

**ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ АПН УКРАЇНИ**

**СБРУЄВА Аліна Анатоліївна**

УДК 373.3/5.014.3(100-775=111)"1990/2002"

**ТЕНДЕНЦІЇ РЕФОРМУВАННЯ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ РОЗВИНЕНИХ  
АНГЛОМОВНИХ КРАЇН В КОНТЕКСТІ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ  
(90-ті рр. XX - початок XXI ст.)**

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

**АВТОРЕФЕРАТ дисертації  
на здобуття наукового ступеня  
доктора педагогічних наук**

Дисертацією є рукопис.

Робота виконана в Інституті педагогіки АПН України.

**Науковий консультант**

доктор педагогічних наук, професор,  
академік АПН України  
**СУХОМЛИНСЬКА Ольга Василівна,**  
АПН України, академік-секретар  
Відділення теорії та історії педагогіки

**Офіційні опоненти:**

доктор педагогічних наук, професор  
академік АПН України  
**БОНДАР Володимир Іванович,**  
Національний педагогічний університет  
ім. М.П. Драгоманова,  
директор Інституту педагогіки і психології;

доктор педагогічних наук, професор,  
**ПУХОВСЬКА Людмила Прокопівна,**  
Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН  
України, завідувач відділу  
порівняльної професійної педагогіки і психології;

доктор педагогічних наук, професор  
**РУСНАК Іван Степанович,**  
Чернівецький національний університет ім. Юрія Федько-  
вича, завідувач кафедри педагогіки і методики початкового  
навчання

**Провідна установа**

Харківський національний педагогічний  
університет імені Г.С. Сковороди,  
кафедра загальної педагогіки,  
Міністерство освіти і науки України, м. Харків

Захист відбудеться “ 8 ” вересня 2005 року о 14<sup>00</sup> годині на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 26.452.01 в Інституті педагогіки АПН України за адресою: 04053, м. Київ, вул. Артема 52-д.

З дисертацією можна ознайомитися в науковій частині Інституту педагогіки АПН України (04053, м. Київ, вул. Артема 52-д).

Автореферат розісланий “ 5 ” серпня 2005 р.

Учений секретар  
спеціалізованої вченої ради

Л.Д. Березівська

## **ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ**

**Актуальність теми дослідження.** Провідними тенденціями розвитку сучасного суспільства, що здійснюють пріоритетний вплив на всі аспекти його життя, стали процеси економічної, політичної та культурної глобалізації, розвитку економіки знань та інформаційно-комунікаційних технологій. Ці процеси все більшою мірою визначають не тільки міжнародний контекст існування національної держави, соціуму, а й життєві перспективи кожної людини, диктуючи необхідність активної інтеграції у світову економіку, культуру, освіту.

Інтеграція України до європейського та світового освітнього простору, особливості якої є пов'язаними як з природою названих вище глобальних процесів, так і зі специфічними умовами розвитку суспільно-економічного, політичного та культурно-освітнього життя нашої країни, зумовлює необхідність розв'язання ряду складних проблем. До них, згідно з "Національною доктриною розвитку освіти" (2002 р.), належать передусім такі, як підвищення якості освіти, налагодження моніторингу ефективності діяльності освітньої системи на національному рівні; децентралізація управління освітою шляхом розширення державно-громадського партнерства у соціальній сфері; структурна перебудова освітньої системи відповідно до потреб забезпечення безперервного характеру освіти; формування готовності вчителів та навчальних закладів до інноваційної діяльності; розвиток ринку освітніх послуг; розширення міжнародного співробітництва, моніторинг та використання кращого зарубіжного досвіду у сфері освіти тощо.

Наведений вище перелік проблем, що стоять перед українською освітою, містить в собі і деякі механізми їх розв'язання. Йдеться, зокрема, про вивчення та творче використання зарубіжного досвіду освітніх змін, що набули в сучасних умовах всеохоплюючого характеру, зумовленого глобалізаційними чинниками.

Найбільш активних та радикальних змін протягом останніх десятиліть зазнали освітні системи розвинених англomовних країн (США, Велика Британія (Англія), Канада, Австралія, Нова Зеландія). Звернення до їх реформаційного досвіду зумовлено цілим рядом причин, серед яких головними ми вважаємо такі:

- перетворення розвинених англomовних країн на провідну глобалізуючу силу сучасності (насамперед США, Велика Британія, Канада). Стереотипи реформаційних процесів, що є характерними для освітніх систем цих країн, активно поширюються на решту світу, передусім на країни, що розвиваються;
- активізація контактів між урядами розвинених англomовних країн у сфері освітньої політики. Їх результатами стало запровадження цілого ряду близьких за ідеологічними та концептуальними основами реформаційних стратегій;

- утворення представниками академічних громад розвинених англомовних країн єдиної інтернаціональної освітньо-теоретичної спільноти, на думку якої орієнтуються теоретики та практики освіти в усьому світі;
- активізація впливу освітньої політики розвинених англомовних країн на освітні програми впливових міжнародних політичних, економічних, фінансових, культурно-освітніх організацій і через них – на процеси освітніх змін в усьому світі;
- “англомовність” як об’єднувальна ознака групи країн, освітні системи яких стали об’єктом нашого дослідження, має глибокий сутнісний смисл. Мовна спільність є проявом спільного історичного коріння, суттєвою ознакою якого завжди була ліберальна політична традиція. Вона стала важливою умовою систематичних освітньо-політичних та академічних контактів, завдяки яким набула розвитку практика запозичень реформаційних ідей, а освітня теорія англомовних країн перетворилась на явище, що все більше набуває глобального значення. Крім того англійська мова є мовою глобального спілкування як у сучасних інформаційно-комунікаційних мережах, так і в міжнародних організаціях, що значно активізує вплив відповідних країн на всю світову спільноту.

Пошук Україною власних шляхів розвитку освіти в умовах активізації глобалізаційних впливів є процесом складним і суперечливим. Він все меншою мірою є вільним вибором самої держави і все більшою зумовлений пріоритетами, що існують у великих просторах – європейському та глобальному, невід’ємною частиною яких ми є вже сьогодні. Аналіз цих пріоритетів повинен допомогти українським освітянам – політикам, теоретикам, практикам в осмисленні процесів, що відбуваються в їхній професійній сфері.

**Стан дослідженості проблеми.** Проблеми реформування середньої освіти розвинених англомовних країн вже тривалий час є предметом вивчення українських, російських, білоруських та інших дослідників, що працюють у межах пострадянського простору. За радянських часів ці проблеми висвітлювалися переважно тенденційно, з позицій марксистсько-ленінської критики.

Тенденції розвитку американської школи розглядалися в роботах Р.Б. Вендровської, Л.М. Гончарова, Г.Д. Дмитрієва, З.О. Малькової, М.В. Нікітіна, М.Д. Нікандрова, В.Я. Пилиповського, І.Г. Тараненко, О.П. Ков’язіної, В.І. Марцинкевича, Н.М. Чорної, Н.С. Юсуфбекової; британської школи – А.А. Барбариги, Н.Я. Винокурової, А.С. Жукової, В.П. Лапчинської, О.І. Локшиної; канадської школи – Л.В. Булай. Порівняльний аналіз освітньої теорії та практики розвинених країн став предметом досліджень О.Н. Джуринського, М.С. Єроша, І.Д. Зверева, І.К. Звереві, О.М.Кузьміної, З.О. Малькової, В.І. Марцинкевича, Б.Ф. Мельниченка, В.Я. Пилиповського, О.Г. Полупанової, М.Л.Родіонова, К.І. Салімової, М.О. Соколової, Т.В. Цирліної, В.М. Чорного та інших науковців.

У 90-х рр. ХХ – на початку ХХІ ст. відбулися суттєві зміни у підходах до аналізу освітніх процесів у зарубіжжі. Дослідження набули більш об’єктивного

характеру, ширшою і досконалішою стала їх методична база, розширилося пре-дметне поле. Особливості діяльності систем середньої освіти розвинених країн, пріоритетні напрями їх розвитку та провідні тенденції реформування стали пре-дметом дослідження Н.В. Абашкіної, А.П. Валицької, А.В. Василюк, Б.Л. Вульфсона, О.Н. Джуринського, В.М. Жуковського, І.А. Зязюна, М.Б. Євту-ха, К.В. Корсака, В.П. Кравця, М.Ю. Красовицького, М.П. Лещенко, З.О. Малькової, Н.Г. Ничкало, В.М. Мадзігона, Л.П. Пуховської, І.С. Руснака, К.І. Салімової, О.В. Сухомлинської.

В сучасних умовах великої актуальності набуло вивчення впливу глобалізаційних процесів на розвиток освіти, що знайшло відображення в роботах В.П. Андрущенко, В.Г. Кременя, М.З. Згуровського, Н.Г. Ничкало; визначення шляхів формування світового освітнього простору (дослідження Б.Л. Вульфсона, І.А. Зязюна, З.О. Малькової, В.Я. Пилиповського, К.І. Салімової). Здійснюються спроби аналізу процесуальних характеристик, досягнутих результатів та перспективних можливостей інтеграції освіти в межах геополітичних регіонів (А.П. Ліферов, Є.І. Бражник, Н.М. Лавриченко, О.В. Матвієнко, П.І. Сікорський).

У цілому ряді робіт вітчизняних та російських науковців зосереджується увага на характеристиці філософських та ідеологічних основ сучасних освіт-ніх реформ у розвинених країнах, особливостей розробки та здійснення національної та наднаціональної освітньої політики (Н.В. Абашкіна, В.П. Андрущенко, А.П. Валицька, В.М. Жуковський, І.А. Зязюн, Т.С. Кошманова, М.Ю. Красовицький, В.Г. Кремень, М.Д. Култаєва, Н.М. Лавриченко, А.П. Ліферов, В.С. Лутай, З.О. Малькова, В.С. Мітіна, О.І. Радіонова, І.С. Руснак, К.І. Салімова).

Ряд досліджень присвячено аналізу трансформацій в управлінні освітою, що відбуваються в контексті сучасних освітніх реформ. Зокрема, проблеми централізації та децентралізації управління освітніми системами розвинених країн висвітлювалися в дослідженнях Б.Л. Вульфсона, О.Н. Джуринського, М.Ю. Красовицького, З.О. Малькової; особливості інноваційного освітнього менеджменту в розвинених країнах аналізувалися О.В. Глузманом, Л.І. Даниленко, В.І. Луговим, Л.І. Карамушкою, О.В. Поповою.

Важливими аспектами зарубіжних освітніх реформ кінця ХХ – початку ХХІ ст., що знайшли відображення у вітчизняних та російських порівняльно-педагогічних дослідженнях, стали диференціація освіти (Г.Л. Алексєвич, О.П. Ков'язіна, П.І. Сікорський, В.І. Тхорик), стандартизація змісту освіти (В.П. Беспалько, М.С. Бургін, О.Н. Джуринський, К.В. Корсак, Н.М. Лаври-ченко, Б.Ф. Мельниченко); підвищення ефективності та продуктивності діяльності школи (Б.Л. Вульфсон, О.Н. Джуринський, В.М. Кларін, К.В. Корсак, З.О. Малькова, В.Я. Пилиповський). Тенденції розвитку виховної роботи школи в розвинених країнах аналізуються в дослідженнях Р.А. Беланової, В.М. Жуковського, М.П. Лещенко, питання трудової підготовки школярів у зарубіжжі – в роботах В.М. Мадзігона.

Надзвичайно зросла актуальність дослідження проблем моніторингу якості освіти в розвинених країнах, що знайшло відображення у наукових пошуках Ю.С. Алферова, Н.М. Бібік., В.О. Кальней, К.В. Корсака, О.І. Локшиної, Т.О. Лукіної, С.Е. Шишова, Ю.О. Ляшенко, О.І. Пометун, Л.П. Одерія, О.О. Патрикеевої; активно здійснюється аналіз міжнародних порівняльних досліджень якості освіти за рубежом (І.В. Іванюк, К.В. Корсак, О.І. Локшина, Ю.О. Ляшенко, О.В. Овчарук).

Значний інтерес у контексті нашого дослідження становлять роботи, предметом яких є вивчення шляхів реформування педагогічної освіти та професійного розвитку вчителів у розвинених країнах. Цьому колу проблем присвячена чи не найбільша кількість дисертаційних та монографічних досліджень у сучасній вітчизняній порівняльній педагогіці. До них передусім відносяться наукові розвідки Т.І. Вакуленко, О.В. Глузмана, Ю.В. Кіщенко, Т.С. Кошманової, М.П. Лещенко, С.І. Синенко, А.В. Парінова, І.В. Пентіної, Л.П. Пуховської, Р.М. Роман, Л.О. Хомич.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної філософської, соціологічної, педагогічної літератури та дисертаційних робіт, в яких висвітлюються актуальні проблеми реформування шкільництва за рубежом, дає підстави констатувати, що цілісного порівняльно-педагогічного дослідження, в якому були б системно розглянуті ідеологічні витоки реформ середньої освіти розвинених англomовних країн, що стали проявом глобалізаційних процесів у 90-х рр. ХХ – початку ХХІ ст., провідні стратегії їх запровадження, їх суперечності та результати, подані рекомендації щодо особливостей використання досвіду освітніх реформ розвинених англomовних країн в контексті розвитку українського шкільництва, здійснено не було.

З огляду на актуальність завдань інтеграції освітньої системи України в європейський та світовий освітній простір, зростаючий вплив на освітню політику в усьому світі реформаційних процесів, що відбуваються в розвинених англomовних країнах, а також недостатній рівень їх дослідженості для дисертаційної роботи обрано тему “Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.)”.

**Зв’язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційна робота виконана відповідно до тематичного плану наукових досліджень Інституту педагогіки АПН України при розробці теми “Тенденції розвитку змісту загальної освіти у зарубіжній школі” (реєстр. № 0198U007853). Тема затверджена Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології АПН України (протокол № 5 від 29 травня 2001 року).

**Об’єктом дослідження** є системи загальної середньої освіти розвинених англomовних країн (США, Велика Британія (Англія), Канада, Австралія, Нова Зеландія).

**Предметом дослідження** є стратегії реформування систем загальної середньої освіти США, Великої Британії (Англії), Канади, Австралії, Нової Зе-

ландії, що набули розвитку під впливом глобалізаційних процесів, результати реформ та особливості врахування досвіду реформ в Україні.

**Мета дослідження** – розкрити теоретичні основи, процесуальні характеристики та результати реформування загальної середньої освіти розвинених англомовних країн (США, Велика Британія (Англія), Канада, Австралія, Нова Зеландія) у 90-х рр. ХХ – на початку ХХІ ст., окреслити можливості використання досвіду реформування загальної середньої освіти розвинених англомовних країн досліджуваного періоду в Україні.

**Концепція дослідження.** В основу дослідження покладено стратегічно-системний підхід до розгляду освітніх реформ, побудований на засадах теорії стратегічного менеджменту та теорії систем. Такий підхід вимагає з'ясування сутності цільових, змістових, процесуальних, контекстуальних та результативних характеристик освітніх змін, виявлення суперечностей та недоліків їх запровадження, забезпечення зворотного зв'язку між результатами реформ та стратегіями подальших освітніх змін.

Як визначальний зовнішній чинник впливу на реформування освітніх систем ми розглядаємо глобалізаційні процеси, що зумовили перетворення їх ідеології – неолібералізму на системоутворюючу основу ідеології освітніх реформ розвинених англомовних країн у 90-х рр. ХХ – на початку ХХІ ст. Неоліберальна ідеологія суттєвим чином вплинула на характер визначення мети та завдань реформ, відбір механізмів їх здійснення, визначення підходів до оцінки результатів.

Цілісність розгляду процесів освітніх реформ реалізується, по-перше, через взаємопов'язане звернення до політичного, структурного, культурного та людського вимірів реформ, що відповідають провідним вимірам діяльності освітньої системи як складної відкритої організації; по-друге, через послідовний розгляд теоретичних основ, особливостей запровадження та результатів всіх основних стратегій сучасних освітніх реформ, до яких ми відносимо централізаційно-децентралізаційну, стандартоорієнтовану, професійно-орієнтовану та ринково-орієнтовану стратегії змін.

Застосування стратегічно-системного підходу зумовило необхідність встановлення зворотного зв'язку між результатами реформ та подальшими реформаційними циклами, що означає в контексті нашого дослідження з'ясування можливостей використання досвіду реформування загальної середньої освіти розвинених англомовних країн 90-х рр. ХХ – початку ХХІ ст. в Україні.

Відповідно до предмета, мети та концепції дослідження були сформульовані такі **завдання**:

1. Встановити складові ідеології реформ загальної середньої освіти розвинених англомовних країн досліджуваного періоду та з'ясувати особливості взаємодії між ними.
2. Дати характеристику основних вимірів освітніх реформ (політичного, структурного, культурного та людського).

3. Розкрити сутність політичних механізмів освітніх реформ та тенденції їх розвитку в умовах глобалізації.
4. З'ясувати теоретичні основи, особливості запровадження та результати стандартоорієнтованих реформ.
5. Визначити сутність професійних механізмів сучасних освітніх реформ.
6. З'ясувати теоретичні основи та особливості запровадження ринкових механізмів реформ загальної середньої освіти.
7. Окреслити можливості використання досвіду реформування середньої освіти розвинених англomовних країн 90-х рр. XX – початку XXI ст. в Україні.

**Методологічна основа дослідження** побудована з урахуванням принципу поліфундаментальності (І. Пригожин), згідно з яким будь-яка універсальна теорія, якою б точною вона не була, не в змозі вичерпно відобразити соціальну реальність, що є предметом дослідження, у всій повноті її сутнісних вимірів. Дослідження ґрунтується на положеннях наукової теорії пізнання про необхідність врахування при розкритті сутності досліджуваних процесів як зовнішніх контекстуальних чинників їх розвитку, передусім глобалізаційних перетворень, так і внутрішніх особливостей їх розвитку, зокрема переходу у побудові навчального процесу від біхевіористської теорії пізнання до когнітивно-конструктивістської; про перехід кількісних змін у розвитку освітньої теорії у якісні, що зумовлює виникнення нової результатocентрованої парадигми освітніх реформ; про несуперечливість та послідовність логіки пізнання досліджуваних явищ та процесів, зокрема стратегій досліджуваних реформ.

Розробляючи конкретну методологію дослідження, ми керувалися синергетичним підходом, з позицій якого розглядалися особливості реформування освітньої системи як складної, відкритої організації, що функціонує у турбулентному непередбачуваному контексті; герменевтичним підходом, який дозволяє пояснити взаємозв'язок між логікою локальних освітніх реформ та глобальних економічних, політичних та соціальних, змін; а також ідеями неопрагматичної концепції філософії освіти (Р. Рорті, Г. Мід), згідно з якою суб'єкт пізнання сприймається як зацікавлений суб'єкт, що слугує поясненням суттєвих відмінностей у трактуванні цілей, процесуальних характеристик та результатів реформування сучасної освіти представниками освітньої системи (освітніми політиками, теоретиками, практиками), споживачами освітніх послуг, роботодавцями, державою, широкою громадою.

**Теоретичну основу дослідження** становлять:

- концептуальні положення методології порівняльної педагогіки, які передбачають вивчення особливостей функціонування та розвитку освітніх систем країн-націй у контексті регіонального та світового освітнього простору, з'ясування наднаціональних впливів на розвиток національних та регіональних освітніх систем (Н.В. Абашкіна, Є.І. Бражник, В.Л. Вульфсон,



О.Н. Джуринський, Г.Б. Корнетов, Т.С. Кошманова, О. П. Ліферов, М.П. Лещенко, З.О. Малькова, Л.П. Пуховська, О.В. Сухомлинська);

- філософські концепції функціонування та розвитку освітніх систем в контексті глобалізації, в яких формулюються теоретичні основи перебудови освіти на засадах розв'язання суперечностей між глобальним та локальним, між зростаючою уніфікацією культурного життя націй та збереженням їх національної ідентичності (В.П. Андрущенко, Б.С. Гершунський, І.А. Зязюн, В.С. Лутай, В.Г. Кремень, В.Ф. Паламарчук);
- концепції інноваційних перетворень навчального процесу в закладах середньої освіти на засадах особистісно-орієнтованого, розвивального, диференційованого, інтегративного та інших підходів до навчального процесу (І.Д. Бех, Н.М. Бібік, В.І. Бондар, М.І. Бурда, Н.М. Буринська, С.У. Гончаренко, М.Б. Євтух, В.І. Лозова, В.М. Мадзігон, О.М. Пехота, О.Я. Савченко);
- концепції розвитку професійно-освітньої сфери, в яких розробляються теоретичні та методичні підходи до розбудови безперервної педагогічної освіти (О.В. Глузман, В.І. Луговий, Н.Г. Ничкало, Л.П. Пуховська).

Єдність зазначених вище методологічних підходів, ґрунтовність теоретичних основ забезпечує адекватне вирішення завдань дослідження і досягнення його мети.

**Методи дослідження.** Для розв'язання визначених завдань та досягнення поставленої мети використовувався комплекс взаємопов'язаних та взаємодоповнювальних методів дослідження, зокрема:

- загальнонаукові: аналіз (історіографічний, порівняльний), синтез, абстрагування, порівняння, узагальнення та аналогія, що є необхідними для з'ясування особливостей розвитку теоретичних підходів, покладених в основу розробки стратегій освітніх реформ;
- проблемно-порівняльний, що дозволив дати характеристику політичного, структурного, культурного та людського вимірів реформ, запроваджених у розвинених англomовних країнах у досліджуваній період, з'ясувати суперечності та результати їх втілення;
- структурний, що забезпечив вичленування різних стратегій та підходів до здійснення реформаційних процесів та їх взаємопов'язаний розгляд;
- системний, що став необхідним для з'ясування вхідних параметрів, мети, завдань, результатів та зворотних зв'язків у діяльності освітніх систем у процесі запровадження реформаційних програм.

**Джерельна база дослідження.** Вирішення завдань дослідження і досягнення його мети вимагало ознайомлення автора з джерельною базою із сучасної політичної історії США, Канади, Великої Британії, Австралії та Нової Зеландії, з філософії, соціології, теорії та історії освіти, актуальних проблем шкільної практики цих країн. При написанні дисертації були використані зокрема:

- офіційні документи освітніх реформ, в тому числі кодекси законів про освіту, директивні та нормативні акти урядів країн та окремих територій (шта-

- тів, провінцій, навчальних округів), що стали предметом дослідження, доповіді та рішення парламентських комісій з питань освітньої політики тощо;
- статистичні матеріали, що відображають основні показники діяльності освітніх систем на регіональному та національному рівнях;
  - аналітичні матеріали міжнародних економічних, фінансових, культурно-освітніх, професійних організацій – передусім таких, як Організація економічного співробітництва та розвитку, Європейський Союз, ЮНЕСКО, Міжнародний валютний фонд, Світовий банк, тощо;
  - наукові дослідження в галузі філософії освіти (Н. Бурбуліс, М. Еплл, Д. Келлнер, Б. Лінгард, Р. Морроу, М. Петерс, Т. Попкевітц, А. Торрес та ін.), соціології освіти (Д. Берлінер, У. Бойд, С. Болл, Д. Вітті, Ш. Гевіртц, С. Горард, Т. Седдон, Дж. Сібулка, Г. Ріковскі, С. Тейлор, Дж. Фітц та ін.), економіки освіти (Е. Вест, Е. Ганушек, М. Карной, Дж. ЛеГранд, Г. Левін, Р. Лівасік, К. Хоксбі, М. Фрідман та ін.), освітньої політики (М. Барбер, К. Белфілд, Ф. Гесс, Е. Грін, Д. Гріссмер, Дж. Девід, Ж. Делор, М. Енгел, Б. Левін, Т. Мо, П. Петерсон, Дж. Тулі, Ч. Фінн, Е. Фіске, Д. Хілл, П. Хілл, Ж. Халлак, Дж. Чабб та ін.) та теорії освіти (Е. Брік, П. Бродфут, П. Вольстет-тер, Л. Дарлінг-Геммонд, М. Гьорц, Д. Гудлед, Р. Еванс, Р. Елмор, Л. Ерл, Б. Колдвел, Р. Коннел, Д. Коретц, К. Коттон, М. Кочран-Сміт, Л. Кьюбан, К. Лейтвуд, Х. Ледд, А. Ліберман, Р. Лінн, Д. Мерфі, П. Мортімор, Ф. Нью-менн, Р. Огава, Дж. О’Дей, Д. Равич, Л.Резнік, Д. Рейнольдз, К. Саллівен, Х. Сілінс, Л. Столл, Д. Тьяк, Д. Фінк, М. Фуллан, С. Фурман, Д. Харгрівс, Е. Харгрівс, А. Харріс, Д. Хопкінс, Ї.Ч. Ченг, Л. Шепард, Дж. Ширінс та ін.).
  - інформаційно-аналітичні матеріали “мозкових центрів” (незалежних та та-ких, що належать політичним партіям та іншим громадським організаціям);
  - аналітичні матеріали регіональних науково-педагогічних центрів та університетських дослідних лабораторій розвинених англосовітських країн;
  - публікації та матеріали наукових конференцій з проблем реформування освіти й удосконалення діяльності школи, що проводяться вітчизняними і зарубіжними національними та міжнародними науковими організаціями;
  - матеріали педагогічної періодики розвинених англосовітських країн, вітчизняні та російськомовні науково-педагогічні періодичні видання.

**Хронологічні межі дослідження** охоплюють період 90-х рр. ХХ – початку ХХІ ст. *Нижня хронологічна межа* визначається початком якісно нового етапу розвитку процесів економічної, політичної та культурної глобалізації, що здійснили суттєвий вплив на трансформацію ідеологічних основ освітньої політики розвинених англосовітських країн, суттєво активізувавши її економічну детермінанту. Саме в цей період в освітній сфері відбулася значна активізація реформаційних процесів, зумовлених потребами відповідності національної економіки і кожного конкретного індивіда вимогам суспільства знань і глобального ринку. *Верхня хронологічна межа* позначається 2002 роком, коли після завершення політичних циклів 90-х рр. в аналізованих країнах стала можливою оцінка результатів цілого ряду реформаційних програм та їх порі-

вняльний аналіз з реформаційними інтенціями партій, що прийшли до влади в наступний період.

**Наукова новизна і теоретичне значення** одержаних результатів полягають в тому, що в ньому *вперше*:

- сформульовано положення глобального освітньо-політичного консенсусу, в основу якого покладено неоліберальну політичну ідеологію освітніх реформ розвинених англomовних країн доби глобалізації;
- розроблено цілісний підхід до аналізу освітніх реформ, що включає політичний, структурний, культурний та людський їх виміри;
- виявлено особливості застосування політичних, професійних та ринкових механізмів в освітніх реформах досліджуваного періоду; в тому числі:
  - визначено особливості впливу теорій людського капіталу, управління якістю та соціального вибору на централізаційні та децентралізаційні процеси в освітній політиці розвинених англomовних країн досліджуваного періоду;
  - з'ясовано теоретичні основи, особливості запровадження та шляхи удосконалення програм автономного шкільного менеджменту;
  - визначено альтернативні підходи (професіоналізація – дерегуляція) до реформування професійно-освітньої сфери;
  - встановлено особливості перебудови організаційних засад та змісту діяльності систем професійного розвитку вчителів, що відбувається в контексті стандартоорієнтованих реформ середньої освіти;
  - виявлено тенденції змін у трактуванні освіти як суспільного і як приватного блага, подано характеристику ринкових основ перебудови освітніх систем, що стали об'єктом розгляду;
  - з'ясовано процесуальні особливості та результати запровадження програм приватизації освітніх послуг.
- з'ясовано теоретичні основи, процесуальні характеристики, результати та умови ефективного запровадження стандартоорієнтованої стратегії реформ загальної середньої освіти розвинених англomовних країн, у тому числі:
  - доведено зумовленість процесів стандартизації в освітніх системах розвинених англomовних країнах впливом теорій соціальної ефективності та економічного росту держави;
  - виявлено специфічні особливості розробки та запровадження стандартів змісту освіти та якості знань, звітності шкіл в умовах пріоритету різних реформаційних підходів (політичного, професійного, ринкового);
- з'ясовано особливості використання реформаційного досвіду розвинених англomовних країн в Україні.
 

У дослідженні *конкретизовано*:

  - конвергентні тенденції формування ідеології освітніх реформ розвинених англomовних країн досліджуваного періоду, складові якої походять від традицій неоліберальної, неоконсервативної та демократичної політичної думки;

- особливості впливу системи політичної влади в країні, структури освітньої системи, традиційної культури школи на механізми розробки та запровадження освітніх реформ;
- шляхи формування готовності вчителя, педагогічного колективу, школи, навчального округу, освітньої системи до змін в контексті запровадження централізаційних та децентралізаційних реформаційних програм;
- цілі, зміст, організаційні основи та результати діяльності інноваційних освітніх мереж розвинених англосовітських країн;
- структура та функції стандартів професійної освіти, діяльності та професійного розвитку вчителів і шкільних адміністраторів;
- найбільш доцільні, з точки зору забезпечення соціальної справедливості в освіті, шляхи розвитку ринку освітніх послуг в Україні.

*Подальшого розвитку* в дослідженні дістали:

- з'ясування теоретичних підходів до виміру ефективності діяльності навчальних закладів та освітніх систем;
- характеристика теорії і практики дистрибутивного шкільного лідерства в умовах запровадження програм автономного шкільного менеджменту;
- визначення особливостей моніторингу ефективності діяльності освітньої системи в контексті стандартоорієнтованих реформ, що здійснюється як на місцевому, регіональному, національному, так і на міжнародному рівнях;
- характеристика форм, методів, змісту, умов забезпечення ефективності професійного розвитку вчителів;
- порівняльна характеристика ефективності систем приватної та державної освіти розвинених англосовітських країн у сучасних умовах.

До обігу української педагогічної науки введено нові факти, теоретичні ідеї і підходи, напрацьовані освітніми політиками, теоретиками та практиками розвинених англосовітських країн у процесі розробки, запровадження та оцінки результатів централізаційно-децентралізаційних, стандартоорієнтованих, професійно-орієнтованих та ринково-орієнтованих стратегій реформ середньої освіти у 90-х рр. ХХ – на початку ХХІ ст.

**Практичне значення дослідження** полягає в тому, що його результати використані автором при підготовці навчальної програми та навчального посібника до курсу "Порівняльна педагогіка", що затверджені МОН України для використання у педагогічних ВНЗ країни (Гриф МОН України, лист № 392 від 19. 03. 1999 р.), при розробці спецкурсу "Актуальні проблеми зарубіжної школи" в Сумському державному педагогічному університеті ім. А.С. Макаренка.

Положення, результати і висновки дослідження можуть бути корисними у процесі подальшого розвитку стратегій реформування освітньої системи України в умовах глобалізаційних впливів на національну освітню політику нашої держави; можуть використовуватися в дослідженнях з теорії та історії педагогіки, порівняльної педагогіки, філософії освіти, соціології освіти та економіки освіти. Матеріали дослідження доцільно застосовувати в системі

роботи закладів підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти в обласних інститутах післядипломної педагогічної освіти, у навчально-виховному процесі вищих закладів педагогічної освіти при викладанні навчальних курсів педагогіки і порівняльної педагогіки, спецкурсів та спецсемінірів з проблем педагогічних інновацій.

Результати дослідження впроваджено у навчальний процес Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка (довідка про впровадження № 1202 від 11.04. 2005 р.), Житомирського державного університету імені Івана Франка (довідка про впровадження № 61 від 14.04.2005 р.), Кримського державного гуманітарного університету (довідка про впровадження № 22/07 від 04.04.2003 р.).

**Вірогідність** наукових результатів та висновків дослідження забезпечується теоретичними та методологічними позиціями автора з опорою на відповідні методи, адекватні меті й визначеним завданням, системним аналізом широкої джерельної бази, зокрема законодавчих та нормативних документів, статистичних матеріалів, філософських, політологічних, соціологічних, освітньо-економічних, історико-педагогічних, психолого-педагогічних та інших теоретичних праць, науковою ідентифікацією літературних джерел з результатами аналізу, безпосередньою участю дисертантки в обговоренні проблем реформування середньої освіти в розвинених англomовних країнах з американськими та англійськими педагогами на міжнародних науково-практичних конференціях, а також їх апробацією у виступах на конференціях та інших форумах, у лекціях для вчителів та студентів.

**Апробація результатів дослідження.** Основні результати наукового дослідження висвітлювалися у виступах автора на всеукраїнських і міжнародних конференціях, зокрема: на Всеукраїнській науково-практичній конференції “Проблеми професійної підготовки педагогічних працівників” (Житомир, 2000), на Всеукраїнському науково-практичному семінарі “Історія педагогіки в структурі професійної підготовки вчителя” (Київ, 2001), на Міжнародній науково-практичній конференції “Іван Огієнко і розвиток національної освіти, науки і культури” (Житомир, 2002); на Всеукраїнській науково-практичній конференції “Проблеми загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів” (Вінниця, 2002); на Міжнародній науково-практичній конференції “Психолого-педагогічні та економічні проблеми гуманізації навчально-виховного процесу в закладах освіти” (Рівне, 2002), на Всеукраїнській науково-практичній конференції “Моральні цінності освіти англomовних країн” (Острого, 2002), на Всеукраїнській науково-практичній конференції “Професіоналізм педагогічних кадрів: сучасні підходи, концепції, досвід” (Ніжин, 2002); на Міжнародній науково-практичній конференції “Международное сотрудничество в области образования. INTED – 2003” (Ялта, 2003); на Всеукраїнській науково-практичній конференції “Розвиток змісту освіти як історико-педагогічна проблема” (Чернівці, 2003); на Міжнародній науково-практичній конференції “Формування професійної майстерності вчителя в

умовах ступеневої освіти” (Житомир, 2003), на VI Міжнародній науково-практичній конференції “Молодь в умовах нової соціальної перспективи” (Жи-томир, 2004), на Міжнародній науково-практичній конференції “Теоретичні і методичні основи розвитку художньої освіти в контексті європейської інтегра-ції” (Суми, 2004), на Всеукраїнській науковій конференції “Формування творчої особистості майбутнього вчителя в умовах впровадження інноваційних освітніх технологій” (Суми, 2004).

**Публікації.** Результати дисертаційного дослідження висвітлено у 35 публікаціях. Серед них: 1 одноосібна монографія, 30 наукових статей, з них 28 у фахових виданнях, затверджених ВАК України, 1 одноосібний навчальний посібник (Гриф МОН України, лист № 392 від 19. 03. 1999 р.), 3 статті у збірниках матеріалів наукових конференцій.

Кандидатська дисертація на тему “Взаємодія школи і Союзу вільної німецької молоді у вихованні суспільно-політичної активності старшокласників” була захищена у 1984 році, її матеріали у тексті докторської дисертації не використовувалися.

**Структура дисертації.** Характер та специфіка поставлених дослідницьких завдань зумовили обсяг та структуру дослідження. Воно складається із вступу, шести розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків. Повний обсяг тексту дисертації – 681 с. Обсяг основного тексту – 387 с.; список використаних джерел охоплює 75 сторінок, 907 найменувань, з них 726 – англійською мовою. Основний текст дисертації містить 45 таблиць та 13 рисунків; у 22 додатках загальним обсягом 219 с. подано 58 таблиць та 11 рисунків.

## ОСНОВНИЙ ЗМІСТ ДИСЕРТАЦІЇ

У вступі обґрунтовано актуальність проблеми, вибір теми дослідження й аргументовано його хронологічні межі; визначено об’єкт, предмет, мету й завдання роботи; сформульовано концепцію, охарактеризовано методологію й використані методи дослідження; представлено джерельну базу дослідження, розкрито наукову новизну, теоретичне й практичне значення; відображено апробацію результатів дослідження.

У першому розділі дисертації “**Теоретико-методологічні основи аналізу сучасних освітніх реформ**” визначаються ідеологічні основи освітніх змін досліджуваного періоду, аналізується вплив процесів політичної, економічної та культурної глобалізації на розвиток освіти, формулюються теоретичні основи розгляду освітньої реформи як складного багатовимірного феномену.

Реформи середньої освіти розвинених англосовітських країн 90-х рр. ХХ – початку ХХІ ст. здійснювалися на ідеологічних засадах, витоками яких є традиції неокласичної ліберальної, неоконсервативної та демократичної політичної думки. Цілі освітніх реформ формувалися під впливом провідних принципів цих традицій. У неоліберальній традиції це принципи високої ефективності і продуктивності діяльності освітньої системи; звуження сувереніте-

ту національної держави та повноти її повноважень у сфері освіти; приватизації освітніх послуг; поширення на освіту ринкових механізмів конкуренції освітніх провайдерів та вільного вибору освітніх послуг споживачами; ринкового контролю ефективності діяльності освітньої системи. В консервативній традиції провідними є принципи збереження моральних цінностей західного суспільства через запровадження жорстких механізмів контролю школи і вчителя державою і споживачами освітніх послуг; повернення до “базових знань”; селективності та елітаризму в освіті; високої ефективності діяльності освітньої системи; вільного вибору освітніх послуг як ринкового механізму регулювання якості діяльності освітніх провайдерів. У демократичній традиції пріоритетними є принципи інтеграції в діяльності освітньої системи цілей та цінностей розвитку суспільства (соціальна справедливість, рівність, солідарність), кожного конкретного індивіда і національної економіки (ефективність, конкурентоспроможність, повна зайнятість трудових ресурсів); збереження загальноосвітньої школи, яка слугує символом рівності в освіті та відсутності соціальної селекції; демократичного контролю освіти місцевою громадою; довіри до вчителя як до професіонала у виборі шляхів удосконалення діяльності освітньої системи та у підвищенні її ефективності; вільного вибору освітніх послуг як демократичного права громадян.

На основі аналізу досліджень міжнародно визнаних експертів у галузі філософії та соціології освіти (С. Болл, Н. Бурбуліс, Дж. Вітті, М. Еппл, М. Карной, Д. Келлнер, Б. Лінгард, Р. Морроу, М. Петерс, Т. Седдон, Ф. Різві, С. Тейлор, А. Торрес) у дисертації доведено, що загальною основою, на базі якої відбувалася конвергенція складових освітньої ідеології правлячих партій англословянських країн досліджуваного періоду, став неолібералізм як ідеологія глобалізаційних процесів останнього десятиліття. Експансія неолібералізму мала наслідком утворення нових ідеологічних альянсів: “нових правих”, що поєднують провідні засади консервативної та неоліберальної ідеологічної орієнтації, та “третього шляху”, в рамках якого відбувається об’єднання засад демократичної та неоліберальної ідеологій. “Нового правого” політичного курсу дотримувалися в досліджуваній період правлячі партії консервативної, національної та ліберальної орієнтації, на позиціях “третього шляху” перебували партії лівоцентристської орієнтації (лейбористські, демократичні, соціал-демократичні). Наслідком утворення названих вище альянсів стало формування неоліберального освітньо-політичного консенсусу, на засадах якого визначались пріоритетні стратегії реформування освіти в розвинених англословянських країнах.

Результатом активізації процесів глобалізації стало поширення неоліберального освітньо-політичного консенсусу в глобальному масштабі, що призвело до появи феномену, який можна назвати глобалізацією освіти. Він являє собою процес конвергенції принципових засад освітньої політики національних держав у цілому ряді параметрів (цілі та стратегії реалізації освітніх реформ, зміст освіти, способи та критерії оцінки ефективності освітніх сис-

тем тощо) на основі ідеології глобалізаційних процесів – неолібералізму. Розвинені англомовні країни виступають провідною силою розвитку процесу глобалізації освіти, їх реформаційний досвід активно поширюється на решту світу міжнародними організаціями (СОТ, СБ, МВФ), що є авторами неоліберальної Вашингтонської угоди, згідно з якою їх підтримкою користуються тільки ті проекти, що мають ринкову орієнтацію, передбачають звуження функцій держави в економічній та соціальній сферах.

Відповідно до стратегічно-системного підходу, покладеного в основу нашого дослідження, реформи середньої освіти 90-х рр. ХХ – початку ХХІ ст. визначені як процеси політико-адміністративних, педагогічних та суспільних змін, що ініціювалися та поширювалися як “згори вниз” (політико-адміністративний процес), так і “знизу вгору” та “знизу ушир” (педагогічний процес), через взаємні впливи чинників “зсередини” та “зовні” освітньої системи (соціальний процес), містили як структурний (організаційний), так і функціональний (педагогічний) аспекти. Відповідно до організаційних вимірів діяльності освітньої системи розгляд сучасних освітніх реформ, здійснений в дослідженні, включає політичний, структурний, культурний та людський виміри.

Характеристика політичного виміру сучасних освітніх реформ мала на меті з’ясування особливостей освітньої політики англомовних країн, що суттєво впливають на формування витоків реформ, розробку та затвердження їх документів, механізми запровадження та оцінку результатів реформ. Дослідження витоків реформ полягало в аналізі впливу домінуючих складових політичної ідеології, а також запозичень з реформаційної практики інших країн та регіонів на формування національної освітньої політики. З’ясування особливостей розробки та затвердження документів реформ передбачало аналіз процесів прийняття освітньо-політичних рішень, зумовлених як інтересами політичних партій, що знаходились при владі, так і специфікою політичного устрою тієї чи іншої держави. Характеристика підходів до запровадження реформ зумовила необхідність виявлення особливостей освітньо-політичного життя країн та регіонів, що вплинули на їх вибір. У нашому дослідженні йдеться про три типи підходів до запровадження реформ: політичні (політико-адміністративні), професійні та ринкові.

В роботі обґрунтована доцільність застосування індивідуально-організаційно-суспільного підходу до оцінки результатів реформ, згідно з яким головними показниками їх успішності виступають: 1) навчальні досягнення учнів (індивідуальний рівень визначення результатів); 2) зміни, що відбуваються на мікро-, мезо- та макрорівнях освітньої системи як складної відкритої організації (організаційний рівень визначення результатів); 3) економічна ефективність реформ та забезпечення соціальної справедливості та єдності в суспільстві (суспільний рівень визначення результатів).

Розгляд структурного виміру реформ передбачав характеристику структурних складових освітніх змін в їх взаємозв’язку та взаємодії. В дослідженні застосований структурно-функціональний підхід до розгляду освітніх ре-



форм, що дозволив з'ясувати особливості запровадження провідних стратегій освітніх реформ в контексті глобалізації як провідного чинника впливу на ідеологічні засади сучасних освітніх змін. З'ясовано, що характер реформ, які стали предметом дослідження, вимагав застосування системного підходу до їх запровадження, використання як політико-адміністративних, професійних, так і ринкових механізмів здійснення змін.

Розгляд культурного та людського вимірів реформ мав на меті виявлення тенденцій змін в традиціях, ритуалах та інших елементах символічних дій, що являють собою культуру школи як організації, а також змін, що відбуваються у професійному розвитку педагогів та шкільних адміністраторів, у психологічному кліматі шкільного колективу. В контексті аналізу сучасних реформ такий розгляд передбачав аналіз шляхів вирішення таких завдань, як перетворення школи на самооновлювану організацію, що навчається; формування готовності вчителя, школи та освітньої системи в цілому до здійснення освітніх реформ; розвиток дистрибутивного та трансформаційного лідерства в школі тощо.

У другому розділі дисертації **“Централізаційно-децентралізаційна стратегія освітніх реформ”** розкриваються особливості політичних (політико-адміністративних) механізмів змін. Подано характеристику структури управління системами середньої освіти розвинених англomовних країн, способів розподілу та перерозподілу владних повноважень у контексті сучасних освітніх реформ, що включали елементи як централізації, так і децентралізації.

Пріоритетними політичними та економічними мотивами централізації освіти в досліджуваній період стали: забезпечення підготовки конкурентно-спроможної робочої сили, забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх учнів, економія державного бюджету. В дослідженні доведено, що головними тенденціями запровадження централізаційної стратегії реформ стали:

- централізація повноважень, що стосуються визначення цілей освіти та контролю за результатами діяльності освітніх закладів та освітніх систем в цілому. Формою прояву такої тенденції стала стандартизація змісту освіти та якості знань, а також професійної освіти, діяльності і професійного розвитку вчителів та шкільних адміністраторів;
- набуття процесами централізації освіти наднаціонального виміру, “дестатизація” освітньої політики (від state – держава). Сьогодні на управління освітніми системами все більший вплив здійснюють СОТ, МВФ, СБ, ОЕСР, ЄС, ЮНЕСКО;
- активізація процесів розвитку інноваційних освітніх мереж з метою підвищення інноваційного потенціалу, інтелектуального та соціального капіталу, ефективності діяльності навчальних закладів.

Пріоритетними політичними та економічними мотивами децентралізації освіти в досліджуваній період стали: зниження політичного протистояння в суспільстві; переміщення політичного конфлікту (наприклад, пов'язаного з недостатнім фінансуванням освітньої системи) з центрального на місцевий рівень; зме-

ншення впливу національних учительських спілок та академічної громади, що мають протилежні офіційній владі ідеологічні орієнтації та корпоративні інте-реси, на державну освітню політику. Основними тенденціями децентралізації освіти ми вважаємо:

- запровадження програм автономного шкільного менеджменту (school-based management – SBM), які стали альтернативою традиційним структурним та функціональним характеристикам управління навчальними закладами;
- зосередження змісту програм SBM навколо таких ключових питань: підвищення ефективності використання шкільних ресурсів (фінансових, інтелек-туальних, технологічних, адміністративних, часових, інформаційних); роз-ширення соціальної бази діяльності школи, розвиток соціального партнер-ства з усіма зацікавленими в результатах її роботи сторонами шляхом за-лучення батьківської громадськості та представників місцевої громади до вирішення проблем шкільного життя, до здійснення управлінських повно-важень у складі ради школи;
- відсутність на ранніх етапах запровадження програм SBM достатньої сфо-кусованості на завданнях удосконалення навчального процесу. Теоретики освітніх реформ з США та Канади (М. Фуллан, Н. Уотсон, К. Лейтвуд, П. Вольстеттер, С. Морман, Ф. Ньюменн, Р. Елмор, Т. Брік та інші) дохо-дять висновку про поразку шкільного менеджменту як структурної інно-вації у вирішенні першочергового питання ефективності школи – забезпе-чення зростання її навчальних результатів, про необхідність реконцептуа-лізації SBM на засадах теорій ефективності школи та удосконалення її дія-льності;
- поступове зростання у другій половині 90-х рр. популярності програм розвит-ку школи як професійної громади, що зумовило можливість удосконалення програм SBM. До традиційних елементів програм SBM додаються такі, як формування сильного трансформаційного та дистрибутивного лідерства, пер-етворення школи на самооновлювану організацію, що навчається;
- послаблення впливу професійних учительських спілок на управління освітою, що стало наслідком одночасного запровадження автономії навчальних закла-дів і посилення адміністративного контролю за результатами їх діяльності.

В дисертації доведено, що головними суперечностями централізаційно-децентралізаційних процесів освітніх реформ стали: суперечність між цілями реформ, які передбачають досягнення високої якості освіти, та їх стратегіями, спрямованими переважно на зміни структурного характеру, що здійснюють лише опосередкований вплив на результати навчального процесу; супереч-ність між новими можливостями та готовністю адміністрації школи до здійс-нення кваліфікованого автономного менеджменту; суперечність між декла-рованими та реальними можливостями участі вчителів і батьків учнів в управлінні школою, між новими можливостями і готовністю членів шкільної громади до здійснення управлінських повноважень; суперечність між можли-востями творчої взаємодії та взаємозбагачення педагогів різних навчальних

закладів в рамках діяльності інноваційних освітніх мереж і розвитком духу конкуренції між школами в контексті ринково-орієнтованих реформ.

Найбільш значущим результатом програм SBM для школи стало підвищення ефективності управління її діяльністю. На мезорівні освітньої системи результатами запровадження програм SBM стала втрата освітніми адміністраціями широкого кола функцій контролю за процесуальними аспектами діяльності шкіл. Для макрорівня освітньої системи результати запроваджуваних децентралізаційних процесів полягали у набутті національними або регіональними освітніми адміністраціями нових управлінських повноважень, пов'язаних з процесами контрактуалізації (укладання контрактів – чартерів) адміністрацій навчальних закладів та освітніх адміністрацій мезорівня. Зміст чартерів, що укладаються зі школами, містить зобов'язання сторін щодо їх фінансування, змісту та ефективності діяльності, моніторингу та інспекції, запровадження санкцій за результатами діяльності. Суспільний рівень оцінки результатів децентралізаційних реформ включає економічний та соціальний виміри. В дослідженні підтверджено, що здійснювані в умовах дефіциту національних та регіональних бюджетів більшості розвинених англосовних країн програми SBM довели свою фінансову ефективність. Вона досягається передусім завдяки тому, що школи стають більш активними й успішними у фандрайзинговій діяльності, що дозволяє економити державні кошти. Аналіз соціального виміру результатів SBM є менш оптимістичним: у ряді випадків (у Новій Зеландії, Англії, США) дослідники відзначають зростання ризику соціальної, расової та етнічної сегрегації суспільства внаслідок деволуції управлінських повноважень в освіті.

**У третьому розділі дисертації “Стандартоорієнтована стратегія освітніх реформ”** доведено, що стандартоорієнтовані реформи середньої освіти англосовних країн являли собою централізаційний політико-адміністративний та педагогічний процес, ініціатива якого розгорталася “згори вниз” і здійснювалася “вниз” в рамках кожної конкретної школи. Головними тенденціями запровадження стандартоорієнтованих реформ ми вважаємо:

- запровадження освітніх стандартів світового рівня, орієнтованих на забезпечення конкурентоспроможності особистості та нації на глобальному ринку;
- зумовленість форм стандартизації змісту освіти особливостями освітньо-політичного мислення в тій чи іншій країні та специфікою організаційної побудови її освітньої системи. Такими формами стали національні навчальні програми (Англія); рамкові навчальні плани (Нова Зеландія, Австралія); регіональні (на рівні провінцій, територій, штатів) стандарти якості знань (Канада, Австралія, США, Англія); національні стандарти з окремих предметів, запровадження яких має рекомендаційний характер (США); обов'язкові для використання школою підручники за вибором освітньої адміністрації штату, що фактично виконують роль стандартів змісту освіти (близько половини штатів США);

- зосередження процесів стандартизації змісту освіти навколо таких ключових навчальних дисциплін, як рідна мова, математика, природничі науки, соціальні науки, географія, іноземна мова, мистецтво, технології, фізична культура (охорона здоров'я). Найбільш активно процеси реформування відбувалися в таких предметних галузях як рідна мова, природничі науки, математика;
- зближення змісту обов'язкової освіти в різних країнах, що дозволяє говорити про розвиток “глобалізації куракулуму”, тобто уніфікацію і навіть стандартизацію змісту освіти та якості знань не тільки в регіональному, національному, а й у наднаціональному вимірах. Важливим чинником активізації такого процесу стали міжнародні порівняння якості знань, передусім такі, як TIMMS, PISA, PIRLS, CIVICS, SITES;
- перехід до результатозентрованої парадигми освіти, що зумовило встановлення планових показників навчальних досягнень учнів, шкіл, освітніх систем;
- запровадження зовнішньої (на національному або регіональному рівні) стандартизованої оцінки навчальних досягнень учнів з ключових навчальних предметів;
- запровадження за результатами зовнішньої стандартизованої оцінки знань чітко визначеного кола санкцій, що є значущими для подальшої долі навчальних закладів та окремих учнів (high-stakes assessment);
- розвиток організаційної інфраструктури та методичного забезпечення надання допомоги школам та навчальним округам у формуванні їх готовності до запровадження стандартоорієнтованих реформ.

Здійснений у дослідженні аналіз цільових та процесуальних характеристик стандартоорієнтованих реформ дозволив нам сформулювати їх основні суперечності. До них належать: суперечність між широкою суспільною місією школи та вузьким відбором освітніх показників, які використовуються для оцінки ефективності її діяльності; суперечність між політико-адміністративними, професійними та ринковими підходами до організації зовнішнього оцінювання знань учнів та звітності навчальних закладів за ефективність діяльності; суперечність між очікуваннями суспільства щодо якісних змін у діяльності школи та рівнем готовності освітньої системи, школи і вчителів до їх запровадження; суперечність між цілями, що ставляться перед зовнішнім стандартизованим оцінюванням, та змістом оцінювальних програм (проблема валідності тестів).

Головним критерієм оцінки результатів стандартоорієнтованих реформ на індивідуальному рівні є навчальні досягнення учнів. У рамках нашого дослідження мова йде про показники навчальних досягнень учнів, що визначалися на національному рівні. Найбільш валідним інструментом такого виміру ми вважаємо результати дослідження “Тенденції міжнародного вивчення якості знань з математичних та природних дисциплін” (Trends in International Mathematics and Science Study – TIMMS), яке вперше було проведене Міжна-

родною асоціацією оцінки якості знань (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) у 1995 році, а згодом було повторене у 1999 р. (TIMMS-R) та 2003 р. (TIMMS-2003). Згідно з даними TIMMS-R (досліджувалась якість знань учнів 8-х класів), суттєвих змін показників навчальних досягнень у розвинених англomовних країнах у другій половині 90-х рр. не відбулося. Результати порівняльної акції свідчать, однак, про “несуттєве” (за термінологією TIMMS-R) зростання показників в усіх досліджуваних нами країнах, крім Нової Зеландії, показники якої дещо знизились.

Згідно з даними TIMMS-2003 (досліджувалась якість знань учнів 4-х та 8-х класів), вагомих позитивних змін досягли англійські школярі (учні 4-х класів), що стало результатом запровадження Національної стратегії математичної грамотності (1997–2002 рр.). У іншій віковій групі (учні 8-х класів) най-більшої позитивної динаміки серед англomовних країн набули показники якості знань американських школярів, що стало результатом впровадження освітніх стандартів в рамках системної реформи середньої освіти в США.

Аналіз численних досліджень теоретиків та практиків реформ (М. Барбер, П. Блек, П. Бродфут, В. Вільям, Л. Дарлінг-Геммонд, Р. Елмор, К. Лейтвуд, Е. Ліберман, Б. Колдвелл, Р. Лінн, Р. Марзано, Ф. Ньюмен, Дж. О’Дей, К. Саллівен, М. Фуллан, Д. Харгрівс, Е. Харгрівс, та інші) дозволив дійти висновку, що реформи привнесли в діяльність учителя суттєві зміни, пов’язані передусім з проблемами переходу до нових навчальних програм, нових форм та критеріїв оцінювання знань учнів, запровадження планових показників навчальних результатів та форм звітності за їх досягнення. Нові, більш високі вимоги були висунуті до рівня професійних компетенцій учителів, зокрема до рівня знань предмета викладання, до методичних умінь, пов’язаних з побудовою навчального процесу на основі теорій соціального та когнітивного конструктивізму, до оцінювальної грамотності, насамперед до розвитку формуючої функції оцінки знань шляхом встановлення повноцінного зворотного зв’язку з навчальним процесом, надання учневі допомоги у подоланні недоліків, розвитку навичок самооцінки.

У дисертації показано, що реформи повсюдно призвели до переобтяження вчителів новими формами роботи, пов’язаними із запровадженням стандартів. Прескриптивні методи освітньої політики, недостатня увага до забезпечення готовності вчителів до запровадження реформ мали негативний вплив на їх психологічний стан, призводили до опору реформам, що мав місце практично в усіх розвинених англomовних країнах. Реформи зробили вчителів більш залежним від вимог адміністрації та споживачів освітніх послуг.

Як і кожний учитель, адміністрація державної школи стала більш відповідальною за якість своєї діяльності. В дослідженні проаналізовано провідні підходи до організації звітності шкіл, що були запроваджені в англomовних країнах в контексті стандартоорієнтованих реформ. Згідно з дослідженнями освітніх теоретиків (Г. Герн, Л. Дарлінг-Геммонд, Л. Ерл, Г. Левін, К. Лейтвуд, Дж. О’Дей), такими підходами стали: 1) перформативний підхід, що передбачає звітування шкіл перед вищими адміністративними інстанціями за

результати своєї діяльності за певною системою точно вимірюваних показників. Такими показниками є перш за все результати стандартизованих тестів з ключових навчальних предметів (математика, природничі науки, рідна мова); 2) ринковий підхід, що передбачає звітування шкіл перед споживачами освітніх послуг (батьками учнів) про всі аспекти діяльності, що становлять для них інтерес у здійсненні інформованого освітнього вибору; 3) професійний підхід, що передбачає звітування шкіл (учителів) перед професійними організаціями (колегами). Такий підхід є центрованим на процесуальних характеристиках професійної діяльності вчителів не меншою мірою, ніж на результатах діяльності учнів.

На макрорівні освітньої системи результатом реформи стало набуття освітньою адміністрацією повноважень періодичного перегляду освітніх стандартів, проведення національного (регіонального) моніторингу ефективності діяльності навчальних закладів із застосуванням санкцій та винагород за його результатами та інформуванням споживачів про якість освітніх послуг через пресу.

На суспільному рівні результатом стандартоорієнтованих реформ стало набуття місцевими громадами та суспільством в цілому нових можливостей впливу на визначення цілей та змісту діяльності школи, на якість освіти, на отримання додаткової інформації щодо результатів діяльності освітньої системи.

**У четвертому розділі дисертації “Професійно-орієнтована стратегія освітніх реформ”** доведено, що професійно-орієнтовані реформи досліджуваного періоду розвивались як механізм професійного забезпечення стандартоорієнтованих реформ середньої освіти, як їх невід’ємна складова. Провідними тенденціями професійно-орієнтованих реформ стали:

- активні зусилля щодо дерегуляції освітньо-професійної сфери, здійснювані політиками неоліберальної та консервативної орієнтації, що полягають у наданні пріоритету ринковим механізмам реформ над професійними;
- розробка та запровадження національних (регіональних) стандартів професійної освіти, діяльності та розвитку вчителів і шкільних адміністраторів;
- перебудова систем професійного розвитку вчителів на засадах нової філософії управління якістю, що включають елементи як централізації, так і децентралізації. Аналіз досліджень провідних освітніх теоретиків англословного світу (М. Барбер, Я. Гексталл, В. Голстід, Д. Гудлед, Л. Дарлінг-Геммонд, Дж. Елліотт, Р. Елмор, Л. Ерл, Д. Істанс, Д. Коен, К. МакГі, П. Мор-тімор, С. Паско, Ф. Різві, К. Саллівен, Т. Седдон, Дж. Ферлонг, М. Тардіф, М. Фуллан, Е. Харгрівс, Д. Харгрівс) дозволив нам дійти висновку, що основними тенденціями розвитку такої системи є:

- узгодження діяльності різних рівнів освітньої системи щодо пріоритетних напрямів професійного розвитку вчителів і шкільних адміністраторів, що підпорядковуються стратегічним орієнтирам реформування освітньої системи;

- розвиток школоцентрованого характеру професійного розвитку вчителів, який передбачає організацію переважної більшості форм професійного удосконалення на робочому місці;
- орієнтація в процесі професійного розвитку вчителів першочергово на знання та вміння, пов'язані з предметом викладання;
- набуття процесом професійного розвитку вчителів безперервного та результатоцентрованого характеру.

Головними суперечностями запровадження професійно-орієнтованих реформ, сформульованими в дослідженні, було названо: суперечність між вимогами сучасного суспільства до стандартизації професійно-освітньої сфери та творчим характером учительської праці; суперечність між правом на визначення стандартів професійних організацій (як представників професії, що має автономний статус) та правом держави (як інституту, що виступає організатором освітньої системи та є опосередкованим споживачем освітнього продукту); суперечність між необхідністю врахування в процесі професійного розвитку індивідуальних потреб кожного вчителя та завдань запровадження національних (регіональних) реформаційних програм; суперечність між нагальною необхідністю безперервного й інтенсивного професійного розвитку вчителів у період стандартоорієнтованих реформ та скороченням часу і фінансових ресурсів, які надаються їм для такого розвитку, тощо.

Результати реформ у професійно-освітній сфері найбільш доцільно оцінювати на організаційному рівні, що зумовлено їх цільовим призначенням. Центральне місце в контексті професійно-орієнтованих реформ посіло запровадження стандартів професійної освіти, діяльності та розвитку. Їх головними функціями стали: відбір кандидатів до вступу в заклади педагогічної освіти; оцінка навчальних досягнень студентів педагогічних навчальних закладів; оцінка якості та акредитація програм педагогічної освіти; сертифікація вчителів-початківців, що засвідчує завершення випробувального періоду професійної діяльності та уможливорює повноцінний вступ до неї; визначення критеріїв звітності вчителя за постійно виконувани професійні обов'язки; періодичне ліцензування та винагорода вчителів на різних етапах їх кар'єрного росту; визнання та акредитація статусу “досконалого вчителя”, що здійснюється на добровільній або на обов'язковій основі; оцінка діяльності вчителів, що прагнуть до підвищення професійного статусу; відбір та періодична оцінка діяльності кадрів шкільної адміністрації; орієнтація напрямів та оцінка якості професійного розвитку вчителів; зосередження уваги освітньої системи на проблемах якості викладання, на питаннях акредитації програм педагогічної освіти та професійного розвитку вчителів, на критеріях винагороди вчителів та їх кар'єрного росту; інформування широкої громадськості про якість діяльності освітньої системи, школи та вчителя. Процеси запровадження стандартів у професійно-освітній сфері знаходяться на етапі становлення, не завершені в жодній з розвинених англосовітських країн. Тому оцінка їх

впливу на ефективність діяльності освітньої системи є достатньо суперечливою, залежить від ідеологічних позицій освітніх експертів.

У п'ятому розділі дисертації **“Ринково-орієнтована стратегія освітніх реформ”** проаналізовано теоретичні основи та особливості здійснення ринково-орієнтованих реформ середньої освіти розвинених англосовітських країн. Аналіз суспільно-політичного, освітньо-економічного та педагогічного аспектів теорії ринково-орієнтованих реформ середньої освіти дозволяє стверджувати, що вони являли собою сукупність організаційних та фінансових інновацій, спрямованих на підвищення ефективності та продуктивності шкільництва шляхом запровадження ринкових механізмів його розвитку. Головними тенденціями запровадження ринково-орієнтованих реформ ми вважаємо такі:

- відмова від трактування освіти як пріоритетно суспільного блага та віддання переваги її трактуванню як приватного блага;
- запровадження ринкових механізмів освітніх змін, передусім таких, як: а) конкуренція між провайдером освітніх послуг; б) вільний вибір освітніх послуг споживачами, в) звітність провайдерів перед споживачами; г) фінансування державою не провайдерів, а споживачів освітніх послуг;
- усунення існуючих законодавчих перешкод до вільного здійснення освітнього вибору в рамках державних освітніх систем, суттєве розширення можливостей освітнього вибору шляхом розвитку спеціалізованих та чартерних шкіл, запровадження ваучерних програм;
- підвищення рівня автономності діяльності школи та її відповідальності за досягнуті результати перед споживачами освітніх послуг;
- розвиток державно-приватного партнерства в освіті, яке поступово поширюється на всі сфери діяльності школи;
- розмивання грані між державною та приватною школою;
- скорочення учнівських контингентів державної школи та зростання контингентів приватної школи за рахунок фінансової підтримки державою вільного вибору навчального закладу споживачами освітніх послуг (особливо відчутною така тенденція була в Австралії).

Головними суперечностями запровадження ринково-орієнтованих освітніх реформ стали: суперечність між місією школи як соціального інституту, призначенням якого є формування у майбутніх громадян цінностей демократичного суспільства, та її функцією ринкового провайдера, зацікавленого першочергово в отриманні максимального прибутку та у мінімізації власних зусиль у цьому процесі; суперечність між потенційними та реальними можливостями освітнього вибору: реальний вибір, як правило, є обмеженим, оскільки зумовлюється географічними умовами проживання, соціальним статусом, належністю до певної релігійної конфесії тощо.

Аналіз досліджень опонентів ринково-орієнтованих реформ (С. Болл, Г. Вітті, Ш. Гевіртц, Ж. Гласс, М. Епл, М. Карной, П. Куксон, Р. Лівасік, А. Молнар, Т. Попкевітц та інші) дозволяє констатувати, що об'єктивність висновків щодо зростання навчальних досягнень учнів в контексті цієї реформацій-



ної стратегії (дослідження Е. Веста, Е. Ганушека, Е. Коулсона, Дж. Тулі, М. Фрідмана, К. Хоксбі та інших) є достатньо проблематичною, оскільки, по-перше, такі реформи не являють собою педагогічної інновації, тобто можуть впливати на навчальний процес тільки опосередковано; по-друге, значна кількість шкіл, що працюють у нових організаційних умовах, знаходяться на по-чатковому етапі свого становлення, тому результати їх роботи не можуть бути оцінені з достатньою мірою об'єктивності; по-третє, хоча позитивна кореляція між конкуренцією освітніх закладів, що є провідним механізмом ринково-орієнтованих реформ, та рівнем їх навчальних досягнень має місце, вона є незначною за своїми розмірами, а освітні реформи, що ведуть до запровадження цього механізму, вимагають значних фінансових та організаційних зусиль.

У дослідженні доведено, що запровадження ринкових механізмів регулювання освіти призводить до зміни характеру професійної діяльності вчителя. Її наслідками ми вважаємо: трансформацію сутності діяльності вчителя від субстанціональної до інструментальної, інтенсифікацію, постійний контроль за нею, пріоритетну спрямованість на досягнення кількісних стандартних результатів, нестабільність працевлаштування, пов'язану з ризиком втрати роботи через недосягнення стандартів професійної діяльності, занепад соціальних контактів у професійному середовищі, "усамітнення" вчителя зі своїми проблемами у зв'язку зі зростанням духу конкурентної боротьби з колегами.

Для діяльності адміністрації школи в умовах ринково-орієнтованих реформ характерною стає пріоритетна увага до проблем фінансового менеджменту школи та маркетингу. Позиція директора школи часто є протиставленою позиції педагогічного колективу та учительської професійної спілки.

Ринкового характеру набуває і участь батьків у житті навчального закладу: вони перетворюються на агентів споживачів освітніх послуг (учнів), що здійснюють вибір освітнього провайдера, контролюють якість виконання свого замовлення, відмовляються від послуг провайдера у разі незадоволення його роботою. Можливості здійснення раціонального освітнього вибору залежать значною мірою від соціального статусу батьків, їх власного освітнього рівня.

Для мезорівня освітньої системи характерною стає практика переходу освітніх адміністрацій на контрактні умови діяльності, що передбачають обслуговування потреб шкіл на конкурентних засадах поряд з приватними провайдерами інформаційних, консультативних та менеджерських послуг.

Результатами ринково-орієнтованих реформ на макрорівні освітньої системи стали: зростання кількості та урізноманітнення типів провайдерів на ринку освітніх послуг; розмивання критеріїв, що відрізняють державну та приватну школу, проявом чого стало розширення державної підтримки приватної школи.

Для оцінки результатів ринково-орієнтованих реформ на суспільному рівні важливими є і економічний, і соціальний виміри. В контексті розгляду

економічного виміру йдеться про підвищення продуктивності освітньої системи внаслідок застосування ринкових механізмів освітніх змін. Дослідні дані щодо зростання продуктивності діяльності навчальних закладів є дуже суперечливими. Пропоненти ваучерних та чартерних програм (Е. Вест, Д. Вітерріті, Е. Ганушек, Т. Мо, П. Петерсон, Д. О'Кіфі, Дж. Тулі, Ч. Фінн, М. Фрідман, К.Хепберн, П. Хілл, Д. Чаб та ін.) стверджують, що вони приводять до здешевлення освіти за рахунок скорочення бюрократичного апарату освітньої системи, більш ефективного використання наявних ресурсів конкретними навчальними закладами. Однак опоненти роздержавлення школи (С. Болл, Г. Вітті, Ш. Гевіртц, М. Епл, П. Куксон, А. Молнар, Г. Ріковскі, Д. Хілл, Т. Седдон та ін.) доводять, що фінансово вигідними можуть бути лише невеликі ваучерні програми. І навіть за таких умов поступово починають наростати непродуктивні витрати, що нівелюють їх початкові переваги: популярні школи витрачають додаткові кошти на розширення, а в непопулярних приміщення і персонал працюють не на повну потужність. Якщо ж ваучерні програми перетворюються на масові і до вартості навчання додадуться організаційні витрати, вони стануть ще більш дорогими, ніж традиційні державні освітні системи.

В контексті розгляду соціального виміру результатів ринково-орієнтованих реформ йдеться передусім про проблему забезпечення соціальної справедливості в освіті та підтримки єдності в суспільстві. Аналіз численних джерел свідчить, що вплив ринково-орієнтованих реформ пов'язаний з реальним зростанням ризику поляризації та соціальної сегрегації суспільства. Уникнути такого ризику за допомогою ринкових методів неможливо, необхідне політичне регулювання освітніх процесів. Тож стратегічна надія неолібералів на скорочення в процесі ринкових реформ до мінімуму впливу політичних важелів на розвиток освіти і на заміну їх ринковими є несумісною з ідеями за-безпечення соціальної справедливості та соціальної єдності суспільства.

**Шостий розділ дисертації “Особливості використання досвіду освітніх реформ розвинених англomовних країн в освітній політиці України”** являє собою екстраполяцію досвіду освітніх реформ розвинених англomовних країн на сучасний український освітній (освітньо-політичний, освітньо-теоретичний) контекст. У розділі зроблено висновки про провідні характеристики сучасних освітніх реформ стосовно кожного з етапів їх здійснення (визначення цілей, розробка стратегій та затвердження документів реформ, запровадження, оцінка результатів), а також сформульовано рекомендації щодо особливостей використання зарубіжного реформаційного досвіду в Україні.

Предметом нашої уваги в цьому контексті стали такі аспекти проаналізованого реформаційного досвіду: домінуючі ідеологічні впливи на формування національної освітньої політики в умовах глобалізації; шляхи подолання існуючих суперечностей між цілями освітніх реформ та стратегіями їх здійснення; найбільш доцільні, з точки зору забезпечення соціальної справедливості в освіті, шляхи розвитку ринку освітніх послуг в Україні; необхідність

забезпечення освітніх реформ різнобічним науковим обґрунтуванням, супроводом та експертизою; забезпечення публічного та прозорого характеру освітньої політики; необхідність узгодження політичних та реформаційних циклів як умова успішності реформ; пріоритетні напрями та механізми здійснення запозичень у сучасних освітніх реформах; шляхи формування готовності школи та освітньої системи в цілому до запровадження освітніх реформ; причини опору змінам та шляхи його подолання; особливості побудови результатокентрованої парадигми освіти, особливості розвитку співробітництва школи, місцевої та батьківської громади в умовах ринково-орієнтованих освітніх реформ та ін.

Аналіз тенденцій реформування середньої освіти розвинених англосовних країн у 90-х рр. ХХ – на початку ХХІ ст. дозволяє сформулювати такі **висновки**.

1. Кінець ХХ – початок ХХІ ст. став у розвинених англосовних країнах періодом масштабних освітніх реформ, суттєвий вплив на які мали глобалізаційні процеси, що охопили світ. Двома іншими чинниками, що значною мірою вплинули на характер реформ досліджуваного періоду, ми вважаємо: 1) розвиток економіки знань, яка перетворює освіту на продуктивний сектор та зумовлює принципово нові вимоги до менеджменту знань в освітній системі; 2) якісно новий етап розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, що слугують як засобом прискорення процесів економічної, політичної та культурної глобалізації, так і самостійним важелем освітніх змін.

Доведене в дослідженні домінування неоліберальної складової в освітній політиці всіх партій, що перебували при владі у досліджуваній період, дозволяє говорити про формування певного освітньо-політичного консенсусу – сукупності освітньо-політичних принципів, побудованих на засадах неоліберальної ідеології. Основними положеннями неоліберального освітньо-політичного консенсусу, сформульованими в дослідженні, є:

- економічний детермінізм як домінуючий критерій визначення цільових пріоритетів реформ, підходів до їх запровадження та способів оцінки ефективності;
- керівництво в освітній політиці принципами теорії соціального вибору: 1) методологічний індивідуалізм, що визначає логіку здійснення вибору навчального закладу: віддання переваги індивідуальному вибору на відміну від суспільного і досить часто на шкоду йому, що є наслідком трактування освіти пріоритетно як приватного блага, а не суспільного; 2) ставлення до людини як до “homo economicus”, тобто вільного, раціонального, автономного, самозацікавленого (зацікавленого у максимізації власного блага) індивіда, який ототожнює освіту з будь-яким іншим ринковим товаром; 3) ставлення до освітньої політики як до ринку (або квазіринку) за аналогією з товарним, на якому всі актори займаються вигідним обміном з іншими індивідами;
- роздержавлення освітньої сфери, приватизація освітніх послуг;

- заохочення розвитку державно-приватного партнерства в освіті, яке поширюється не тільки на допоміжні сфери діяльності школи, а й на основну сферу – навчальний процес;
- поширення на освіту ринкових механізмів регулювання та звуження ролі політико-адміністративних та професійних механізмів.

Наведені вище основоположення освітньої політики мають тенденцію до глобального поширення, тобто йдеться про утворення глобального освітньо-політичного консенсусу, що є продовженням ідей неоліберальної вашингтонської угоди внаслідок залучення освіти до сфери інтересів міжнародних фінансових, економічних та політичних організацій – укладачів цієї угоди.

2. Реформи середньої освіти 90-х рр. XX – початку XXI ст. являють собою складну сукупність змін, що мають політичний, структурний, культурний та людський виміри. В реалізації кожного з названих вимірів змін ми відзначаємо як позитивні, так і негативні тенденції. Однак відсутність вагомих результатів реформ у більшості країн, перш за все в аспекті навчальних досягнень учнів, вимагає першочергового виявлення недоліків у їх здійсненні. До таких недоліків ми відносимо перш за все відсутність збалансованості різних вимірів реформ. Найбільша увага приділялася політичному виміру, проявом чого стало домінування структурних змін над змінами культурного характеру, віддання пріоритету ініціативам “згори” над ініціативами “знизу”, політико-адміністративним формам контролю за діяльністю системи над професійними. Культурний та людський виміри реформ залишились без достатньої уваги освітніх політиків. Зміни, що стосувалися цих вимірів змін, часто здійснювалися без достатнього врахування рекомендацій освітніх теоретиків, без необхідної науково-педагогічної експертизи запроваджуваних реформаційних програм, без вивчення кращого досвіду та наукового аналізу вже досягнутих результатів змін. Недостатня увага до забезпечення реалізації культурного та людського вимірів реформ спричинила численні прояви опору змінам, які мали місце в усіх розвинених англомовних країнах.

Аналіз цільових, змістових, процесуальних, контекстуальних та результативних характеристик сучасних освітніх реформ дозволяє стверджувати, що найбільш вагомими причинами опору змінам стали:

а) в політичному вимірі освітніх реформ: дефіцит політичної підтримки проведення освітніх реформ, пов’язаний з економічною, політичною та демографічною ситуацією в країнах, а також з ідеологією правлячих політичних партій; відсутність серед професіоналів та в суспільстві в цілому узгодженого розуміння соціальної місії школи; віддання пріоритету економічному детермінізму цілей реформ над соціальним та етичним; зменшення впливу теоретиків та практиків освіти та зростання впливу бізнесових кіл на освітню політику; відсутність чітких індикаторів якості результатів діяльності системи в цілому та можливості точного виміру “доданої вартості” конкретної школи; ескалація реформаційних ініціатив, відсутність їх узгодженості; дефіцит інструментів за-

провадження реформ, фінансових ресурсів та часу, призначеного суспільством для досягнення успіху в реформах;

б) у структурному вимірі освітніх реформ: недоліки у втіленні системного підходу до здійснення змін; відсутність достатньої узгодженості між різними структурними рівнями освітньої системи у підходах до здійснення реформ; недостатнє врахування особливостей зовнішнього контексту; недостатня увага до створення сприятливих умов для ініціювання реформи “знизу” та підтримки школою ініціатив “згори”;

в) в культурному вимірі освітніх реформ: недостатня увага до моральної мотивації організаційного розвитку школи, до її перетворення на професійну громаду, що навчається; неврахування нелінійної природи освітніх змін; перевантаження школи і вчителя реформаційними ініціативами “згори”; недостатні часові та інформаційні ресурси школи та вчителя для розвитку нової організаційної культури;

г) в людському вимірі освітніх реформ: перетворення вчителя на технічного виконавця чужих рішень без залучення його до процесу їх прийняття, без перетворення його на “агента змін”; недостатня увага до професійної мотивації вчителя стосовно участі в освітніх змінах; скорочення часу, що призначається для підготовки до уроків, для професійного співробітництва; суттєве збільшення навантаження вчителів у ході запровадження реформ без достатньої матеріальної та моральної підтримки.

Підкреслимо, що опір реформам є органічною їх складовою, який, з одного боку, є проявом інерційності та консервативності культури школи, а з іншого – індикатором існування недоліків у процесах розробки та запровадження реформаційних перетворень. Зменшення опору змінам передбачає достатню увагу до всіх вимірів реформ в їх єдності та взаємозв'язку.

Поряд з недоліками в дослідженні визначено позитивні тенденції розвитку освітніх реформ. У політичному вимірі ними стали: 1) розширення кола та зростання рівня організованості зацікавлених сторін, які беруть участь у процесах розробки та запровадження освітньої політики, що робить ці процеси більш публічними та демократичними; 2) активізація уваги освітніх політиків і суспільства в цілому до науково-педагогічних досліджень теорії і практики освітніх реформ та свідчень практичного досвіду щодо їх успішності; 3) зростання усвідомлення освітніми політиками зв'язку між активізацією опору змінам та недостатньою увагою до застосування професійних механізмів їх здійснення; 4) трансформація сприйняття освітньої реформи в освітньо-політичному мисленні: від реформи як сукупності наказів та інструкцій щодо цілей і очікуваних результатів та санкцій за їх невиконання до реформи як організації процесу формування готовності її безпосередніх учасників до запровадження змін.

У структурному вимірі до позитивних тенденцій ми відносимо: 1) набуття освітніми змінами більш системного характеру; 2) перехід до визначення ефективності діяльності школи за принципом “доданої вартості”, що дозво-

ляє врахувати якість вхідних параметрів та особливості соціально-економічного контексту її діяльності; 3) розширення практики загальношкільних реформ у рамках інноваційних мереж, тобто поширення реформи “знизу уверх”, що дозволяє перетворити її на справу кожної школи, персоніфікувати та урізноманітнити реформаційний досвід.

В культурному та людському вимірах освітніх реформ позитивними тенденціями ми вважаємо: 1) поширення руху за перетворення школи на організацію, що навчається; 2) активізацію та удосконалення програм підготовки школи та вчителя до здійснення змін.

Активність прояву сформульованих вище позитивних тенденцій розвитку освітніх реформ варіюються в різних освітніх системах, що залежить значною мірою від конкретного політичного та культурно-освітнього контексту. Однак у цілому вони є характерними для всіх розвинених англомовних країн.

3. Політичні механізми здійснення освітніх реформ включали елементи як централізаційного, так і децентралізаційного характеру – “децентрований централізм”, в основу розробки якого покладені сучасні теорії управління якістю.

Головними умовами ефективного запровадження централізаційних реформ ми вважаємо:

- врахування в освітній політиці як глобальних, так і локальних чинників впливу на розвиток освітніх систем – глокалізація освітньої політики;
- врахування внутрішніх закономірностей розвитку освіти;
- активне залучення до всіх етапів здійснення реформ освітніх професіоналів (теоретиків і практиків), повноцінне теоретичне (філософське, соціологічне, педагогічне, психологічне, економічне) обґрунтування реформ;
- забезпечення відкритого і демократичного характеру освітньої політики, відмова від використання освітніх реформ для розв’язання суто політичних та економічних проблем.

Головними умовами ефективного запровадження децентралізаційних реформ, на нашу думку, є:

- сфокусованість програми реформаційних перетворень на удосконаленні навчального процесу, досягненні більш високих навчальних результатів учнів;
- періодичний перегляд та оновлення програми змін з урахуванням досягнутих результатів;
- набуття школами автономії у визначенні перспектив своєї діяльності, її організаційних аспектів, бюджету, курікулуму, в менеджменті персоналу;
- наявність висококваліфікованого адміністративного та педагогічного персоналу, спроможного до узгоджених колективних дій;
- розподіл лідерських повноважень між усіма членами шкільного колективу, що передбачає створення системи робочих груп (команд), членами деяких з них повинні стати крім вчителів та членів адміністрації також батьки, представники місцевої громади та учні;

- процес здобуття шкільним колективом нових знань та навичок повинен мати безперервний характер, бути орієнтованим на формування загальношкільної готовності до змін, на перетворення школи у професійну громаду, що навчається;
- набуття радою школи умінь фандрайзингової діяльності, результати якої повинні спрямовуватися на потреби удосконалення навчально-виховної роботи школи та покращення її матеріально-технічного забезпечення.

4. Стандартоорієнтовані реформи середньої освіти розвинених англomовних країн 90-х рр. ХХ – початку ХХІ ст. являли собою сукупність структурних (організаційних) та культурних (функціональних) змін, що здійснювалися урядами національних держав або адміністраціями регіонів з метою досягнення більш високих якісних показників діяльності освітніх систем. Аналіз теоретичних досліджень та практичного досвіду таких реформ дозволяє стверджувати, що головними умовами їх ефективного запровадження є:

- повноцінна реалізація реформи як політико-адміністративного процесу (ініціювання та організаційне забезпечення реформи “згори вниз”), так і педагогічного процесу (підтримка та запровадження реформи “знизу уверх”), врахування в освітній політиці взаємних впливів чинників “зсередини” освітньої системи та “ззовні”, тобто із соціального контексту, який оточує школу (реалізація реформи як соціального процесу);
- активна підтримка політичних ініціатив, що йдуть “згори”, двома іншими центрами освітніх реформ (школа та зовнішній контекст її діяльності) можлива на таких засадах: 1) передача школі управлінських повноважень, що стосуються процесуальних характеристик її діяльності; 2) формування готовності школи до змін (індивідуальної, колективної, інституційної); 3) запровадження системи зовнішньої звітності шкіл перед суспільством та споживачами освітніх послуг; 4) стимулювання школи до удосконалення діяльності та підвищення ефективності; 5) залучення до менеджменту школи представників батьківської та місцевої громади;
- доповнення стандартів змісту освіти і якості знань чіткими й вичерпними стандартами матеріального забезпечення навчальних закладів та освітньої системи в цілому;
- безперервне і цілеспрямоване удосконалення роботи школи, що повинно включати: 1) організацію системи безперервного професійного розвитку вчителів; 2) створення організаційних засад професійної взаємодії всіх членів шкільної громади; 3) запровадження практики самоаналізу школою своєї діяльності; 4) розробку та запровадження планів розвитку школи;
- процес удосконалення роботи школи повинен спрямовуватися на її розвиток як організації, що навчається: в школі повинні навчатися не тільки учні та окремі вчителі, а всі члени шкільної громади, на всіх рівнях, в їх взаємодії. В цьому процесі школа перетворюється на організацію, що виробляє нове знання і поширює його через культуру співробітництва, залучення всіх членів шкільної громади до прийняття колективних рішень;

- запровадження системи заходів, спрямованих на формування готовності до змін на рівні освітньої системи (національної, регіональної, місцевої), яка включає: 1) створення кількісно та якісно достатньої інфраструктури допомоги вчителю та школі в удосконаленні роботи та підвищенні її ефективності; 2) організацію взаємодії в межах одного організаційного рівня та між організаційними рівнями освітньої системи; 3) вчасну та якісну підготовку навчальних та методичних матеріалів, що відображають зміст запроваджуваних змін; 4) забезпечення достатнього обсягу матеріальних ресурсів для здійснення змін та їх оптимальний розподіл;
- ставлення до вчителя як до суб'єкта процесу запровадження змін. Формування готовності вчителя до змін передбачає: (1) розвиток професійних компетенцій; (2) наділення ключовими повноваженнями в розробці та запровадженні інновацій навчального процесу, формування відчуття причетності до змін; (3) мотивацію до досягнення високих результатів професійної діяльності;
- активна взаємодія школи та її соціального оточення в процесі освітніх змін. Найбільш значущими соціальними агентами змін, взаємодія з якими визначає освітню реформу як соціальний процес, є батьки учнів, місцева громада, ЗМІ, бізнесові структури, політика уряду, учительство як професія.

5. У дослідженні підкреслюється надзвичайно велике значення, якого набуває в контексті масштабних реформ професійний розвиток учителів та адміністративного персоналу шкіл, а також широке педагогічне просвітництво як чинник формування готовності до активної участі у процесах змін всіх зацікавлених сторін. Умовами ефективного запровадження реформ професійно-освітньої сфери ми вважаємо такі:

- надання переваги політичним та професійним механізмам здійснення реформ професійно-освітньої сфери над ринковими;
- узгодження стандартів професійної освіти, професійної діяльності та професійного розвитку;
- врахування в процесі розробки та запровадження стандартів професійної діяльності вчителя її творчого характеру;
- співпраця вчителів у процесі професійного розвитку, що передбачає обмін досвідом, набутими знаннями в рамках учительських колективів, які повинні перетворитися на громади, що навчаються;
- тривалий, інтенсивний та безперервний характер професійного розвитку вчителів, активізація дослідницьких основ організації професійного розвитку;
- зв'язок процесу професійного розвитку з іншими аспектами реформування школи;
- врахування принципів та методів освіти дорослих в організації системи професійного розвитку вчителів;
- об'єднання шкіл у мережі для здійснення професійного розвитку вчителів в умовах деволуції управління освітою та формування школоцентрованої його моделі;



– приділення пріоритетної уваги розвитку лідерських функцій учителів, що є особливо актуальним в умовах децентралізаційних реформ.

6. Все більш реальною альтернативою застосуванню політико-адміністративних та професійних підходів до здійснення освітніх реформ в умовах глобалізації стає ринковий підхід, що здійснювався в досліджуваній період шляхом розвитку конкуренції між провайдерами (школами) на ринку освітніх послуг, сприяння вільному вибору освітніх послуг споживачами, запровадження ринкової звітності провайдерів, переходу від фінансування державою провайдерів до фінансування споживачів освітніх послуг. Найважливішими умовами ефективного запровадження ринково-орієнтованих ми вважаємо такі:

- забезпечення рівності прав громадян на якісну освіту шляхом ретельної розробки законодавчої бази ринково-орієнтованих реформ,
- забезпечення реальної можливості освітнього вибору (не тільки “de jure”, а й “de facto”) шляхом усунення можливостей його дискримінації освітніми про-вайдерами;
- оптимізація взаємодії політичних, ринкових та професійних підходів до запровадження освітніх змін, що має на меті мінімізацію недоліків кожного з них: подолання “ринкового фіаско” у забезпеченні соціальної справедливості в освіті, подолання “політичного фіаско” у стимулюванні закладів освіти до підвищення ефективності діяльності в умовах відсутності конкуренції між закладами державної освітньої системи, подолання “професійного фіаско” в інституалізації освітніх змін у межах національної (регіональної) освітньої системи;
- запровадження програм позитивної дискримінації освіти в економічно та соціально занедбаних регіонах, на територіях проживання етнічних меншин з метою підвищення рівня соціальної справедливості в освіті;
- відмова від державних ваучерних програм в умовах дефіциту фінансування державної освітньої системи; сприяння розвитку приватних ваучерних програм, в яких рівноправну участь можуть брати як приватні, так і державні школи;
- забезпечення реалізації професійних прав і можливостей учителів шляхом розвитку школи як професійної громади, забезпечення участі учительських спілок у формуванні національної (регіональної) освітньої політики;
- активізація таких форм співпраці шкіл з батьками, які перетворюють останніх з представників споживачів освітніх послуг на соратників, що спільно працюють у справі підвищення ефективності навчального закладу;
- включення до інформації, що надається школами споживачам, даних про всі аспекти їх діяльності, які визначають місію школи в сучасному суспільстві;
- врахування у схемах фінансування споживачів освітніх послуг соціального контексту, в якому працює та чи інша школа, неприпустимість недофінансування шкіл в економічно та соціально занедбаних регіонах.

7. Освітні реформи в Україні є невід’ємною складовою глобальних освітніх змін. Вони являють собою безперервний процес, на який все більший

вплив здійснює освітня політика країн, що є провідною глобалізуючою силою сучасності. Головними особливостями використання реформаційного досвіду цих країн в Україні ми вважаємо такі:

- побудова освітньої політики України як свого “третього шляху”, в якому враховуються такі чинники: 1) основні положення глобального освітньо-політичного консенсусу; 2) ринкові реалії і перспективи розвитку національної економіки; 3) актуальний стан національної освітньої системи та внутрішні закономірності її розвитку; 4) національні освітні традиції, моральні цінності; 5) громадянські цінності і норми демократичного суспільства, прийняті в єдиній Європі, що є нашим політичним орієнтиром;
- розробка збалансованої програми реформ, яка включала б стратегії, спрямовані передусім на удосконалення функціонального, а не організаційного аспекту діяльності освітньої системи, що стало глобальною тенденцією в освітніх реформах 90-х рр. ХХ ст.;
- забезпечення різнобічного повномасштабного наукового обґрунтування і супроводу освітніх реформ;
- підвищення рівня публічності та прозорості освітньої політики шляхом залучення до цього процесу широкого кола громадських та професійних організацій, що представляють інтереси усіх зацікавлених сторін;
- здійснення запозичень у сфері освітньої політики тільки на рівні загальних концептуальних підходів до побудови реформаційних програм. Неприпустимість виривання окремих реформаційних ідей із загального педагогічного та культурно-освітнього контексту іншої країни;
- побудова стандартів змісту освіти як рамкових, тобто таких, що дозволяють оптимально співвіднести потреби забезпечення конкурентоспроможного рівня національної економіки та місцевих потреб (глокалізація освітньої політики);
- удосконалення системи безперервного професійного розвитку вчителів, надання цій системі більшої державної підтримки, активізація залучення до неї творчого потенціалу закладів педагогічної освіти та самих шкіл, удосконалення її матеріального, інформаційно-технологічного та методично-го забезпечення. Все більшої ваги набувають в такому контексті форми на-вчання вчителів на робочому місці, застосування дослідницьких методів та використання інформаційних технологій, націленість на конкретний ре-зультат;
- оптимальне співвідношення в процесі запровадження реформ засобів адміністративного тиску і професійної, моральної та матеріальної підтримки освітньої системи в цілому та кожного навчального закладу зокрема;
- розвиток державно-приватного партнерства в освіті, особливо у сфері удосконалення матеріально-технічної бази навчальних закладів;
- запровадження в Україні зовнішнього оцінювання ефективності діяльності школи. Неприпустимість застосування тих способів його здійснення, що є

шкідливими і з педагогічної, і з соціальної точки зору і зазнають критики з боку міжнародної академічної громади;

- приєднання освітньої системи України до участі в міжнародних порівняннях якості знань учнів. Участь в таких акціях може мати суттєвий вплив на корекцію освітньої політики, надати великі обсяги інформації для науково-педагогічних досліджень, для удосконалення педагогічної практики.

Подальші дослідження тенденцій реформування освітніх систем повинні, на нашу думку, бути спрямовані на з'ясування особливостей розвитку глобального та регіонального (зокрема, європейського) освітнього простору, на порівняння особливостей розвитку освітніх процесів у різних геополітичних регіонах (північноамериканському, європейському, далекосхідному, південно-азійському), на вивчення впливу глобалізаційного процесу на розвиток освіти у країнах, що розвиваються (передусім в Україні), на виявлення недоліків розвитку освіти, пов'язаних з конфліктами інтересів тих, хто здійснює глобалізаційні впливи, і тих, хто відчуває їх на собі; на з'ясування особливостей інтернаціоналізації середньої та вищої освіти в сучасному світі, на конкретизацію впливу інформаційно-комунікаційних технологій на розвиток освітніх процесів тощо.

### **Основні положення дисертації викладено автором у публікаціях Монографії та навчальні посібники**

1. Сбруєва А.А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англослов'янських країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.): Монографія. – Суми: ВАТ “Сумська обласна друкарня”. Видавництво “Козацький вал”, 2004. – 500 с.
2. Сбруєва А.А. Порівняльна педагогіка: Навчальний посібник. – Суми: СДПУ, 1999. – 300 с.

### **Наукові фахові статті**

3. Сбруєва А.А. Нова парадигма грамотності на порозі третього тисячоліття // Педагогічні науки. Зб. наукових праць.– Суми, СДПУ, 1999. – С. 55–64.
4. Сбруєва А.А. Громадянські цінності у сучасному шкільництві: зміст та шляхи формування // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. Зб. на-ук. праць /Ред. кол. Н.В. Гузій та ін.– К., НПУ, 2000.– Вип. 4.– С.100–109.
5. Сбруєва А.А. Міжнародні дослідження якості знань: результати та методологічні підходи до їх оцінки // Педагогічні науки. – Суми, СДПУ, 2000.– С.100–112.
6. Сбруєва А.А. Оновлена парадигма базової освіти на порозі третього тисячоліття (соціально-педагогічний аспект) // Вісник Житомирського педагогічного університету, 2000. – Вип. 6. – С. 9–13.
7. Сбруєва А.А. Глобалізація освіти: Ліберально-ринкова стратегія // Теоретичні питання освіти і виховання. Зб. наукових праць. / За заг. ред. ак. АПН України М.Б. Євтуха – К: КДЛУ, 2000. – Вип. 8. – С. 137–140.

8. Сбруєва А.А. Освіта в умовах глобалізації // Шлях освіти. – 2001. – № 2. – С. 22–25.
9. Сбруєва А.А. Глобалізація - інтернаціоналізація: співвідношення понять в контексті розвитку міжнародної вищої освіти // Теоретичні питання освіти і виховання. Зб. наукових праць. / За заг. ред. ак. АПН України М.Б. Євтуха. – К: КДЛУ, 2001. – Вип. 15. – С. 125–128.
10. Сбруєва А.А. Трансформація мотивів розвитку міжнародної вищої освіти в умовах глобалізації: політичний аспект // Теоретичні питання освіти і виховання. Зб. наукових праць. / За заг. ред. ак. АПН України М.Б. Євтуха – К: КДЛУ, 2001. – Вип. 15. – С. 5–8.
11. Сбруєва А.А. Інтернаціоналізація вищої освіти: сутність поняття та системні зміни парадигми // Педагогічні науки. – Суми: СумДПУ, 2001. – С. 157–167.
12. Сбруєва А.А. Глобалізаційні хвилі в історії української освіти // Педагогічні науки. – Кам'янець-Подільський, 2002. – С. 45–48.
13. Сбруєва А.А. Діалектика локального і глобального у поглядах І. Огієнка на освіту і виховання // Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2002. – Вип. 9. – С. 9–12.
14. Сбруєва А.А. Болонський процес: пошуки шляхів підвищення конкурентоспроможності європейської вищої освіти // Шлях освіти. – 2002. – № 1. – С.18–21.
15. Сбруєва А.А. Глобальний вимір цілей освіти: пошуки і досягнення // Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія. – Вінниця: РВВ ДП “Державна карто-графічна фабрика”, 2002. – Вип. 6. – С.15–18.
16. Сбруєва А.А. Трансформація цілей базової освіти розвинених країн в контексті глобалізації // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі. Зб. наукових праць. – Рівне: Волинські береги, 2002. – С. 117–121.
17. Сбруєва А.А. Сучасна школа розвинених країн як об'єкт ринково-орієнтованих реформ: морально-етичний аспект проблеми // Наукові записки. Серія " Педагогіка і психологія". – Острог, 2002. – Вип. 3. – С. 302–311.
18. Сбруєва А.А. Вивчення глобалізаційного контексту сучасних освітніх реформ у курсі порівняльної педагогіки // Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету імені Миколи Гоголя. – Ніжин, 2002. – С. 49–54.
19. Сбруєва А.А. Прогностичні моделі розвитку школи майбутнього // Шлях освіти. – 2002. – № 4. – С. 29–35.
20. Сбруєва А.А. "Третій шлях" реформування англійської школи та його оцінка в контексті неоліберальної ідеології // Педагогічні науки. – Суми: СумДПУ, 2002. – С.105–110.
21. Сбруєва А.А. Досягнення, проблеми та перспективи англійської освітньої реформи кінця ХХ – початку ХХІ ст. // Рідна школа. – 2003. – № 6. – С. 73–78.
22. Сбруєва А.А. Сутність ринкової ідеології освітніх реформ розвинутих країн // Шлях освіти. – 2003. – № 1. – С. 15–21.

23. Сбруєва А.А. Освітні реформи 80-х – 90-х рр. ХХ ст.: англійський досвід // Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2003. – Вип. 11. – С. 105–110.
24. Сбруєва А.А. Ідеології освітніх реформ кінця ХХ – початку ХХІ ст.: конвергентні тенденції // Гуманітарні науки. – 2003. – № 2(6). – С. 11–16.
25. Сбруєва А.А. “Нація у небезпеці”: двадцять років американської освітньої реформи // Педагогічні науки. – Суми: СумДПУ, 2003. – С. 68–76.
26. Сбруєва А.А. Тенденції реформування змісту освіти в розвинених країнах в контексті глобалізації // Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. Вип. 177. Педагогіка і психологія. – Чернівці, Рута, 2003. – С. 163–169.
27. Сбруєва А.А. Професійно-орієнтовані стратегії реформ освіти англomовних країн // Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2003. – Вип. 12. – С. 234–237.
28. Сбруєва А.А. Макропедагогіка як галузь педагогічної науки // Шлях освіти. – 2003. – №4. – С. 15–21.
29. Сбруєва А.А. Становлення національної освітньої політики США: перша хвиля освітніх ініціатив федерального уряду (40 – 60-ті рр. ХХ ст.) // Рідна школа. – 2004. – № 2. – С. 69–72.
30. Сбруєва А.А. Стратегії реформування систем середньої освіти розвинених англomовних країн кінця ХХ – початку ХХІ ст. // Педагогічні науки. – Суми: СумДПУ, 2004. – С. 81–89.

#### **Наукові статті**

31. Сбруєва А.А. Стандартизація освіти: досвід розвинених англomовних країн // Педагогічна Сумщина. – 2005. – № 1. – С. 22–25.
32. Zbrujewa A. Osobliwości curriculum reform szkół średnich w rozwiniętych krajach anglojęzycznych w kontekście globalizacji // Nauczyciel i Szkoła. – 2004. – № 3–4 (24–25). – С. 104–111.

#### **Тези доповідей у збірниках наукових конференцій**

33. Сбруєва А.А. Ідеології освітніх реформ кінця ХХ – початку ХХІ ст. Конвергентні тенденції // Міжнародне співробітництво у галузі освіти: Матеріали другої Міжнародної науково-практичної конференції “INTED – 2003”, 1-5 квітня 2003 р., м. Ялта. Зб. статей: Ч. 2 – К.: Пед. преса, 2003.- С. 162.
34. Сбруєва А.А. Структурні реформи освітніх систем розвинених англomовних країн кінця ХХ– початку ХХІ ст. // Молодь в умовах нової соціальної перспективи: Матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції. (Житомир, 13-14 травня 2004 р.)– Житомир, 2004. – С. 191–193.
35. Сбруєва А.А. Логіка сучасних освітніх реформ в розвинених англomовних країнах: досвід педагогічного аналізу // Мистецька освіта в контексті європейської інтеграції: Теоретичні та методичні засади розвитку / Тези Міжнародної наукової конференції (30 червня – 2 липня). – Київ – Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2004. – С. 81–83.

**АНОТАЦІЇ Сбруєва А.А. Тенденції  
реформування середньої освіти розвинених  
англомовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX – початок XXI  
ст.). – Рукопис.**

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. – Інститут педагогіки АПН України, Київ, 2005.

У дисертації досліджено ідеологічні основи, стратегії та результати реформ середньої освіти розвинених англомовних країн 90-х рр. XX – початку XXI ст. Визначено сутність неоліберальної, неоконсервативної та неолейбористської ідеологічних складових освітньої політики правлячих партій англомовних країн.

З метою цілісного аналізу реформаційних процесів сформульовано теоретичні основи розгляду чотирьох вимірів освітніх змін – політичного, структурного, культурного та людського.

Розкрито особливості політичних механізмів реформ, а саме централізаційно-децентралізаційних процесів, що включали запровадження освітніх стандартів та програм автономного шкільного менеджменту. Подано характеристику реформ професійно-освітньої сфери як невід'ємної складової сучасних реформ середньої освіти. Проаналізовано теоретичні основи та процесуальні характеристики здійснення ринково-орієнтованих реформ.

Зроблено висновки щодо суперечностей, недоліків реформ та умов їх ефективного запровадження. Сформульовано рекомендації щодо особливостей використання уроків дослідженого реформаційного досвіду в Україні.

**Ключові слова:** освітня реформа, глобалізація, стратегії, стандарти, готовність до змін, ефективність діяльності школи, професійний розвиток вчителів, тенденції розвитку освіти.

**Сбруєва А.А. Тенденции реформирования среднего образования развитых англоязычных стран в контексте глобализации (90-е гг. XX – начало XXI века).** – Рукопись.

Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.01 – общая педагогика и история педагогики. – Институт педагогики Академии педагогических наук Украины, Киев, 2004.

В диссертации проанализированы идеологические основы, стратегии и результаты реформ среднего образования развитых англоязычных стран 90-х гг. XX – начала XXI века.

Рассмотрены идеологии современных образовательных реформ, которые включают неолиберальную, неоконсервативную и неолейбористскую составляющие. Автор аргументированно доказывает, что неолиберализм, как идеологическая основа глобализации, превратился в системообразующую основу образовательной политики всех правящих партий англоязычных стран исследуемого периода. Доминирование неолиберальной составляющей образовательной политики позволило сделать вывод о формировании образовательно-политического консенсуса (совокупности

принципов, построенных на основах неолиберальной идеологии), который приобретает в контексте развития глобализационных процессов глобальный характер.

В работе сформулированы теоретические основы анализа образовательных ре-форм, который включает четыре измерения: политическое, структурное, культурное и человеческое. Целостный анализ современных реформ среднего образования, включающий все эти измерения, позволяет сделать вывод об отсутствии баланса между ними. Так, политическое и структурное измерение удостоились наибольшего внимания образовательных политиков в ущерб культурному и человеческому, что послужило причиной многочисленных недостатков реформ и сопротивления пере-менам.

Раскрыты особенности политических механизмов образовательных реформ, а именно централизационно-децентрализационных процессов реформирования управления образовательными системами развитых англоязычных стран. Централизационные элементы этой стратегии обусловили принятие национальных и региональных образовательных стандартов, а также новых форм отчетности за достигнутые результаты как всей образовательной системы в целом, так и каждого учебного заведения в частности. Специфика развития централизации образования в условиях глобализации определяется тем, что этот процесс, шагнув за национальные рамки, перешел в наднациональное глобальное измерение: к определению образовательных стандартов и мониторингу их достижения был привлечен целый ряд международ-ных политических, экономических, финансовых и культурно-образовательных организаций. Активно идет процесс “дестатизации” образовательной политики (от англ. state - государство), которая всё в большей мере определяется международны-ми институтами.

Проанализированы особенности внедрения программ автономного школьного менеджмента (SBM) как основной формы деволюции управленческих полномочий с мезоуровня образовательной системы на базовый уровень. Выявлены недостатки SBM и определены способы его совершенствования путем переориентации про-грамм на приоритетное развитие школы как профессиональной обучающейся орга-низации.

Выявлены особенности реформ профессионально-образовательной сферы как неотъемлемой составляющей современных реформ среднего образования. Проанализированы противоречия различных идеологических подходов к реформированию этой сферы, а также пути внедрения стандартов профессиональной деятельности и профессионального развития учителей. Показаны тенденции реформирования национальных и региональных систем усовершенствования квалификации учителей. Определены условия их эффективной перестройки в контексте стандартоориентированных реформ систем среднего образования.

Сформулированы теоретические основы и определены особенности реализации рыночно-ориентированной стратегии реформирования среднего образования. Проанализированы различные позиции, существующие в педагогической мысли, политологии и экономике образования развитых англоязычных стран, касающиеся восприятия образования как частного и общественного блага, специфики развития ры-

ночных отношений в образовании, особенностей развития образовательной сферы как квазирынка. Охарактеризованы различные типы приватизационных программ, имевших место в контексте анализируемых реформ.

Сформулированы рекомендации относительно возможностей использования современного опыта развитых англоязычных стран в процессе реформирования среднего образования в Украине. В частности, определены: пути преодоления существующих противоречий между целями образовательных реформ и стратегиями их осуществления; наиболее целесообразные, с точки зрения обеспечения социальной справедливости в образовании, пути развития рынка образовательных услуг в Украине; пути развития публичного и прозрачного характера образовательной политики; приоритетные направления и особенности осуществления заимствований в современных образовательных реформах; пути формирования готовности школы и образовательной системы в целом к осуществлению образовательных реформ; причины сопротивления реформам и пути его преодоления и т.п.

**Ключевые слова:** образовательная реформа, глобализация, стратегии, стандарты, готовность к изменениям, эффективность деятельности школы, профессиональное развитие учителей, тенденции развития образования.

**Sbruieva A.A. The Tendencies of the Secondary Education Reforms in the De-veloped Anglophone Countries in the Context of Globalization (1990s – the Beginning of the XXI<sup>st</sup> Century).** – Manuscript.

Scientific thesis for the degree of the Doctor of Pedagogical science in Specialty 13.00.01. – General Pedagogics and History of Pedagogy. – The Institute of Pedagogics of the APS of Ukraine, Kyiv, 2005.

The author investigates the ideologies, the strategies and the results of the high education reforms in the developed Anglophone countries.

The fundamentals of the neo-liberal, neoconservative and neo-labourist ideologies as the bases of the education policies of all parties in power are characterized. For the sake of the holistic analysis of the reform processes four dimensions of educational change (political, structural, cultural and human) are investigated.

The peculiarities of the political mechanisms of the education reforms which include centralizing and decentralizing processes (standard-oriented reform strategy and the school-based management programs) are analyzed. The research of the profession-oriented reform strategy as a component of the high school changes is carried out. The theoretical grounds and the forms of the implementation of the market-oriented reform strategy are investigated.

The conclusions about the deficiencies, the contradictions and the results of the reforms are made. Some proposals for Ukrainian education are given.

**Key words:** education reform, globalization, strategies, standards, capacity building, school effectiveness, teacher professional development, tendencies of education development.



---

Підписано до друку 29.07.2005 р. Формат 60x90/16. Ум. друк. арк.  
1,9. Обл.- вид. арк. 1,9. Тираж 120. Зам. № від. 30.07.2005 р.

---

Редакційно-видавничий відділ Сумського  
державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка  
40002 м. Суми, вул. Роменська, 87  
Тел: 8 (0542) 22-14-95, Е-mail: [pedagog@sspu.sumy.ua](mailto:pedagog@sspu.sumy.ua)