



УДК 37.011

## ЯКІСТЬ ОСВІТИ ЯК КУЛЬТУРНО ДЕТЕРМІНОВАНЕ ПОНЯТТЯ

Наталя Лавриченко

*Навчальна ефективність та якість перебувають під впливом розвитку робочої сили і культури як цивілізації, яка, у свою чергу, визначає життя соціуму. Автор застосовує цивілізаційний підхід, запропонований Елвіном Тоффлером, до аналізу якості освіти як терміна та соціального явища. Це дозволяє вивчення якості перетворень в трьох типах суспільства, що характеризуються Е. Тоффлером: аграрних, промислових і постіндустріальних, поступово змінюючи одне одного в цивілізаційних хвилях.*

*Так, у цивілізаційній хвилі, саме земля була основою економіки, життя і культури. До середини ХХ століття хвиля змінилася на іншу – аграрну. Проте, вона не довго домінувала, так, як у 50-х роках ХХ століття промисловість почала набувати деякі якості, властиві постіндустріальній цивілізації. Сучасний глобалізований світ прагне набути деяких рис, притаманних новому типу – який називається суспільством знань.*

*Обидві наступні хвилі мають сильний потенціал для зміни кожної галузі суспільного життя. У статті робиться акцент на змінах в освіті і тому, як вони впливають на її якість і визначають її основні стратегії.*

*Ключові слова: якість освіти, освітня ефективність, забезпечення якості, культурно детермінований феномен.*

Ефективність і якість освіти визначаються рівнем розвитку продуктивних сил суспільства і культурою як цивілізацією, що визначає принципи життя соціальних організмів, освітніх у тому числі. Цивілізаційний підхід до розуміння якості освіти як педагогічного явища й поняття, що його означає, ми застосовуємо в цій науковій розвідці, спираючись на праці відомого американського вченого Елвіна Тоффлера. Наразі розглянемо трансформацію вимог до якості освіти в кожному з трьох типів суспільств, схарактеризованих Е. Тоффлером, – аграрному, індустріальному й постіндустріальному, що послідовно змінювали одне одного в річищі відповідних цивілізаційних хвиль.

Так, за часів першої цивілізаційної хвилі – сільськогосподарської – земля була основою економіки, життя й культури. До середини ХХ століття ця хвиля фактично була поглинута наступною – індустріальною. Однак домінувала вона недовго, оскільки, починаючи з 50-х років ХХ століття, виробництво стало набувати рис, характерних для постіндустріальної цивілізації: посилювалася спеціалізація праці, з'являлися нові професії й форми зайнятості, зростав третинний сектор економіки. У сучасному глобалізованому світі спостерігається розвиток нового типу суспільства – суспільства знань, що, можливо, є провісником нової цивілізаційної хвилі.

Кожна наступна хвиля, поглинаючи попередню, несе потужний заряд змін у більшості галузей суспільного життя й діяльності. Мета статті – проаналізувати зміни в освіті, з'ясувати, яким чином вони впливають на якісні



параметри й визначники освітнього процесу та його результату, втіленого в навченості, вихованості й компетентості молодих генерацій.

За умов аграрної цивілізації освіта не була масовим і системним явищем в сучасному його розумінні. В аграрному суспільстві з його розміреністю та сезонним розпорядком трудової діяльності, розподілом матеріальних благ і роботи між родичами та настороженим ставленням до чужих, освіта почасти носила сегрегаційний, спорадичний, періодичний і навіть сезонний характер. Освітня підготовка молоді суттєво різнилася залежно від того, який соціальний клас був її замовником і користувачем – знать, духовенство, селяни чи воїни [4, с. 52]. Про освіту рабів і кріпаків практично не йшлося, і лише одиницям із них вдавалося отримати доступ до кращого життя і роботи завдяки набутим знанням.

Для більшості пересічних громадян достатнім вважалося оволодіти читанням і рахунком. У культурно розвинених общинах організовувалися школи, які надавали переважно початкову освіту. Школа праці значною мірою була школою навчання і навпаки. Школа мала навчити дітей передусім ретельності і старанності в усьому, чим би вони не займалися, бути відповідальними і працьовитими господарниками. Далі ці навички використовувалися для опанування професіями або в побуті. Діти себе добре почували, доглядаючи за птицею, садом, обробляючи землю. Це були види робіт, які давали змогу ідентифікувати себе з певною економічною чи господарською спільнотою. Отже, шкільна освіта за умов аграрної економіки була спрямована радше на формування в учнів навичок розв'язання професійних і життєвих проблем, аніж на всебічну освіченість особистості (див. табл 1).

Таблиця 1

### Освіта аграрної хвилі

Визначники якості	
Процесуальні	Результативні
Несистемний і несистематичний характер педагогічного процесу на рівні початкової освіти. Сегрегаційний, спорадичний, сезонний підходи до організації навчання. Головна мета – навчити грамоті й рахунку.	Суспільний вимір: відповідність якості набутих знань запитам і потребам певного соціального класу або групи – знать, духовенство, селяни чи воїни. Особистісний вимір: володіння грамотою і вузько спеціалізованими вміннями розв'язувати життєві і професійні проблеми.

Ситуація змінилася з початком автоматизації сільськогосподарських робіт і розвитком комерції. Індустріальна революція наприкінці XIX століття змінила вимоги до навчання письму й математиці, надавши йому не лише практично-прикладного, а й наукового спрямування. Стрімка урбанізація разом із зростанням мануфактури породили попит на академічне навчання й професійну підготовку. Саме такі знання збільшували шанси на працевлаштування й матеріальний добробут, тоді ж як уміння й навички ведення домашнього господарства поступово втрачали значення й цінність з точки зору життєвого успіху.



Індустріальна хвиля поставила школу перед викликом готувати робочу силу для ринку праці, який зазнавав дедалі більшої спеціалізації як по горизонталі (виникнення нових спеціальностей), так і по вертикалі (рівні опанування професіями). На школу покладалося завдання не лише підготувати адекватних запиту виробничого сектора потенційних робітників, а й управлінців, представників еліти – людей, здатних забезпечувати конкурентоздатність країн, утягнутих у індустріальну гонку. Як наслідок, школа індустріальної доби перетворювалася на своєрідний оплот меритократії (від лат. Meritus – достойний і грецьк. Kratos – влада, тобто влада найбільш обдарованих).

Поряд з тим суспільство потребувало бюрократів, що досягли мінімального рівня компетентності в читанні, письмі й рахунку. Індустріальна цивілізація вимагала також робітників, які б могли діяти чітко й злагоджено, як взаємопов'язані й легко замінні «гвинтики», без заперечень виконувати вказівки начальства і працювати до знемоги на машинах, конвеєрах, в офісах і конторах, здійснюючи одноманітні операції [4, с. 65–66].

Одним словом, індустріальному суспільству потрібні були люди, готові старанно трудитися на будь-якій роботі, навіть дуже нудній, і ходити на роботу регулярно. Не випадково в школах індустріальної доби дітей з малого віку вчили підпорядковуватися формальним правилам навчання й поведінки та алгоритму занять: розподіляти час, приходити в точно призначений час на заняття тощо. Так само, як і на підприємстві, школа мала дбати про безпеку життєдіяльності учнів [4, с. 328]. Актуальність аграрного сектора, життя общини, проблеми етнічних меншин, питання гендеру бралися до уваги переважно в аспекті продуктивності навчання як передумови продуктивності праці, а не з точки зору персональних проблем учнів. Таким чином, індустріальність формувала запит на особистість, яка нагадувала атом як неподільну, базову частинку суспільства.

Наприкінці ХІХ ст. нарощування індустріальної гігантманії вже фактично крокувало в ногу з масовизацією шкільної освіти, результатом чого стало формування національних освітніх систем з чіткою ієрархічною структурою. Навчання стало позиціонуватися здебільшого як школа праці, що мала забезпечити учнів знаннями, уміннями, навичками, необхідними для успішної виробничої діяльності. Якість освіти з результативної точки зору оцінювалася з огляду на те, наскільки вона забезпечувала можливість працевлаштування на конкурентному капіталістичному ринку праці. І цю якість намагалися підвищити й за рахунок збільшення тривалості обов'язкової шкільної освіти.

За організаційно-функціональними характеристиками школи дедалі більшою мірою уподібнювалися до фабрик із заданим навчальним планом, алгоритмом «продукування знань» і контролем якості відповідно до визначених навчальною програмою параметрів або стандартів. Школа-фабрика мала виконувати ці завдання ефективно, тобто без перевищення наявних людських і матеріальних ресурсів. Багатоступенева та багато-профільна модель шкільної освіти не просто мала місце у більшості індустріальних країн, а й виконувала важливу функцію селекції та розподілу



учнівської молоді за нерівноцінними щодо майбутніх життєвих перспектив навчальними потоками – академічними для еліти та професійно-технічними для загалу. І це було закономірно за умов так званої «фордистської моделі» розвиненого капіталізму, за якої гігантські фабрики та заводи вимагали, з одного боку, дедалі численнішої армії робітників, а з іншого – висококваліфікованих менеджерів, здатних продуктивно керувати механізованим та автоматизованим масовим виробництвом (див. табл. 2).

Таблиця 2

### Освіта індустріальної хвилі

Визначники якості	
Процесуальні	Результативні
<p>Системна й систематична масова освіта, ієрархізована за трьома рівнями: початкова школа, середня школа і старша школа.</p> <p>Диференціація навчання залежно від чітко розмежованих освітніх напрямів – академічного чи професійно-технічного. Організація педагогічного процесу за моделлю школи-фабрики. Централізація, спеціалізація, синхронізація, гомогенізація, стандартизація, максимізація, ефективність як головні критерії й механізми управління якістю педагогічного процесу</p>	<p>Суспільний вимір: підготовка компетентних фахівців для спеціалізованих галузей економічної і громадсько-політичної діяльності, працівників, здатних забезпечити й підтримувати конкурентоздатність країни у світовому економічному змаганні.</p> <p>Особистісний вимір: адекватний і достатній рівень академічних і практично-прикладних знань, що дає змогу працевлаштуватися, зробити кар'єру, досягти життєвого успіху в умовах високо технологізованого ринкового суспільства.</p>

Тестування як механізм контролю якості – це теж ознака індустріальної епохи. Так само, як і тестування промислової продукції за певними параметрами й вимогами, тестування рівнів навченості учнів – це ознака зорієнтованого на результат педагогічного процесу. Водночас тестування є у багатьох випадках індіферентним щодо того, в яких умовах проходили заняття, які методики застосовувалися, якою кваліфікацією володіють учителі тощо. Надто формалізована система оцінювання учнівських знань здатна гальмувати трансформацію навчального процесу відповідно до вимог якості, що динамічно змінюються [ 8, с. 277–305; 11].

Загалом же, за висновками Е.Тоффлера, друга хвиля породила півдюжини принципів, з-поміж яких – стандартизація, спеціалізація, синхронізація, концентрація, максимізація і централізація [4, с. 115]. Їхня дія поширювалась і на освітні інституції, зокрема шкільні. Освіту слідом за виробничим сектором прагнули перетворити на досконалу систему стандартизації й гомогенізації. Негнучка система, в якій і учні, і вчителі підпорядковувалися формалізованим вимогам і нормативам дотримуватись встановлених правил поведінки, прототипів і алгоритмів дій, була гальмівною для інноваційних процесів. Надто регульовані й контрольовані фабрики, заводи й школи, самовідтворювана бюрократія ставали на заваді підготовки молодих людей до інновацій, гнучкості, мобільності, таких необхідних для успіху в конкурентному, ринковому суспільстві. Рутину, як зазначає американський учений Ендін Харгрівз, перетворювалася на ворога ризику,



підприємливості [12, с. 23].

У той же час на шкільну освіту поширювався пануючий в індустріальному суспільстві культ ефективності, який змушував навчальні заклади вдаватися до інновацій, диверситивності, освітніх альтернатив [7, с. 10]. І це наближало їх до вимог третьої хвилі – постіндустріальної. Вона несла протест проти надмірної спеціалізації й централізації, спричинених другою хвилею, і разом з тим усвідомлення цінності децентралізованих рішень. Замість принципу «чим більше, тим краще» в суспільстві третьої хвилі взяв гору принцип «адекватних масштабів» [4, с. 565]. Третя хвиля висунула вимогу сформуванню у процесі навчання молоді радикально новий, інтегруючий світогляд – послідовний синтез знань, а не просто окремі ідеї, зведені до цілого.

Просування третьої хвилі супроводжувалося феноменальним ростом діяльності за принципом «допоможи собі сам», «зроби сам» або «виробництва для себе», а працедавці стали декларувати зрослу потребу в чоловіках і жінках, які беруть на себе відповідальність, розуміють, яким чином їхня робота пов'язана з роботою інших, можуть справлятися з більш вагомими завданнями і швидко адаптуються до мінливих обставин, відчують настрої інших людей [4, с. 598–607].

Невід'ємними атрибутами третьої хвилі є використання новітніх технологій у виробничих процесах, що докорінно змінює спосіб виробництва промислових товарів – з екстенсивного на інтенсивний. Стрімко урізноманітнюється кількість і зростає якість виробленої продукції, і водночас зменшується термін її вжитку. За таких умов непродуктивними стають позначені економічною інерцією підприємства-гіганти, натомість їм на зміну приходять невеликі, але мобільні компанії, які конкурують вже не стільки за кількість, скільки за якість найманої робочої сили. «Know how» стає майже магічним словом успіху бізнесменів і промисловців, і саме собою перетворюється на дефіцитний товар, володіння яким дає безумовні переваги в постіндустріальній ринковій економіці.

Змінюються вимоги до якості знань, якими школа має оснащувати вихованців для активної і продуктивної суспільної діяльності. Щоб бути конкурентними претендентами на робочі місця за умов НТР та високих технологій, від молодих людей вимагається не лише опанувати основами наук, а й здатність гнучко і творчо застосовувати набуті знання на практиці, знати іноземні мови та електронно-обчислювальну техніку і користуватися ними під час роботи у виробничих командах, які з розвитком ТНК (транснаціональних корпорацій) нерідко є інтернаціональними за складом.

Складність із взаємозамінністю спеціалістів високого класу на окремих ділянках та операціях високо технологічного й інформатизованого виробництва сприяє підвищенню їхнього авторитету, почасти підносячи його до рівня авторитету керівника компанії. Водночас зростають вимоги до претендентів на висококваліфіковані фахові ролі, від них очікують здатності приймати творчі й самостійні рішення, нести за них відповідальність, передбачати й вчасно усувати проблеми, що виникають як у суто виробничих, так і в міжособистісних відносинах, у колективі.

Розвиваючи вчення про цивілізаційні хвилі, Е. Тоффлер звертає увагу на



те, що вони (хвилі) можуть накочуватися одна на одну, і тоді суспільство перебуває під дією кількох хвиль одночасно. Це породжує ситуацію суперечливих, а нерідко й революційних змін, цивілізаційного розщеплення. Зіткнення хвильових фронтів створює бурхливий океан, сповнений течій, що взаємодіють між собою, коловертів і вихорів, що приховують більш важливі історичні потоки [4, с. 42].

Подібний до описаного вченим стан почав спостерігатися в багатьох країнах світу, особливо розвинених, на початку ХХІ ст., коли постіндустріальна цивілізація почала створювати серйозну конкуренцію індустріальному світу. Нині ми є свідками того, як постіндустріальна хвиля отримала додатковий імпульс у формі зародження й розвитку знаннево-базованої й орієнтованої економіки, що можливо є ознакою зародження наступної – четвертої хвилі.

***Наразі суспільство знань має три головних вектори розвитку:***

- 1) зростання наукової, технічної й освітньої галузей;
- 2) удосконалення процесу виробництва й поширення знань та інформації;
- 3) зміни в організаціях корпоративного типу, які дають їм можливість здійснювати постійні інновації на виробництві й у сфері послуг.

І якщо, скажімо, індустріальна економіка базується на виробництві товарів, постіндустріальна – на сфері послуг, продукуванні ідей і комунікації, то економіка суспільства знань забезпечується компетентною діяльністю людей – виробників знань «knowledge workers». І саме вони утворюють лідируючу соціальну групу, що забезпечує продуктивність усіх різновидів виробництва [10, с. 8].

Не менш значущими й важливими є суспільні агенти поширення й продажу знань як товару, попит на який і вимоги до якості якого постійно зростають. За цих умов виявляється нагальна потреба в людях, які «знають що» (know what), «знають як» (know how), а також «знають тих, хто знає» (know who knows). З необхідністю формується особлива соціальна група людей – клас експертів і медіаторів, які мають забезпечувати комунікацію і взаємодію людей тих, які «знають що» з тими, які «знають як» і які «знають тих, хто знає» [6, с. 74]. До цієї когорти по праву можна віднести й сучасних вчителів, яких слід розглядати як потенційних каталізаторів розвитку знаннево-базованої економіки. Вони покликані перетворити школи на організації, що навчаються, і готувати лідерів, створюючи ефективні команди для навчання і самонавчання, комунікації й поширення знань та інформації. Вчитель, по суті, перетворюється на сензитивного ментора або м'якого адміністратора, що здійснює керівництво людським розвитком і водночас постійно самовдосконалюється [14]. Як слушно зауважує американський соціолог Деніел Белл, бути вчителем у суспільстві знань означає розвивати в педагогічних і учнівських командах креативність; гнучкість, здатність до розв'язування проблем; кмітливість, винахідливість; колективний розум, фаховість і довіру, здатність до ризику, прагнення перманентного покращання [6, с. 29].

Суспільство знань характеризується розвиненістю науки, техніки, освіти як галузей суспільного виробництва. Йому також притаманні розвинутий третинний сектор економіки та високий рівень інформаційно-комунікаційних технологій, які, у свою чергу, сприяють вільному обігу знань, інформації і на

---

---



загал формуванню культури, максимально сприятливої для взаємного, спонтанного навчання і самонавчання в невеликих групах і громадах.

Ефективність виробництва у суспільстві знань залежить від здатності працівників опановувати процеси й технології, що швидко змінюються, неодноразово змінювати напрямки діяльності й професії, зважаючи на швидке постаріння знань і професійних навичок, навчатись упродовж життя [13, с. 29]. Неграмотною людиною за умов суспільства знань вважається не той, хто не вміє читати й рахувати, а той, хто не навчився вчитися [5, с. 338].

Зважаючи на це, від шкільних закладів очікують, що вони поставлять на службу якості педагогічного процесу координацію, варіативність, комплексність, складність і ефективність. Учням має надаватися можливість вибору повноформатної шкільної освіти, або навчання за спеціальними програмами й розкладом, конструювання ідентичного за якістю змісту знань за рахунок комбінування різних курсів, факультативів, самоосвіти, навчання вдома, дистанційної освіти. Слід створювати такі умови, за яких освітні послуги може замовити під свої потреби й купити будь-яка особа або група осіб. Як зазначає американський учений Джон Равен, попит на рівність як таку (навіть на її економічне, психологічне, соціологічне виправдання) в сучасному суспільстві не такий вже й великий, він значно більший на рівність у різноманітті (виділено Н. Лавриченко) [2, с. 68].

Соціальну продуктивність діяльності шкільних закладів освіти починають розглядати з позиції «доданої вартості» [3, с. 194]. Цим терміном позначається величина примножених знань, умінь, компетентностей учнів за роки їх перебування у системі шкільної освіти, причому за точку відліку береться стартовий рівень знань кожного учня з часу його вступу до навчального закладу. Тобто ефективність школи оцінюється не стільки за сумарною кількістю успішних випускників, адже вони можуть бути тенденційно підібраними, а насамперед за її здатністю збагачувати всіх і кожного «доданими знаннями». Школа перестає бути підпорядкованою жорсткій ієрархії, виникають мобільні об'єднання учнів за інтересами і формуються злагоджені педагогічні команди у складі 3–5 чоловік, здатні задовольнити попит учнів на знання, здебільшого міждисциплінарного характеру [9, с. 100–103].

Сучасна школа покликана бути спільнотою, що навчається, де вчителі й учні мають потребу і прагнуть навчатися один в одного, цінують колективні зусилля, спрямовані на здобуття нових знань, де практикуються корпоративні форми навчання, постійно переглядають й ускладнюють освітні цілі й завдання. Якість навчання стає турботою всіх і кожного, так само, як і відповідальність за постійне підвищення її рівня. Зростає значення автономного, тобто внутрішнього шкільного управління якістю освіти, практикується самооцінювання учнями їхньої успішності. Головними критеріями оцінки якості освіти визнаються: лідерство, стратегія перманентного розвитку, фокусування на споживачеві, інформація й аналіз, людські ресурси, ефективний менеджмент, удосконалення [7, с. 133]. І головне, нова якість навчання має вести до нової, кращої якості суспільного життя – така формула суспільства знань (див. табл. 3).



Освіта постіндустріальної хвилі

Визначники якості	
Процесуальні	Результативні
<p>Освіта максимально наближена до замовника – окремих груп населення, фахових об'єднань і спілок, індивідуальних потреб і запитів споживачів.</p> <p>Диверсифікація й децентралізація як чинники підвищення якості освіти: формальна, неформальна, інформальна, дистанційна, персональна форми навчання на різних щаблях набуття освітньої і професійної кваліфікації.</p> <p>Оптимальним щодо якості вважається педагогічний процес, який максимально сприяє міждисциплінарній транспарентності знань, їх оперативному поширенню серед учнівської аудиторії, зокрема за допомоги ІКТ.</p> <p>Гнучкість, відкритість, варіативність, динамічність, диференціація, інноваційність, міждисциплінарність, висока технічна оснащеність як критерії й засоби забезпечення якості освітнього процесу.</p>	<p>Суспільний вимір: підготовка фахівців для розбудови суспільства знань, здатних ціложиттєво навчатись і підвищувати рівень фаховості та громадянської і політичної компетентності і застосовувати набуті знання задля загального добробуту.</p> <p>Особистісний вимір: досягнення високого рівня освіченості і кваліфікації у кількох і більше галузях, заснованої на знаннях економіки, володіння метазнаннями й метакомпетенціями, достатніми й необхідними для демократичного громадянства, навчання впродовж життя, продуктивної й ефективної професійної діяльності.</p> <p>Життєвий успіх завдяки розвиненим у процесі освіти особистісним якостям, таким, як мобільність, комунікативність, винахідливість, кмітливість, лідерство, здатність приймати самостійні рішення, нести за них відповідальність, передбачати і вчасно усувати виробничі й міжособистісні проблеми.</p>

До суспільно-орієнтованих цілей, які покликана реалізовувати шкільна освіта за умов суспільства знань, належать: *економічні* – забезпечення конкурентоспроможності випускників школи на ринку праці, підвищення продуктивності освіти стосовно її внеску в економічний поступ спільноти; *соціально-культурні* – сприяння зростанню соціального добробуту, забезпечення соціальної справедливості, визнання та урахування культурного та соціального розмаїття сучасних суспільств, розвиток демократії та виховання молоді у дусі громадянськості; *політичні* – підвищення кількості учнів, які навчаються у старшій середній школі, надання їм умінь і навичок для навчання впродовж усього життя, забезпечення можливостей вільно обирати між академічним та професійно-технічним напрямками освіти, переходити з одного напрямку до іншого; реалізація професійної підготовки як органічного складника загальноосвітньої підготовки. Фактично сучасна школа має поєднувати різноманітність освіти, базованої на фактах з універсальним вихованням, що може бути названим як життєве «know how».

Сучасні способи формування людських ідентичностей мають докорінно відрізнятись від тих, які були притаманні педагогіці, освіті сільсько-господарської, індустріальної і навіть постіндустріальної хвиль. Як зауважує польський педагог Збішко Мелосік, у наш час «випаровується» усталений канон, соціальний тип особистості, який слугує матрицею для формування людських ідентичностей, оскільки за умов постмодерністського суспільства тисячі суперечливих істин безперервно змагаються між собою, а тисячі способів пояснення світу претендують на статус об'єктивних. Глобальне та локальне, масове та елітарне, універсальне та партикулярне, гомогенне та гетерогенне,





статичне та плинне – це ті явища дійсності, які утворюють мереживо сучасної соціальної реальності, частиною якої всі ми є [1, с. 11–16].

Міркуючи над проблемою переоцінки соціально значущих типів поведінки в сучасному суспільстві, Джон Равен підкреслює значущість громадянської й політичної освіти, що мають стати осердям базованого на компетентностях навчання. Адже компетентності як внутрішньо вмотивовані характеристики пов'язані з системою особистих цінностей, і поза цим контекстом їхня оцінка позбавлена сенсу. Ніхто, зауважує Дж. Равен, не стане витрачати сили на виявлення ініціативи, якщо мета, заради якої він працює, не є для нього великою цінністю [2, с. 23, 31, 32].

У зв'язку з цим від сучасних випускників, як суб'єктів, що уособлюють якість шкільної освіти, очікують:

- майстерного володіння базисними навичками;
- уміння співпрацювати з іншими людьми;
- уміння працювати на різних рівнях у різних дисциплінарних галузях;
- досконалого володіння мовними навичками;
- здатності розв'язувати проблеми й ухвалювати рішення [7, с. 13].

На сучасному етапі суспільний виклик щодо якості шкільної освіти полягає в тому, щоб забезпечити формування *метакогнітивного капіталу*, який можливо використовувати для вирівнювання шансів на якісну освіту людей різного соціокультурного походження в різних країнах і регіонах глобалізованого світу. Він охоплює метакогнітивні вміння й навички, зокрема такі, як уміння вчитися і здатність до:

- поєднання формальної і неформальної освіти, декларативних знань (знаю, що) і процедурних знань (знаю, як);
- одержання, селекція й оцінювання знань у насиченому інформацією світі, розвиток і використання інтелектуальних форм за межами суто когнітивних процесів;
- ефективно навчатись і працювати в команді;
- не пасувати в ситуаціях конфліктів, вміти їх розв'язувати мирним шляхом, застосовуючи навички партисипативного й активного громадянства;
- створювати, передавати й обмінюватись знаннями;
- мати справу з неоднозначними ситуаціями, безпрецедентними проблемами, непередбачуваними обставинами;
- оволодівати різними професіями і вміти знайти своє місце на ринку праці, обирати необхідну й адекватну для цього навчальну й професійну підготовку [15, с. 80].

Аналізуючи проблеми сучасної школи з точки зору її відповідності вимогам суспільства і здатності адекватно й ефективно готувати молодь до самостійної життєдіяльності, фахівці світового банку виокремили три групи якісних параметрів, або визначників, зокрема, такі: інтелектуальний капітал, соціальний капітал і організаційний капітал. Вони схарактеризовані нижче.

*Інтелектуальний капітал:*

- учителі володіють достатніми знаннями, вміннями й компетентностями для того, щоб допомогти учням взяти відповідальність за



власне навчання;

- члени педагогічного колективу вірять, що вони здатні допомогти кожному учневі розвинути власний потенціал;
- директор реалізує освітнє лідерство і підтримує неперервний професійний розвиток штатних працівників школи з метою підвищення їхньої компетентності й активності;
- працівники школи володіють «know-how», що дає їм змогу зрозуміти, що в курикулумі йде добре, а що – ні, спираючись на професійне знання того, як навчаються учні;
- вчителі мають бажання й можливості для реалізації курикулуму відповідно до встановлених вимог і є відповідальними за задоволення потреб учнів у соціальному й особистісному розвитку, здатними практикувати міждисциплінарний підхід у педагогічному процесі;
- батьки й місцева громада розуміють і підтримують головну місію школи;
- роль батьків у навчанні школярів чітко визначена і полягає у зміцненні партнерства між школою і сім'єю.

*Соціальний капітал:*

- вчителі вчать працювати в команді, вони не працюють ізольовано в класі;
- серед учнів широко практикується кооперативне навчання;
- усі вірять в успіх, у те, що учні можуть опанувати основні знання, уміння й навички;
- усі ставляться з повагою до культурної різноманітності й поцінують демократичні цінності;
- лідерство як стратегія поширюється на всю педагогічну команду;
- вчителі делегують керівні повноваження директору й допомагають йому в адмініструванні педагогічного процесу.

*Організаційний капітал:*

- у школі панує позитивний клімат з чітко визначеною місією школи і колегіально погодженими завданнями;
- школа цілеспрямовано дбає про довкілля, чистоту прилеглих територій;
- лідерство директора школи спрямоване на досягнення колективно визначених цілей, підтримання шкільного етосу, сприятливого для навчання й викладання;
- директор є радше лідером лідерів, аніж послідовників;
- забезпечені організаційні умови й можливості для співробітництва;
- існують організаційні механізми запобігання неуспішності учнів у навчанні;
- у школі часто вдаються до моніторингу прогресу учнів у навчанні, оцінювання застосовується головно для стимулювання учнів до навчання, а не для складання рейтингів;
- школа є організаційною структурою, здатною знаходити й отримувати переваги, користуючись підтримкою громади, соціального оточення [15, с. 80].



Отже, підсумовуючи, можемо стверджувати, що нині відбувається активне поглинання індустріальної хвилі постіндустріальною і це спричиняє відчутні, багато в чому революційні зміни в освітніх системах. Якщо, скажімо, на гребні індустріальної хвилі гомогенізована і стандартизована освіта мислилась як така, що гарантує якість і ефективність, то постіндустріальна хвиля породила нові пріоритети, такі, як інновації, диверсифікованість, гнучкість, пошук оптимального балансу між попитом і пропозицією, між суспільними, корпоративними й індивідуальними інтересами. Нині дерегуляція, децентралізація, приватизація, як характерні для ринкового суспільства механізми забезпечення якості освіти, доповнюються ціннісними орієнтирами, як у вимірі педагогічного процесу, так і його результатів. Набуті завдяки освіті знання розглядаються як засіб досягнення особистістю й суспільним загалом вищого рівня добробуту, духовного багатства, культурної й інформаційної обізнаності, творчої свободи й мобільності у світі, що стрімко глобалізується.

**Список використаних джерел:**

1. Збишко М. Педагогіка постмодернізму / Збишко М. // Шлях освіти. – 2004. – С. 11–16.
2. Равен Дж. Компетентність в сучасному суспільстві / Равен Дж. – Москва : Когито-Центр, 2002.
3. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англослов'янських країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ століття). – Суми : Козацький вал, 2004.
4. Тоффлер Э. Третья волна / Тоффлер Э. – М. : АСТ, 1999.
5. Тоффлер Э. Футурошок / Тоффлер Э. – Санкт-Петербург, 1997.
6. Bell D. *The Coming, of Post-Industrial Society* / Bell D. – New York : Basic Book, 1976.
7. Dale E. *Shuttleworth. The School Management in Transition: Schooling on the Edge* / Dale E. – New York : Routledge Falmer, 2003.
8. Daniel T. Hickey A. *Sociocultural Model of Motivation With Implications for Educational Assessment Learning in Educational Assessment* 10(3), 2005.
9. Davies Brent. *School Leadership in the 21st Century: Developing a Strategic Approach: Routledge / Brent Davies, Linda Ellison, Christopher Bowring-Carr.* – London, 2005.
10. Ducker P. *Post-capitalist Society* / Ducker P. – New York : HarperCollins, 1993.
11. Earl L. *Learning to change: Teaching beyond subjects and standards* / Earl L., Moore S. and Manning S. – San Francisco : Josse-Bass, 2000.
12. Hargreaves A. *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity* / Hargreaves A. – New York, 2003.
13. OCDE *Knowledge Management in the Learning Society.* – Paris : CDE, 2000.
14. OCDE. *New School Management Approaches.* – Paris, 2001.
15. World Bank. *Expanding Opportunities and Competencies for Young People: A New Agenda for Secondary Education.* – Herndon, VA, USA : World Bank, 2005.