

**ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА**

**Василюк Алла Володимирівна**

УДК 37.014.3(438)

**ТЕНДЕНЦІЇ РЕФОРМУВАННЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ПОЛЬЩІ  
(XX – початок XXI ст.)**

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

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

**Тернопіль-2011**

Дисертацією є рукопис.

Робота виконана в Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова, Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України.

**Науковий консультант** – доктор педагогічних наук, професор  
**Дем'яненко Наталія Миколаївна,**  
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова,  
завідувач кафедри педагогіки і психології вищої школи.

**Офіційні опоненти:** доктор педагогічних наук, професор  
**Сметанський Микола Іванович,**  
Хмельницький інститут соціальних технологій Відкритого  
міжнародного університету розвитку людини “Україна”,  
завідувач кафедри соціальної роботи;

доктор педагогічних наук, професор  
**Гусак Петро Миколайович,**  
Волинський національний університет імені Лесі Українки,  
завідувач кафедри соціальної педагогіки;

доктор педагогічних наук, професор  
**Чепіль Марія Миронівна,**  
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана  
Франка, завідувач кафедри загальної педагогіки  
та дошкільної освіти.

Захист відбудеться 12 жовтня 2011 року о 12:00 год. на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 58.053.01 у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка за адресою: каб. 30 (зала засідань), вул. М. Кривоноса, 2, м. Тернопіль, 46027.

З дисертацією можна ознайомитися в бібліотеці Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка за адресою: вул. М. Кривоноса, 2, м. Тернопіль, 46027.

Автореферат розіслано 10 вересня 2011 року.

Учений секретар  
спеціалізованої вченої ради

О. І. Янкович

## ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

**Актуальність теми дослідження.** В умовах формування високотехнологічного інформаційного суспільства, де якість людського потенціалу, рівень освіченості й культури всього населення набувають вирішального значення для економічного й соціального поступу країни, зростає потреба в ефективній неперервній освіті, головною ланкою якої постає шкільна освіта. Вона є предметом оцінки (й переважно критичної) в багатьох країнах світу, а також масштабних проектів щодо її реформування.

На особливу увагу заслуговує досвід Республіки Польща, яка однією з перших постсоціалістичних країн (від 1989 р.) розпочала системні перетворення в усіх головних галузях суспільного життя, в тому числі освітній, та має на сьогодні значний позитивний досвід. Зокрема, результати міжнародних програм оцінювання освітніх досягнень учнів у сфері функціональної грамотності (PISA-2000, PISA-2003, PISA-2006, PISA-2009) виявили позитивну динаміку навчальних успіхів польських школярів, що засвідчує успішність освітнього реформування Польщі. У трансформаційних умовах Україна і Польща розв'язують приблизно однакові стратегічні освітні завдання, зокрема формування багатоваріантної інвестиційної політики в галузі освіти, пристосування національних систем освіти до європейських стандартів і потреб ринку праці, вдосконалення змісту шкільної освіти, орієнтованої на якість і ефективність. Проте Польща, як член Європейського Союзу, має переваги в системних освітніх перетвореннях, що зумовлює необхідність урахування позитивних елементів польського досвіду у вітчизняній освітній політиці.

У сучасних умовах актуалізується розроблення проблем трансформації та інтернаціоналізації освіти в контексті глобалізаційних процесів (В. Андрущенко, В. Кремень, В. Луговий, В. Лутай та ін.); філософських та ідеологічних засад сучасних освітніх реформ, напрямів освітньої політики ЄС та окремих країн євро регіону (Н. Абашкіна, А. Валицька, Н. Дем'яненко, Т. Кошманова, В. Кравець, Н. Лавриченко, В. Мітіна, Л. Пуховська, І. Руснак, О. Сухомлинська та ін.); реформування шкільної освіти в європейському геополітичному регіоні (Б. Вульфсон, Д. Дзевуляк, Ч. Котусевич, Р. Півоварський, В. Рабчук, Г. Тадеусевич, Х. Тедеско та ін.). Значний інтерес становлять праці з аналізу міжнародних порівняльних досліджень якості освіти за рубежом (І. Іванюк, К. Корсак, О. Локшина, Ю. Ляшенко, О. Овчарук та ін.), а також національних освітніх систем окремих країн (Е. Дніпров, Г. Єгоров, О. Матвієнко, Р. Новаковська-Сюта, Є. Потулицька, А. Сбруєва, М. Цильковська-Новак).

Наукову основу дослідження становлять теоретичні підходи до феномена реформи, зокрема етіологія та парадигми освітніх реформ (Я. Гнітецький, З. Квецінський, Ч. Купісевич, Й. Томас, А. Тхожевський та ін.); стратегії й постулати їх запровадження (Т. Левовицький, В. Лексин, Р. Пахоцінський, Т. Хейніцька-Безвінська, О. Швецов та ін.); типології реформ (М. Карной, Г. Левін, Ц. Бірзеа, Б. Шліверський та ін.); рівні та виміри реформування (Л. Больман, Т. Діл,

А. Сбруєва та ін.); моніторинг та евальвація (Ю. Алферов, М. Захорська, Ч. Банах, Б. Немерко та ін.); критерії ефективності реформ (О. Епштейн, Т. Хюсен та ін.).

Окремі аспекти розвитку й реформування шкільної освіти Польщі в ХХ ст. досліджували вітчизняні, російські та білоруські науковці. Історико-педагогічні напрацювання Ч. Майорка, А. Майснера, А. Савіної, М. Добриніна сприяли окресленню тенденцій радикальних змін в організації польського шкільництва наприкінці ХІХ – початку ХХ ст. та в міжвоєнний період. Заслужують на увагу дисертаційні дослідження, де проаналізовано стан і розвиток освіти на західних землях України, які в 1920-1930-х рр. входили до складу Польщі, колонізаційну освітню політику польського уряду (Т. Завгородня, Б. Ступарик, І. Курляк, О. Карамазов, Н. Сейко, В. Ханенко). Розвиток польського шкільництва в часи Польської Народної Республіки (1945-1989) досліджували В. Гоммонай, Л. Курдибаха, В. Помикало, Б. Мельниченко та ін., реформи польської освіти та їх наслідки наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. – П. Гусак, І. Ковчина, М. Сметанський, С. Фрейман, М. Чепіль та ін.

Не можемо не відзначити дослідження польських науковців із зазначеної проблематики, зокрема Ч. Банаха (Педагогічна академія імені Комісії національної освіти, м. Краків), А. Богая (Академія імені Яна Кохановського, м. Кельци), Т. Вілоха, М. Цацковської (Університет Марії Кюрі-Склодовської, м. Люблін), Х. Гайдамович, Б. Шліверського (Лодзький університет, м. Лодзь), Я. Гнітецького, З. Мелосіка, В. Ямрожка (Університет імені Адама Міцкевича, м. Познань), М. Захорської, Ч. Купісевича, Т. Левовицького, Т. Пільха, Й. Полтужицького, І. Войнар, М. Шиманського (Варшавський університет, м. Варшава), К. Конажевського, З. Квецінського (Вармінсько-Мазурський університет, м. Ольштин), К. Крушевського (Інститут соціальних досліджень, м. Варшава), А. Яновського (Академія спеціальної педагогіки імені Марії Гжегожевської, м. Варшава), Т. Хейницької-Безвинської (Університет Казімежа Великого, м. Бидгощ) та ін.

Узагальнення проаналізованих наукових джерел дало змогу виявити низку суперечностей: між численними теоретичними підходами, наявними парадигмами і класифікаціями освітніх реформ та недостатньо розробленими концептуальними засадами реформування освіти; між потребою в ґрунтовному аналізі й визначенні тенденцій реформування освіти та браком діагностико-прогностичної моделі її реформування; між фрагментарністю досліджень реформ польського шкільництва в ХХ – на початку ХХІ ст. і необхідністю їх цілісної періодизації; між потребами в плануванні та проведенні освітніх реформ і недостатньо розробленою системою критеріїв їх оцінювання, передусім щодо можливості врахування польського досвіду.

Отож, актуальність проблеми, її теоретична і практична значущість, виявлені суперечності, а також недостатній рівень розробки й висвітлення у вітчизняній педагогічній науці зумовили вибір теми дослідження *“Тенденції реформування шкільної освіти Польщі (ХХ – початок ХХІ ст.)”*.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.**

Дисертаційне дослідження виконано відповідно до комплексної програми науково-дослідної роботи кафедри історії освітньо-виховних систем і технологій Інституту соціології, психології та управління Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова “Освітньо-виховні системи в історії їх розвитку” (протокол № 5 від 22.02. 2006 р.).

Тему дисертаційного дослідження затверджено на засіданні Вченої ради Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол № 11 від 31.05. 2007 р.) і погоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень із педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 6 від 19.06. 2007 р.).

**Мета дослідження** – обґрунтувати концептуальні засади і провідні тенденції реформування шкільної освіти Польщі ХХ – початку ХХІ ст., виявити перспективні напрями реалізації позитивного польського досвіду в сучасних умовах розвитку шкільництва України.

Відповідно до мети дослідження визначено такі **завдання**:

1. З'ясувати стан розроблення проблеми теорії та практики реформ шкільної освіти Польщі, уточнити й систематизувати поняттєво-термінологічний апарат дослідження.
2. Обґрунтувати теоретико-методологічні засади освітніх реформ.
3. Виокремити й охарактеризувати основні етапи реформування шкільної освіти Польщі ХХ – початку ХХІ ст.
4. Визначити і класифікувати тенденції реформування польського шкільництва в заявлених хронологічних межах.
5. Розробити інтегративну (діагностико-прогностичну) модель реформування освіти з урахуванням польського досвіду.
6. Виявити можливості врахування позитивного досвіду реформування польської шкільної освіти в умовах сучасного розвитку шкільництва України.

**Об'єкт дослідження** – розвиток шкільної освіти в Польщі.

**Предмет дослідження** – реформування шкільної освіти Польщі періоду ХХ – початку ХХІ ст.

**Концепція дослідження.** Вихідним у дослідженні вважаємо положення про систему шкільної освіти Польщі як цілісне утворення з багатомірною структурою. Її реформування в ХХ – на початку ХХІ ст. характеризується циклічністю та зумовлюється суспільно-політичними, соціально-економічними, ідеологічними й освітньо-культурними процесами. Відповідно, шкільна освіта Польщі на різних етапах розвитку суттєво відрізняється в структурі, рівнях, змісті та організаційних формах. Аналіз історичних витоків, особливостей і тенденцій реформування освіти в Польщі на загальноєвропейському тлі забезпечує можливість з'ясування трансформаційного потенціалу, рівня готовності польського суспільства до якісних освітніх перетворень із метою

визначення стратегічних напрямів розвитку освіти, поглиблення інтеграції у світовий освітній простір.

Концепція дослідження містить три взаємопов'язані концепти (методологічний, теоретичний і технологічний), які сприяють логіці й послідовності дослідження, досягненню його мети.

*Методологічний концепт* відображає взаємодію загальнонаукових підходів до дослідження проблеми реформування освіти, зокрема *синергетичного*, крізь призму якого особливості реформування польської шкільної освіти постають складноорганізованою системою, що зазнає нелінійного впливу зовнішніх та внутрішніх чинників; *парадигмального*, в основі якого – внутрішня логіка доцільності реформування освіти; *системного інтерпретаційно-оцінювального*, що передбачає дослідження багатовимірності реформи освіти як системного явища й цілеспрямованого процесу (з позицій організації, структурності, функціональності й цілісності); *конструктивно-генетичного*, на основі якого феномен реформи простежується в просторі й часі, що дає змогу розробити науково обґрунтовану періодизацію реформування польського шкільництва в ХХ – на початку ХХІ ст.; *інформаційного*, згідно з яким здобуті знання є відповідним чином структурованою інформацією; *формаційного*, що передбачає врахування контексту політико-економічних аспектів та соціально-класової стратифікації в ретроумовах суспільно-економічних формацій; *цивілізаційного*, який умотивовує аналіз польських освітніх змін у контексті якісних зрушень в соціокультурному середовищі та домінування тенденції інтернаціоналізації освіти.

*Теоретичний концепт* передбачає врахування *теорії соціальних змін*, оскільки освітня реформа як складний процес передбачає стадійність; *загальної теорії реформ*, яка висуває й обґрунтовує наукові підходи до проблеми реформування, умови і постулати проведення реформ; *теорії розвитку людського капіталу*, у зв'язку з тим, що в освітній політиці Польщі домінують економічні інтереси зі спробами поліпшення стану суспільства через освіту; *теорії саморегуляції*, згідно з якою польська реформована освітня система потребує нових змін, спонтанного відновлення й розвитку; *теорії конфлікту* як похідної від парадигми конфліктних станів, відповідно до якої освітня реформа є ефектом попереднього критичного стану, наявних суперечностей між групами інтересів, державою і особою, цілями і засобами; *теорії залежності (гетерономічної)*, у світлі якої освітні реформи є частково керованими зовні й пристосованими до вимог ринкових механізмів; *теорії революції*, згідно з якою трансформація є революційним або постреволуційним процесом.

*Технологічний концепт* передбачає аналіз процесу реформування освіти через відповідні механізми підготовки й проведення. Звідси *структурний підхід* у процесуальному вимірі спрямовано на виокремлення та з'ясування сутності структурних компонентів польського освітнього реформування (парадигмального, концептуального, змістового, процесуального,

результативного); *стратегічний підхід* підводить до виділення послідовних етапів освітнього реформування (діагностування освіти, проектування реформи, експериментальної верифікації й корекції, підготовки педагогічних кадрів, фінансового й інфраструктурного забезпечення, суспільної підтримки реалізації реформи) та алгоритму запровадження (хронології, моніторингу перебігу, інформованості в масмедіа, врахуванні нових чинників і явищ, зовнішньої експертизи); *евальваційний підхід* забезпечує оснащення технологією аналізу й оцінювання результатів освітніх змін.

На різних стадіях наукового пошуку було використано такі основні **методи дослідження**: 1) теоретичного аналізу: *системний, проблемно-цільовий, герменевтичний* – для порівняння й зіставлення філософських, соціологічних та педагогічних концепцій освітніх змін і реформ; *операціоналізація понять* – з метою визначення поняттєво-термінологічного апарату дослідження; *історико-генетичний* – для аналізу витоків реформ польського шкільництва; *системний* – для осмислення реформування як цілісного й багатогранного процесу освітніх змін; *соціологічний і порівняльно-ретроспективний* – для з'ясування соціально-економічних і суспільно-політичних умов розвитку польської освіти та особливостей її структурно-системних змін у досліджуваній період, відповідності організації освіти потребам суспільства на різних історичних етапах; *аналітичні (аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування, індукція, дедукція)* – для обґрунтування реформи як складного і багатовимірного феномена, визначення тенденцій реформування польської освіти; *хронологічний* – для з'ясування динаміки змін у процесі становлення й розвитку системи освіти в Польщі, розроблення періодизації процесу реформування шкільництва, аналізу освітніх документів і звітів, а також систематизації, класифікації та узагальнення фактологічних матеріалів; *статистичний* – для аналізу кількісних показників розвитку освітньої сфери; *моделювання* – в дослідженні феномена реформи як явища і процесу; *контекстуальний аналіз* – для зіставлення досліджуваних освітніх змін з метою виявлення тенденцій реформування польського шкільництва, актуалізації польського досвіду проведення реформ; 2) емпіричні: *бесіди* та *інтерв'ю* з працівниками Міністерства національної освіти Польщі (екс-віце-міністрами освіти А. Яновським, Т. Пільхом, радником міністра М. Радзівіл), співробітниками Інституту освітніх досліджень (професорами С. Квятковським, Р. Пахоцінським); професорами університетів: Варшавського – Х. Квятковською (кафедра педевтології), М. Танасем (кафедра освітніх технологій), М. Шиманським (кафедра порівняльної педагогіки); Познанського – М. Дудзіковою (кафедра педагогіки), Є. Потулицькою (кафедра порівняльної педагогіки), К. Пшишчипковським (кафедра освітньої політики), В. Ямрожком (кафедра історії педагогіки); Лодзького – Х. Гайдомович (кафедра педагогіки) з метою поглиблення наукового аналізу змісту реформ польської освіти.

**Джерельна база дослідження:**

- матеріали архівів (м. Варшава), зокрема: Міністерства національної освіти Республіки Польща (Службові щоденники міністерства освіти ПНР – декрети, розпорядження 1919, 1920, 1921, 1961, 1973, 1978), Нових актів (Archiwum Akt Nowych), 2/14/0/1 “Акти Міністерства релігійних визнань і публічного просвітництва, 1917-1939 pp.”, “Шкільна адміністрація в 1917/18 – 1937/38 н. р. Закони, декрети, розпорядження, циркуляри”, Польської Академії наук (sygn. III-213. A. 53.-IX, X; sygn. III-261. A. I); Центральної статистичної бібліотеки (“Опрацювання Бюро досліджень і статистики Міністерства освіти за 1944-1949 pp.”);

- офіційні документи (декрети, закони, міністерські розпорядження): “Dekret o obowiązku szkolnym z dnia 7 lutego 1919 roku”; “Ustawa z dnia 17 lutego 1922 roku o zakładaniu i utrzymywaniu publicznych szkół powszechnych”; “Ustawa z dnia 11 marca 1932 roku o ustroju szkolnictwa”; “Instrukcja z dnia 16 lipca 1945 roku w sprawie realizacji obowiązku szkolnego i organizacji szkół powszechnych w roku szkolnym 1945/46”; “Ustawa z dnia 11 lipca 1961 roku o rozwoju systemu oświaty i wychowania”; “Ustawa nauczyciela z dnia 27 kwietnia 1972 roku. Karta praw i obowiązków”; “Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r.”; “Ujednolicona Ustawa o systemie oświaty. Stan prawny na 1 stycznia 2001 r.”; “Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 12 lutego 2002 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych”;

- міжнародні освітні звіти (E. Faure “Uczyć się, aby być. Raport Międzynarodowej Komisji do spraw Rozwoju Edukacji”, 1975; “Raport na temat polityki edukacyjnej w Polsce. OECD”, 1995; Biała Księga Komisji Europejskiej pt. “Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa”, 1997; Edukacja: jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji Dwudziestego Pierwszego Wieku pod przewod. J. Delorsa, 1998; “Edukacja dla Europy. Raport Komisji Europejskiej”, 1999;

- звіти Комітетів експертів Польщі (“Raport o stanie oświaty w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej”, 1973; Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w PRL, 1989);

- звіти, концепції й проекти освітніх реформ Міністерства національної освіти Республіки Польща (“Raport o reformie szkolnej 1991-1993”; “Edukacja. Raport 1997-2001”; “Reforma systemu edukacji. Projekt”, 1998; “Reforma systemu edukacji. Koncepcja wstępna”, 1998; “Reforma systemu edukacji. Szkolnictwo ponadgimnazjalne. (Projekt – materiały do dyskusji”, 2000);

- автентичні джерела з фондів наукових бібліотек Варшавського, Познанського й Лодзького університетів; Вищої педагогічної школи Союзу польських учителів, Інституту освітніх досліджень і Центральної Статистичної бібліотеки (м. Варшава);

- науково-педагогічні періодичні видання: польські (“Dyrektor szkoły”, “Edukacja”, “Głos Nauczycielski”, “Kwartalnik Pedagogiczny”, “Nowa szkoła”, “Perspektywy”, “Rocznik Pedagogiczny”, “Ruch Pedagogiczny”, “Wychowanie w Przedszkolu”, “Życie szkoły”), українські (“Освіта і



управління”, “Рідна школа”, “Філософія освіти”, “Шлях освіти”), російські (“Мир образования – образование в мире”, “Народное образование”, “Педагогика”, “Советская педагогика”, “Экономика образования”);

- педагогічні словники й енциклопедії, видання серії “Бібліотечка реформи” Міністерства національної освіти Польщі (1998-2001);

- навчальні плани для різних типів шкіл (основних, гімназій, ліцеїв) після запровадження реформ 1919, 1932, 1948, 1961, 1973, 1999 рр.

**Хронологічні межі дослідження** охоплюють період ХХ – початку ХХІ ст. Вибір нижньої межі – 1918 р. – зумовлений підготовкою першої реформи шкільництва (в умовах здобуття Польщею державної незалежності й відновлення територіальної цілісності). Верхня – 2009 р. – визначена завершенням системної реформи шкільної освіти 1999 р.

**Наукова новизна й теоретичне значення одержаних результатів.** Уперше

– *обґрунтовано* теоретико-методологічні підходи до реформування освіти, зокрема, парадигми освітніх реформ, які ранжовано за моделями й стратегіями освітніх трансформацій, структурно-організаційними та програмно-методичними змінами інституціоналізованого навчання й виховання, напрямками модернізації шкільництва (загальності, неперервності та прохідності навчання), характером освітніх змін (кількісних, якісних), ставленням до школи (суспільство без школи, альтернативна школа, школа неперервного вдосконалення), з урахуванням різних типів освіти (формальної, неформальної); класифікації типів освітніх реформ: за обсягом і характером запроваджуваних змін (мікротехнічні, макротехнічні, мікрополітичні, макрополітичні), за сутністю, обсягом і якістю освітніх змін (корекційні, модернізаційні, структурні, системні), за тривалістю та обсягом реформаторських перетворень (еволюційні, революційні, поверхові, глибокі), за характером процесів освітніх змін (адаптаційні, радикальні, часткові, холистичні);

– *визначено* тенденції реформування шкільної освіти Польщі ХХ – початку ХХІ ст., та *здійснено* їх класифікацію: 1) за характером і тривалістю – пролонговані, ітеративні, епізодичні; 2) за новизною –наслідувальні (запозичені), інноваційні; 3) за сприятливістю чи гальмуванням освітніх змін – позитивні, негативні; 4) спрямовані на перспективний розвиток шкільної освіти – прогностичні;

– *виокремлено й охарактеризовано* основні етапи реформування шкільної освіти Польщі ХХ – початку ХХІ ст., які детерміновано суспільно-політичними й соціально-економічними особливостями розвитку Польщі: 1) міжвоєнний (1918-1939) – реформування шкільництва в умовах відновлення державності Польщі (Другої Речі Посполитої); 2) етап Другої світової війни (1939-1945) – стан шкільництва й підготовка проектів шкільної реформи в умовах підпілля; 3) розвиток шкільництва в умовах Польської Народної Республіки (1945-1989) з підетапами: *сталінський* (1948-1956); *гомуківський* (1956-1970); *гереківський* (1970-1980) і *ярузельський* (1981-

1989); 4) реформування шкільної освіти в умовах Республіки Польща (Третьої Речі Посполитої) (1989-2009);

– *розроблено* інтегративну (діагностико-прогностичну) модель реформування освіти, складовими якої є: парадигма освіти, відповідно до історичного типу суспільства; постулати проведення реформи (цілі, засоби, стабільність, альтернативи, відповідальність, легітимність); структурні компоненти реформування (парадигмальний, концептуальний, змістовий, процесуальний, результативний). Дослідження реформи як суспільного явища включає етіологію, освітню політику, тип реформи, рівні реформування; як організаційного процесу – охоплює стратегію та алгоритм запровадження;

У процесі дослідження *уточнено* й *систематизовано* основні терміни й поняття в синонімічній (реформа, реформування, зміна, розвиток, перебудова, модернізація, трансформація) і типологічній (реформа освіти; шкільна, загальна, часткова, системна, програмна, структурна реформа) ряди. Окремі групи становлять поняття й терміни, які характеризують результативно-контекстуальний вимір реформи (історичний тип суспільства, соціальна стратифікація, доступ до освіти та її доступність, прохідність освітньої системи, парадигма освіти, освітня політика, етіологія, криза, трансформація, глобалізація, інтеграція); відображають процесуально-контекстуальний вимір освітніх реформ (стратегія, тактика, моніторинг, евальвація, тенденція реформування).

*Конкретизовано* теоретичні засади підготовки, проведення та аналізу шкільних реформ; сучасні наукові уявлення про етіологію реформ, стратегію й алгоритм їх запровадження.

*Набули подальшого розвитку* положення про суспільно-політичну й соціально-економічну зумовленість освітніх змін на різних історичних етапах розвитку польського суспільства, розбудову системи шкільної освіти в період його трансформації, інтеграції у світовий освітній простір, глобалізації зі збереженням національних традицій у контексті критично-креативної парадигми.

*У науковий обіг* уведено нові документи й факти, що сприятимуть створенню цілісного образу реформування польської освіти, вмотивують доцільність використання історико-педагогічного досвіду в розвитку теорії освітніх реформ.

**Практичне значення.** Матеріали дослідження, зокрема авторська інтегративна (діагностико-прогностична) модель реформування освіти дають можливість забезпечити нові інтерпретаційно-оцінювальні підходи (технологічний та результативний) до системного аналізу вітчизняних й зарубіжних освітніх реформ, усвідомлення перебігу складних процесів, що відбуваються у багатовимірному освітньому просторі в сучасних умовах; узагальнити позитивний досвід та актуалізувати провідні тенденції реформування шкільної освіти Польщі у ХХ – на початку ХХІ ст., визначити можливості їх практичного врахування в сучасних умовах розвитку

шкільництва України.

Результати дослідження *використано* під час розробки авторських навчальних програм із фундаментальних навчальних дисциплін: “Компаративна педагогіка”, “Компаративна педагогіка вищої школи”, “Освітньо-виховні системи”, спеціалізованих навчальних курсів “Розвиток освіти в сучасному світі”, “Історія і теорія освітніх реформ” у Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя, Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова; в процесі підготовки навчально-методичного комплексу (навчальних програм; посібників “Нариси з порівняльної педагогіки” (Ніжин, 2002), “Сучасні освітні системи” (Ніжин, 2002); педагогічних словників “Нові педагогічні поняття. Англо-польсько-український словник” (Ніжин, 1999), “Leksykon Pedagogiczny. Angielsko-polsko-ukraiński” (Warszawa-Kijów, 2006).

Результати й висновки дослідження можуть застосовуватися в процесі формування освітньої політики й проектування реформаторських змін у шкільній освіті України; під час подальшого розроблення теоретико-методологічних засад освітнього реформування та теорії освітніх реформ. Матеріали дослідження доцільно використовувати для модифікації змісту академічних дисциплін, зокрема історії педагогіки й порівняльної педагогіки, спеціалізованих навчальних курсів і семінарів із актуальних проблем реформування зарубіжної школи, під час підготовки підручників, посібників, методичної літератури.

Результати дослідження *впроваджено* в навчальний процес Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя (довідка про впровадження № 04/341 від 19.02. 2009 р.), Волинського національного університету імені Лесі Українки (довідка про впровадження № 03/604 від 24.02. 2009 р.), Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка про впровадження № 02-10/2093 від 29.09. 2009 р.), Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (довідка про впровадження № 1301-40/03 від 15.12. 2009 р.), Центру підготовки вчителів іноземних мов і європейської освіти, Колегіуму підготовки вчителів англійської мови Варшавського університету (довідка про впровадження 1143/uw/2008/012 від 24.10. 2008 р.).

**Особистий внесок дисертанта.** У дисертації не використовувалися ідеї та розробки, що належать співавторам окремих публікацій. Зокрема, у навчальному посібнику “Нариси з порівняльної педагогіки” (Ніжин, 2002) доробок автора полягає у розробці змісту, написанні 3, 6 і 10 розділів; у навчальному посібнику “Сучасні освітні системи” (Ніжин, 2002) – 1, 3 і 4 глави; у “Педагогічному лексиконі (англійсько-польсько-українському)” (Варшава, 2006), який містить 1087 понять, термінів і назв, автору належать україномовні переклади і тлумачення 1060 назв; у статті “Про реформування середньої освіти України і Польщі (порівняльний аналіз)” (Освіта і управління, Т. 3, № 3. 1999) автору належить ідея, структура статті й частина матеріалу, яка стосується польської освіти.

**Апробація результатів дослідження.** Основні результати наукового дослідження висвітлювалися у виступах автора: на *Міжнародних науково-практичних конференціях* “Інновації у вищій освіті” (Київ–Ніжин, 2003; Ніжин, 2004; 2005; 2007), “*Nauczyciel wobec szans i zagrożeń edukacyjnych XXI wieku*” (Лодзь, 2007), “*Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej*” (Лодзь-Казімеж Дольний, 2009), “*Uczeń wobec szans i zagrożeń edukacyjnych XXI wieku*” (Лодзь, 2009), “*Innowacje w edukacji akademickiej – szkolnictwo wyższe w procesie zmian*” (Варшава, 2009), “Сприяння здоров’ю дітей та молоді: теоретико-методичні аспекти” (Луцьк, 2009), “Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології” (Тернопіль, 2009), “Розбудова освіти для суспільства знань: мова, полікультурність, особистість” (Умань, 2010); на *загальнопольських семінарах секції шкільної педагогіки при Комітеті педагогічних наук Польської академії наук* (Познань, 2009; Варшава, 2009); на *Всеукраїнських науково-методичних конференціях* “Сучасний стан вищої освіти України: проблеми та перспективи” (Київ, 2000), “Професіоналізм педагогічних кадрів дошкільної освіти: сучасні підходи, концепції, досвід” (Ніжин, 2006), “Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології” (Рівне, 2007), “Україна європейська: сучасні тенденції і перспективи” (Чернігів, 2008), “Актуальні проблеми безперервної освіти” (Харків, 2003); на *Всеукраїнських методологічних семінарах* “Сучасний стан освіти в Україні та світові тенденції розвитку” (Київ, 1999), “Філософія освіти XXI ст.: проблеми і перспективи” (Київ, 2000), “Актуальні проблеми вітчизняної порівняльної педагогіки за умов євроінтеграційних процесів” (Ніжин, 2010).

**Публікації.** Основні результати дослідження представлено у 56 наукових і науково-методичних працях (52 одноосібні), серед яких: 1 монографія; 3 навчальні посібники (2 у співавторстві); 3 педагогічні словники-лексикони, (1 у співавторстві); 35 статей у фахових наукових виданнях (1 у співавторстві); 14 статей в інших виданнях, у тому числі 4 – у польських.

Кандидатська дисертація на тему “Професійно-педагогічна підготовка вчителів у Польщі (1989-1997 рр.)” захищена у 1998 р. в Інституті педагогіки і психології професійної освіти АПН України, її матеріали у тексті докторської дисертації не використовувалися.

**Структура дисертації.** Робота складається зі вступу, п’яти розділів, висновків до розділів, загальних висновків, додатків, списку використаних джерел. Загальний обсяг дисертації – 462 сторінки. Обсяг основного тексту – 404 сторінки. Список використаних джерел включає 530 найменувань, з них 448 іноземними мовами. Основний текст дисертації містить 5 таблиць, 12 рисунків. У восьми додатках загальним обсягом 11 сторінок подано 17 таблиць.

## **ОСНОВНИЙ ЗМІСТ ДИСЕРТАЦІЇ**

У вступі обґрунтовано актуальність проблеми дослідження, його хронологічні межі; визначено ступінь опрацювання теми, мету, завдання, об’єкт, предмет роботи; викладено концепцію; представлено методи й джерельну базу дослідження; розкрито наукову новизну,

теоретичне та практичне значення; відображено апробацію й упровадження результатів дослідження.

У першому розділі *“Стан дослідження проблеми реформування шкільної освіти Польщі в ХХ – на початку ХХІ ст.”* здійснено аналіз науково-педагогічних джерел на теоретико-методологічному, історіографічному і поняттєво-термінологічному рівнях.

Аналіз підходів до визначення сутності поняття та загальних рис реформ, умов й постулатів упровадження здійснювали В. Лексин, О. Швецов; зовнішні та внутрішні чинники освітніх змін – Г. Арендт, Ж. Делор, А. Сбруєва, А. Тхожевський, Л. Церих, Р. Пахоцінський; парадигми реформ – Й. Томас, З. Квєцінський, Ч. Купісевич, Я. Гнітецький, типології освітніх реформ – Ц. Бірзеа, М. Карной, Г. Левін, А. Тхожевський, Б. Шліверський, рівні запровадження – Дж. Гуртні, Дж. Коппич. У науковій літературі виявлено різні підходи до аналізу освітніх реформ, зокрема врахування вимірів ефективності функціонування шкільництва (Л. Больман, Т. Діл, А. Сбруєва, Р. Шульц). Важливі теоретичні проблеми становлять стратегії реформування (Р. Пахоцінський, Т. Хейніцька-Безвінська, Т. Левовицький), моніторинг здійснення реформи та евальвація (Ю. Алферов, Є. Потулицька, М. Захорська, Ч. Банах та ін.), проблеми кадрового потенціалу (Б. Мушинський, А. Тхожевський), правила реформування освіти (Т. Хюсен, Ч. Купісевич).

У межах проаналізованих наукових джерел виявлено недостатню розробку багатьох аспектів теоретико-методологічних засад реформування освіти, що зумовило вибір одного з напрямів дослідження.

У контексті досліджуваної проблеми вагомим джерелом слугували науково-педагогічні праці з питань реформування шкільної освіти Польщі у ХХ – на початку ХХІ ст. Проте вони виявилися фрагментарними й неспроможними репрезентувати загальне уявлення про особливості реформування шкільної освіти Польщі в зазначений період.

Особливу увагу приділено працям, де проаналізовано стан освіти на західних землях України 1920–1930-х рр., які входили до складу Польщі (Т. Завгородня, О. Карамазов, І. Курляк, Н. Сейко, Б. Ступарик). За радянських часів окремі аспекти розвитку школи і педагогічної думки етапу Польської Народної Республіки (1945-1989) досліджували В. Гоммонай, Л. Курдибаха, Є. Рубенчик, Б. Мельниченко та ін. Аналіз розвитку польської шкільної освіти з описом реформ у ширшому історичному обсязі містять праці Ч. Майорка, А. Майснера, дисертаційні дослідження М. Добриніна, А. Савіної. Автори використовують переважно описово-з’ясувальний підхід до дослідження польських реформ, зокрема історичний фон, персональні ініціативи, зміст реформаторських дій, розвиток педагогічної думки. Проте поза увагою науковців залишилася загальна теорія реформ як методологічне підґрунтя до забезпечення аналізу реформ освіти, а також такі питання, як організаційні форми, технології проведення, структура реформ тощо.

Окремим аспектам польських освітніх реформ середини 1990-х рр. та змінам у підготовці

вчителів присвячено низку дисертаційних досліджень, зокрема І. Ковчиної, С. Корчинського, І. Шемпрух, Я. Морітз, Б. Сітарської та ін.

Вагоме значення мають польськомовні науково-літературні джерела. Аналіз історико-педагогічних досліджень розвитку освіти періоду Другої Речі Посполитої міжвоєнного етапу (1918-1939) дав змогу виділити дві “фази” у зазначених хронологічних межах реформування шкільництва: перша – 1918-1932 рр. і друга – 1932-1939 рр. Теоретичне обґрунтування розвитку шкільної освіти здійснили М. Фальський, В. Ямрожек, розбудову загальної базової та середньої освіти, створення недержавного сектору шкільництва проаналізували В. Гарбовська, Ф. Арашкевич, Т. Гумула, освітньої політики – Л. Курдибаха. Ідеології національного й державно-громадянського виховання (1920-1930) отримали теоретичне обґрунтування в працях К. Сошницького, М. Зємновича, Є. Островського, С. Маєвського, С. Хессена. Особливе місце посідають дослідження, присвячені шкільній освіті років окупації (1939-1945). У них розкрито особливості підпільного навчання, досвід організації якого не має аналогів у світі (Й. Хеллвіг, Т. Врублевська, Н. Друцька, С. Михальський), розроблено концепції та проекти майбутньої шкільної реформи (С. Добосевич, Т. Вілох та ін.). Реформування шкільництва в післявоєнний період (1945-1948) відображено у працях Ю. Якубовського, З. Марциняка, С. Мауерсберга та ін.

У процесі вивчення історіографії проблеми з’ясовано, що історичний етап 1948-1989 рр. польські дослідники умовно поділяють на кілька підетапів (“епох”), пов’язаних із різною політикою чергово-правлячої верхівки, а саме: *сталінського* (1948-1956) (М. Незгода, К. Косинський та ін.); *гомуківського* (1956-1970) (В. Озга, М. Пехерський, А. Швецький, С. Добосевич), *гереківського* (1970-1980) (Т. Вілох, Є. Волчик, В. Оконь, М. Петрусевич, А. Смолальський) та *ярузельського* (1981-1989) (Ч. Банах, Т. Бохвіц, Ч. Купісевич, З. Квецінський). Кожна з них вирізнялася освітньою політикою, завданнями шкільної освіти та методами її реалізації (С. Волошин, Ю. Генцицький, М. Захорська).

Дослідження реформ шкільництва часів ПНР були позбавлені об’єктивної аргументації (через наявність цензури). Багатьом працям притаманний “стандартний” стиль опису польського шкільництва з ідеологічною пропагандою соціалістичного способу життя (Ю. Волчик, Б. Наврочинський та ін.). У подібних публікаціях бракує як аналізу причин прогресу освіти, так і критики поразок.

Перша половина 1980-х рр. в історії Польщі відзначена суспільно-політичною кризою та економічною гіперінфляцією. Проте деякі науковці, зокрема М. Добринін, вважають, що у 1980-і рр. відбувалася реформа шкільництва. Натомість Ч. Купісевич, Ч. Банах, З. Квецінський та ін. вказують на відхід від завдань реформи 1973 р. та її скасування в 1980 р. Важливими напрямками наукових пошуків 1990-х рр. стали досягнення відомих політологів, соціологів, економістів, які допомогли краще збагнути труднощі шкільних реформ, виявити умови розвитку польської освіти.

Суспільно-політичний та соціально-економічний контексти освітніх змін висвітлено в дослідженнях Й. Бжезінського, Л. Вітковського, А. Савіша, Й. Чапінського, М. Шиманського. Низку праць присвячено характеристиці філософських та ідеологічних основ сучасних освітніх реформ, зокрема Т. Левовицького, З. Квецінського та ін. Модель школи майбутнього (альтернативної, демократичної, відкритої), шкільної освіти інформаційного суспільства (якісної, компетентнісної, з перевагою діагностичної та компенсаційної функцій), а також концепції реформи розробили Ч. Банах, Ч. Купісевич, І. Новосад, Ю. Міхалак та ін. Аналіз часткових реформ 1990-х рр. (корекційної, модернізаційної, структурної) здійснили Б. Шліверський, Т. Пільх, А. Яновський, які критично оцінювали процеси освітнього реформування, зокрема вказували на брак цілісної концепції реформи й розробки структурної моделі освіти. Численні публікації щодо реформи 1999 р. охоплювали комплекс напрямів, а саме: проблеми загроз і перспектив реформи (Ф. Бережницький, В. Ксьонжек, М. Цацковська); розробки шкільних навчальних програм (С. Дилак); стандартизації освіти (Х. Квятковська, Т. Чеховська-Швітай); моніторингу й евалюації освітніх змін (Р. Долата, К. Конажевський, М. Житко); зв'язку школи зі зміненою суспільною й освітньою системами (Т. Пільх, А. Яновський, М. Захорська). Оскільки системна реформа 1999 р. передбачала зміни в підготовці вчителів, вектори змін у педагогічній освіті були предметом досліджень К. Дурай-Новакової, А. Зелінської, Х. Квятковської та ін. Емпіричні дослідження щодо підготовки вчителів до реформи здійснювали Е. Путкевич, А. Вілкомирська та ін.

Окрему групу джерел склали освітні декрети й закони: урядові Декрети “Про загальний шкільний обов’язок” (1919), “Про організацію та утримання публічних загальних шкіл” (1922), “Про деякі постанови в організації шкільництва” (1924), Закони “Про устрій шкільництва” (1932), “Про розвиток системи освіти і виховання” (1961), “Про систему освіти” (1991); урядові документи, які визначали освітню політику: “Національна програма розвитку польського села: освіта” (1999), “Цілі і напрями розвитку інформаційного суспільства у Польщі” (2000). Зауважимо, що в умовах Польської Народної Республіки освітні закони підмінялися урядовими і партійними (ПОРП) декретами (1945, 1956, 1973 рр.), міністерськими розпорядженнями, інструкціями і наказами (1946, 1947, 1948, 1950, 1952, 1978, 1982 рр.), які не мали сили закону.

Звіти Комітетів експертів, деякі міністерські й урядові документи стосувалися діагнозу освіти і проектів її реформування, серед яких: “Звіт про стан освіти в Польській Народній Республіці” (1973); “Освіті народний пріоритет. Звіт про стан і напрями розвитку національної освіти в Польській Народній Республіці” (1989); “Концепція програми загальної освіти в польських школах” (1991); “Про добру і сучасну школу” (1993); “Головні напрями вдосконалення системи освіти у Польщі” (1994) та ін.

Ретроспективний аналіз літературних джерел дав змогу виокремити чотири хронологічні етапи реформування польського шкільництва, детерміновані суспільно-політичними, соціально-

економічними особливостями розвитку Польщі: 1) міжвоєнний (1918-1939) – здійснення шкільних реформ 1919 і 1932 рр. в умовах відновлення державності Польщі (Другої Речі Посполитої); 2) етап Другої світової війни (1939-1945) – підготовка проектів шкільної реформи в умовах підпілля; 3) розвиток шкільництва в умовах Польської Народної Республіки (1945-1989), під час якого впроваджувалися шкільні реформи 1945, 1948, 1961, 1973 рр. Історичний відрізок 1948-1989 рр. охоплює підетапи: *сталінський* (1948-1956); *гомуківський* (1956-1970); *гереківський* (1970-1980) і *ярузельський* (1981-1989). 4) реформування шкільної освіти в умовах Республіки Польща (Третьої Речі Посполитої) (1989-2009), під час якого відбувалися часткові освітні реформи 1990-х рр. та системна реформа 1999 р.

Визначено та здійснено систематизацію поняттєво-термінологічний апарат дослідження за групами, які охоплюють синонімічний та типологічний ряди, поняття і терміни, які виступають у процесуально-контекстуальному й результативно-контекстуальному вимірах реформи. А також – польськомовні поняття, що потребують додаткового пояснення, зокрема “школа podstawowa” (*szkola podstawowa*), гімназія, ліцей, обов’язкова освіта і навчання, “матура”.

У другому розділі **“Теоретико-методологічні засади реформування освіти”** здійснено концептуалізацію реформ. Досліджено, що феномен реформи пов’язаний із необхідністю системного аналізу, вивчення загальних рис реформ, установлення параметрів реформ, визначення постулатів їх проведення. З’ясовано, що проект реформи має ґрунтуватися на загальнотеоретичних положеннях й прогнозованих результатах, що складає парадигму освітньої реформи. У розділі обґрунтовано класифікацію парадигм освітніх реформ і визначено підходи до типологій освітніх реформ. Доведено, що успішність освітньої реформи значною мірою залежить від стратегії запровадження. Узагальнено підходи до стратегій реформ, що базуються на принципах вільного ринку, підвищенні стандартів навчання, розвитку і вдосконаленні шкільної освіти. З’ясовано, що на різних етапах реформи розв’язуються не лише технологічні, але й загальнореформаторські завдання, а саме: стратегічні – зміна принципів організації системи освіти, управління освітою та освітньою практикою; тактичні – зміна механізмів функціонування й розвитку системи освіти й освітньої практики; оперативні – невідкладні зміни окремих елементів освітньої системи і практичної діяльності в освіті. Виокремлювати завдання й знаходити шляхи їх розв’язання – важливий обов’язок реформаторів на будь-якому етапі реформи.

Виявлено правила реформування освіти, які можна розглядати як критерії оцінювання змін у шкільництві. Реформа має бути: інтегральною частиною програми соціально-економічної та культурної перебудови країни; концептуально, організаційно, фінансово та кадрово підготовленою в поєднанні з формуванням прихильного ставлення до неї суспільства, особливо вчителів; засоби для її проведення (фінансові, кадрові, інфраструктурні) слід підготувати заздалегідь. Також доцільно забезпечити співпрацю освітніх органів влади з учителями і батьками учнів, які мають



визнати реформу “за власну”; здійснити педагогічні, соціологічні й психологічні дослідження, економічні розрахунки. Їх проведення має випереджати реформу, слугувати оцінюванню її перебігу та результатів. Важливим правилом є наявність концепції реформи, яка повинна мати цілісний характер (охоплювати навчальні програми, організацію, методи і засоби навчально-виховного процесу, варіативний та перспективний плани), інакше при кожній зміні міністра освіти започатковуються чергові реформи.

З’ясовано, що одна з причин поразок багатьох реформ – поверховість і поспіх у кадровому забезпеченні. Головною умовою їх результативності є поєднання компетентних реформаторів-авторів з високим професіоналізмом середньої та низової виконавчих ланок (реформаторів-реалізаторів), їх переконаністю у необхідності й важливості організації реформи.

Акцентовано, що освітні перетворення вимагають систематичного й усебічного моніторингу для оцінки їх результатів. Моніторинг сприяє формуванню системи контролю змін, з яким пов’язана евальвація реформи (її опис та оцінка). Евальвація має здійснюватися на різних рівнях і стосуватися аналізу цілей реформи, зокрема розширення вищих рівнів освіти, покращення якості навчання й вирівнювання освітніх шансів, опрацювання системи моніторингу реформи на рівні органів місцевого самоврядування та ін.

У дисертації доведено, що реформу слід аналізувати як суспільне явище (в результативному контексті) і як організаційний процес освітніх змін (у технологічному контексті). Відповідно, діагностичний підхід передбачає дослідження реформи якою вона є, при цьому враховуються й аналізуються етіологія, освітня політика, визначаються тип реформи й рівні, на яких здійснюються освітні зміни, постулати проведення. Натомість прогностичний підхід орієнтовано на те, як має відбуватися реалізація цілей і завдань реформи з урахуванням стратегій та алгоритму запровадження реформи.

Застосування сталих критеріїв до аналізу реформ дає можливість виділити тенденції освітнього реформування. Їх класифіковано за наступними ознаками: за характером і тривалістю (продлонговані, ітеративні, епізодичні); за новизною (наслідувальні/запозичені, інноваційні); які сприяють або гальмують освітні зміни (позитивні, негативні); які передбачають розвиток певних освітніх явищ або процесів (прогностичні).

У розділі з’ясовано стратегічні освітні цілі ЄС, які мають визначати напрями реформ шкільництва, серед яких: підвищення якості й ефективності освітніх систем країн ЄС з огляду на нові завдання суспільства та змінені зміст і методи навчання (підвищення якості підготовки вчителів, формування ключових компетентностей, доступність до інформаційно-комунікаційних технологій, залучення молоді до математичних і технічних наукових галузей); розширення доступності до освіти згідно із засадами неперервної освіти, сприяння привабливості навчального процесу, громадянської активності, забезпечення рівності освітніх шансів; відкритість освітніх

систем на середовище і світ у зв'язку з необхідністю освітнього пристосування до потреб ринку праці, вимог суспільства й глобалізаційних викликів.

У третьому розділі *“Польська шкільна освіта в міжвоєнний період та в часи Другої світової війни (1918-1945)”* виявлено передумови розвитку шкільництва Польщі зазначеного етапу, тенденції та суперечності шкільних реформ 1919, 1932 рр.

Для поглибленого і комплексного визначення витоків становлення національної системи освіти Польщі, а також аналізу реформи шкільництва, пов'язаної з діяльністю Комісії народної освіти (1773-1794), з'ясовано передумови її генезису. Дослідження розвитку освіти до втрати державної незалежності (у 1795 р.) дало змогу виявити радикальні зміни в організації шкільництва, частину з яких можна розглядати як передумови реформування польської освіти. Серед них: створення державних органів управління освітою; формування нормативно-правової бази; підпорядкування освіти державі; розширення мережі конфесійних шкіл, що було першою спробою здійснення загального освітнього обов'язку (за часів втрати державної незалежності та в міжвоєнний період ця ідея слугувала орієнтиром у боротьбі польського народу за свої освітні права); впровадження триступеневої шкільної освіти; перехід навчання з латини на рідну мову; модернізація змісту шкільної освіти у напрямі практично орієнтованих знань; підтримка реформи польським народом (його переконаності у виключній ролі освіченості громадян для боротьби за збереження національної самобутності).

З'ясовано, що з 1795 по 1918 рр. на поділених польських територіях діяли освітні закони країн-завойовників (Пруссії, Австро-Угорщини, Росії). В умовах окупації активізувалася діяльність польських учительських осередків над проектами шкільної реформи, завдяки чому відновлення освітньої системи після отримання Польщею державної незалежності (1918) відбувалося швидко.

Реформи шкільної освіти, які запроваджувалися між двома світовими війнами (1918-1939), ґрунтувалися на моделях (суспільних, організаційних, змістових), зумовлених суспільно-політичними умовами. Основою розбудови шкільної освіти залишалася ідея об'єднання народу і соціальних перетворень. Ініціаторами освітніх реформ був уряд за підтримки вчительських осередків.

Досліджено, що у процесі розбудови польської школи мали місце наслідувальні тенденції освітніх змін європейських країн: секуляризація освіти, інтеграція класичного й сучасного компонентів у змісті освіти (з урахуванням польських традицій та досягнень європейської науки), національно орієнтованого виховання. Провідні тенденції реформування шкільної освіти Польщі стосувалися створення державної системи освіти, забезпечення нормативно-правової бази освітніх реформ і функціонування шкільництва (подібні тенденції у європейських країнах відбувалися ще в середині XVIII ст.). Успішності шкільних реформ перешкоджали негативні тенденції, зокрема

відсутність цілісної концепції та єдиного проекту реформи, недосконалість та суперечливість освітніх законів, брак шкіл і вчителів, зміцнення консервативної опозиції, не зацікавленої в демократичних перетвореннях, дуалізм шкільної освітньої системи, колонізаційна освітня політика до національних меншин. Показники школяризації базової і середньої освіти у Польщі виявилися значно нижчими у порівнянні з іншими європейськими країнами.

Досліджено, що в часи Другої світової війни і німецько-фашистської окупації (1939-1945) у Польщі було організовано підпільне навчання, яке стало культурно-моральною цінністю поляків. Проводилася робота над відтворенням освіти в післявоєнний період. Підпільний Департамент освіти підготував відповідні декрети, які стосувалися структури освітньої адміністрації, організації діяльності територіального самоуправління, побудови мережі шкіл та їх утримання. Стрижнем програми освітньої відбудови постав виховний ідеал нового поляка, який передбачав моральне і фізичне здоров'я, відповідальність за долю вітчизни, високе почуття народної спільноти, вірність церкві, дисциплінованість, цивільну й військову відвагу. Національним меншинам гарантувалися умови для навчання рідною мовою. Учительськими осередками і політичними угрупованнями розроблялися концепції і проекти реформи польського шкільництва, які відрізнялися у поглядах на нову структуру і зміст шкільної освіти.

У четвертому розділі *“Реформування шкільної освіти в умовах Польської Народної Республіки (1945-1989)”* проаналізовано освітні реформи 1945, 1948, 1961, 1973 рр., які відбувалися в умовах змін державно-партійного керівництва країни, що позначилося на характері й тенденціях реформування шкільництва.

У 1945 р. відбулося відродження польського шкільництва. Головні тенденції реформ шкільництва європейських країн полягали у зміні структури системи освіти, подовженні тривалості обов'язкової й розвитку середньої освіти, внесенні змін у зміст освіти. Серед соціалістичних країн, у тому числі й Польщі, спостерігалася тенденція поширення “соціалістичної” моделі шкільництва. Розвиток польської освіти на цьому етапі не можна вважати цілісним, оскільки освітня політика по-різному проголошувалася і змінювалася.

Виявлено позитивні й негативні тенденції реформування шкільництва у перші повоєнні роки (1945-1948). Серед позитивних виявлено подолання масової неписьменності й збільшення показника школяризації у межах базової освіти, встановлення єдиної загальноосвітньої школи з уніфікованими навчальними планами й програмами, впровадження навчального обов'язку до 18 років (у професійних або середніх школах), розбудова середньої освіти через 3-річні гімназії та 2-річні ліцеї. Натомість до негативних – брак забезпечення легітимності реформи (освітній закон заміняв декрет), мозаїчна структура обов'язкової освіти (одночасно функціонували 7-річні й 8-річні школи), перехід від індивідуально до колективно орієнтованого навчання, індоктринація змісту шкільних програм. Друга фаза післявоєнних освітніх змін пов'язана із загальною

(структурною, організаційною і програмною) реформою 1948 р., яка здійснювалася в умовах тоталітарної держави часів (“*epochi*”) *сталінізму* (1948-1956) і характеризувалася створенням централізованої та ідеологізованої освітньої системи. Було сформовано засади функціонування польської освіти, зокрема утвердився семирічний шкільний обов’язок (без законодавчого забезпечення), термін початкового навчання зменшено на 1 рік (з 5 до 4 років), триступеневу структуру шкільної освіти (7/8+3+2) замінено на двоступеневу (7+4). Створення єдиної 4-річної середньої школи ініційовано політичними мотивами, оскільки гімназії ліквідовано як “класово ворожі”. Навчальні програми базувалися на системі цінностей нового політичного устрою.

*Гомулківський підетан* (“*epocha*”) (1956-1970) означено як часи “відлиги” у комуністичній ідеології. Стиль управління освітою став менш жорстким, що не означало його децентралізацію чи деідеологізацію. Виявлено наступні позитивні тенденції: розширення інфраструктури середньої освіти, мережі педагогічних навчальних закладів, модернізація змісту шкільної освіти, розширення обсягу гуманітарних і природничо-математичних предметів. Освіта набувала державного пріоритету, ставала засобом урбанізації та соціальної міграції, формування соціалістичної інтелігенції через зміну соціальної стратифікації. Головні завдання освітньої політики акцентовано на підвищення якості базової освіти і політехнізації середньої школи (подібна тенденція спостерігалася в багатьох європейських країнах).

1961 рік відзначився загальною (структурною й програмною) шкільною реформою, яка була почасти успішною. Виявлено позитивні тенденції освітнього реформування, а саме: збільшення інвестування на освіту; подовження тривалості обов’язкової освіти на один рік (через упровадження 8-річної загальноосвітньої школи); створення профільних класів у ліцєях; подолання репродуктивного характеру навчання шляхом запровадження дидактичних інновацій. Основні зусилля спрямовувалися на активізацію навчального процесу, посилення зв’язків між навчальною і виробничою працею. Упроваджувалися активні методи навчання, пропагувалася виховна система Г. Мушинського (виховання через навчання, працю, колектив). Проте спостерігалися й негативні тенденції, зокрема зниження освітніх вимог і недостатня підготовка випускників основних шкіл до навчання у ліцєях. Школа надавала мало знань, а отримання атестата ставало самоціллю. У 1960-х рр. короткозора освітня політика (приспосовування школи до потреб господарства) неодноразово піддавалася критиці.

У дослідженні з’ясовано, що *гереківський підетан* (“*epocha*”) (1970-1980) розвитку системи освіти ПНР був суперечливим. З одного боку, в польському шкільництві зросли показники школяризації, з іншого – відбувалася подальша деградація національної системи освіти. Партійне керівництво і уряд виступили з ініціативою “побудови другої Польщі” та нової освітньої реформи. Удосконалена освіта мала стати чинником розвитку господарства і суспільства. Першою позитивною тенденцією виявилася забезпечення теоретичного підґрунтя реформи. Для розробки

проекту реформи було створено Комітет експертів, який здійснив освітнє діагностування і розробив модель шкільної освіти. Уперше пропонувалася така модель загальноосвітньої школи, яка б ліквідувала бар'єри на шляху до вищої освіти. Шкільна система мала забезпечувати принципи загальності, прохідності, неперервності, гнучкості й широкого профілю навчання. Відповідно – створювати рівні освітні шанси для кожної дитини (що стало ітеративною домінуючою тенденцією польських реформ). Експертами було запропоновано кілька варіантів структури шкільництва і стратегій освітніх змін. Проте керівництво міністерства освіти не схвалило жодного варіанту, протиставивши власну концепцію реформи. У дослідженні з'ясовано, що шкільна реформа 1973 р. була започаткована в умовах енергетичної кризи й залишилася в історії як невдала спроба впровадження 10-річної загальноосвітньої школи (наслідування радянської освітньої моделі). Ця реформа не отримала громадської підтримки, оскільки ліквідацію 4-річних ліцеїв трактовано як руйнування традицій польського шкільництва і зниження рівня середньої освіти. Поступовий відхід від завдань реформи та її скасування в 1980 р. призвели до реверсивного освітнього розвитку. Збільшувалася відстань між кількісними і якісними показниками польської та європейської освіти.

*Ярузельський підетан* (“*epocha*”) (1981-1989) відзначено як часи суспільно-політичної кризи та економічної гіперінфляції, що виникли внаслідок помилок попередніх партійних і державних керівників. Значне недофінансування освіти через гіперінфляцію негативно вплинуло на її функціонування, загострилася проблема плинності педагогічних кадрів. Проведені у 1980-х рр. виміри результатів навчання виявили низький рівень знань і вмінь учнів, другорічництво у 8-річних школах сягало 10%. Середня школа теж мала значні недоліки, серед яких застарілі методи “натаскування” у поєднанні з жорсткою дисципліною, домінування у змісті освіти історизму над сучасними знаннями, уніформізм у підході до учнів, односторонній інтелектуалізм через пріоритетність розумового виховання над моральним і естетичним, академізм у викладанні шкільних предметів та ін.

У дослідженні з'ясовано, що друга половина 1980-х рр. відзначена підвищенням активності науково-педагогічних сил країни, переосмисленням стану національної освіти, її здобутків і втрат, створенням концепцій реформи шкільництва. Суспільна свідомість сформувалася відповідно до необхідності підготовки і проведення нової шкільної реформи, теоретичне обґрунтування якої містилося у напрацюваннях чергового Комітету Експертів з діагностуванням стану освіти та пропозиціями її реформування. Виходячи із тенденцій розвитку європейської освіти і потреб польського суспільства, передбачалося збільшити набір учнів до середніх шкіл, як мала готувати молодь до навчання у ВНЗ та виробничої праці (завдяки запровадженню профільних класів). Передбачалося, що зміст навчальних предметів набуде інтегрованого характеру (учні мали засвоювати не окремі знання, а провідні ідеї або конструкції). Особливо акцентувалося на

важливості підготовки випускників основної школи до вибору напряму подальшого навчання (відповідно до здібностей та інтересів), а випускників середніх шкіл – до навчання у вищих школах або до виробничої праці. Важливим завданням було забезпечення вирівнювання шкільного старту дітей через створення нульових класів для шестиліток (у школах і дитсадках).

У п'ятому розділі *“Реформування шкільної освіти Республіки Польща в період трансформації суспільства (1989-2009): досвід для України”* здійснено аналіз стану і перспектив польської освіти в контексті проведених реформ й обґрунтування можливості врахування цього досвіду в умовах розвитку вітчизняного шкільництва.

Демократичні перетворення розпочалися у 1989 р. зі зміною назви держави з Польської Народної Республіки на Республіку Польща (Третю Річ Посполиту). Системна трансформація охопила усі сфери суспільного життя: політичну (поява багатопартійної системи політичної організації суспільства); економічну й виробничу (перехід від планового господарства до ринкового); суспільну (демократизація життя, децентралізація влади і управління, залучення громадян до суспільних справ); культурну й освітню. Проте ці перетворення здійснювалися в умовах політичної нестабільності через часту зміну влади, яка відрізнялася різним баченням трансформаційних процесів. Партійні угруповання не дійшли консенсусу щодо генеральної стратегії та єдиної програми змін у державі. Мали місце конфронтації двох “політичних культур”: *народоцентристської* та *європоцентристської*, кожна з яких представляла інший спосіб мислення про народ/державу та модель поляка-громадянина. Виникли дві відмінні концепції польського ідеалу виховання та ролі освіти, що виявили певну антиномію: освіта, спрямована на народ/державу – освіта, спрямована на світ. Це виявилось однією з основних ідеологічних суперечностей.

З'ясовано, що необхідність реформи шкільництва була зумовлена низькими показниками поширення освіти (у порівнянні з країнами Західної Європи); структурною і програмно-методичною невідповідністю шкільної освіти із засадою неперервності освіти, незадовільною якістю навчально-виховної роботи, невідповідністю освітнього змісту сучасним суспільним потребам, недостатніми професійними компетентностями учителів. Істотне обмеження інвестування освіти призвело до згорання позаурочних занять, обтяження батьків значними коштами на навчання дітей. Зволікання подолання цих явищ загрожувало запізненню цивілізаційного розвитку Польщі, що могло негативно позначитися на рівні суспільно-господарського і культурного життя поляків.

Отже, нова реформа була закономірним явищем подолання кризи попередньої освітньої системи. Її сутність полягала у зміні старої статичної, репродуктивної моделі освіти (в якій школа як соціальна інституція виступала в якості консерванту існуючої суспільної системи), на нову модель, де школа й освіта мали стати стимулами суспільних змін. Це головне завдання освітньої

реформи визначило її ключову ідею – ідею розвитку, в якій поєднувалася тріада цілей реформи: *створення умов для розвитку особистості, формування та запуск механізмів розвитку і саморозвитку системи освіти, перетворення освіти у дійсний чинник розвитку суспільства*. Інтеграція Польщі до ЄС детермінувала необхідність пристосування польської освіти до європейських освітніх стандартів.

Політичний перелом у Польщі спричинив зміну призначення освіти у житті суспільства. Було піддано критиці адаптаційну парадигму освіти, яка відповідала соціалістичному суспільно-політичному устрою, “заморожувала зміни”, пристосовуючи нові покоління до існуючої дійсності. Натомість виникла необхідність нового парадигмального підходу як підґрунтя побудови сучасної моделі освіти. З’ясовано, що такою освітньою парадигмою стала критично-креативна, яка відповідала новому демократичному суспільству. Згідно з даною парадигмою, освіта має спонукати до критичної оцінки оточуючої дійсності й креативного, інноваційного підходу до її змін. Головні ідеї парадигми стосуються усупільнення й демократизації освіти, а також – врахування потреб і прагнень учасників освітнього процесу, можливості спільної участі в її удосконаленні. Дана парадигма відбиває ідеї багатьох освітніх течій – критичної педагогіки, педагогіки діалогу, антипедагогіки, гуманістичної педагогіки.

У дослідженні виявлено зміну теоретичних підходів до цілей освіти й виховання. Зокрема, традиційний ланцюжок ієрархії цілей – знання – вміння – навички було замінено іншим. На перше місце поставлено умови для розвитку особистості та пропозиції світу універсальних цінностей. У наступній черговості виділено вміння, і вже в кінці – передача і засвоєння знань. Таким чином, не зміст навчання, а розвиток і світ цінностей людини визнано найважливішим. Виховання і навчання набули особистісно орієнтованого характеру.

Визначено різні підходи до розуміння канону загальної освіти, а саме: *аксіологічний* (певний набір універсальних цінностей та цілей освіти в глобальному розумінні); *епістемологічний* (зміст матеріальної, духовної, цивілізаційної культури) та *технологічний* (збір освітніх цілей, спрямованих на формування цивілізаційних компетентностей). Таке розуміння канону загальної освіти концентрується на цінностях, що становлять своєрідний організаційний стрижень і забезпечують ефективність освітніх процесів.

Виявлено позитивні тенденції реформування шкільної освіти 1989-1998 рр., серед яких деідеологізація освіти, позбавлення держави монополії на освіту (створення недержавного сектору освіти), часткові реформи “знизу”, децентралізація управління системою освіти (через розширення уповноважень двох важелів керівництва школою – директора та гміни), модернізація змісту шкільної освіти, розвиток самоуправління і усупільнення шкіл. З’ясовано, що домінуючою тенденцією реформ 1990-х рр. виявилися зміни на мезорівні (рівні школи). Особливо акцентувалося на збільшенні кількості загальноосвітніх ліцеїв, поширенні педагогічних інновацій, поверненні

школі її виховних, опікунських і соціалізаційних функцій. Одночасно розроблялися концепції модернізації педагогічної освіти. Виявлено, що в процесі вироблення освітньої політики й тактики реформаторських перетворень ураховувався європейський досвід та рекомендації закордонних експертів.

Поряд із позитивними, виявлено негативні тенденції, серед яких: регрес дошкільної освіти, зниження заробітної плати вчителів, запізнення у підготовці державних освітніх стандартів (“Програмних основ”, стандартів екзаменаційних вимог і навчальних програм). Кількісний розвиток освіти не міг компенсувати його негативного якісного стану. Розвиток інформаційних технологій, вищі вимоги ринку праці змінили погляди на “стандарти” освіченості, виявили ознаки явища функціональної неграмотності. Часта зміна міністрів й пропозицій проектів реформ призводили до стану згасання ентузіазму серед науковців і вчителів.

У даний період в деяких європейських країнах (Угорщині, Словенії, Чехії, Естонії) відбувалися системні освітні реформи. Головні тенденції змін стосувалися децентралізації управління освітою, впровадження ринкових механізмів в освітню систему, збільшення повноважень керівництва шкіл і педагогів в управлінні освітнім закладом, звітність освітнього закладу щодо досягнутих стандартів та ін.

Ці та інші зміни відбувалися в Польщі під час “другої хвилі” реформування шкільництва (1999-2009), ініційованого міністерством освіти. Згідно з головною тезою реформи, школа мала стати міцним фундаментом розвитку країни, а здійснення комплексної освітньої реформи – шансом забезпечення гідного місця Республіки Польща в ЄС.

З’ясовано, що для забезпечення легітимності системної реформи відбулася новелізація освітнього закону (1998), де вказано основні нововведення, а саме: запровадження триступеневої структури шкільної освіти (6+3+3); зміни у керівництві освітніми закладами; окреслення освітніх завдань гмін, повітів і воєводств; створення центральної та окружної екзаменаційних комісій для забезпечення зовнішніх випускних екзаменів у середніх школах; упровадження системи державної атестації учнів в основних школах і гімназіях; встановлення нового шкільного (IX класів базової освіти) і навчального (до 18-річного віку) обов’язку. Міністерством національної освіти було розроблено документ “*Програмна основа загальної освіти*”, де окреслено освітні завдання для всіх типів шкіл, перелік компетентностей для кожного освітнього етапу.

Визначено наступні тенденції реформування освіти: розробка освітніх стандартів; оновлення змісту шкільної освіти; зміна співвідношення різних циклів навчальних предметів; гуманітаризація та інтернаціоналізація освіти; фундаментальність і варіативність освітнього змісту; впровадження інтегрованих предметів, програмної фуркації, профільності класів у середніх школах.

Складність реформи 1999 р. полягала в її багатоцільовій орієнтації, оскільки одночасно



відбувалися зміни у системі управління і контролю за освітою, пов'язані з адміністративною реформою; впровадження нової структури шкільної освіти; впровадження “Програмних основ”, зовнішньої системи оцінювання та організації екзаменів; окреслення економічного статусу, джерел і способів фінансування школи; визначення кваліфікаційних вимог до вчителів, їх зв'язок із професійними категоріями і системою заробітної плати. У цілому передбачалося, що комплексна реформа призведе до поширення середньої і вищої освіти, збільшення й вирівнювання освітніх шансів і доступності до освіти, збільшення автономії школи, покращення фінансування освіти через збільшення бюджетних видатків і власних доходів школи.

Моніторинг реформи 1999 р. виявив деякі недоліки концептуального, кадрового, інфраструктурного, організаційного та фінансового характеру. Однак показники міжнародних програм вимірів знань учнів (PISA-2000, PISA-2003, PISA-2006 і PISA-2009) продемонстрували позитивну динаміку досягнень польських учнів, що в цілому може свідчити про успішність реформування польського шкільництва.

Узагальнення отриманих теоретичних знань з проблем освітніх реформ та досвіду реформування шкільництва Польщі дало змогу побудувати інтегративну (діагностико-прогностичну) модель реформування освіти (рис. 1), яка може слугувати для здійснення багатостороннього інтерпретаційно-оцінювального аналізу сучасних освітніх реформ, фокусувати увагу як на процесуальних, так і на результативних характеристиках освітніх змін.



Рис. 1. Інтегративна (діагностико-прогностична) модель реформування освіти

У дослідженні обґрунтовано можливості врахування польського досвіду реформування шкільництва в умовах розвитку освіти України, зокрема:

- *на етапі підготовки* (збалансованість цілей та їх відповідність чинним засобам та умовам, необхідність забезпечення легітимності та громадського контролю за авторами та реалізаторами реформ, забезпечення освітніх реформ різнобічним науковим обґрунтуванням й експертизою стану освіти за аналітичними, прогностичними, модельними та інформаційно-методологічними напрямками);

- *на етапі впровадження* (встановлення раціональних способів реформування освіти, які мають ґрунтуватися на концепціях і програмах із виділеннями цілей, сфер змін, методів, форм і умов упровадження; збільшення видатків; модернізація педагогічної освіти з акцентуванням на формування професійних компетентностей учителів та вимогою їх підготовки на рівні повної вищої освіти (не нижче за рівень магістра), у тому числі вчителів початкових класів і вихователів дитячих садків);

- *на етапі оцінювання реформ* (орієнтація на стратегічні, оперативно-тактичні та поточні зміни. Орієнтацію на стратегічні зміни спрямовано на виявлення того, наскільки реформа може впливати на процес розвитку суспільства в цілому або на особливі комплекси суспільного життя. На оперативно-тактичні – покликана співвіднести задумані перетворення з очікуваними результатами, потенційними можливостями чи передбачуваним впливом суб'єктів реформування. Зосередження на поточних змінах сприяє виявленню взаємозв'язків задуму та результату на конкретному етапі процесу здійснення реформи).

Моніторинг в освітній реформі є однією з найскладніших комплексних стратегій освітньої зміни, який передбачає постійне чи періодичне стеження за процесом підготовки, організації та проведення реформи та його критичним аналізом; систематичні процедури збору даних щодо освітніх змін на національному, регіональному й місцевому рівнях.

## ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено наукове обґрунтування концептуальних засад і провідних тенденцій реформування шкільної освіти Польщі в ХХ – на початку ХХІ ст., перспективні напрями реалізації позитивного польського досвіду в сучасних умовах розвитку шкільництва України.

1. З'ясування стану розроблення проблеми теорії і практики реформ шкільної освіти Польщі ХХ – початку ХХІ ст. у вітчизняних і зарубіжних науково-педагогічних працях (Г. Арендт, Л. Больмана, Я. Гнітецького, Т. Діла, З. Квецінського, В. Лексина, Т. Левовицького, Р. Пахоцінського, А. Сбруєвої, Й. Томаса, Л. Церих, Б. Шліверського та ін.) дало змогу виявити брак теорії освітніх реформ й недостатній рівень розробленості теоретико-методологічних засад реформування освіти як цілісного системного утворення.

Розвиток освіти в Польщі був предметом досліджень українських науковців. Серед них спостерігається тенденція до висвітлення окремих аспектів проблематики освітніх реформ. З'ясовано, що монографічні праці, зіставні з проблемою дослідження (Ф. Арашкевича, Ч. Банаха, В. Гарбовської, М. Захорської, Ч. Купісевича, Ч. Майорка, А. Майснера, С. Мауерсберга, Т. Пільха та ін.) та дисертації (М. Добриніна, А. Савіної, І. Ковчиної та ін.) лише незначною мірою висвітлюють окреслену проблематику. Усе це зумовило необхідність проведення дослідження, яке б могло виявити цілісну картину процесу реформування шкільної освіти Польщі в ХХ – на початку ХХІ ст.

Уточнено поняттєво-термінологічний апарат дослідження, який систематизовано за групами: 1) синонімічного ряду (реформа, реформування, зміна, розвиток, перебудова, модернізація, трансформація); 2) типологічного ряду (реформа освіти; шкільна, загальна, часткова, системна, програмна, структурна реформа); 3) понять і термінів, які характеризують результативно-контекстуальний вимір реформи (історичний тип суспільства, соціальна стратифікація, доступ до освіти та її доступність, прохідність освітньої системи, парадигма освіти, освітня політика, етіологія; криза, трансформація, глобалізація, інтеграція); 4) понять, що відображають процесуально-контекстуальний вимір освітніх реформ (стратегія, тактика, моніторинг, евальвація, тенденція реформування); 5) польськомовні поняття, що потребують додаткового пояснення (“школа подставова”, гімназія, ліцей, обов’язкова освіта, обов’язкове навчання, “матура”). Упорядкування “термінологічного поля” дало змогу розглядати сутність реформування освіти як суспільно-педагогічного явища і як процес освітніх змін у їх діалектичній єдності. Відповідно у цих вимірах розглядається поняття “тенденція реформування освіти”, яке визначається як відносно стійка спрямованість розвитку освітнього явища чи процесу, пов’язаного з реформою, або яка має вплив на її перебіг.

2. Обґрунтовано теоретико-методологічні засади освітніх реформ. Серед них: загальні риси реформ (послідовність проведення, закономірності, етапи, передумови, обмеження); єдині параметри реформування (організаційну форму, типологію, структуру, технологію проведення); передумови та постулати проведення реформ; засади й стратегії реформування освіти, їх моніторинг і загальну евальвацію. Систематизовано парадигми освітніх реформ, які ґрунтуються: на багатоманітності моделей реформ щодо освітніх змін; стратегіях освітніх реформ, заснованих на структурних та програмних дослідженнях; реформах інституціоналізованого навчання й виховання, що спираються на структурно-організаційні та програмно-методичні зміни; певному ставленні до школи; зверненні до метареалізму та універсальних прав і засад, згідно з якими функціонує освітня дійсність. Визначено основні підходи до типологій освітніх реформ та здійснено їх класифікацію: 1) мікротехнічні, макротехнічні, мікрополітичні та макрополітичні (при врахуванні обсягу й характеру запроваджуваних змін); 2) корекційні, модернізаційні,

структурні та системні (з огляду на сутність, обсяг і якість освітніх змін); 3) еволюційні, революційні, поверхові та глибокі (на основі тривалості та обсягу реформаторських перетворень); 4) адаптаційні, радикальні, часткові та холистичні реформи (на основі аналізу освітніх змін).

3. Виокремлено й охарактеризовано основні етапи реформування шкільної освіти Польщі ХХ – початку ХХІ ст., які детерміновано особливими суспільно-політичними й соціально-економічними умовами:

1) міжвоєнний етап (1918-1939) – розвиток шкільництва в умовах відновлення державності Польщі (Другої Речі Посполитої). Для цього етапу притаманні системні освітні реформами 1919 і 1932 рр., які відбувалися в умовах становлення й розвитку Другої Речі Посполитої. Позитивними тенденціями реформування шкільництва було підвищення освітнього рівня суспільства, секуляризація освіти, національна спрямованість виховання, оновлення змісту освіти. Негативними – відсутність цілісної освітньої концепції та єдиного проекту реформи, часта зміна реформаторів (міністрів освіти), недосконалість законодавчої бази реформування й функціонування освіти, суперечливість освітніх законів, дуалізм в системі шкільництва, дискримінація національних меншин та масова неписьменність.

2) етап Другої світової війни (1939-1945) – організація таємного навчання в умовах німецько-фашистської окупації. Здійснено підготовку законодавчої бази функціонування освіти, організації діяльності органів територіального самоврядування, побудови мережі шкіл. Національним меншинам гарантувалося навчання рідною мовою. У розробці освітніх концепцій і проектів шкільної реформи брали участь учительські осередки і політичні угруповання, звідси виявилися радикальні розбіжності в освітній ідеології, побудові структури системи шкільної освіти, змісті навчальних програм. Через брак єдиної освітньої концепції та проекту реформи відбудова шкільництва в післявоєнний період відбувалася на основі довоєнних положень, які змінювалися вже під час зміцнення комуністичної влади у Польській Народній Республіці.

3) розвиток шкільництва в умовах Польської Народної Республіки (1945-1989). Шкільна освіта в даний період змінювалася й удосконалювалася завдяки реформам 1945, 1948, 1961 і 1973 рр. Проте розвиток освіти не можна вважати цілісним, оскільки реформування польського шкільництва ускладнювалося суперечливою освітньою політикою чергово-правлячої верхівки. Тому історичний відрізок 1948–1989 рр. поділено на підетапи: *сталінський* (1948-1956); *гомуківський* (1956-1970); *гереківський* (1970-1980) і *ярузельський* (1981-1989). До позитивних тенденцій відносяться: ліквідація дуалізму в польському шкільництві через запровадження цілісної основної школи з уніфікованими навчальними планами й програмами, збільшення фінансування на освіту та її кількісний, подолання масової неписьменності, проголошення загальної восьмирічної основної школи з обов'язковим навчанням до 18 років (у середніх або професійних школах). До негативних – брак забезпечення легітимності реформи та

функціонування освіти (освітні закони почасти заміняли урядові декрети), перехід від індивідуально орієнтованого до колективно орієнтованого навчання; індоктринація змісту шкільних програм. Незавершеність реформ через поспішність до їх підготовки та проведення.

4) етап становлення Республіки Польща (Третьої Речі Посполитої) (1989-2009) – реформування освіти в умовах системної трансформації. До головних тенденції реформування шкільництва в даний історичний відрізок відносяться децентралізація й демонополізація управління освітою, деідеологізації освіти, передача повноважень контролю освіти місцевим освітнім органам влади, підвищення автономії шкіл й учителів, поширення педагогічних інновацій та освітніх експериментів, авторських класів, навчальних програм і підручників, визначення ключових компетентностей учнів для кожного освітнього рівня. Негативними тенденціями є брак єдиної стратегії реформування й правового забезпечення освітніх змін 1990-х рр., зменшення видатків на освіту (що призвело до скорочення кількості дитячих садків і малокомплектних шкіл, зменшення тижневого навчального навантаження і обмеження позаурочних занять), запізнення у підготовці “програмних основ”, стандартів екзаменаційних вимог і навчальних програм, загострення проблеми функціональної неграмотності.

З’ясовано провідні тенденції системної реформи (1999-2009), серед яких: зміна парадигми освіти (з адаптаційної на критично-креативну), визначення стратегії та алгоритму запровадження освітніх змін, впровадження триступеневої структури системи шкільної освіти, розробка освітніх стандартів, оновлення змісту освіти, лібералізація ринку шкільних підручників.

Важливими тенденціями є фундаментальність, варіативність й фуркація освітнього змісту, інтегрованість предметів, різнорівневість програм, профільність навчання у середніх школах.

Результати дослідження дають підставу стверджувати, що шкільні реформи мали циклічний характер із періодичністю їх запровадження приблизно в одну декаду (1919, 1932, 1945, 1948, 1961, 1973, 1978, 1993-1996, 1999).

4. Обґрунтовано тенденції реформування польської шкільної освіти в ХХ – на початку ХХІ ст. та здійснено їх класифікацію: 1) за характером і тривалістю – пролонговані, ітеративні, епізодичні; 2) за новизною – наслідувальні (запозичені), інноваційні; 3) за сприятливістю чи гальмуванням освітніх змін – позитивні, негативні; 4) спрямовані на перспективний розвиток освітніх явищ і процесів – прогностичні.

*Пролонговані:* поступове розширення доступності до шкільної освіти (елементарної, базової, середньої), що ставало головним правом громадян й універсальною цінністю, засобом підвищення рівня школяризації та освіченості суспільства; подовження термінів обов’язкової освіти, зокрема 7-річної (реформа 1948 р.), 8-річної (реформа 1961 р.) і 9-річної (реформа 1999 р.); демократизація й усуспільнення шкільництва (з тимчасовим перериванням за часів ПНР); формування нормативно-правової бази як забезпечення легітимності реформування шкільництва,

за винятком реформ 1919, 1948, 1973рр.

*Ітеративні (повторювані):* спрямованість реформ “згори”; орієнтація реформування шкільництва на суспільні й господарські потреби (цілісне бачення системи освіти в контексті розвитку суспільства); перевага загальних (системних) реформ над частковими, структурних над функціональними (більшість реформ здійснювалися на макрорівні, тобто на рівні системи освіти з відповідними змінами у її структурі). Негативними ітеративними тенденціями виявилися брак теоретичного підґрунтя реформ і нехтування доробком науковців-експертів, брак цілісних концепцій і верифікації впроваджуваних освітніх змін, а також механізму контролю за результативністю реформ (через часту зміну міністрів освіти), відсутність ретельної евалюації й повторення помилок у наступних реформах, зокрема повторилися помилки зі створення об’єднаних гмінних шкіл з одночасним скороченням малокомплектних шкіл (у 1970-х, 1990-х рр.);

*Епізодичні:* дуалізм у системі шкільної освіти; фуркація навчальних програм у середніх школах (реформи міжвоєнного етапу 1919, 1932 рр.); перевага кількісних освітніх змін над якісними в умовах загальної спрямованості на підвищення освіченості польського суспільства (реформи етапу соціалістичної Польщі 1945, 1948, 1961 рр.); відступ від окремих програмних завдань реформи і, відповідно, виникнення потреби нової реформи. Так, незавершеними виявилися реформи 1919, 1932, 1945, 1973 рр.; збіг започаткування реформ освіти з економічними кризами в країні (1930-ті, 1970-ті, 1980-1990-ті рр.), що зумовлювало постійну нестачу їх фінансового забезпечення.

*Наслідувальні:* у міжвоєнний етап (1918-1939) – секуляризація освіти, дуалізм у системі шкільництва через функціонування масових початкових шкіл й елітарних гімназій, інтеграції класичного й сучасного компонентів у змісті освіти, національно орієнтоване виховання, світськість школи, розширення прав учителів. Серед провідних тенденцій – створення уніфікованої державної системи освіти, забезпечення нормативно-правової бази освітніх реформ та функціонування шкільництва (подібні тенденції в європейських країнах спостерігалися ще в середині XVIII ст.).

5. Розроблено інтегративну (діагностико-прогностичну) модель. Дослідження реформування освіти розглядається нами в процесуальному й результативному контекстах, їх діалектичній взаємозалежності. Зокрема, ставлення до реформи як до суспільного явища передбачає: врахування історичного типу суспільства, парадигми освіти, визначення етіології реформування, освітньої політики, типу реформи та рівнів реформування. Ураховано постулати проведення реформи, зокрема цілі, засоби, стабільність, альтернативи, відповідальність та легітимність. Дослідження реформи як організаційного процесу передбачає парадигмальний, концептуальний, змістовий, процесуальний та результативний структурні компоненти реформування, стратегію та алгоритм запровадження.

Репрезентована модель містить стратегії запровадження, які полягають у послідовності етапів реформування, що випливають із загальних правил і рекомендацій із проведення реформ на цивілізованому рівні (експертне діагностування освіти, концепція й проект реформи, експериментальна верифікація, оцінювання й корекція, підготовка педагогічних кадрів, фінансове та інфраструктурне забезпечення, суспільна підтримка, реалізація реформи). До алгоритму реформування віднесено: хронологію освітніх змін, моніторинг перебігу й евальвацію, інформованість у масмедіа, врахування нових чинників і явищ, які можуть виникнути під час запровадження реформи, зовнішню експертизу.

6. В умовах системної трансформації Польщі (з 1989 р.) та її орієнтації на інтеграцію в ЄС враховувалися такі західноєвропейські тенденції освітніх змін: децентралізація управління освітою; створення недержавного сектору освіти; формування багатоваріантної інвестиційної політики в освітній галузі; пристосування національної системи освіти до європейських освітніх стандартів і потреб ринку праці; вдосконалення змісту шкільної освіти, орієнтованої на якість й ефективність; перехід на триступеневу структуру шкільної освіти та організація виміру навчальних компетентностей учнів наприкінці кожного освітнього рівня; розширення доступності до середньої освіти для 2/3 випускників основної школи; профільність старших класів; певна автономія шкіл; відхід від програмного уніформізму і перехід до поліфуркації навчальних програм; лібералізація ринку шкільних підручників; зовнішнє тестування випускників.

*Інноваційні:* упровадження нульових класів для шестирічок при дитячих садках і основних школах (частково у 1970-ті рр., масово – у 1990-ті рр.), поліфуркація змісту навчання завдяки упровадженню “Програмних основ загальної освіти”, застосування інтегрованого навчання у 1-3 кл., блокового – у 4-6, “освітніх стежок” у гімназіях і профільних ліцеях (реформа 1999 р.).

*Прогностичні:* зниження шкільного обов’язку з шестирічного віку і запровадження річної обов’язкової дошкільної освіти для п’ятирічних дітей; вивчення двох іноземних мов у середніх школах I і II ступенів; якісне покращення освіти сільської молоді (у межах програми рівних освітніх можливостей); перманентний характер реформування шкільництва.

7. Виявлено перспективні напрями реалізації позитивного польського досвіду в сучасних умовах розвитку шкільництва України, а саме:

- у вітчизняній освітній політиці варто обрати власний шлях удосконалення шкільництва з урахуванням реалій і перспектив розвитку економіки, національних освітніх традицій та власного історичного досвіду реформування шкільництва, національного менталітету й культурних цінностей;

- реформа шкільництва є довготривалим процесом, тому під час розробки її цілей і проекту належить враховувати дійсну й майбутню демографічну ситуацію в країні, а також бачення цивілізаційного та господарського розвитку вітчизняного суспільства. Одночасно слід визначити місце реформи освіти в умовах системної трансформації всього суспільства;

- умовою успіху реформування шкільництва є державне розуміння важливості освітніх змін, їх усебічна громадська підтримка, зацікавленість різних верств суспільства в їх проведенні з початку до кінця;

- історичний досвід проведення реформ у Польщі свідчить про необхідність періодичної новелізації та вдосконалення законодавчої освітньої бази, неприпустимість запровадження змін у шкільництві без правового підґрунтя (інакше реформа перетвориться в антиреформу). Оскільки швидко змінюються суспільно-політичні, економічні та інші умови, правові регуляції повинні бути настільки загальними, щоб не блокувати можливості здійснення змін і внесення необхідних коректив. Новелізацію освітнього закону не слід здійснювати занадто часто, оскільки, по-перше, це є доказом недосконалості правового акту, а по-друге – дискредитує наміри реформаторів;

- необхідним є громадський контроль за освітньою сферою й освітніми змінами, дієвість якого стане можливою й ефективною за умови відповідної підтримки уряду та забезпечення легітимності громадсько-освітньої діяльності;

- серед найважливіших із стратегій слід зазначити раціональні способи реформування освіти, засновані на обґрунтованих концепціях і програмах реформ із виділеннями цілей, сфер змін, методів, форм та умов упровадження. Важливим є значне збільшення видатків на освітні потреби (як підтримки програмного, методичного та організаційного реформування). Кошторис реформи повинен бути включеним у проект реформи;

- упровадженню реформування шкільництва в Україні повинні передувати аналітичні, прогностичні, модельні та інформаційно-методологічні дослідження експертів. Їх пропозиції, а також наукове підґрунтя реформ можуть сприяти успішності освітніх змін за умови їх врахування освітніми політиками і авторами-реформаторами;

- доцільною є участь України в міжнародних порівняннях якості знань учнів (типу PISA), результати яких можуть вплинути на корекцію вітчизняної освітньої політики, допоможуть ідентифікувати й оцінити національні досягнення і недоліки у шкільній освіті;

- одночасне впровадження всіх елементів реформи є досить ризикованим. Слід визначити пріоритети та поступовість реалізації реформи, у випадку необхідності – активізувати резервні механізми зміни, тактики проведення реформи, тимчасового відступу й перегрупування сил. Реформатори повинні краще знати й враховувати освітні реалії, потреби й можливості регіонів і здійснювати гнучку освітню політику й тактику проведення освітніх змін;

- питання моніторингу та евальвації повинні враховуватися в проекті реформи. (Аналіз проектів останніх польських реформ засвідчив брак визначеності відповідальних осіб, які мають оцінювати ефективність реформ, та критеріїв, із допомогою яких має здійснюватися евальвація).

Для оцінювання реформ доцільним є обмін експертами з країн одного геополітичного регіону з подібними суспільно-економічними умовами, які беруть участь у міжнародній освітній



співпраці. Істотним видається стажування вітчизняних освітніх експертів за кордоном, їх участь в спільних міжнародних проектах;

- для вітчизняних умов доцільним можна вважати стратегію поступового вдосконалення освітньої системи через упровадження “дозованих” змін. Оскільки вітчизняна освітня політика спрямована на модернізацію освіти (модернізаційну реформу), то концепція модернізації повинна мати цілісний характер, охоплювати навчальні програми, організацію, методи й засоби навчально-виховного процесу, пов’язані зі шкільною структурою, а також – варіативний та перспективний проекти освітніх змін.

У Польщі відбувається перехід до так званого інноваційного типу реформування шкільництва, який містить механізми свого постійного оновлення. Нововведення ж виступають як провідний чинник розвитку освіти. Орієнтація на такий шлях оновлення та розвитку системи освіти є одним із найважливіших завдань України.

Перспективними видаються напрями досліджень, спрямовані на подальшу розробку теоретико-методологічних засад реформування освіти (або основ теорії освітніх реформ), створення теоретичної основи для технології реформування, розробки системи моніторингу, аналізу та оцінювання реформ. Досвід реформування шкільної освіти Польщі засвідчує необхідність подальшого дослідження проблеми за такими основними напрямками: шляхи підвищення якості шкільної освіти, реформування змісту освіти в контекстах євроінтеграції, громадянського суспільства, особистісно орієнтованого навчання.

#### **Основні положення дисертації викладено автором у публікаціях:**

##### ***Монографії, навчальні посібники, педагогічні словники***

1. Василюк А. В. Реформи шкільної освіти в Польщі : історія й сучасність : [монографія] / Алла Володимирівна Василюк. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2007. – 340 с.
2. Василюк А. Нариси з порівняльної педагогіки : навч. посібник / Василюк А., Корсак К., Яковець Н. – Ніжин : НДПУ, 2002. – 119 с.
3. Василюк А. Сучасні освітні системи : навч. посібник / Василюк А., Пахоцінський Р., Яковець Н. – Ніжин : НДПУ, 2002. – 139 с.
4. Василюк А. Вступ до спеціальності : навч. посібник / А. Василюк. – Ніжин : НДПУ імені М. Гоголя, 2004. – 70 с.
5. Василюк А. Нові педагогічні поняття : Англо-польсько-український словник / А. Василюк. – Ніжин : НДПУ, 1999. – 22 с.
6. Василюк А. Педагогічний словник-лексикон : англо-український, українсько-англійський / А. Василюк. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2004. – 154 с.
7. Wasyluk A. Leksykon Pedagogiczny : angielsko-polsko-ukraiński

/ A. Wasyluk, M. Tanaś. – Warszawa ; Kijów : NOVUM, 2006. – 257 s.

*Статті в наукових фахових виданнях*

8. Василюк А. Головні особливості освітніх реформ у Польщі та Україні (порівняльний аналіз) / А. Василюк // Освіта і управління. – 1998. – Т. 2, № 4. – С. 40–45.
9. Василюк А. Польська професійна педагогіка про компетентність вчителів / А. Василюк // Шлях освіти. – 1998. – № 4. – С. 20–23.
10. Василюк А. Польський досвід удосконалення соціалізації молоді : застосування нової дисципліни – “Громадянської освіти”. (Civic Education) / А. Василюк // Соціалізація особистості : зб. статей. – К., 1998. – Вип. 3. – С. 83–86.
11. Василюк А. Вища освіта Польщі : структура, управління, фінансування, підготовка кадрів / А. Василюк // Освіта і управління. – 1998. – Т. 2, № 2. – С. 154–163.
12. Василюк А. Утворення і діяльність недержавного сектора у системі вищої освіти Польщі / А. Василюк // Освіта і управління. – 1998. – Т. 2, № 3. – С. 158–162.
13. Василюк А. Реформування педагогічної освіти у демократичній Польщі : досягнення і перспективи / А. Василюк // Соціалізація особистості : зб. ст. / за ред. А. Капської. – К., 1999. – Вип. 1. – С. 146–150.
14. Василюк А. Реформи і гуманізація освіти в сучасній Польщі та шляхи формування особистості вчителя / А. Василюк // Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики : зб. наук. праць. – К., 1999. – Вип. 2. – С. 92–95.
15. Василюк А. Реформи освіти у сучасній Польщі / А. Василюк // Шлях освіти. – 1999. – № 2. – С. 25–27.
16. Василюк А. Реформування професійної освіти в Польщі та Україні (порівняльний аналіз) / А. Василюк // Освіта і управління. – 1999. – Т. 3, № 1. – С. 13–18.
17. Василюк А. Про шок професійного старту молодих вчителів / А. Василюк // Рідна школа. – 1999. – № 2. – С. 53–55.
18. Василюк А. Школа і вчитель : вчора і завтра. Причини і тенденції змін у світовій освіті / А. Василюк // Рідна школа. – 1999. – № 3. – С. 78–80.
19. Василюк А. Зміни підготовки вчителів початкових шкіл розвинених країн Європи (80–95 рр.) / А. Василюк // Професійна підготовка вчителя початкових класів у контексті гуманізації та гуманітаризації вищої освіти : проблеми і перспективи : зб. наук. праць. – Харків, 1999. – С. 62–64.
20. Василюк А. Про реформування середньої освіти в Україні і Польщі (порівняльний аналіз) / А. Василюк, Н. Яковець // Освіта і управління. – 1999. – Т. 3, № 3. – С. 115–120.
21. Василюк А. Польща і Україна : концептуальні підходи до реформування системи оцінювання (порівняльний аналіз) / А. Василюк // Освіта і управління. – 2000 (2001). – № 4. – Т. 4.

– С. 13–20.

22. Василюк А. До проблеми соціального статусу вчителя : порівняння і висновки / А. Василюк // Наукові записки Ніжинського держ. пед. ун-ту ім. М. Гоголя. Серія : Психолого-педагогічні науки. – Ніжин, 2000. – С. 110–114.

23. Василюк А. Оцінювання знань учнів у ХХІ ст. : пріоритет не форми, а змісту (з польського досвіду) / А. Василюк // Наукові записки Ніжинського держ. пед. ун-ту ім. М. Гоголя. Серія : Психолого-педагогічні науки. – Ніжин, 2001. – № 2. – С. 225–229.

24. Василюк А. Про нову систему академічного навчання та статус порівняльної педагогіки (на прикладі Варшавського університету) / А. Василюк // Наукові записки Ніжинського держ. пед. ун-ту ім. М. Гоголя. Серія : Психолого-педагогічні науки. – Ніжин, 2002. – № 4, ч. 1. – С. 126–129.

25. Василюк А. Неперервна освіта / А. Василюк // Наукові записки Ніжинського держ. пед. ун-ту ім. М. Гоголя. Серія : Психолого-педагогічні науки. – Ніжин, 2003. – № 3. – С. 50–54.

26. Василюк А. Досвід демократичної Польщі : участь у Болонському процесі та інших планах освітньо-наукової інтеграції Європи / А. Василюк // Наукові записки Ніжинського держ. пед. ун-ту ім. М. Гоголя. Серія : Психолого-педагогічні науки. – Ніжин, 2004. – № 4. – С. 200–203.

27. Василюк А. Освіта в суспільстві знань / А. Василюк // Наукові записки Ніжинського держ. ун-ту ім. М. Гоголя. Серія : Психолого-педагогічні науки. – Ніжин, 2005. – № 1. – С. 57–62.

28. Василюк А. Польща : стратегія і тактика реформи середньої освіти / А. Василюк // Проблеми освіти : науково-метод. збірник / Науково-методичний центр вищої освіти. – К., 2005. – Вип. 46, ч. 2. – С. 3–11.

29. Василюк А. Тенденції змін польської освіти / А. Василюк // Наукові записки Ніжинського держ. ун-ту ім. М. Гоголя. Серія : Психолого-педагогічні науки. – Ніжин, 2006. – № 3. – С. 91–94.

30. Василюк А. До питання про теорію освітніх реформ / А. Василюк // Наукові записки Ніжинського держ. ун-ту імені М. Гоголя. Серія : Психолого-педагогічні науки. – Ніжин, 2006. – № 4. – С. 16–21.

31. Василюк А. З теорії освітніх реформ / А. Василюк // Шлях освіти. – 2006. – № 4. – С. 22–26.

32. Василюк А. Про деякі напрями і пріоритети польської освітньої політики / А. Василюк // Наукові записки Ніжинського держ. ун-т ім. М. Гоголя. Серія : Психолого-педагогічні науки. – Ніжин, 2007. – № 1. – С. 138–141.

33. Василюк А. Освітня політика Європейського Союзу / А. Василюк // Шлях освіти. – 2007. – № 3. – С. 13–17.

34. Василюк А. Реалізація Болонського процесу в Польщі / А. Василюк // Наукові записки Ніжинського держ. ун-ту ім. М. Гоголя. Серія : Психолого-педагогічні науки. – Ніжин, 2007. – № 4. – С. 179–181.

35. Василюк А. Польща : освітні реформи і рух до європейських стандартів якості // Вища освіта України. – 2007. – Т. 1, № 2. – С. 145-149.
36. Василюк А. До питання про парадигми освітніх реформ / А. Василюк // Шлях освіти. – 2008. – № 2. – С. 20–23.
37. Василюк А. Стан і тенденції дошкільної освіти в Польщі / А. Василюк // Наукові записки Ніжинського держ. ун-ту ім. М. Гоголя. Серія : Психолого-педагогічні науки. – Ніжин, 2006. – № 5. – С. 171–175.
38. Василюк А. Реформування шкільної освіти Польщі в історичний період 1945-1989 рр. / А. Василюк // Рідна школа. – 2009. – № 5/6. – С. 76–79.
39. Василюк А. Реформування вищої освіти у Європі / А. Василюк // Вища освіта України, 2009. – № 3 (додаток 1) — Темат. випуск : Педагогіка вищої школи : методологія, теорія, технології. – К., 2009. – С. 589–592.
40. Василюк А. Проблеми аналізу освітніх реформ / А. Василюк // Вища школа. – 2009. – № 9. – С. 76–82.
41. Василюк А. Етіологія та умови проведення освітніх реформ / А. Василюк // Порівняльно-педагогічні студії : науково-педагогічний журнал. – 2009. – № 1. – С. 104–108.
42. Василюк А. Альтернативні типології освітніх реформ / А. Василюк // Порівняльно-педагогічні студії : науково-педагогічний журнал. – 2010. – № 3/4. – С. 161–167.

***Статті в інших наукових виданнях, матеріали конференцій***

43. Василюк А. Приватний сектор у галузі вищої освіти Польщі та України / А. Василюк // Економічний часопис. – 1998. – № 11/12. – С. 45–47.
44. Wasyluk A. Ukraiński system szkolny / A. Wasyluk // Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku / red. T. Pilch. – Warszawa : Żak. – 2007. – Том 6. – S. 918–921.
45. Василюк А. Реформування шкільної освіти Польщі на початку ХХ ст. / А. Василюк // Історико-педагогічні студії : науковий часопис. – К., 2008. – Вип. 2. – С. 112–119.
46. Василюк А. З польського досвіду реформування вищої університетської освіти / А. Василюк // Університетська освіта України ХХІ століття : проблеми, перспективи, тенденції розвитку : праці Міжнар. наук.-практ. конф., (Харків, 14–15 грудня 2000 р.). – Харків, 2000. – С. 89–91.
47. Василюк А. Заклади і комплекси вищої неуніверситетської освіти у Польщі та Україні (на прикладі педагогічної освіти) / А. Василюк // Теоретико-методичні засади вдосконалення підготовки кадрів у вищих закладах освіти I-II рівнів акредитації : зб. наук. праць першої міжнар. наук.-практ. конф., (Запоріжжя, 1–2 червня 2000 р.). – К.; Запоріжжя, 2000. – С. 144–151.
48. Василюк А. Стратегія творення неперервної освіти у світі / А. Василюк // Актуальні

проблеми безперервної освіти : матер. Всеукр. наук.-практ. конф., (Харків, 12–14 травня 2003 р.). – Харків, 2003. – С. 112.

49. Василюк А. Комплекс інновацій у польській освіті – плани і реалізація (1989-2002) / А. Василюк // Інновації у вищій освіті : матер. першої міжнар. конф. (Київ, 16–19 травня 2003 р.). – К.; Ніжин, 2004. – С. 252.

50. Василюк А. Стратегії та прогнози розвитку національної освіти Польщі в умовах євроінтеграції / А. Василюк // Україна європейська : сучасні тенденції і перспективи : матер. наук.-практ. конф., (Чернігів, 18 квітня 2008 р.). – Чернігів, 2008. – С. 16–17.

51. Wasyluk A. System oświaty i przygotowanie nauczycieli na Ukrainie / A. Wasyluk // Teoretyczne konteksty szans i zagrożeń edukacyjnych XXI wieku / Nauczyciel wobec szans i zagrożeń edukacyjnych / red. naukowa H. Gajdamowicz. – Kraków, 2009. – Tom 1. – S. 167–177.

52. Василюк А. Теорія освітніх реформ як предмет педагогічного дослідження / А. Василюк // Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету : матер. звітно-наукової конф., (Київ, 5–6 лютого 2009 р.). – К., 2009. – С. 34–37.

53. Василюк А. Оздоровча освіта у польській школі / А. Василюк // Сприяння здоров'ю дітей та молоді : теоретико-методичні аспекти : матер. четвертої міжнар. соціально-педагогічної конф., (Луцьк, 29–30 вересня 2009 р.). – Луцьк, 2009. – С. 132–136.

54. Wasyluk A. Zmiany w ukraińskim systemie szkolnym / A. Wasyluk // Pedagogika Społeczna. – Warszawa, 2009. – Nr 3/4. – S. 151–156.

55. Василюк А. Аналіз польського досвіду реформування шкільництва / А. Василюк // Розбудова освіти для суспільства знань : мова, полікультурність, особистість : матер. міжнар. наук.-практ. конф., (Умань, 27–28 травня 2010 р.). – Умань, 2010. – С. 9–12.

56. Wasyluk A. Teoretyczno-metodologiczne zasady reformowania edukacji jako przedmiot badania pedagogicznego / A. Wasyluk // Uczeń wobec szans i zagrożeń edukacyjnych XXI wieku / pod red. H. Gajdamowicz. – Łódź, 2010. – S. 323–329.

## АНОТАЦІЇ

**Василюк А.В. Тенденції реформування шкільної освіти Польщі (XX – початок XXI ст.).**  
– Рукопис.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. – Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2011.

У дисертації здійснено історико-системний інтерпретаційно-оцінювальний аналіз процесу реформування шкільної освіти Польщі в контексті суспільно-політичних і соціально-економічних змін (XX – початку XXI ст.). Обґрунтовано теоретико-методологічні засади та створено

інтегративну (діагностико-прогностичну) модель реформування освіти.

Розроблено періодизацію реформ, виявлено та проаналізовано тенденції реформування польського шкільництва. Запропоновано класифікацію тенденцій: 1) за характером і тривалістю – пролонговані, ітеративні, епізодичні; 2) за новизною – наслідувальні (запозичені), інноваційні; 3) за сприятливістю чи гальмуванням освітніх змін – позитивні, негативні; 4) спрямовані на перспективний розвиток шкільної освіти – прогностичні.

Визначено позитивний досвід проведення польських реформ та опрацьовано підходи щодо можливого застосування їх прогресивних ідей в умовах модернізації шкільництва в Україні.

**Ключові слова:** шкільна освіта, реформа освіти, тенденції реформування освіти, доступність освіти, прохідність освіти, школяризація.

**Василюк А.В. Тенденции реформирования школьного образования Польши (XX – начало XXI в.).** – Рукопись.

Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.01 – общая педагогика и история педагогики. – Тернопольский национальный педагогический университет имени Владимира Гнатюка. – Тернополь, 2011.

В диссертации обоснованы тенденции реформирования школьного образования Польши (XX – начала XXI в.). Исследованы теоретико-методологические основы образовательных реформ. Проанализированы их парадигмы, которые систематизированы по таким признакам: в зависимости от моделей и стратегий образовательных изменений; от структурно-организационных и программно-методических изменений институционализированного обучения и воспитания; от направлений модернизации образования (общности, непрерывности и проходимости обучения); с учетом разных типов образования (формальный, неформальный); от выявленного характера образовательных изменений (количественных, качественных); от отношения к школе (общество без школы, альтернативная школа, школа непрерывного усовершенствования).

Представлены типологии образовательных реформ, которые классифицированы по следующим критериям: с учетом объема и характера внедряемых изменений – микротехнические, макротехнические, микрополитические и макрополитические; с позиции сущности, объема и качества образовательных изменений – коррекционные, модернизационные, структурные и системные; на основе продолжительности и объема реформационных преобразований – эволюционные, революционные, поверхностные и глубинные; с учетом анализа образовательных изменений – адаптационные, радикальные, частичные и холистические.

Разработана авторская интегративная (диагностико-прогностическая) модель реформирования образования, которая использована для разностороннего историко-системного интерпретационно-оценочного анализа реформирования школьного образования в Польше (XX –

начало XXI в.). Школьные реформы рассматриваются в процессуальном и результативном контекстах, их диалектической взаимозависимости. Отношение к реформе как к общественному явлению включает учет исторического типа общества, определение этиологии реформирования (внешних и внутренних факторов, которые являются причинами проведения реформы), образовательной политики, типа реформы, уровней реформирования (макро-, мезо-, микро-), а также постулаты проведения реформ (цели, средства, стабильность, альтернативы, ответственность, легитимность). Исследование реформы как организационного процесса охватывает рассмотрение структурных компонентов реформирования (парадигмального, концептуального, содержательного, процессуального, результативного), стратегию и алгоритм ее проведения. В свою очередь, стратегия проведения включает ряд последовательных этапов реформирования, которые вытекают из общих правил и рекомендаций по проведению реформ на цивилизованном уровне (экспертное диагностирование образования, концепция и проект реформы, экспериментальная верификация, оценивание и коррекция, подготовка педагогических кадров, финансовое и инфраструктурное обеспечение, общественная поддержка, реализация реформы). Алгоритм проведения реформы включает хронологию образовательных изменений, мониторинг процесса образовательных изменений и эвальвацию, информированность в массмедиа, учет новых факторов и явлений, которые могут возникнуть непосредственно во время проведения реформы, а также внешнюю экспертизу.

Обоснован процесс реформирования польского школьного образования и разработана периодизация из четырех этапов, детерминированных социально-экономическими и общественно-политическими особенностями развития Польши: 1) межвоенный этап (1918-1939) Республики Польша; 2) этап Второй мировой войны (1939-1945); 3) этап развития школьного образования в условиях Польской Народной Республики (1945-1989); 4) этап становления Республики Польша (1989-2009).

Выявлены тенденции реформирования польского школьного образования и предложена следующая их классификация: 1) по характеру и продолжительности – пролонгированные, итеративные, эпизодические; 2) по новизне – заимствованные, инновационные; 3) с учетом содействия или торможения образовательных изменений – позитивные, негативные; 4) направленные на перспективное развитие школьного образования – прогностические.

В диссертации выявлен положительный опыт проведения польских школьных реформ и выработаны подходы относительно возможного применения его прогрессивных идей в условиях модернизации школьного образования в Украине.

**Ключевые слова:** школьное образование, реформа образования, тенденции реформирования образования, доступность образования, проходимость образования, школяризация.

**Vasyliuk A.V. Tendencies of school education reforming in Poland (XX – beginning XXI).** – Manuscript.

This is a thesis for a Doctor's degree of Pedagogical Sciences on speciality 13.00.01 – General Pedagogics and History of Pedagogy. – Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. – Ternopil, 2011.

Author investigated theoretical and methodological principles of educational reforming by means of which created an integrative (diagnostic and prognostic) model of reforming. Historical and system analysis of process of school education reforming is presented on the basis of the model in the light of social and political, social and economic changes in Poland (XX – beginning XXI). The chronology of reforms is developed and leading tendencies of Polish school reforming are revealed. Classification of tendencies is offered according to: 1) character and duration - prolonged, iterative, episodic; 2) novelty - imitative (borrowed), innovative; 3) support or braking of educational changes - positive, negative; 4) direction on perspective development of the educational phenomena and processes – prognostic. Author defined positive experience of Polish reforms and developed approaches concerning possible application of their progressive ideas in the conditions of school modernisation in Ukraine.

**Key words:** school education, educational reform, tendency of educational reforming, availability of education, passableness of education, scholarization.

Підписано до друку 9.09.2011 р. Формат 60x90/16.  
Папір друк. Друк офсетний.  
Ум. друк. арк. 1,9.  
Наклад 100 прим. Зам. № 97/68

Віддруковано у видавничому центрі “Вектор”  
46018, м. Тернопіль, вул. Кривоноса, 2-Б,  
Тел. (0352) 40-08-12, (0352) 40-00-63

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців,  
виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції  
серія ТР №33 від 06 грудня 2007р.  
СПД Созанський А. М.