільки вища школа не виявляє прямої залежності від демографічної кон'юнктури: її контингент продовжує зростати майже в усіх країнах.

3. Політичні чинники розвитку освіти.

Освітня політика в розвинених країнах і країнах, що розвиваються.

Стан освіти і перспективи її розвитку значною мірою залежать від *державної і суспільної політики*. Цілі, пріоритети, методи і результати освітньої політики визначаються поєднанням глобальних тенденцій, національної та регіональної специфіки:

- у промислово розвинених країнах з ринковою економікою і подібними ознаками суспільно-політичного ладу становлення високотехнологічного суспільства і наслідки цього процесу зумовили нові аспекти освітньої політики, що *стає однією з найважливіших складових соціальної стратегії*;

- у країнах, що розвиваються, після завоювання ними політичної незалежності важливим завданням стає розроблення *законодавчих основ* освіти. У конституціях багатьох із них цим питанням присвячено окремі розділи, в яких не лише містяться найзагальніші положення, а й формуються актуальні завдання, розв'язання яких має сприяти розвитку освіти та національної культури. У соціальних програмах країн, що розвиваються, наголошується на необхідності наблизитися в розвитку освіти до кращих світових стандартів.

Демократизація сучасної освіти. Одним із важливих принципів державної політики більшості країн світу проголошується *демократизація освіти*. Новітні закони про освіту та офіційну педагогічну документацію передбачають: встановлення чіткої наступності різних ступенів освіти; ліквідацію тупикових напрямів навчання; підвищення якості навчання у навчальних закладах усіх типів; зміцнення зв'язку змісту освіти з життям; виховання учнів у дусі високих цивільних, моральних та естетичних ідеалів.

4. Інтеграція в галузі сучасної освіти

Загальна характеристика процесу інтеграції. В останні десятиліття виявився новий *аспект освітньої політики, пов'язаний із розвивальним процесом економічної, соціальної і культурної інтеграції*. У ньому знаходить

вираження характерна для сучасного світу об'єктивна тенденція до інтернаціоналізації світу, зближення країн і народів, спільного вирішення глобальних проблем, що виходять за національні й державні межі.

Інтеграція відбувається переважно у масштабах геополітичних регіонів, що поєднують країни з подібними умовами історичного розвитку і соціально-економічною структурою.

Найбільшу увагу міжнародні організації приділяють країнам, що розвиваються. У 80-х роках за активної участі ЮНЕСКО було розроблено чотири нові регіональні програми розвитку освіти для країн Латинської Америки і Карибського басейну, Африки, Азії.

Організація економічного співробітництва і розвитку функціонує з 1961 р., до якої входить понад 20 промислово розвинених країн. Діяльність організації спрямована головним чином на узгодження різних аспектів економічної політики. У складі її координаційних органів функціонують *Комітет освіти* і *Центр досліджень та нововведень у сфері освіти*, які виробляють рекомендації щодо змін у структурі системи освіти, її управлінні, фінансуванні, модернізації змісту і методів навчання у навчальних закладах різних типів, нових принципів підготовки вчителів.

Європейський Союз. Головну роль у розвитку інтеграційних процесів у Західній Європі відіграє *Європейський Союз (ЄС)*. У 1976 р. було створено постійно діючий *Комітет освіти держав — членів ЄС*, функції якого полягають у розробленні стратегії співробітництва з метою «гармонізації» національних систем освіти. Під його егідою діє Європейський інститут виховання і соціальної політики, розміщений у Парижі. Складовою Комітету є Бюро співробітництва у сфері виховання (Брюссель).

У 1987 р. Рада міністрів освіти держав – членів ЄС затвердила програму «ЕРАЗМУС», головна мета якої – сприяти розширенню обміну студентами між вищими навчальними закладами країн, що входять до ЄС.

Координаційні органи ЄС у співробітництві з відповідними організаціями ЮНЕСКО проводять роботу з уніфікації педагогічної термінології і параметрів національних статистик освіти. Розроблено західноєвропейську систему документації та інформації у сфері освіти.

У рішеннях і рекомендаціях координаційних органів ЄС перед навчальними закладами поставлене завдання формування «наднаціональної європейської свідомості» молоді. Інтеграція в галузі освіти набуває дедалі

більшого розвитку і розглядається нині як необхідна умова подальшого політичного зміцнення ЄС.

5. Орієнтація на неперервну освіту

Поняття «неперервна освіта» – філософсько-педагогічна категорія. Відповідно до цього освіта розглядається як: процес, що охоплює все життя людини; аспект освітньої практики, що представляє її як цілеспрямоване засвоєння людиною соціокультурного досвіду, який не призупиняється з використанням усіх ланок наявної освітньої системи; принцип організації освітньої політики.

У сучасному суспільстві ідея неперервної освіти набуває характеру парадигми науково-педагогічного мислення.

У теорії і практиці неперервної освіти особлива увага звертається на *освіту дорослих за межами базової освіти*, а саме:

- набуття і підвищення професійної кваліфікації;
- перепідготовка внаслідок зміни професій;
- адаптація до мінливих соціальних умов;
- дозвілська освіта тощо.

Жодна країна ще не має чіткої системи неперервної освіти. Проте досвід багатьох країн, які керуються стратегією такої освіти, дає можливість побачити вже тепер деякі істотні ознаки моделей нової освітньої системи.

У *проблематиці* неперервної освіти умовно можна виокремити два основні аспекти:

- *соціально-освітній* (пов'язаний із побудовою системи неперервної освіти як частини соціальної практики);
- *психолого-педагогічний* (пов'язаний із самим процесом освоєння людиною нового життєвого, соціального, професійного досвіду).

У соціально-освітній практиці велике значення для здійснення неперервної освіти мають наступність ланок освітньої системи та розгалуженість каналів неформальної освіти за межами базової освіти.

Реалізація неперервної освіти в освітній системі спирається на такі два чинники:

- *«вертикальну інтеграцію»* — наступність ступенів формальної освіти – дошкільної, початкової, середньої й післясередньої (вищої, післядипломної), – за якої кожен рівень освіти припускає можливість переходу на наступний;

– «горизонтальну інтеграцію» — співвіднесеність освіти, отримуваної поза формальною освітньою системою (неформальна освіта), з освітою у межах навчальних закладів і спеціально організованих освітніх програм (формальна освіта).

Серед функцій неперервної освіти умовно виокремлюють:

- *компенсуючі* – заповнення прогалин у базовій освіті;
- *адаптивні* – оперативна підготовка й перепідготовка в умовах мінливої виробничої і соціальної ситуації;
- *розвивальні (акмеологічні)* – задоволення духовних запитів особистості, потреб творчого зростання.

У розвинених країнах діють допоміжні, компенсуючі навчальні програми для випускників середніх шкіл із прогалинами в загальноосвітній підготовці, які продовжують освіту або проходять виробниче навчання. Поширені навчальні центри для дорослих, які співробітничать із традиційними вищими і середніми спеціальними навчальними закладами (університетами, коледжами тощо) і пропонують широкий спектр освітніх послуг.

У країнах, що розвиваються, діють освітні програми з формування основ грамотності. Набувають поширення програми, якими послуговуються при зміні місця роботи або професії. У багатьох країнах створено програми, що забезпечують наступність освіти в середній школі і післясередній ланці: середня фахова освіта, вища і післядипломна освіта, виробниче навчання, підвищення кваліфікації.

Значні зусилля державних і громадських організацій спрямовані на розвиток програм неперервної освіти в контексті відновлення професійного досвіду, підвищення кваліфікації і перенавчання. При цьому особливу увагу приділяють *нетрадиційним сферам неперервної освіти*, а саме: освіті осіб з інвалідністю; освіті жінок, які працюють у виробничій сфері; дозвіллевій освіті за інтересами для пенсіонерів та ін.

Канали реалізації неперервної освіти охоплюють *усю сферу формальної і неформальної освіти*, зокрема й державну освітню систему, приватні навчальні заклади, очне і вечірнє навчання, заочне навчання. Здійснення неперервної освіти тісно пов'язане з напрямками дистанційної освіти.

Неперервна освіта як керівна концепція ЮНЕСКО. З початку 70-х років ХХ ст. ідеї неперервної освіти широко пропагуються ЮНЕСКО. У доповіді Міжнародної комісії з розвитку освіти (Париж, 1972) неперервна

освіта пропонувалася як керівна концепція для майбутнього розвитку освіти в усіх країнах, вона стала гаслом III Міжнародної конференції ЮНЕСКО (Токіо, 1972).

На XIX Генеральній конференції ООН неперервна освіта розглядалася як така, що не обмежена ні в часі (за термінами), ні в просторі (за місцем навчання), ні за методами навчання; вона поєднує усю діяльність і ресурси у сфері освіти і спрямована на досягнення гармонійного розвитку особистості та прогресу в перетворенні суспільства.

Неперервна освіта одночасно виступає як: засіб зв'язку та інтеграції елементів існуючої системи освіти; основний принцип організації перебудови, різних ланок освіти.

Провідними принципами неперервної освіти є: гуманістичний характер; демократизм (рівність доступу); всезагальність (здіяльність усього населення в різних структурах і рівнях освіти); інтеграція (формальних і неформальних освітніх структур традиційного і нового типу); гнучкість навчальних планів і програм, альтернативність способів організації навчального процесу, варіативність стратегій навчання; релевантність (зв'язок із життям індивіда, професійною і соціальною діяльністю).

Координація з питань неперервної освіти. У багатьох країнах діють регіональні, національні й міжнародні центри, які розробляють проблематику і координаційні програми та забезпечують інформаційний обмін із питань неперервної освіти, наприклад:

- Європейський центр із питань освіти і дозвілля;
- Європейська асоціація з освіти дорослих;
- Африканська асоціація з грамотності та освіти дорослих та ін.

Найбільшим національним центром є Американська асоціація з освіти дорослих і неперервної освіти. З 1973 р. діє Міжнародна рада з освіти дорослих.

6. Проблема демократизації освіти.

Підходи до розуміння демократизації освіти. Проблема демократизації школи залишається в центрі уваги суспільних і педагогічних кіл у провідних країнах світу. В розумінні демократизації загальноосвітньої школи є два підходи, що виключають один одного: *егалітаристський* – ґрунтується на ідеї егалітаризму та однаковості. До кінця 80-х років XX ст. був офіційною доктриною шкільної політики колишнього СРСР і значною

мірою Японії. Відповідно до такого підходу всі діти рівні від народження. На практиці це призводить до стримування більш успішних у навчанні учнів; *антиєгалітаристський* – ґрунтується на наступності ступенів освіти, а також на ідеях плюралізму, варіативності, диверсифікованості загальноосвітньої школи. Такий підхід нині характерний для провідних країн світу.

Поняття «демократична система освіти» означає:

- рівність усіх членів суспільства перед освітою;
- децентралізацію шкільної системи;
- відкритість освітньої системи;
- право батьків і учнів на вибір навчального закладу;
- організацію навчального процесу, спрямованого на формування творчої особистості.

Ці тези перегукуються з принципами демократизації освіти, проголошеними в Україні та Росії на початку 90-х років, а саме: а) ліквідація монополії держави на освіту; б) децентралізація управління освітою; в) участь місцевої влади в управлінні освітою; г) самостійність навчальних закладів при визначенні напрямів навчальної діяльності; д) перехід у педагогічних відносинах до системи співробітництва.

Гарантії права на освіту – одна з головних проблем демократизації загальноосвітньої школи. Рівність шансів на здобуття освіти означає можливість громадян не лише навчатися в будь-яких навчальних закладах, а й отримання ними повноцінної освіти. Нині виникла суперечність між відносним демократизмом шкільних систем і соціальними чинниками отримання освіти. У контексті сучасного світу реалізація права на освіту залишається гострою проблемою через соціальну нерівність учнів. Різко погіршуються можливості отримання освіти в умовах соціально-економічної кризи, наприклад у пострадянських республіках. Хоч у провідних країнах світу закони гарантують безоплатне навчання на рівні загальної освіти, проте батьки регулярно оплачують різні освітні послуги.

Для усунення наслідків суперечності між відносним демократизмом шкільних структур і соціальною нерівністю у разі отримання освіти пропонуються два напрями реформ: 1) певні соціальні заходи щодо підтримання незможних; 2) удосконалення самих шкільних систем.

Проблема відвідуваності – істотна складова демократизму шкільної освіти. Важливим показником обов'язкового навчання є відвідуваність: у тих країнах, населення яких проживає в *несприятливих економічних умовах*,

відвідуваність занять досить низька; у країнах зі *стабільною економікою* рівень відвідуваності порівняно високий.

Диференціація навчання і демократизація. У світовій педагогіці одним із найефективніших напрямів поліпшення якості навчання всіх школярів вважається диференціація (диверсифікованість) освіти і навчання. Вона охоплює широкий спектр навчально-організаційних заходів, за допомогою яких потрібно задовольнити різнобічні інтереси й здібності учнів та різноманітні потреби суспільства.

Диференціація виконує *дві функції*: слугує розкриттю індивідуальності учнів і подальшому розвитку суспільства.

На диференціації навчання в старших класах загальноосвітньої школи будується політика провідних країн. У США, Великій Британії, Японії та деяких інших країнах важливим чинником диференціації є *тестування здібностей учнів*. Тестометрія корисна тим, що дає можливість об'єктивно оцінити рівень розвитку учнів. Однак прихильники демократизації школи відкидають біотермістські тлумачення тестометрії, а тести використовують лише як критерій оцінювання результатів навчання. Група американських учених на чолі з Б. Саймоном довела, що рівень здібностей дітей, визначений спочатку за тестами таким, що не вселяє надії, після компенсуючого диференційованого навчання помітно зріс.

Управління освітою і демократизація. Процес демократизації тісно пов'язаний з управлінням освітою. У Західній Європі історично склалися дві принципово різні системи управління – *централізована* і *децентралізована*. Нині спостерігається тенденція до конвергенції цих систем управління. Демократизація відбувається у межах руху світової школи до «золотої середини»: між централізованим управлінням і наданням великих повноважень регіонам, місцевій владі, громадськості, навчальним закладам. Якщо на Заході й у Японії процес децентралізації доволі помітний, то в Росії та Україні залишається поки що сильною традиція централізованого управління.

Полікультурна освіта і демократизація. Проблема демократизації школи має вирішуватися з урахуванням того, що більшість країн не є гомогенними ні в етнічних, ні в культурних відносинах. Тому дуже важливою є полікультурна (мультикультурна) освіта, тобто врахування освітніх інтересів етнічних меншостей.

Тема 4.

ОРГАНІЗАЦІЯ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЗАРУБІЖЖЯ

1. Дошкільні заклади та міжнародні організації дошкільної освіти
2. Особливості і пріоритети дошкільної освіти у США.
3. Особливості і пріоритети дошкільної освіти у Великобританії.
4. Особливості і пріоритети дошкільної освіти у Японії.
5. Особливості і пріоритети дошкільної освіти у Польщі.
6. Особливості системи дошкільної освіти в інших країнах (Болгарія, Туреччина, Фінляндія, Данія, Ізраїль та ін.)
7. Особливості і пріоритети дошкільної освіти в Україні.

1. Дошкільні заклади та міжнародні організації дошкільної освіти

Розвиток мережі дошкільних закладів. Традиційно завдання виховання дітей дошкільного віку цілковито покладено на сім'ю. Донедавна мережа дошкільних закладів у більшості країн була слаборозвиненою й здебільшого належала приватному секторові. 70-90-ті роки ХХ ст. – період бурхливого розвитку дошкільної ланки в системі неперервної освіти.

У західних країнах у розвитку мережі дошкільних закладів поєднуються зусилля як державних органів, так і приватних організацій та приватного бізнесу. Наприклад, у програмі розвитку американської освіти на ХХІ ст. дошкільне виховання поставлено під «номером один». Федеральна влада США фінансує програму «Початковий старт», що має на меті створення мережі безкоштовних дошкільних закладів у районах, де високий рівень безробіття і бідності. У Франції понад 90 % 4-5-річних дітей охоплено дошкільними закладами, причому більшість із них – державні.

Значну увагу починають приділяти організації мережі дошкільних закладів у країнах, що розвиваються. В Індії, наприклад, уряд розробив програму «Комплексна служба розвитку дитини», яка передбачає різні види (медичні, психологічні, педагогічні, матеріальні) допомоги дітям насамперед з бідних сімей, відсталих племен і каст.

Якщо в розвинених країнах дитячі садки відвідують понад 40 % дітей віком 3-4 роки, підготовчі групи при школах – 90-100 % 5-річних, то в країнах, що розвиваються, охоплення дітей дошкільними закладами зазвичай не перевищує 12-15 %.

У більшості західних країн приватний сектор дотепер домінує у сфері дошкільного виховання.

Види дитячих установ. Для розвитку дошкільного виховання створено дитячі заклади різного типу. Найпоширеніші з них:

- дошкільні (підготовчі) класи при початкових школах;
- державні, громадські, приватні дитячі садки з режимом повного дня;
- центри короткочасного догляду за дітьми (3-4 год);
- дитячі садки для дітей при організаціях, підприємствах, де працюють їхні батьки;
- дитячі групи при церквах;
- дитячі садки для дітей з бідних і соціально неблагополучних сімей;
- дитячі садки (приватні та державні) для дітей з фізичними і розумовими вадами.

Світова практика засвідчує, що стійка тенденція до розвитку мережі дошкільних закладів різних видів і типів збережеться й у найближчому майбутньому. Активність держави в їхньому фінансуванні зумовить подальше зростання кількості дітей віком 3-4 роки у дитячих закладах.

Міжнародні організації з дошкільної освіти. 20 листопада 1989 р. Генеральна Асамблея ООН прийняла Міжнародну конвенцію про права дитини, яку ратифіковано в усіх цивілізованих країнах світу. Це унікальний документ, статті якого охоплюють як громадянсько-політичні, так і соціально-економічні й культурні права дітей від народження до повноліття. У ст. 6 Конвенції визначено: «Кожна дитина має право на життя». Це право, разом із правом на піклування, виховання, мають забезпечити батьки, громадськість, державна влада.

У Конвенції наголошується, що дитина має бути повністю підготовленою до самостійного життя у суспільстві й вихованою в дусі миру, гідності, свободи, рівності та солідарності.

Міжнародний захист прав дітей – це система взаємоузгоджених дій державних і позаурядових міжнародних організацій, спрямована на розроблення і забезпечення прав дитини з метою формування гармонійно розвиненої особистості та сприяння їх закріпленню у національному законодавстві. Ця система охоплює міжнародні угоди, конвенції, пакти, статuti та інші документи.

При ООН діє спеціалізована міждержавна міжнародна організація ЮНЕСКО, створена для багатостороннього регулювання співробітництва

держав з питань науки, культури та освіти, а також Дитячий фонд ООН – ЮНІСЕФ.

Серед благодійних фондів, що забезпечують міжнародне співробітництво у сфері охорони дитинства, – Міжнародний благодійний фонд ім. Г. Гмайнера. Герман Гмайнер – засновник так званих дитячих будинків сімейного типу, які вперше з'явилися в Австрії і призначалися для виховання дітей поза їхніми сім'ями. Сім'ї, яку очолює мати – державний педагог зі спеціальною підготовкою, – надається будинок, певна державна допомога. Дитячі будинки сімейного типу, об'єднані у так звані Гмайнерівські селища, давно вже вийшли за межі Австрії і нині організовані в багатьох країнах світу.

Значну координаційну роботу в галузі виховання і навчання проводять міжнародні педагогічні центри: Інтернаціональне бюро виховання (Швейцарія), Міжнародний інститут педагогічних досліджень (Німеччина), Міжнародний педагогічний центр (Франція), Міжнародний інститут освіти (США), Товариство з порівняльної педагогіки (Англія), Міжнародна Монтессорі-асоціація (Данія), Педагогічне товариство імені Я. Корчака (Польща), Міжнародне товариство послідовників В. Сухомлинського (Німеччина) та ін.

2. Особливості і пріоритети дошкільної освіти у США.

Особливості функціонування дошкільної освіти в США зумовлені складністю всієї системи освіти США, яка обумовлена децентралізацією влади не лише за горизонталлю, але й за вертикаллю. Принципи., завдання й напрями розвитку дошкільної ланки освіти США визначаються конституцією й законами щодо дошкільної освіти кожного штату і підлягають підпорядкуванню Відділу Освіти США, яке керується директивами федеративного управління. У більшості штатах дошкільна освіта частково входить до системи обов'язкової освіти К-12, зокрема, діти починають навчатись у віці 5-6 років, а ці роки охоплює дошкільна освіта в США, тому вона є першим роком формальної освіти громадянина Америки, хоча до того дитина може ходити до дошкільних закладів для дітей від 3 років. Якщо раніше дошкільна освіта розглядалась як відокремлений інститут, то на сучасному етапі розвитку країни вона є повністю інтегрованою до шкільної системи. Верхня і нижня межа періоду дошкільного дитинства визначається в кожному штаті законодавчими органами. Переважно це вік від двох-трьох до п'яти-шести років .

Мета дошкільної освіти США полягає у формуванні в дитини знань про навколишнє та підготовку до школи, розвитку особистості дитини через набуття нею соціального досвіду, що включає: особистісний, соціальний та емоційний розвиток; розвиток комунікативних навичок (навички спілкування й слухання); знання та розуміння дитиною навколишнього світу; креативний та естетичний розвиток дитини; психічний розвиток дитини; навчання елементарних математичних уявлень й їхній розвиток. На відміну від американських педагогів, мета українського дошкільного виховання полягає в набутті дитиною насамперед знань для подальшого навчання в школі. Така ситуація була характерна для американської дошкільної освіти у 80-х роках минулого століття, оскільки того часу американському суспільству було притаманне прагнення до лідерства в усіх сферах життя, що було зумовлено освітніми реформами й тенденціями розвитку освіти, які чітко регламентувалися законопроектами "Америка 2000: Освітня стратегія" та програмою дошкільної освіти "Хед Старт".

Основними завданнями американської дошкільної освіти: збереження та зміцнення здоров'я дитини; своєчасний вияв і розвиток обдарованості та творчих здібностей дитини; формування цілісної гармонійної особистості дитини; виховання інтегрованої в суспільство, толерантної особистості на засадах мультикультурності; формування активної життєвої позиції дитини. У цьому аспекті завдання вітчизняної дошкільної освіти є тотожними із завданнями американських педагогів.

Важливою умовою оптимально успішної організації навчально-виховного процесу в системі дошкільної освіти США є дотримання цілої низки принципів. До основних принципів дошкільної освіти американські педагоги зараховують: принцип доступності (полягає в рівному доступі до освітніх послуг кожного громадянина Америки); принцип єдності розвитку, навчання, виховання й оздоровлення дітей; принцип наступності (реалізується через створення навчально-виховних комплексів дитячий дошкільний навчальний заклад – школа — вищий навчальний заклад); принцип єдності виховних впливів сім'ї та дошкільного закладу (розділи програм Хед Старт, "Жодної дитини поза увагою"); принцип демократичності та гуманності педагогічного процесу; принцип активності; принцип особистісно-орієнтованого підходу до розвитку дитини, принцип відповідності змісту курікулуму (навчально-виховного плану) віковим особливостям вихованців дошкільного навчального закладу; принцип

зв'язку із життям, який передбачає самостійне практичне застосування дітьми знань, здобутих у дошкільному закладі; принцип врахування вікових та індивідуальних особливостей і принцип індивідуалізації й диференціації.

Зміст дошкільної освіти в США викладено в численних програмах розвитку дитини дошкільного віку, основними з яких є: Хед Старт (Head Start), Хайпі-модель або інструкція для батьків з домашньої дошкільної освіти дітей (HIPPY Model), Монтессорі-програма (Montessori program), програма вальдорфського підходу (Waldorf approach program), Хай Скоуп (High Scope), програма Бенк Стріт (The Bank Street program).

Відповідно до визначення національного департаменту освіти, сучасну систему дошкільної освіти США становлять: дошкільні навчальні заклади різного підпорядкування, типів і форм власності; програми дошкільної освіти; наукові й методичні установи; органи управління освітою на загальнодержавному рівні та на рівні штату. До дошкільної освіти належать будь-які установи, що працюють за певними програмами дошкільного виховання поза межами сім'ї. Це дитячі центри (child centers), сімейні центри з догляду за дітьми (family child care), дитячі садки ХедСтарт (Head Start), дошкільні установи (preschools), ясла (pre-kindergartens). Систему дошкільних навчальних закладів освіти в країні складають: дошкільні ігрові групи, центри догляду за дитиною, школи-ясла, дитячі садки, лісові дитячі садки або садки під відкритим небом з нетривалим, денним, цілодобовим перебуванням дітей.

Дошкільна ігрова група (pre-school play group, playgroup) – група дітей, яка організовується під керівництвом батьків для спільної ігрової діяльності. Центр догляду за дитиною, або сімейний центр з догляду за дитиною (day care, family childcare) – догляд за дитиною раннього та молодшого дошкільного віку за відсутності батьків протягом дня. Розрізняють державні (non-profit) або некомерційні центри з догляду за дітьми та комерційні (for-profit), засновані окремими релігійними, спонсорськими, приватними організаціями. Школа-ясла (nursery school) – школа для дітей віком від трьох до чотирьох-п'яти років, навчання яких забезпечується кваліфікованими спеціалістами та професіональним складом дирекції загальноосвітньої школи, метою яких є стимулювання дітей до розвивально-навчальних ігор і педагогічний супровід у різних видах дитячої діяльності протягом дня. Дитячі садки, навчання у яких розпочинається у віці 5-6 років, входять до системи обов'язкової загальної освіти. Лісові

дитячі садки або садки під відкритим небом (forest/wood kindergarten, open-air kindergarten, nature kindergartens, outdoor nursery, nature preschool) - дошкільні заклади табірної типу, навчально-виховна діяльність яких відбувається винятково поза межами дошкільних установ – літні й зимові дитячі табори, які розташовані в лісових місцевостях.

В американських дошкільних закладах діти з особливими потребами (children with special needs) навчаються в звичайних дошкільних закладах – одна/дві дитини на групу дітей з 10-15 осіб.

За поглядами американських учених, основне завдання вихователя – в умінні правильно організувати процес навчання, під час якого він повинен брати до уваги всі без винятку висловлювання та ідеї дітей для виконання поставленого завдання, навіть якщо вони є хибними чи звучать абсурдно. Завдання педагога полягає в спільному з дітьми обґрунтуванні правильного, істинного твердження, яке детально та ґрунтовно роз'яснене вихователем. Такий підхід до організації навчання дітей дозволяє американським педагогам реалізовувати завдання та принципи дошкільної освіти Америки.

2. Особливості і пріоритети дошкільної освіти у Великобританії.

Концепція англійської дошкільної освіти, що склалася за тривалу історію свого розвитку, характеризується великою кількістю різноманітних дошкільних закладів, а також їй властива, перш за все, особова спрямованість і індивідуальний підхід до дітей. Такий підхід обумовлений історією англійської освіти, на розвиток якої вплинули Руссо, Гребель, Монтесорі, які вважали необхідним розвивати індивідуальність дітей та захищати їх самостійність. Це сприяло формуванню основних цілей дошкільної освіти: задоволення потреб кожної дитини, її інтересів, поваги до відмінностей між дітьми. У Концепції дошкільного виховання також визначена загальна мета – це гуманізація дошкільного виховання, тобто орієнтація педагога на особистість дитини. Один з найважливіших принципів виховної роботи – є гра. Причому акцент робиться на її розвиваючому аспекті. Вихователь виступає в ролі помічника і організатора середовища, використовує ігрові, словесні і наочні методи, спираючись на попередній досвід дітей.

Дошкільні заклади Великої Британії пройшли шлях розвитку від закладів державного догляду дітей із небагатих сімей до сучасних різноманітних типів дошкільних закладів, які забезпечують диференційований підхід до виховання дітей. Дошкільних закладів у країні недостатньо для того, щоб забезпечити

доглядом усіх дітей до школи, навчання в якій починається з 5 років. Основні типи дошкільних закладів – муніципальні та приватні денні ясла, ясельні школи, ясельні класи, ігрові групи, клуби матері й дитини, «групи можливостей». За змістом роботи їх можна об'єднати в такі групи: 1) денні ясла, в яких забезпечується належний догляд за дітьми; 2) ясельні класи і школи – заклади інтелектуального розвитку, підготовки до школи; 3) ігрові групи, клуби матері й дитини, «групи можливостей», які організують батьки. Такі заклади гарантують найвищий рівень усебічного виховання.

Муніципальні денні ясла відкриваються місцевими органами влади для дітей віком від кількох місяців до 4-5 років. Такі заклади у країні досить поширені, вони працюють з 8 до 18 год. упродовж усього року і призначені для виховання дітей, чий батьки працюють, але мають невисокий рівень доходів і потребують послуг закладів державного дошкільного виховання.

Приватні денні ясла створюються різними приватними організаціями та особами, благодійними товариствами, релігійними організаціями тощо. До таких закладів належать: церковно-общинні денні ясла; ясла, які відкривають для своїх працівників керівники фабрик, компаній, корпорацій, банків; комерційні ясла; кооперативні ясла; ясла психолого-педагогічного профілю, при науково-дослідних центрах, мета яких надавати матерям, що мають малих дітей, кілька годин вільного часу на день. У країні налічується велика кількість приватних вихователів, які за бажанням батьків працюють із дітьми упродовж усього робочого дня, починаючи від їхнього народження і до 5 років.

У Великій Британії популярними є безоплатні муніципальні ясельні школи і класи для дітей віком 3-5 років. Існують навіть черги бажаних влаштувати до них своїх дітей. Ясельні центри – об'єднані денні ясла і ясельні школи – досить незначні за кількістю. Ясельні класи організуються при початкових школах з метою розумового, фізичного, морального, естетичного і трудового розвитку дитини, формування її індивідуальності.

Ігрові групи – найпоширеніший тип дошкільних закладів, об'єднаних в Асоціацію, що фінансуються частково за рахунок держави, благодійних внесків і значною мірою – батьків. Тут виховується понад третина всіх дітей віком 2-3 роки, група налічує від 6 до 40 дітей і працює 2-3 год. від двох до п'яти днів на тиждень. Керівники ігрових груп (часто це матері вихованців групи) проходять спеціальну психолого-педагогічну підготовку.

Лікарняні ігрові групи призначені для виховання дітей, які проходять лікування. «Групи можливостей» призначені для виховання дітей з різними вадами розвитку. Такі групи працюють за зразком ігрових груп, але зі значно меншою кількістю дітей, використовуючи спеціальний ігровий і навчальний матеріал. У клубах матері й дитини обов'язковою є присутність матері протягом усього періоду перебування дітей у групі.

Особливістю англійської системи освіти є необхідність отримання дозволу про прийом 3-4-річних дітей до початкової школи. У зв'язку з цим деякі місцеві органи освіти організують підготовчі класи (групи) для п'ятирічних дітей.

Різноманітність типів дошкільних закладів і програм відображає головну концепцію англійського дошкільного виховання, яка розглядає дитину як активного учасника пізнання навколишнього середовища. Тому виховання спрямовується на розвиток індивідуальної особистості дитини, її самостійності в оволодінні різними видами діяльності. Значний вплив на розвиток дошкільного виховання в Англії мали теорії Ф. Фре-беля, М. Монтессорі, Р. Штейнера, Ж. Піаже, Дж. Брудера.

3. Особливості і пріоритети дошкільної освіти у Японії.

У Японії дитячий садок не є обов'язковим освітнім щаблем. Діти приходять сюди за бажанням батьків - звичайно із чотирирічного віку. Іноді, як виключення, при сильній зайнятості батьків дитину можуть взяти в садок із трьох років. Є в Японії і ясла для малят, яким ще тільки рік. Але віддавати дітей з родини так рано не рекомендується. Щоб помістити дитину в подібний заклад, батьки повинні писати спеціальну заяву й обґрунтовувати неможливість виховувати маля до трьох років дуже вагомими причинами.

Усі дитячі садки в Японії приватні. Серед них особливе місце займають так звані елітні сади, що перебувають під опікою престижних університетів. Якщо дитина попадає в такий дитячий садок, його майбутнє можна вважати забезпеченим: по досягненню відповідного віку він переходить в університетську школу, а звідти без іспитів вступає в університет. У Японії існує досить гостра конкуренція в сфері освіти: університетський диплом є гарантією одержання престижної, добре оплачуваної роботи - у міністерстві або в якій-небудь відомій фірмі. А це, у свою чергу, успіх кар'єрного росту й матеріального благополуччя. Тому потрапити в садок при престижному

університеті дуже складно. Батьки платять за вступ дитини величезні гроші, а саме маля, щоб бути прийнятим, повинно пройти досить складне тестування.

У більшості ж дитячих садків головне завдання вихователів - навчити дітей бути слухняними. Домашнє виховання в японців надзвичайно м'яке, дітям рідко щось забороняють. Але стосовно чужих людей - на вулиці, у суспільних місцях – японська традиція суворо вимагає вираження граничної поваги, у тому числі й з боку маленьких дітей. Тому багато часу в дитячому садку приділяється вихованню манер і знайомству з ритуальною стороною життя. Діти повинні опанувати безліч ввічливих словесних формул (ними японська мова насичена) і знати, де й коли їх потрібно застосовувати.

Необхідний елемент японського етикету – уклін. Японці супроводжують укліном кожне «спасибі», кланяються при зустрічі, кланяються перед їжею – дякують вищим силам і господарів за майбутню трапезу, кланяються після їжі, навіть у парламенті – і те кланяються. Раз у тиждень директор кожної японської школи виголошує промову перед учнями, що вишикувалися в колони на шкільному дворі. Із закінченням промови школярі повинні поклонитися. А потім поклонитися ще раз – при виносі державного прапора. Вимога кланятися у відповідь на слова директора не записане ні в якому законі. Цього вимагає традиція: молодші зобов'язані слухатися старших і виражати їм повагу. Починають цьому вчити вже в дитячому садку.

Вихователі тісно співпрацюють із батьками. Традиційними є відвідування батьками дітей, які перебувають у садочку, а також спортивні дні, дні спостережень, спільні занотовування цікавих думок педагогів і батьків про розвиток дитини, батьківські збори.

Багато дошкільних закладів опираються у своїй роботі на досвід відомого японського скрипаля і педагога Синьїті Судзукі («Система виховання таланту»), який вважав талант максимальним рівнем розвитку здібностей дитини, а вік до 6 років – періодом, коли вирішується її доля. Про популярність дитячих садків Судзукі свідчить те, що заяви про прийом дітей до них батьки подають за три-чотири роки до їхнього народження. Сюди приймають дітей без будь-якої попередньої перевірки задатків. Вихователі працюють із різновіковими (від 3,5 до 5 років) групами дітей (до 60 осіб).

4. Особливості і пріоритети дошкільної освіти у Польщі.

Виховувати сильну, здорову і розумну націю необхідно з раннього дитинства. Польська влада з цим твердженням повністю згодна. Дошкільна

освіта Польщі вважається однією з прогресивних і успішних, втім, це стосується в цілому всієї системи освіти цієї країни.

Польська дошкільна освіта.

Тут вельми успішно вживається єдина європейська система дошкільної освіти, основа якої – вибір. Батьки малюків мають право не водити дитину в дитячий садок, але багато хто все ж вирішують цей момент на користь державних або приватних дошкільних установ. Важливо: всі без винятку дошкільнята зобов'язані відвідувати «підготовку» (zerówka) перед вступом до школи. Але навіть тут є можливість вибору: дитина може відвідувати курси в дитячому садку, у початковій школі або вчитися в спеціальних групах, так званих дошкільних пунктах.

Система дошкільної освіти в Польщі чітка і злагоджена. Вона формується такими установами як ясла (малюка можна залишати тут на повний або неповний робочий день), дитячі садки, двотижневі дитячі садки і «мікросадки» (сімейні варіанти, коли в одній квартирі знаходяться 5-6 дітей). А тепер давайте детальніше розглянемо дошкільні установи, так би мовити «зсередини»...

Приватні польські дитячі садки. Малюків зараховують у дитячі садки (przedszkole) з 3-х років. Існують установи, в яких беруть і зовсім крихітних з 6 місяців, такі ясла називаються żłobek. Діти іноземців мають право відвідувати дитячі установи на таких же умовах, як і громадяни Польщі.

Потрапити в приватний дитячий сад не складе труднощів, були б гроші оплатити перебування малюка тут. У приватних дитячих садах малюків навчають грі в шахи, іноземним мовам, діти можуть відвідувати інші найрізноманітніші гуртки.

Державні дитячі садки Польщі. З державними садками дещо важче, часто в них немає місць, але все залежить від міста, в якому ви перебуваєте. До речі, в муніципальному дошкільному закладі безкоштовно дитлахи можуть знаходитися тільки до 13 години, за весь інший час доведеться доплачувати батькам. Вихователі часто організують для малюків екскурсії та поїздки на різні заходи, таке проведення часу не може не подобатися дитлахам. У групах зазвичай 25 осіб, за всіма доглядає 1 вихователь і 2 помічниці.

Для мешканців України, Росії та Білорусі дещо незвичним фактом є те, що харчування в дитячих садках привозне, тобто в приміщенні немає їдальні, їжу просто розігрівають перед подачею на стіл. Такий метод має ряд переваг: по-перше, немає необхідності наймати спеціальний обслуговуючий персонал,

Додано примітку [OB1]:

по-друге, покупка харчування здійснюється тільки в сертифікованих службах харчування, що мінімізує можливість попадання в дитячий організм шкідливих речовин.

Малюкам в дитячих садах дозволяють все, що не зашкодить здоров'ю. Не хочеш їсти – не треба, не подобається вчити букви – будь ласка, йди, грай іграшками. Якщо дитина сильно завинила, йому пропонують заспокоїтися і посидіти на стільчику.

Все частіше батьки вибирають для своїх дітей дитячі садки і це правильно, адже дитина повинна адаптуватися до навколишніх умов, вміти спілкуватися з однолітками і дорослими людьми. Уряд Польщі піклується про молоде покоління і намагається зробити перебування в дошкільному закладі максимально комфортним, приємним і безпечним.

Отже, система дошкільного виховання у Польщі представлена типами дошкільних закладів, спільними для багатьох країн Східної Європи 1940-1990 рр. Це дитячі садки, ясла-садки з повним (міста) і неповним (сільська місцевість) днем перебування дітей. Є також цілодобові двотижневі ясла-садки та тимчасові дитячі садки на зразок сімейних мікросадків, які функціонують в одній із квартир великих будинків.

Особливості системи дошкільної освіти в інших країнах (Болгарія, Туреччина, Фінляндія, Данія, Ізраїль та ін.)

У багатьох країнах світу значна увага приділяється розвитку дошкільних закладів і вдосконаленню процесу виховання дітей. Дошкільне виховання є початковою ланкою єдиної системи виховання і навчання, ним опікуються місцеві органи влади, промислові та сільськогосподарські підприємства, релігійні та громадські організації, приватні особи. У містах і селах набули поширення такі типи дошкільних закладів, як стаціонарні та сезонні ясла і садки з різною тривалістю роботи, дошкільні відділення при початкових класах, материнські школи або майданчики.

У кожній країні існує система підготовки педагогічних працівників (курси, середні спеціальні чи вищі навчальні заклади). Виховна робота, головною метою якої є гармонійний розвиток дітей, формування навичок життя в колективі, здійснюється відповідно до програм.

Кожна національна система освіти (зокрема, дошкільного виховання) має свої особливості та власний передовий досвід.

Болгарія. Система державного дошкільного виховання в Болгарії сформувалась у повоєнний час. Основними типами дошкільних закладів у країні є: дитячі садки та ясла-садки з денним і напівденним перебуванням дітей (садки при школах). Дошкільні заклади відвідують майже всі діти. Існує державна програма виховання дітей дошкільного віку. Значна увага приділяється їхньому фізичному вихованню (проведенню спортивних свят, навчанню плавання, загартуванню). Проблеми дошкільної педагогіки досліджують Е. Петрова (питання гри, морального і трудового виховання), С. Аврамова (трудова, моральне виховання), Л. Георгієв (підготовка до школи) та інші вчені.

Для системи державного дошкільного виховання Болгарії характерні спільні з іншими країнами ознаки:

- широка мережа дошкільних закладів, наявність спеціальних норм їх проектування і будівництва;
- державний характер системи дошкільного виховання;
- визнання дошкільного виховання складовою системи народної освіти, її першою ланкою;
- державна програма виховання дітей у дошкільних закладах;
- наявність дошкільних установ: ясел, ясел-садків, дитячих садків повного дня, цілодобових, сезонних, у разі необхідності — цілодобових;
- державний характер підготовки педагогічних кадрів. Нині в Болгарії відбувається реформування державного дошкільного виховання, як і системи народної освіти загалом.

Данія. Найпоширенішими типами закладів державного дошкільного виховання у Данії є: денні ясла, садки, ясла-садки, ігрові майданчики та цілодобові дошкільні заклади, призначені для виховання і лікування дітей з проблемами фізичного та психічного розвитку, надання їм психолого-педагогічної допомоги і здійснення корекції. Педагогічний персонал отримує трирічну підготовку з психології, фізіології, педагогіки.

Характерною особливістю датських дошкільних закладів є те, що значна частина вихователів – чоловіки (вони становлять майже п'яту частину педагогів, які працюють з дошкільнятами). Це має велике значення для дітей з неповних сімей, де вихователем є тільки мати.

У Данії працює центр Міжнародної Монтессорі-асоціації, яка активно пропагує ідеї досвіду Марії Монтессорі в усіх країнах світу і має в них свої «дочірні» організації.

Ізраїль. Дитячі садки в Ізраїлі утримуються муніципалітетами, релігійними та жіночими організаціями. Працюють вони цілорічно, за винятком невеликих канікул у серпні. Найпоширенішим закладом дошкільного виховання є платні приватні садки і групи по 5-10 дітей раннього (з 3 місяців) і дошкільного віку. Відкрити приватний дитячий садок має право лише вихователь із педагогічною освітою.

Як і муніципальні, приватні дитячі садки контролює Міністерство освіти. Обов'язковою і безплатною є старша група, в якій готують дітей до школи, зокрема навчають читати і рахувати, працювати з комп'ютером, різних видів художньої діяльності, читають з ними оповідання й казки, ознайомлюють із народними традиціями.

Німеччина. Традиції державного дошкільного виховання в Німеччині – одні з найдавніших у світі. З 1957 р. у ФРН діє закон про вільне відвідування дитячих садків, з яких 20 % утримує держава, а 80 – належать церковним громадам, профспілкам, німецькому товариству Червоного Хреста, службі молоді, іншим благодійним організаціям. Характерною особливістю освіти в Німеччині є те, що батьківська платня становить 50 %, решту витрат бере на себе власник дошкільного закладу.

Слід відзначити різноманітність типів дошкільних закладів. Дитячі садки (кіндергартен) з повним або неповним днем, призначені для дітей віком 3-6 років. Існують одnogрупні дошкільні заклади (переважно для старших дошкільників), пришкільні групи (для п'ятирічних дітей), а також підготовчі класи основної школи (в них виховуються і навчаються п'ятирічні діти, які досягають шкільного віку). Крім того, працюють цілодобові інтернати для здорових дітей віком від 3 до 6 років, а також інтернати для дітей з вадами здоров'я і розвитку.

Головні концептуальні підходи щодо виховання дітей у Німеччині здійснюються в дитячих садках вільного і відкритого типу. Найпоширеніший тип вільного дитячого садка – штейнерівські дитячі садки і дитячі садки Монтессорі.

Відкритий дитячий садок ґрунтується на ситуативно-орієнтовній концепції дошкільного виховання, для якої характерні: відкрите планування, в якому беруть участь діти; навчання на основі реальних життєвих зв'язків; єдність гри

і навчання; різновікова організація життя і діяльності; зв'язок із громадськістю; співробітництво батьків і дошкільного закладу. Основні вимоги до вихователя дошкільного закладу – здатність до систематичних і тривалих спостережень, аналізу результатів педагогічної діяльності, прогнозування можливих варіантів. Для роботи з дошкільниками використовується багате предметно-дидактичне середовище, різноманітний ігровий матеріал.

Особливістю системи виховання в Німеччині є наявність так званих материнських центрів, в яких діти разом із матерями займаються цікавою і корисною діяльністю. При цьому матері мають можливість отримувати платню, а головне – спілкуватися між собою та з фахівцями з педагогіки і психології.

Фінляндія. Характерною особливістю державного дошкільного виховання у Фінляндії є тісний зв'язок із сім'єю. Держава приділяє велику увагу проблемам сім'ї, забезпечуючи її матеріальною, моральною та педагогічною підтримкою. Одним із найстаріших типів дошкільного закладу є народні дитячі садки, покликані надавати допомогу у вихованні дітей сім'ям, батьки яких працюють. Існують й інші типи дошкільного виховання: денний догляд за дітьми у сім'ях, відкриті дитячі садки, пересувні дитячі садки (на зразок сезонних).

Великою популярністю користуються так звані сімейні дитячі садки, які нині дуже поширені в усьому світі. Для сімейного догляду за дітьми слід мати спеціальну підготовку.

Відкриті дитячі садки працюють на зразок ігрових майданчиків, куди батьки приводять дітей для прогулянки та спільних ігор з однолітками. Рівень оснащення дошкільних закладів доволі високий.

У садках для дітей віком до року має бути не більше 6 осіб, від року до двох – не більше 12, після трьох років – не більше 20 дітей. Усі дошкільники за рік до школи обов'язково відвідують заклад системи дошкільного виховання.

Франція. Одне з перших місць у світі за охопленням дітей державним дошкільним вихованням посідає Франція. Традиції французької дошкільної педагогіки, яка формувалася упродовж двох століть, увібрали найкращі теорії виховання як вітчизняних (П. Кергомар, С. Френе), так і зарубіжних (М. Монтесорі, О. Декролі, Ж. Піаже) педагогів. Основні типи навчальних закладів для виховання дошкільників 2-6 років: материнські школи, класи малят при початкових школах, дитячі садки.

Загальна мета дошкільного виховання – забезпечити всебічний розвиток дітей. Головні завдання дошкільних закладів Франції – ввести дитину в атмосферу колективу, розвинути у неї різні види діяльності, сформувати прагнення до знань, навчити працювати, вчитися, будувати стосунки з іншими дітьми. Роль вихователя полягає в організації дозвілля дітей, у спрямуванні їхнього розвитку, створенні розвивального середовища, вивченні поведінки та психології дітей. Основна форма занять у материнській школі – гра.

У 1975 р. у Франції було прийнято Закон про школу, яким передбачалися заходи щодо забезпечення наступності між дошкільним вихованням і шкільним навчанням. У країні існує унікальний досвід навчання дітей у материнській і початковій школах одним педагогом. Хоча це і не є системою, однак такі приклади свідчать про можливість посилення зв'язку між дошкільним і шкільним навчанням. Завдяки заходам у цьому напрямі молодші діти забезпечені дошкільними закладами на 75 %. Нині у материнських школах і класах для малят при школах навчаються всі дошкільники віком 5-6 років.

Чехія і Словаччина. Серед країн світу, в яких майже всі діти охоплені державним дошкільним вихованням, належне місце посідають Чехія і Словаччина.

Перші дитячі садки були відкриті у Празі в 1832 р., а згодом створені материнські школи – народні дитячі садки. Крім материнських шкіл, які існують і нині, працюють заклади інших форм дошкільного виховання – ясла, дитячі садки з неповним днем, підготовчі класи при школах. Їх організація і методика роботи з 1945 по 1990 р. мала багато спільного з роботою дошкільних закладів СРСР.

Значна увага приділяється підготовці педагогічних кадрів у період вузівської та післявузівської освіти. Доволі часто керівник дошкільного закладу працює й вихователем групи дітей, щоб власною практичною діяльністю показувати приклад педагогічному персоналу закладу.

Науковці цих країн (Я. Бердихова, Л. Кліндова, Л. Белі-нова та ін.) ефективно розробляють програми підготовки дітей до шкільного навчання, проблеми елементів гри у навчальному процесі тощо.

Швейцарія. Дошкільні заклади Швейцарії – дитячі садки або дитячі школи – призначені для виховання дітей віком 4-6 років. Окрім державних у країні існує чимало приватних дошкільних закладів, що працюють п'ять днів

на тиждень по кілька годин на день і розміщені переважно в одноповерхових котеджах з майданчиками для прогулянок і занять фізичною культурою. Історично склалися такі концепції виховання дітей дошкільного віку: у німецькій частині Швейцарії – заснована на ідеях Ф. Фребеля, а в романомовній – женецького напрямку (Е. Клапаред, Ж. Піаже) та монтессорівського типу. Для німецьких і романомовних дитячих садків розроблено різні програми. Проте вони мають багато спільного завдяки ідеям гуманізації та збагачення розвитку дитини шляхом організації її предметного педагогічного середовища й досвіду. Швейцарські дошкільні заклади добре обладнані, в них багато дидактичного, ігрового матеріалу для занять і самостійної діяльності дітей.

У країні розробляються ефективні напрями взаємодії дошкільних закладів і початкової школи, організуються комплекси «дитячий садок – школа» для якнайширшого охоплення дітей вихованням і підготовки до школи.

З метою посилення зв'язку зі школою дошкільні заклади дають кожній дитині психолого-педагогічну характеристику.

Туреччина. Система дошкільного виховання в Туреччині ґрунтується на принципах задоволення потреб як індивідуума, так і суспільства, реалізації права на освіту і рівність можливостей, спільного виховання дівчат і хлопців, співробітництва школи і сім'ї. Дошкільна освіта існує для дітей віком від народження до 6 років, тобто до початку обов'язкового шкільного навчання. Для 5-річних дітей при школах організуються підготовчі класи, відвідування яких необов'язкове. Для дошкільників існують ясла, приватні, фабричні, експериментальні дитячі садки. Характер догляду за дітьми визначається як ісламом, так і принципами соціальної справедливості. З 1923 р., із часу проголошення республіки, здоров'я, освіта дітей – основні завдання системи дошкільного виховання, покликано надійно забезпечити майбутнє країни. Традиційно сім'ї в Туреччині багатодітні, родинні зв'язки міцні, спілкування між представниками різної статі допускається не в усіх сферах громадського життя. Роль чоловіка й жінки в домі і поза ним дуже різна, і виховання дітей проходить під знаком їхньої майбутньої статевої ролі. У 60-70-х роках ХХ ст. гостро постали питання підготовки педагогічного персоналу, створення будинків для охорони матері й дитини, запобігання злочинності й виховання дітей з вадами розвитку, рівномірного розподілу освітніх установ, планування народжуваності, догляду за дітьми, їх харчування. Від вирішення цих питань

залежало майбутнє країни. У 80-90-х роках увага громадськості та органів освіти зосередилась на підвищенні якості денного догляду за дітьми та освітніх цілях. Було розроблено спеціальні програми для дітей робітників-мігрантів, які перебували за кордоном: вони не повинні забувати турецьку мову, культуру, релігію. Ставиться також завдання розроблення дидактичних матеріалів, зокрема книжок і фільмів, оскільки матеріальна база дошкільних освітніх закладів була досить бідною. Також існують значні розбіжності в умовах життя людей різних районів країни, між містом і селом, між освітою для дівчаток і хлопчиків. У великих містах серед вищих класів суспільства в освіті наслідуються європеїзовані правила, проте релігійні обряди зберігаються.

5. Особливості і пріоритети дошкільної освіти в Україні.

Важливе місце в системі безперервної освіти в Україні належить дошкільній освіті. Питання функціонування дошкільних навчальних закладів урегульовано Законом України «Про дошкільну освіту», Положенням про дошкільний навчальний заклад.

Відповідно до Закону України «Про дошкільну освіту» вимоги до рівня розвиненості, вихованості, навченості дітей дошкільного віку визначаються Базовим компонентом дошкільної освіти України (державним освітнім стандартом) і реалізуються програмами, рекомендованими або схваленими Міністерством освіти і науки України в установленому порядку. Зокрема, із запровадженням в Україні обов'язкової дошкільної освіти дітей п'ятирічного віку розроблено та затверджено програму розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт».

Дошкільна освіта і виховання в Україні здійснюється у дитячих яслах, садках, яслах-садках, сімейних, прогулянкових дошкільних закладах компенсуючого (для дітей, які потребують корекції фізичного і психічного розвитку) та комбінованого типів з короткотривалим, денним, цілодобовим перебуванням дітей, а також у дитячих садках інтернатного типу, дитячих будинках тощо. Метою вітчизняних дошкільних закладів є забезпечення фізичного, психічного здоров'я дітей, їх всебічного розвитку, набуття життєвого досвіду, вироблення умінь і навичок, необхідних для подальшого навчання. Дошкільне виховання спрямоване на практичне оволодіння рідною мовою, забезпечення пізнавальної активності, розвиток творчих здібностей в ігровій та інших видах діяльності, виховання культури спілкування, поваги і

любові до батьків, родини, батьківщини. Дошкільне виховання ґрунтується на засадах родинного виховання, народної педагогіки, національної культури, надбань світової педагогічної науки та практичного досвіду.

Нині важливим є питання забезпечення рівного доступу українських дітей до здобуття дошкільної освіти, що має здійснюватися за таких умов:

- а) здобуття безоплатної дошкільної освіти у державних і комунальних навчальних закладах;
- б) збереження та зміцнення фізичного і психічного здоров'я дитини, розвиток її творчих здібностей, реалізація потенційних можливостей особистості;
- в) розвиток матеріально-технічної бази дошкільних навчальних закладів;
- г) створення широкої мережі дошкільних навчальних закладів різних типів, профілів і форм власності;
- д) надання державою дотацій на утримання дітей у дошкільних навчальних закладах;
- е) запровадження соціально-педагогічного патронату сім'ї.

Ґрунтовне вивчення та осмислення зарубіжних теорій і досвіду виховання дає можливість визначити ефективні шляхи розвитку педагогіки і дошкільного виховання зокрема, допомагає уникнути помилок і стереотипів у справі розбудови сучасної системи виховання в нашій країні, оскільки розроблення сучасних моделей індивідуалізації виховання неможливе без урахування історико-педагогічного досвіду. Велика увага приділяється особистості вихователя, його внутрішньому світу та людським якостям.

Найбільш поширеними формами дошкільної освіти є:

- державні та приватні дошкільні навчальні заклади;
- групи короткотривалого перебування;
- групи при загальноосвітніх навчальних закладах;
- охоплення соціально-педагогічним патронатом тощо.

В Україні розвиваються дошкільні навчальні заклади різних типів. На сьогодні реальністю є їх варіативність залежно від форм власності, контингенту дітей, режиму їх перебування (від 3 до 12 годин або цілодобове), застосування тих чи інших педагогічних підходів до змісту та методів виховання. Розширюється мережа дошкільних навчальних закладів (груп) компенсуючого типу, в яких безкоштовно виховуються і проходять лікування хворі діти і діти з вадами психофізичного розвитку, які потребують корекції

фізичного та (або) розумового розвитку. Водночас із здобуттям дошкільної освіти вони проходять комплекс лікувально-реабілітаційних заходів.

Діти отримують у дитячому садку три- або п'ятиразове харчування, згідно з відповідною Інструкцією та примірним двотижневим меню, з урахуванням затверджених Постановою Кабінету Міністрів України норм харчування дітей у навчальних закладах. Діти в дитячому садку перебувають до 6 (7) років.

Тема 5.

ОРГАНІЗАЦІЯ ДІЯЛЬНОСТІ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АСПЕКТ

1. Тенденції розвитку системи вищої освіти США.
2. Тенденції розвитку системи вищої освіти Великобританії.
3. Тенденції розвитку системи вищої освіти Японії.
4. Тенденції розвитку системи вищої освіти Польщі.
5. Тенденції розвитку системи вищої освіти України (сам.)

1. Тенденції розвитку системи вищої освіти США.

Жодна інша країна не може похвалитися такою кількістю й розмаїтістю вищих навчальних закладів, як США – одних університетів там більше 150, а кількість коледжів із чотирирічними, вузівськими програмами навчання перевищує 1900. Другою її ознакою є переважаюча кількість вищих приватних закладів, порівняно з державними. Дві третини університетів США є приватними.

Американські ВНЗ поділяють на приватні й державні. І ті, й інші можуть бути різного рівня, причому від їх престижності залежить, зокрема, процедура відбору та прийому абітурієнтів, а також вартість навчання. І в чотирирічному коледжі, і в університеті можна одержати ступінь бакалавра. За 4 роки студент повинен освоїти близько 30 дисциплін. Перший і другий курси спрямовані на отримання студентами базових знань, третій і четвертий – вивчення спеціальних дисциплін. Навчальні плани американських ВНЗ вирізняє можливість максимально широко комбінувати предмети на вибір студента.

Другий щабель вищої освіти (Graduate Level) – це магістерські програми, розраховані в середньому на два роки. Серед їх слухачів близько 52% іноземців, що навчаються в США. Вищий науковий ступінь – доктор

філософії (Ph) – можна одержати після трьох років навчання та захисту дисертації. Як правило, на цей ступінь можуть претендувати магістри, але в окремих випадках у докторантуру приймають і бакалаврів.

У курсі навчання у коледжі студенти США звичайно вивчають широкий спектр дисциплін. Більшість студентів не вивчають тільки одну спеціальність аж до магістратури. Перші два роки коледжу називають роками «новачка» та «другокурсника». У деяких школах від новачків і другокурсників вимагають брати курси в різних галузях навчання: література, наука, соціальні науки, мистецтво, історія тощо. Новачки та другокурсники відомі як «under – classmen». «Джуніор» та «старший», або третій і четвертий роки навчання, є «старшими курсами». Такі студенти називаються «upperclassmen». Коли вони вступають на третій курс, вони повинні вибрати свою спеціальність. Студенти мають засвоїти певну кількість курсів з цього напрямку. У деяких школах, студенти також обирають «мінор» (друга спеціальність). Зазвичай водночас студенти вибирають декілька додаткових, «екстра» курсів в інших галузях.

У кожного студента є «радник з викладацького складу», що веде курс за фахом студента. Цей радник допомагає студентові вибрати програму навчання. У міжнародного студента також буде «Радник міжнародного студента». Ця людина допомагає зарубіжним студентам звикнути до життя в США, регулює візові та інші проблеми, а також організовує позанавчальну (довзвіллеву) програму.

2. Тенденції розвитку системи вищої освіти Великобританії.

Система вищої освіти Великої Британії пройшла перевірку часом і вважається взірцевою. Вона надає значні переваги та розкриває великі можливості для випускників, особливо нині, коли англійська мова є мовою міжнародного спілкування.

У Великій Британії більше сорока університетів. Оксфорд і Кембридж є провідними й найстарішими навчальними закладами, заснованими відповідно у XII і XIII ст. Найбільший на сьогодні Лондонський університет. Привабливими є також університети Единбургу, Лідса, Глазго, Бірмінгема, Ліверпуля та Брістоля.

Система вищої освіти Сполученого Королівства складається з трьох основних видів освітніх установ: університети, коледжі та вищі школи, а також художні та музичні коледжі. Раніше було усунуто межу, що розділяла університети та політехнічні інститути, останні також отримали статус і титул

університетів. Вища освіта Великої Британії чотириступенева: бакалаврат, магістратура, докторантура та наукові дослідження.

Ступінь бакалавра – базовий курс вищої освіти. Триває 3–4 роки, після закінчення курсу студенти отримують ступінь бакалавра гуманітарних наук, бакалавра природничих наук або інших областей спеціалізації. У деяких університетах і коледжах вищої освіти після закінчення дворічного курсу навчання можна отримати диплом про вищу освіту. У низці вишів студенти зобов'язані пройти вступний курс перед початком навчання на бакалавра. При навчанні за програмою, в якій чергується теорія і практика, потрібен додатковий рік для проходження практики на виробництві. В деяких університетах є інтенсивні дворічні курси навчання, студенти яких займаються і протягом канікул.

Ступінь магістра. Надається в результаті 1–2 років навчання після закінчення бакалаврату. Програма передбачає навчання в галузі спеціалізації. У деяких випадках ступінь присуджується за результатами письмових іспитів, але кандидатам зазвичай необхідно представити та захистити дисертацію. Іноді магістерський ступінь (наприклад, в Імперіал-коледжі в Лондоні) надається вже на першому ступені вищої освіти після 4 або 5 років навчання.

Ступінь магістра філософії, доктора філософії. Третій ступінь вищої освіти присвячено виключно дослідницькій діяльності. Після 2 додаткових років навчання в університеті та успішного захисту дисертації присвоюється ступінь магістра філософії. Через 3 роки подальшого навчання після завершення магістерської програми кандидат може представити дисертацію на здобуття ступеня доктора філософії.

3. Тенденції розвитку системи вищої освіти Японії.

Інтенсивний розвиток системи вищої освіти Японії відбувся після її поразки у Другій світовій війні, коли всі зусилля нації були спрямовані на розбудову країни. В основу було покладено американську модель освіти, яку японці модифікували на основі власних досягнень і традицій. Стрімкі економічні та технологічні зміни висунули настільки високі вимоги до системи освіти, що японці були змушені постійно її змінювати, відкриваючи нові типи навчальних закладів та вдосконалюючи навчальні програми і методи навчання.

До університетської системи зараховують школи, коледжі та інститути (нерідко з 1–2 факультетами), які за програмами високого рівня готують

фахівців необхідних для країни профілів. До складу університетів у Японії входять заклади всіх рівнів освіти (від дитячого садка до технологічних коледжів), випускники яких мають суттєві переваги під час вступу до університетів. Отримані у молодших і технологічних коледжах упродовж 2–3-річної програми кредити зараховуються в закладах університетського рівня.

Вища освіта в Японії охоплює чотири типи навчальних закладів.

1. Університети повного циклу. У них навчання триває 4 роки, на факультеті медицини – 6. Після закінчення основного курсу можна вступити до магістратури, а потім – докторантури. Магістратура передбачає дворічне навчання, докторантура – п'ятирічне. Японські ВНЗ пропонують унікальний інститут "студента-дослідника" – кенкюсей. Студент, який поставив перед собою завдання здобути науковий ступінь, може займатися дослідницькою роботою в конкретному ВНЗ від 6 місяців до одного академічного року. Є два види студентів-дослідників:

- студент, який продовжує вчитися в основному ВНЗ і паралельно займається дослідницькою діяльністю;

- студент-іноземець, присутній на підготовчих заняттях для вступу до ВНЗ, але тільки строком до двох років. Після цього він повинен повернутися додому, одержати нову в'їзну візу, а потім приїхати назад.

2. Університети прискореного циклу. Вони привабливі здебільшого для дівчат, тому що тут дворічне навчання, підготовка ведеться з таких напрямів, як іноземні мови, література, педагогіка, соціальний захист та ін.

3. Професійні коледжі – привабливі для тих, хто хоче отримати вузько-технічну спеціальність. Навчання в них триває приблизно три роки.

4. Технічні інститути – дають широку технічну підготовку, навчання триває 5 років. Випускники влаштовуються працювати в престижні фірми і дослідницькі центри, що займаються розробленням нових передових технологій.

Останнім часом Міністерство освіти Японії приділяє особливу увагу короткостроковим формам отримання спеціальної освіти іноземцями. Терміни перебування в країні можуть варіювати від одного семестру до академічного року. Більшість приватних університетів надає таку можливість, їх кількість зростає. До цього процесу частково долучилися і державні ВНЗ. При цьому і ті, й інші надають стипендії і різні види матеріальної допомоги на рівних умовах з рештою студентів.

4. Тенденції розвитку системи вищої освіти Польщі.

У вищих навчальних закладах Польщі триступенева система, що включає ступені Бакалавра (Licencjat, Inzynier), Магістра (Magister) та Доктора наук (Doktor). Ця система є обов'язковою від 2007/2008 навчального року.

Згідно з постановою «Про Вищу освіту» від 2005 року, програми усіх напрямків навчання крім правознавства, фармацевтики, психології, медицини, ветеринарної медицини, стоматології мають два етапи.

Випускники університетів і коледжів Польщі можуть отримати такі ступені:

- бакалавр (BA, licencjat) – надається після закінчення 3-3,5 років навчання в університетах і коледжах;
- бакалавр (BSc, inzynier) – надається після закінчення 3,5-4 років навчання в університетах і коледжах на напрямках технічних, економічних чи сільськогосподарських;
- магістр (MA, MSc, magister) чи ідентичний степінь: магістр мистецтв, магістр інженерної справи, магістр архітектури, лікар, зубний хірург, ветеринар, надається після 5-6 років навчання в університеті. Ступінь MSc можна отримати також після 2-2,5 років додаткового навчання на магістра, яке можуть здійснювати випускники коледжу чи університету, що мають ступінь бакалавра.
- доктор наук (PhD, doktor) – надається тим, хто здав іспит на ступінь доктора наук і успішно захистив дисертацію. Щоб почати навчання на отримання докторського ступеня, необхідно мати ступінь магістра або ідентичний ступінь.

Для вступу в польський ВНЗ потрібно мати оригінал атестата про повну загальну середню освіту для вступу на програму бакалавра, або диплом бакалавра для вступу до магістратури. Атестат чи диплом бакалавра, виданий українським навчальним закладом, визнається автоматично на підставі підписаної міжнародної угоди і не потребує нострифікації (Угода між Кабінетом Міністрів України та Урядом Республіки Польща про академічне взаємовизнання документів про освіту та рівноцінність ступенів № 769 від 31.05.2006). Всі документи мусять бути перекладені польською мовою. Якщо переклад був зроблений не в Польщі, тоді його треба нотаріально завірити чи засвідчити переклад в Консульстві Республіки Польща. Також треба мати медичну довідку, що підтверджує здатність навчатися за вибраною спеціальністю за кордоном.

Окремі ВНЗ можуть вимагати Апостиль на атестаті (дипломі бакалавра) – це спеціальний штамп, який проставляється на офіційних документах країн - учасниць Гаазької конвенції і не вимагає подальшого завірення. Цей штамп проставляється Міністерством освіти і науки України і засвідчує справжність документа про освіту. Детальнішу інформацію про додаткові документи та строках їх подачі можна знайти на сайтах окремих ВНЗ.

Система вищої освіти в Польщі перебуває в Європейській зоні вищої освіти. Разом з 29 іншими країнами, Польща підписала Болонську Декларацію, метою якої є створення європейського простору вищої освіти.

Вищі навчальні заклади Польщі використовують ECTS (Європейська кредитна система), яка впроваджена з метою полегшення процедури порівняння рівня освіти студентів відповідно до навчальних напрямів. Польські вищі навчальні заклади беруть участь в програмах міжнародного обміну студентами SOCRATES / Erasmus. Додаток до диплому, що видається після закінчення навчання, полегшує визнання освіти за кордоном.

Оплата за навчання. Для польських громадян навчання в державних вищих навчальних закладах є безкоштовним. Всі іноземні студенти оплачують навчання (безкоштовно навчаються учасники програм обміну або ті, хто вступав до вузу на тих самих засадах, як і польські громадяни). В державних і приватних ВНЗ існує можливість написати заяву до Ректора, в якій можна попросити знижку чи про можливість звільнення від оплати за навчання. Деякі польські ВНЗ мають безплатні місця для громадян з країн, які не членами Європейського Союзу.

Навчальний рік. Навчальний рік поділений на два семестри: осінній і весняний. Осінній семестр розпочинається на початку жовтня і включає зимову екзаменаційну сесію. Весняний семестр проходить з середини лютого до середини червня, включаючи літню екзаменаційну сесію. Навчання проводиться у формі лекцій, семінарів, лабораторних робіт і дискусій.

Іспити. Для того, щоб успішно закінчити семестр, студентів необхідно отримати прохідні бали на всіх іспитах. Найпоширеніша система оцінювання: відмінно (5); добре з плюсом (4,5); добре (4); задовільно з плюсом (3,5); задовільно (3); незадовільно (2).

Відповідно до Європейської кредитної системи (ECTS), повна кількість кредитів надається за кожну навчальну дисципліну, незалежно від оцінок, отриманих на іспиті.

ЗАВДАННЯ ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ

Підготувати тези виступу з теми «Розвиток порівняльної педагогіки в СРСР та сучасній Україні».

Охарактеризувати особливості різних історичних епох розвитку порівняльної педагогіки.

Підготувати усне повідомлення на тему: «Порівняльний аналіз педагогічних соціально-економічного статусу країн на розвиток освіти».

Заповнити порівняльну таблицю «Спільне і відмінне в появі та розвитку освіти у кожній країні».

Підготувати реферат на одну із запропонованих тем: «Особливості шкільної освіти в полікультурному суспільстві», «Вплив світових і національних релігій на розвиток освіти».

Дібрати бібліографію до теми «Західні моделі організації й управління освітніми системами»

Порівняти особливості і пріоритети дошкільної освіти в зарубіжних країнах та Україні (за вибором)

Підготувати реферативне повідомлення на тему: «Особливості і пріоритети дошкільної освіти у...» (назву країни на власний вибір)

Зібрати матеріал для характеристики регіонів за певними історико-культурними, релігійними, соціально-економічними, політичними особливостями: європейський; північноамериканський; латиноамериканський; арабський; азійський; австралійський регіони та регіон тропічної Африки. Охарактеризувати проблему моделювання світового, європейського чи регіонального освітнього простору, а також порівняльні показники розвитку освіти в регіонах.

Переглянути художні фільми на педагогічну тематику, здійснити порівняльний аналіз освіти і виховання в різних країнах і в різні історичні епохи: художній фільм режисера Ролана Бикова «Чучело» (1983, СРСР), в головних ролях Крістіна Орбакайте, Юрій Нікулін, Олена Санаєва та ін.;

«Історія Рона Кларка» (США, 2006).

Зробити мультимедійну презентацію на запропоновану тему (система початкової освіти в зарубіжних країнах – за вибором), дотримуючись поданої схеми: рисунок (модель, схема) структури освіти в окремій країні; особливості навчання в початковій школі (з кількох років діти ідуть у школу, які предмети вивчають, скільки учнів у класі, які методики навчання і т.п.); спільні і відмінні риси з вітчизняною системою початкової освіти; домінантні стилі психолого-педагогічного спілкування в приватних і державних школах; освітні традиції в початкових школах, особливості виховання та соціалізації і т.п.)

Розробити електронний варіант тестового завдання на запропоновану тему.

Охарактеризуйте особливості змісту домінуючих педагогічних теорій в шкільній практиці зарубіжних країн

Дати визначення понять „традиціоналізм” і „прогресивізм”. З’ясувати їхні відмінні ознаки.

Описати особливості навчання в університетах США (Японії, Німеччини, Польщі).

Охарактеризувати систему вищої освіти України.

Підготувати наукове есе на тему «Болонський процес в Україні – «за» і «проти».

Скласти порівняльну таблицю діяльності ВНЗ будь-якої країни зарубіжжя (на вибір) і України.

Опрацювати матеріал про результативність освітньої діяльності ЮНЕСКО, СЕПЕС та інших міжнародних організацій в освітньому напрямі. Основні освітньо-культурні сфери діяльності ЮНІСЕФу. Діяльність органів Європейського союзу в освітньому напрямі. Тенденції створення європейського освітнього простору. Роль міжнародних організацій у здійсненні порівняльного аналізу якості навчання в світі.

ІНДИВІДУАЛЬНІ ЗАВДАННЯ

Кожному магістранту необхідно виконати індивідуальне науково-дослідне завдання (ІНДЗ) за обраною темою. На основі зібраного матеріалу майбутні фахівці готують мультимедійну презентацію (мінімум 20 слайдів). Обов'язковими структурними компонентами презентації є: титульна сторінка (назва кафедри, навчальної дисципліни, теми, групи, прізвища та імені магістранта, року виконання), план, основний зміст, висновки, використана література. Слайди, окрім текстового викладу, повинні містити таблиці, схеми, рисунки, фотографії.

Тематика індивідуальних науково-дослідних завдань (ІНДЗ):

1. Система початкової освіти в США
2. Система початкової освіти в Канаді
3. Система початкової освіти в Швеції
4. Система початкової освіти в Китаї
5. Система початкової освіти в Швейцарії
6. Система початкової освіти в Туреччині
7. Система початкової освіти в Японії
8. Система початкової освіти в Франції.
9. Система початкової освіти в Фінляндії.
10. Система початкової освіти в Польщі
11. Система початкової освіти в Німеччині
12. Система початкової освіти в Ізраїлі
13. Система початкової освіти у Великій Британії.
14. Система початкової освіти в Данії.
15. Система початкової освіти в Італії.
16. Система початкової освіти в Болгарії.
17. Розвиток початкової освіти в Бельгії.
18. Розвиток початкової освіти в Австрії.
19. Розвиток початкової освіти в Голландії.
20. Урахування прогресивного зарубіжного досвіду у розвитку сучасної початкової освіти України.
21. Спільні та відмінні риси організації шкільних систем країн Заходу.
22. Напрями діяльності міжнародних культурно-освітніх організацій.
23. Теорія і практика виховання учнів (за вибором: США, Великобританія, Польща, Японія).

24. Концепції і практика соціалізації школярів (за вибором: США, Великобританія, Польща, Японія).
25. Проблеми співробітництва школи і сім'ї у вихованні і освіті провідних країн світу: порівняльний аналіз.
26. Елітарні школи за рубежом (за вибором: США, Великобританія, Польща, Японія).
27. Система оцінювання навчальних досягнень учнів у загальноосвітній школі (за вибором: США, Великобританія, Польща, Японія).
28. Медіанавчання в сучасній освіті (за вибором: США, Великобританія, Польща, Японія чи інша країна).

ПИТАННЯ ДО ЕКЗАМЕНУ

1. Мета і завдання порівняльної педагогіки, її місце в структурі педагогічної науки.
2. Значення порівняльної педагогіки, її зв'язок з іншими науками.
3. Описовий, статистичний, історичний, соціологічний, порівняльний та індуктивно-дедуктивні методи дослідження порівняльної педагогіки.
4. Виникнення порівняльної педагогіки. Історичні етапи її розвитку як науки.
5. Розвиток порівняльної педагогіки в радянський період та сучасній Україні.
6. Засновники та дослідники порівняльної педагогіки: Марк-Антоній Жюльєн (Паризький), В. Кузен, Ф. Тірш, К. Ушинський, Мікаел Е. Седлер, Ісаак Кендл, Ніколас Хенс, Фрідріх Шнейдер, Франс Хілкер та ін.
7. Спільне і відмінне в появі та розвитку освіти у кожній країні. Вплив світових та національних релігій на розвиток освіти.
8. Соціально-економічні та політичні фактори розвитку освіти зарубіжних країн. Соціально-економічний статус країни як умова розвитку освіти.
9. Показники інформаційного прогресу країни як основа забезпечення її освітнього прогресу.
10. Процеси глобалізації та їх вплив на розвиток освіти.

11. Особливості шкільної освіти в полікультурному суспільстві.
Актуальність полікультурної освіти.
12. Західні моделі організації й управління освітніми системами.
Державний характер організації, фінансування і реформування систем освіти.
13. Основні причини здійснення періодичного реформування систем освіти в більшості країн світу. Тенденції централізації і децентралізації управління освітою в різних країнах світу.
14. Причини виникнення приватних освітніх закладів в сучасних освітніх системах. Роль і місце приватних освітніх закладів в сучасних освітніх системах. Провідні моделі навчання обдарованих дітей.
15. Економічна ефективність освіти в розвинених країнах і країнах, що розвиваються. Загальна характеристика соціального попиту на освіту.
16. Політичні чинники розвитку освіти в сучасному світі. Інтеграція в галузі сучасної освіти. Орієнтація на неперервну освіту. Проблеми демократизації та гуманізації освіти.
17. Провідні міжнародні міжурядові і неурядові організації та фонди освітнього спрямування. Їхні завдання та організаційні засади. Результативність освітньої діяльності ЮНЕСКО, СЕПЕС та інших міжнародних організацій. Основні освітньо-культурні сфери діяльності ЮНІСЕФу.
18. Діяльність органів Європейського союзу в освітньому напрямі.
Тенденції створення європейського освітнього простору.
19. Роль міжнародних організацій у здійсненні порівняльного аналізу якості навчання в світі. Завдання міжнародних організацій і фондів щодо подолання причин неграмотності в світі.
20. Основні підходи щодо поділу країн на регіони. Характеристика регіонів за певними історико-культурними, релігійними, соціально-економічними, політичними особливостями: європейський; північноамериканський; латиноамериканський; арабський; азійський; австралійський регіони та регіон тропічної Африки.
21. Проблема моделювання світового, європейського чи регіонального освітнього простору. Порівняльні показники розвитку освіти в

- регіонах. Індекси людського розвитку, людського капіталу, індекс інтелектуального потенціалу суспільства.
22. Дошкільні заклади та міжнародні організації дошкільної освіти.
 23. Особливості і пріоритети дошкільної освіти у США.
 24. Особливості і пріоритети дошкільної освіти у Великобританії.
 25. Особливості і пріоритети дошкільної освіти у Японії.
 26. Особливості і пріоритети дошкільної освіти у Польщі.
 27. Особливості системи дошкільної освіти в інших країнах (Болгарія, Туреччина, Фінляндія, Данія, Ізраїль та ін.).
 28. Особливості і пріоритети дошкільної освіти в Україні.
 29. Традиціоналізм як основа побудови навчально-виховного процесу в школі. Сучасні прояви традиціоналізму у світовій освітній практиці.
 30. Роль прогресивізму в організації діяльності освітніх закладів. Значення прогресивістських течій в навчальній і виховній практиці. Раціоналістичні теорії навчання.
 31. Причини розвитку раціоналістичних течій в організації навчання сучасних шкіл зарубіжжя. Сучасні педагогічні погляди на проблеми навчання й виховання.
 32. Інноваційні підходи зарубіжної педагогіки до здійснення соціалізації та соціального виховання школярів.
 33. Особливості організації початкової освіти у США.
 34. Особливості організації початкової освіти у Великобританії.
 35. Особливості організації початкової освіти у Японії.
 36. Особливості організації початкової освіти у Польщі.
 37. Система початкової освіти в інших країнах (Болгарія, Туреччина, Данія, Ізраїль та ін.).
 38. Особливості початкової освіти у Фінляндії.
 39. Шляхи використання прогресивного зарубіжного досвіду організації початкової освіти в Україні.
 40. Історія появи університетів – перших вищих навчальних закладів. Традиції організації їх діяльності. Різновиди ВНЗ у зарубіжних країнах.
 41. Організація діяльності ВНЗ, зміст і форми навчання. Можливості навчання за кордоном в сучасних умовах.

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

Базова

Будник О.Б. Порівняльна педагогіка : методичні рекомендації до вивчення курсу. – Івано-Франківськ, 2016. – 32 с.

Будник О.Б. Полікультурне виховання в сучасній Україні : проблеми, перспективи / Олена Будник // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. – Вип. XVII–XVII. – Івано-Франківськ: Плай, 2008. – С. 28–33.

Порівняльна педагогіка : навчально-методичне забезпечення // Соціальна педагогіка : навч.-метод. посіб.: У 2-х ч. / За ред. П.М. Гусака, Л.К. Грицюк – Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. націон. ун-ту ім. Лесі Українки, 2010. – Ч. 2. – 546 с.– С. 391-411.

Порівняльна педагогіка : навчально-методичне забезпечення // Соціальна педагогіка : навч.-метод. м-ли для підготовки бакалаврів соц. педагогіки / за заг. ред. П. Гусака, Л. Грицюк. – Луцьк : Вежа-Друк, 2012. – С. 401-423.

Сбруева А. А. Порівняльна педагогіка : навчальний посібник. – Суми : Редакційно-видавничий відділ СДПУ, 1999. – 300 с. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.studfiles.ru/preview/2040660/>

Чепіль М. М. Порівняльна педагогіка : навчальний посібник / М. М. Чепіль. – К. : Академвидав, 2014. – 216 с.

Допоміжна

Абашкіна Н.В. Організація навчально-виховного процесу у вальдорфській школі / Н.В. Абашкіна // Початкова школа. – 1993. – № 1. – С. 15–18.

Алфёров Ю.С. Мониторинг развития образования в мире / Ю.С. Алфёров // Педагогика. – 2002. – № 7. – С. 25–28.

Байденко В.И. Болонский процесс: Структурная реформа высшего образования Европы / В.И. Байденко. – М., 2005. – 128 с.

Балясна О. Вища освіта за польським зразком / О. Балясна // Спудей. – 2006. – № 8–9. – С. 12–14.

Барановська О. Сучасна модель оцінювання навчальних досягнень учнів: переваги і недоліки / О. Барановська // Рідна школа. – 2000. – № 7. – С. 49–50.

Беланова Р.А. Гуманізація та гуманітаризація освіти в класичних університетах (Україна – США) / Р.А. Беланова. – К. : Центр практичної філософії, 2001. – 216 с.

Бондаренко Е.А. Состояние медиа-образования в мире / Е.А. Бондаренко, А.А. Журин // Педагогика. – 2002. – № 3. – С. 5–8.

Бородько М. ЮНЕСКО: история создания и современная структура / М. Бородько // Педагогика. – 2000. – № 2. – С. 35–40.

Будник О. Виховний ідеал в історії української етнопедагогічної думки / Олена Будник // Історія української етнопедагогіки : навчально-методичний посібник / за ред. Н. Лисенко. – Київ–Івано-Франківськ, 2005. – С.83–104.

Будник О. Демократичні цінності сучасного студентства: сутність та особливості формування // Освіта перед викликами та загрозами сучасності / за ред. Н. Лисенко. – Machart, Czech Republic, 2012. – С. 196–204.

Будник О. Інформаційний простір як засіб формування полікультурної компетентії учнів / Олена Будник // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. – Вип. XXVIII–XXIX. – Івано-Франківськ: Плай, 2009. – С. 8–12.

Будник О. Етновиховний простір у школах української діаспори: реалії і перспективи / Олена Будник // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. – Вип. XXXIV. – Івано-Франківськ, 2010. – С. 97–107.

Будник О. Проблема формування виховного ідеалу в історії української етнопедагогічної думки / Олена Будник // Наукова скарбниця освіти Донеччини : науково-методичний журнал. – 2012. – № 2 (11). – С. 6–12. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Nsod/2012_2/bud.pdf

Ванштейн Г. Интернет как фактор общественных информаций / Г. Ванштейн // Мировая экономика и международные отношения. – 2002 – № 7. – С. 16–27.

Василюк А. Польська професійна педагогіка про компетентність вчителів / А. Василюк // Шлях освіти. – 1998. – № 4. – С. 19–25.

Василюк А. Реформа освіти в сучасній Польщі / А. Василюк // Шлях освіти. – 1999. – № 2. – С. 33–42.

Вежбінський Я. Реалізація Болонських принципів у реаліях польської вищої освіти / Я. Вежбінський // Університет. – 2005. – № 6. – С. 89–94.

Вульфсон Б. Методы сравнительной педагогики / Б. Вульфсон // Педагогика. – 2002. – № 2. – С. 37–42.

Вульфсон Б.Л. Сравнительная педагогика: история и современные проблемы / Б. Вульфсон. – М. : Из-во УРАО, 2003. – 232 с.

Вульфсон Б.Л. Управление образованием на Западе: тенденции централизации и децентрализации / Б. Вульфсон // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 43–51.

Галузинський В.М. Педагогіка: історія і теорія / В.М. Галузинський, М.Б. Євтух. – К. : Вища школа, 1995. – С. 62–67.

Галус О.М. Порівняльна педагогіка / О.М. Галус, Л.М. Шапошнікова. – К. : Вища школа, 2006. – 216 с.

Георгиева Т.С. Высшая школа США на современном этапе / Т.С. Георгиева. – М. : Высш. шк., 1989. – 196 с.

Горбунова Л. Освіта в умовах поліетнічного суспільства / Л. Горбунова // Вища освіта України. – 2002. – № 4. – С. 16–21.

Гриневиц Л. Децентралізація управління освітньою системою (на прикладі Польщі) / Л. Гриневиц // Освіта і управління. – 2004. – Т. 7. – № 3–4. – С. 153–160.

Гриншпун С.С. Новые ориентиры в деятельности американской школы / С.С. Гриншпун // Педагогика. – 2007. – № 1. – С. 109–117.

Грицюк Л.К. Вальдорфська школа. Гайденс. Відкриті школи як форма соціальної допомоги особистості. Общинні школи // Соціальна педагогіка: Навчально-методичний посібник для підготовки до державної атестації студентів за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр» / За ред. П.М. Гусака, І.Є. Остапйовського. – Луцьк : П.П. Іванюк В.П., 2009. – С. 33–43.

Джуринский А.Н. Сравнительная педагогика / А.Н. Джуринский. – М. : Академа, 1998. – 176 с.

Етнопедагогічна складова процесу формування компетентності молодших школярів: навчально-методичний посібник / за ред. О. Будник. – Київ–Івано-Франківськ, 2009. – 448 с.

Егоров Г. Тенденції розвитку порівняльної педагогіки за кордоном / Г. Егоров // Шлях освіти. – 1999. – № 1. – С. 17–21.

Єленський В.С. Релігійне навчання й виховання в законодавствах та освітніх системах західноєвроп. країн / В.С. Єленський // Людина і світ. – 2001. – № 11–12. – С. 32–36.

Жуковський В. Етапи морально-етичного виховання в американській школі / В. Жуковський // Рідна школа. – 2006. – № 11. – С. 77–80.

Зубченко О. Історичні передумови формування технологічного підходу до навчання в західноєвропейських країнах / О. Зубченко // Рідна школа. – 2006. – № 12. – С. 72–74.

Інноваційні технології та реформа змісту освіти в контексті Лісабонської стратегії ЄС. – К. : Освіта України, 2007. – 196 с.

Історія зарубіжної педагогіки / за ред. Коваленко Є.І. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 664 с.

Кнорр Н. Спільні і відмінні риси систем освіти України та США (порівняльний аспект) / Н. Кнорр // Освіта і управління. – 2004. – Т. 7. – № 3–4. – С. 161-165.

Корсак К. Порівняльна педагогіка – попелюшка чи принцеса / К. Корсак // Науковий світ. – 2001. – № 2. – С. 8–9.

Корсак К. Порівняльна педагогіка як наука і навчальний предмет / К. Корсак // Шлях освіти. – 1999. – № 3. – С. 15-18.

Корсак К. Світова вища освіта / К. Корсак. – К. : МАУП-МКА, 1997. – 209 с.

Костюк С. Твоє навчання в США: секрети підготовки вступних документів / С. Костюк. – К. : Альфа-Прайм, 2004. – 112 с.

Кошманова Т. Кейс-метод в педагогічній освіті США / Т. Кошманова // Шлях освіти. – 2000. – № 1. – С. 35–44.

Кравець В. Зарубіжна школа і педагогіка ХХ століття / В. Кравець. – Тернопіль, 1996. – 275 с.

Красовицький М.Ю. Підвищення кваліфікації вчителів американської школи / М.Ю. Красовицький // Рідна школа. – 1998. – С. 26–28.

Лавриченко Н.М. Тенденції розвитку порівняльної педагогіки за кордоном / Н.М. Лавриченко // Шлях освіти. – 1999. – № 1. – С. 35–38.

Левченко Т.І. Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах / Т.І. Левченко. – Вінниця : Нова Книга, 2002. – 512 с.

Локшина О. Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів у школах Західної Європи / О. Локшина // Директор школи. – 2006. – №№ 37–40.

Малькова З.А. Сравнительная педагогика / З.А. Малькова, Б.Л. Вульфсон. – М. : НПО «МОДЕК», 1996. – 251 с.

Никитюк Т. Система освіти в США / Т. Никитюк // Інфосвіт. – 2002. – № 6. – С. 2–8.

Овчарук О. Основні напрями інноваційних процесів в початковій освіті європейських країн / О. Овчарук // Шлях освіти. – 1999. – № 4. – С. 15-18.

Овчарук О. Тенденції та підходи до порівняльних досліджень / О. Овчарук // Шлях освіти. – 1998. – С. 19–20.

Павловський К. Трансформація вищої освіти в 21 столітті: польський погляд / К. Павловський. – К., 2005. – 230 с.

Різниченко С.Т. Розвиток системи підготовки науково-педагогічних кадрів у США (історико-педагогічний аспект) / С.Т. Різниченко. – К., 1999. – 160 с.

Романова С. Тенденції неперервної освіти в зарубіжних країнах / С. Романова // Освіта і управління. – 1999. – № 3. – С. 13–18.

Романовський О.О. Хроніка вищої освіти США (на прикладі діяльності державних і недержавних закладів) / О.О. Романовський. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 1997. – 76 с.

Шльосек Ф. Реформа освіти в Польщі / Ф. Шльосек // Шлях освіти. – 1998. – № 3. – С. 23–29.

Яновський А. Школа громадянина: американський досвід – наші потреби / А. Яновський. – Львів : Літопис, 2001. – 203 с.

Budnyk O. Ethnic socialization of personality: space of family educational traditions of the XXI-th century // Wychowanie u początku XXI wieku / Praca zbiorowa pod redakcją: Ks. prof. dr hab. Jana Zimnego, Dra Romana Króla. – Stalowa Wola – Kijów – Ružomberok, 2012. – S. 235-245.

Robinson S.B. Comparative education: A basic approach. Jerusalem. 1992.

Schriever J., Holmes B. Theories and methods in comparative education. – Frankfurt/M., Berlin, Bern, N.-Y., Wien, 1992.

Theisen G., Adams D. Comparative Education Research // International Comparative Education / R.M. Thomas (red.). – Oxford : Pergamon Press, 1990. – P. 277–300.

Wilson D.N. Elements for a prosographic and institutional history of comparative education. The 9th World Kongress of Comparative education. The University of Sydney. 1996. 1-6 July.

Електронні ресурси

Васюк О.В. Порівняльна педагогіка. Режим доступу: <http://www.studfiles.ru/preview/3540566/>

Сбруєва А.А. Порівняльна педагогіка: Навчальний посібник. – Суми: Редакційно-видавничий відділ СДПУ, 1999. – 300 с. <http://www.studfiles.ru/preview/2040660/>

Чепіль М.М. Порівняльна педагогіка. Режим доступу: <http://academia-ps.com.ua/product/373>

Ничкало Н. Порівняльна професійна педагогіка як галузь педагогічного знання // Порівняльна професійна педагогіка – 2011. – № 1. – Режим доступу: <http://www.khnu.km.ua/root/res/2-7001-11.pdf>

МЕТОДИЧНЕ ВИДАННЯ

О. Б. Будник

ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Методичні рекомендації до вивчення курсу

Технічний редактор: *Уляна Будник*
Дизайн обкладинки: *Анатолій Бойчук*
Комп'ютерне складання, макет: *Анатолій Бойчук*

Підписано до друку 14.10.2016. Формат 60×84 1/16.
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman, Arial.
Друк цифровий. Умовн. друк. арк. 3,82.
Наклад 300 прим. Зам. № 806.

Друк: Приватний підприємець Бойчук А.Б. Св. №11196.
м. Івано-Франківськ, вул. Сахарова, 23/12
Тел. 0342-55-94-54
E-mail: tolikboychuk@i.ua