



Doi: <https://doi.org/10.15407/dse2018.01.029>

УДК 316.42+37

JEL CLASSIFICATION: Z00, I29

О.М. ХМЕЛЕВСЬКА

канд. екон. наук, старш. наук. співроб., пров. наук. співроб.

Інститут демографії та соціальних досліджень

імені М.В. Птухи НАН України

01032, м. Київ, бул. Т. Шевченка, 60

E-mail: kh_o@ukr.net

ОСВІТА ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ: ЗМІСТ ТА ІНСТИТУЦІЇ

У низці програмних документів ЮНЕСКО та академічних публікацій освіти визнано невід'ємною частиною сталого розвитку та основою сталого суспільства. Це дає автору змогу дійти висновку, що взаємозв'язок трьох складових концепції сталого розвитку (економічної, соціальної та екологічної), а також комплексний характер Цілей Сталого Розвитку значно розширює суб'єктність і об'єктність освіти як соціального інституту, що нерозривно пов'язаний із ключовими сферами життєдіяльності суспільства. Якщо зміст соціального інституту трактувати як комплекс інституцій, то для ключового інструменту сталості – «освіти для сталого розвитку» на національному рівні можна визначити інституційне підґрунтя. Для цього на основі узагальнення міжнародного досвіду проаналізовано зміст та систематизовано напрями відповідної інституціональної роботи. Для України запропоновано зосередитися на розвитку таких освітніх інституцій: переорієнтація функціонального та предметного поля освіти; дизайн компетенцій; запровадження трансформаційної педагогіки; підтримка освітніх агентів; створення сталих навчальних середовищ; удосконалення координації та інтеграції; оновлення змісту освітніх реформ. У подальшому для кожної з цих освітніх інституцій доцільно уточнити ключові функції, інституціональний зміст і конкретні форми реалізації.

Ключові слова: освіта для сталого розвитку, освітні інституції, переорієнтація освіти, ключові компетенції у сфері сталості, трансформаційна педагогіка, освітні агенти, сталі навчальні середовища, освітні практики, освітні реформи.

О.М. Хмелевская

канд. экон. наук, старш. науч. сотр., вед. науч. сотр.

Институт демографии и социальных исследований

имени М.В. Птухи НАН Украины

01032, г. Киев, бул. Т. Шевченко, 60

E-mail: kh_o@ukr.net

ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ: СОДЕРЖАНИЕ И ИНСТИТУЦИИ

В ряде программных документов ЮНЕСКО и академических публикаций образование признано неотъемлемой частью устойчивого развития и основой устойчивого общества. Это дает автору

© ХМЕЛЕВСЬКА О.М., 2018

возможность сделать вывод о том, что взаимосвязь трех составляющих концепции устойчивого развития (экономической, социальной и экологической), а также комплексный характер Целей Устойчивого Развития значительно расширяет субъектность и объектность образования как социального института, неразрывно связанного с ключевыми сферами жизнедеятельности общества. Если содержание социального института трактовать как комплекс институций, то для ключевого инструмента устойчивости — «образования для устойчивого развития» на национальном уровне можно определить институциональную основу. Для этого на основе обобщения международного опыта проанализировано содержание и систематизированы направления соответствующей институциональной работы. Для Украины предложено сосредоточиться на развитии таких институций в сфере образования: переориентация функционального и предметного поля образования; дизайн компетенций; внедрение трансформационной педагогики; поддержка образовательных агентов; создание устойчивых сред обучения; усовершенствование координации и интеграции; обновление содержания реформ образования. В дальнейшем для каждой из этих институций можно будет уточнить ключевые функции, институциональное содержание и конкретные формы реализации.

Ключевые слова: образование для устойчивого развития, институции в сфере образования, переориентация образования, ключевые компетенции в сфере устойчивости, трансформационная педагогика, образовательные агенты, устойчивые среды обучения, практики обучения, реформы образования.

O. M. Khmelevska

PhD (Economics), Leading Researcher
Ptoukha Institute for Demography and Social Studies
of the National Academy of Sciences of Ukraine
01032, Ukraine, Kyiv, blvd Taras Shevchenko, 60
E-mail: kh_o@ukr.net

EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT: CONTENT AND INSTITUTIONS

UNESCO documents and academic publications on sustainable development describe an education as an integral part of sustainable development and the basis of a sustainable society. Also, international documents identified Education for Sustainable Development as an essential tool for achieving sustainable development. In addition, the Global Action Programme on Education for Sustainable Development focuses on the importance of the integration of a sustainable development into an education and of the integration of an education into a sustainable development. Consequently, taking into account the interconnection of the three constituents of the concept of sustainable development (economic, social and environmental) and the complex nature of the Sustainable Development Goals 2030, one can conclude that the subjectivity and objectivity of the social institute of an education will be significantly expanded. If the content of a social institute is treated as the complex of institutions, then one can define the institutional basic for the Education for Sustainable Development at the national level. The author analyzed the content and systematized the directions of the relevant institutional work currently being implemented in different countries or planned for implementation in recent UNESCO publications for this purpose. The aim of the article is to ground the content of the institutions for education, which will promote the transition to sustainability and the implementation of the Sustainable Development Goals 2030 in Ukraine. Therefore, it is suggested for Ukraine to focus on the development of such institutions for education as reorienting of the functional and subject field of an education; design of competencies; introduction of transformative pedagogy; support of education agents; creating sustainable learning environments; improvement of coordination and integration; updating the content of educational reforms. It will be possible to identify the key functions, to supplement the institutional content, to specify the specific forms of implementation for each of these institutions for education during further research. In addition, the author used the approaches and tools of other education practices that are not directly related to the issues of the Education for Sustainable Development, but can be useful for this (in particular, valorization of the curricular programme goals, curricular articulation, relational model of knowledge mobilization).

Keywords: education for sustainable development, institutions for education, reorienting education, the key competencies for sustainability, transformative pedagogy, education agents, sustainable learning environments, education practices, educational reforms.

Постановка проблеми та актуальність дослідження. Концепція сталого розвитку, яка почала оформлюватися з 1970-х років, об'єднала економічну, соціальну та екологічну платформи для збалансованого вирішення актуальних проблем людства, у т. ч. прийдешніх поколінь. У 1992 р. на конференції ООН «Порядок денний XXI» освіту визнано «інструментом» сталості. У 2015 р. на саміті ООН лідери усіх країн висловили підтримку переходу на засади сталості через реалізацію 17 Цілей Сталого Розвитку (ЦСР) на період до 2030 р. При цьому освіта сформульована як самостійна ціль¹, а усі інші ЦСР та їх завдання також пов'язані з освітою. У 2017 р. ЮНЕСКО розробила рекомендації [1] щодо використання потенціалу освіти для досягнення кожної із ЦСР.

У 2016 р. Україна розробила національну систему для ЦСР, до якої увійшли 86 завдань та 172 індикатори (для освіти – 7 завдань та 11 індикаторів) [2]. У 2017 р. представлено результати аналізу стратегічних документів щодо врахування ЦСР і «Матрицю взаємозв'язків між ЦСР» [3, с. 43] як інструменту для посилення міжсекторальної координації та визначення пріоритетів державної політики, у т. ч. у сфері освіти.

Метою статті є систематизація напрямів інституціональної роботи у сфері «освіта для сталого розвитку», обґрунтування змісту освітніх інституцій, що сприятимуть переходу на засади сталості та реалізації ЦСР в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Паралельно із процесом оформлення концепції сталого розвитку поступово змінювалося бачення місії освіти в інтересах сталості, її функціональне призначення, змістовне наповнення, результативність, педагогічні практики, навчальне середовище. Концептуальні документи і політичні рекомендації у цій сфері активно розробляють міжнародні організації, насамперед ООН та ЮНЕСКО. Серед науковців варто зазначити роботи М. База (M. Barth), П. Байберхеф (P. Viberhofer), Д. Бюфе-де Пау (J. Voeve-de Pauw), М. Боннетта (M. Bonnett), Д. Фйєна (J. Fien), Д. Фішера (D. Fischer), Н. Геріка (N. Gericke), С. Гоуфа (S. Gouph), Ч.А. Хопкінза (C.A. Hopkins), П. Джоунс (P. Jones), Г.Л. Оспіна (G.L. Ospina), Р. Макіоуна (R. McKeown), Г. Мішелсена (G. Michelsen), Й. Оемана (J. Ohman), Д. Роу (D. Rowe), Д.Д. Сакса (J.D. Sachs), У. Скотта (W. Scott), Д. Селбі (D. Selby), С. Стерлінга (S. Sterling), Р.В. Стівенсона (R.V. Stevenson), І. Томаса (I. Thomas), А.Д. Урсула (A.D. Ursul), А. Уолса (A.E.J. Wals), М. Вільямса (M. Williams) та багатьох інших.

Останнім часом розгорнуто цікаву наукову дискусію щодо тлумачення, синтезу та подальшої еволюції термінології у сфері сталого розвитку. Для опису практики навчання сталості наразі використовують декілька термінів: «освіта для сталого розвитку» (*education for sustainable development*²), «освіта в інтересах сталості» (*education for sustainability*), «освіта у сфері сталого розвитку» або «навчання сталості» (*sustainability education*). Цій проблематиці приділяють увагу П.Б. Фішер (P.V. Fisher), М. Хофман-Берхольм (M. Hofman-Bergholm), Дж. Хекл (J. Huckle), Б. Джіклін (B. Jickling), Е. Макадамс (E. McAdams), І. Памберг (I. Palmberg), П. Чйоблом (P. Sjöblom), Л.-А. Вольф (L.-A. Wolff) та ін.

Серед нових наукових напрямів, зорієнтованих безпосередньо на сталість, варто зазначити обґрунтування ключових компетенцій (міждисциплінарних, багатофунк-

¹ Ціль 4 «Забезпечити інклюзивну та справедливую якісну освіту і просувати можливості безперервного навчання для всіх» (англ.: *Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*).

² Цей термін найбільш вживаний на міжнародному рівні та документах ООН.

ціональних, контекстозалежних, трансверальних тощо) для тих, хто навчає і здобуває освіту. Цей напрям розробляють Ф. Беатчі (F. Bertschy), Х. де Хаан (G. de Haan), Ф. Рауч (F. Rauch), Ч. Рідман (C.L. Redman), М. Рікман (M. Rieckmann), Д.С. Річен (D.S. Rychen), В. Слеурс (W. Sleurs), Р. Штайнер (R. Steiner), Д. Тілбурі (D. Tilbury), Ф.Е. Вайнерт (F.E. Weinert), А. Вак (A. Wiek), Л. Візіком (L. Withycombe), Д. Ворман (D. Wortman) та ін.

Новизна дослідження. На основі аналізу новітніх програмних документів ООН та ЮНЕСКО доведено, що всеохопний взаємозв'язок трьох складових концепції сталого розвитку, а також комплексний характер ЦСР розширюють суб'єктність і об'єктність освіти як соціального інституту. Для імплементації принципів і цілей сталості на національному рівні вперше запропоновано інституційне підґрунтя освіти та розкрито зміст відповідних освітніх інституцій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Освіту розглядають як соціальний інститут, здатний об'єднати минуле, теперішнє та майбутнє, тобто передавати знання, цінності, вміння і навички від покоління до покоління. Освіта як соціальний інститут має професійну, юридичну та соціальну відповідальність за результати навчання, виховання та соціалізацію, набуття кваліфікаційних знань, формування дослідницького, культурного та творчого потенціалів, соціальної агентності, громадянської позиції. Імплементація різних світоглядних концепцій через освітню систему як найбільшої соціальної системи, що формує суспільний менталітет, сприяє широкому розповсюдженню загальних цивілізаційних цілей та цінностей, що продовжать дію поза системою формальної освіти, призводячи до істотних етичних та соціокультурних наслідків, покращення соціального буття, якісного перетворення соціальних конструкцій. Адже нехтування викликами «нової реальності» у процесі навчання і виховання молодого покоління у подальшому загрожуює «зсувом» багатьох не вирішених глобальних та локальних проблем безпосередньо у суспільства. Тому ознакою нових освітніх практик є удосконалення процесу передачі та актуалізації знань, компетенцій, суспільних цінностей, соціальних норм і практик, атрибутів «здорового» суспільства, а найбільш природнім каналом для цього визнано інститут освіти.

Стимулами розвитку сучасного освітнього середовища є не тільки консесуальний характер відповідних договорів на глобальному рівні³, багатоаспектність програмних документів провідних міжнародних організацій⁴, а й рекомендації глобальних політичних і економічних форумів, що враховують «нову реальність», націлені на покращення якості життя, збалансування економічних, соціальних, екологічних та політичних викликів. Так, низку освітніх рухів (зокрема, просування концепцій сталого розвитку, глобального громадянства, соціальної відповідальності) ініційовано спільнотами, які безпосередньо не належать до сфери освіти. Для реалізації світоглядних концепцій, орієнтованих на справедливість та відповідальність, намагаються поєднати платформи, методи та цілі⁵.

Оскільки концепція сталого розвитку формувалася як логічний перехід від екологізації наукових знань до досягнення збалансованості економічної, соціальної та екологічної складових, підґрунтям концепції освіти для сталого розвитку стала концепція екологічної освіти. Після проведення у 1992 р. в Ріо-де-Жанейро

³ Загальна декларація прав людини, Конвенція про права дитини, Всесвітня декларація про освіту для всіх та ін.

⁴ ООН, ЮНЕСКО, ОЕСР та ін.

⁵ Наприклад, Цілі Розвитку Тисячоліття (2000), Глобальний Договір ООН щодо заохочення соціальної відповідальності (2000), ЦСР (2015).

конференції ООН зі сталого розвитку термін «освіта для сталого розвитку» (ОСР) поступово розповсюдили у політичні документи сфери освіти. У 2002 р. 57 сесія Генеральної асамблеї ООН проголосила 2005–2014 рр. «Декадою освіти в інтересах сталого розвитку»⁶, а основним агентом просування ОСР на ці роки призначила ЮНЕСКО. З 2014 р. ЮНЕСКО впроваджує Глобальну програму дій для ОСР [4, 5], мета якої – генерація і нарощування діяльності на всіх рівнях та сферах освіти для прискорення прогресу сталого розвитку. У цій новій програмі застосовано подвійний підхід щодо покращення ефективності ОСР – інтеграцію сталого розвитку в освіту та інтеграцію освіти у сталий розвиток⁷. Наразі ОСР характеризують як: 1) інноваційну концепцію, яка пропонує новий сенс для викладання і навчання у різноманітному освітньому середовищі [5, с. 8]; 2) ключовий інструмент досягнення ЦСР; 3) цілісну (*holistic*) та трансформаційну освіту, що враховує зміст і результати навчання, педагогіку і навчальне середовище; 4) невід’ємну частину якісної освіти у рамках концепції безперервної освіти [1, с. 7].

Сьогодні у багатьох розвинених країнах світу сталість розглядають як головний компонент цінностей національних систем освіти. У академічній літературі сталість характеризують як багатогранний міждисциплінарний феномен, що містить економічний, екологічний⁸ та соціальний (у т. ч. культурний) виміри [6], які пов’язані не лише з поточними глобальними та місцевими чинниками, а й минулими діями і перспективами. Концепт сталості вважають одночасно світоглядом та методом вирішення проблем, який ґрунтується, відповідно, на «нормативній» / етичній основі та аналітичній теорії [7], тому усвідомлення сталості має відбуватися принаймні на трьох рівнях – етичному, пізнавальному та практичному [6]. Відповідно до цих підходів ОСР розглядають як трансдисциплінарне навчання у контексті різноманітності⁹ [6].

Узагальнення міжнародного досвіду впровадження інструментів ОСР показало, що імплементація концепції сталого розвитку через національні системи освіти може залишатися у площині активної політичної риторики, оминаючи реальність і практику. «Реагування» національних систем освіти на просування нової ідеології відбувається із певними труднощами і запізненнями, зокрема щодо змін навчального, педагогічного та інституційного контексту. Крім того, проголошені принципи на практиці часто вступають у протиріччя із загальними суспільними, економічними або політичними тенденціями.

Так, експерти [1, 6, 8, 9] зазначають, що ставлення людей до ідеї сталого майбутнього пов’язано з багатьма соціальними дилемами. Наприклад, індивідуальний вибір людини, що ґрунтується на ірраціональних позиціях, не обов’язково сприяє досягненню соціально значущих чи загальнолюдських цілей. У розвинених країнах унаслідок поширення споживацьких цінностей ринкової та неоліберальної ідеологій виявилось досить складно просувати моделі раціонального споживання, а в найменш

⁶ Цілями Декади стали: 1) інтеграція сталого розвитку у системи освіти на всіх рівнях; 2) сприяння розвитку освіти як основи сталого суспільства; 3) зміцнення міжнародного співробітництва для вироблення новаторської політики, програм і практики ОСР.

⁷ Цілями Глобальної програми дій на період до 2030 р. визначено: 1) переорієнтацію освіти і навчання з метою здобуття кожною людиною знань, навичок, цінностей та настанов, які нададуть їй можливість сприяти сталому розвитку; 2) зміцнення освіти і навчання за всіма програмними планами і заходами, що сприяють сталому розвитку [4].

⁸ У англомовній академічній літературі поряд із терміном *ecological* (екологічний) використовують і термін *environmental* (навколишнє середовище).

⁹ Трансдисциплінарні процеси заохочують співпрацю між наукою та суспільством, підкреслюючи спільні зобов’язання щодо навчання, а різноманіття означає, що схвалюють різні погляди. Отже трансдисциплінарні підходи до проблеми сталості можуть вирішувати складні аутентичні проблеми і створювати практичні навчальні ситуації [6].

розвинених країнах – ідеї раціонального природокористування¹⁰ [6, 8]. Навіть якщо навчальний контент осучаснюється¹¹, значний брак міждисциплінарних знань може відчувати переважна більшість вчителів¹². Дослідники [6] також звертають увагу, що на зміст освіти, окрім затверджених навчальних програм, можуть впливати інші політичні документи (наприклад щодо забезпечення національного ринку праці фахівцями), а метою освітньої політики локального рівня може виявитися зниження витрат на освіту. Існує ризик порушення принципу автономності вищої освіти, навіть якщо політичні документи та стратегії різного рівня (від глобальних до місцевих) потребують переорієнтації або доповнення низки університетських курсів. Інший аспект проблеми імплементації сталості – дотримання принципу міждисциплінарності, який ускладнюється ще на етапі розробки навчального контексту (адже міждисциплінарні дослідження є складними формами досліджень, що рідко присутні у академічній практиці вищої освіти). Отже, відповідальність за широке впровадження програм сталого розвитку на національному рівні можуть взяти на себе лише ті навчальні заклади вищої освіти, які мають економічний інтерес щодо їх розробки (з огляду на їхню високу вартість). Також є занадто коштовною зовнішня незалежна оцінка щодо інтегрованості сталості у навчальний контент різних рівнів освіти.



Рис. 1. Інституції у сфері освіти для сталого розвитку

Джерело: авторська розробка О.М. Хмелевської, 2017.

¹⁰ У т. ч. через вплив феномену «прокляття ресурсів» (*resource curse*).

¹¹ Наприклад, у Фінляндії аспекти сталого розвитку почали впроваджуватися у освітнє середовище ще з середини 1990-х років. Однак у 2012 р., у рамках зовнішньої оцінки Міністерства освіти та Міністерства навколишнього середовища з'ясувалося, що лише 35 % початкових і середніх шкіл (серед 917 обстежених) мають програми сталого розвитку [6].

¹² Знаючи про всі аспекти сталості, особливо ті, що пов'язані з їхнім предметом викладання, вони можуть не мати цілісного розуміння концепції сталого розвитку, отже не володіти достатньою компетенцією у сфері сталості. Наприклад, у Швеції, під час опитування вчителів середньої школи у 2012 р. ($N = 3229$) понад половина з них вказали, що відчувають професійну невпевненість для інтеграції сталості [6].

Для визначення інституціональної системності ОСР нами було використано підхід Д.П. Фролова і А.А. Шулімової, відповідно до якого зміст соціального інституту трактують як гетерогенний комплекс специфічних інституцій, для кожної з яких можна визначити ключові функції, інституціональний зміст та форми реалізації [10, с. 132].

На нашу думку, для переходу України на засади сталого розвитку і реалізації ЦСР доцільно зосередитися на розвитку таких інституцій у сфері освіти: переорієнтація функціонального та предметного поля освіти; дизайн компетенцій; запровадження трансформаційної педагогіки; підтримка освітніх агентів; створення сталих навчальних середовищ; удосконалення координації та інтеграції; оновлення змісту освітніх реформ (рис. 1). Охарактеризуємо ці інституції докладніше.

Переорієнтація функціонального та предметного поля освіти. Термін «переорієнтація освіти» (*reorienting education*) [1, 5, 8] став потужним дескриптором, що допомагає педагогам та адміністраторам на всіх рівнях освіти зрозуміти зміни, необхідні для врахування принципів, цілей і аспектів сталості, у т. ч. цінності, настанови, знання, навички.

Функціональна переорієнтація освіти має враховувати принципи сталого розвитку¹³, ЦСР глобального [1] і національного [2] рівнів. Актуальними для ОСР є також принципи соціальної справедливості, цінності гідності, прав і свобод людини, визнання різноманітності світоглядів і альтернативності системи знань, поглиблення розуміння якісної освіти.

Дослідники наголошують, що глобальні виклики сталості необхідно вирішувати за допомогою знань і фактів (аби знати, яким є справжній світ, які ситуації є актуальними) та у реальних умовах життя [6], сприяючи «розмиванню» кордонів між формальною, неформальною та інформальною освітою [5]. Тому освіта повинна пропонувати як теоретичні знання з проблем сталості, так і можливості для етичного обговорення, щоб формувати особисті судження та здатність до участі у відповідальних діях [6]. Переорієнтація предметного поля освіти передбачає перегляд контенту усіх освітніх програм, усунення їх предметної фрагментарності на користь міждисциплінарного підходу. Міждисциплінарність (*interdisciplinarity*) у контексті ОСР означає співпрацю між науковими дисциплінами та інтеграцію різних дисциплінарних поглядів, теорій і методів [1, с. 52]. Збереження монодисциплінарного підходу загрожує тим, що здобувачі освіти отримуватимуть «однобоке» уявлення про явище, оминаючи складну реальність¹⁴.

ОСР характеризують як освіту, центральною темою якої є сталість [5], цілісну (*holistic*) освіту, що торкається усіх основ навчання [1], тобто її не варто розглядати як формальне доповнення освітнього контенту¹⁵, автономність окремих предметів чи навчальних тем. Холізм (*holism*) означає, що всі виміри сталості інтегровані у програму (документ, інструкцію), а плюралістичне навчання (*pluralistic teaching*) – різні

¹³ 18 принципів сталості викладені у Ріо-де-Жанейрській декларації (1992).

¹⁴ Наприклад, взаємодія економічного і соціального висвітлює такі нові проблеми як досягнення справедливості всередині одного покоління (зокрема, щодо розподілу доходів), надання цілеспрямованої допомоги бідним верствам населення; економічного і екологічного – вартісної оцінки та інтерналізації (обліку в економічній звітності підприємств) зовнішніх впливів на навколишнє середовище; соціального і екологічного – внутрішньо-та міжпоколінна рівність, включаючи дотримання прав майбутніх поколінь та участь населення у прийнятті рішень [6, 8, 9].

¹⁵ Упродовж понад 30-ти років екологічні проблеми та сталість обговорювалися як «дешо, що повинно бути всебічно розглянуто та впливати на всю освіту», однак дуже часто ці питання розглядають лише як додаткові теми (*add-on topics*) [6].

погляди і перспективи відносно сталості визнають, відображають та обговорюють. Отже, холізм збільшує знання про сталість, а плюралістичний підхід створює більш сталу поведінку, що, у підсумку, закріплює компетентність у сфері демократичних дій [6].

Для переорієнтації освітнього контенту можна використати інноваційну практику валоризації цілей освітніх програм (*valorization of curricular programme goals*) [11]. Насамперед вона буде корисною у соціально-орієнтованих формах і практиках з питань сталості, у рамках формальної та неформальної освіти. Наприклад, унаслідок зміни моделей зайнятості та сімейної типології Німеччина і Португалія не лише повернулися до практики подовженого шкільного дня (*all-day schooling*), а й наповнили його новим змістом із застосуванням різноманітних заходів більш гуманістичної та локальної спрямованості. І хоча тривалість перебування дітей у школі збільшується, цей період намагаються зробити «педагогічно збагаченим». Завдяки реалізації таких програм вдалося впровадити дієвий компенсаторний механізм підтримки сімей, де батьки багато працюють або не мають достатньо ресурсів на організацію дозвілля дитини, попередити маргінальну поведінку учнів, сприяти подоланню «злиденності» дитячого культурного світу, зміцнити зв'язок «школа – родина» [11].

Дизайн компетенцій. Новим інституціональним імпульсом ОСР можна вважати визначення ключових компетенцій у сфері сталості (*key competencies for sustainability*), оволодіння якими дасть людині змогу аналізувати власні дії з урахуванням поточних і майбутніх соціальних, культурних, економічних та екологічних наслідків із точки зору місцевого і глобального масштабу [1]. Ще у 2002 р. дослідники [8] наголошували на складно структурованому характері таких компетенцій, адже більшість із них стосується декількох сфер сталості одночасно, розвитку певних здібностей (системного та критичного мислення про проблеми з цінністю, у т. ч. щодо здатності розрізняти поняття «кількість», «якість», «вартість»). У 2004 р., у рамках упровадження ОСР, було запропоновано зосередитися на п'яти компетенціях¹⁶ [12]. У 2017 р. як вирішальні для сталого розвитку запропоновано розглядати вже вісім наскрізних (*cross-cutting*) компетенцій¹⁷ [1, с. 10]. Крім того, для кожної із 17 ЦСР: цілі та результати навчання охарактеризовані як компетентності у когнітивних (*cognitive*), соціо-емоційних (*socio-emotional*) і поведінкових (*behavioral*) аспектах; розроблені орієнтовні теми та педагогічні підходи [1].

Запровадження трансформаційної педагогіки. Наразі методів викладання і навчання попередніх поколінь (наприклад, лекцій та запам'ятовування) недостатньо, аби призвести до глибинних соціальних змін, подолати складність і невизначеність майбутнього [5]. Тому для ОСР запропоновано «орієнтовану на дію трансформаційну педагогіку» (*action-oriented transformative pedagogy*) [1], яка використовує методи викладання і навчання, що сприяють закріпленню компетентності у сфері сталості через активне навчання. Такі методи повинні: відповідати потребам цільової групи (залежно від віку, набутих знань, вмінь та інтересів тих, хто навчається); зважати на контекст навчання (наприклад, спрямованість освітньої програми, педагогічний клімат, культурні традиції); враховувати доступність підтримки і ресурсів (педагогічної

¹⁶ А саме: 1) передбачення (*envisioning*); 2) критичне мислення та рефлексія (*critical thinking & reflection*); 3) системне мислення (*systemic thinking*); 4) створення партнерських взаємовідносин (*building partnerships*); 5) участь у прийнятті рішень (*participation in decision-making*).

¹⁷ Відповідно: 1) системне бачення (*systems thinking*); 2) передбачуваність (*anticipatory*); 3) нормативність (*normative*); 4) оперативність (*strategic*); 5) співробітництво (*collaboration*); 6) критичне мислення (*critical thinking*); 7) самосвідомість (*self-awareness*); 8) комплексне вирішення проблем (*integrated problem-solving*).

компетентності, технологій навчання, фінансування тощо) [1]. У рамках реалізації ОСР пропонують застосовувати такі педагогічні підходи: 1) орієнтація на того, хто навчається (*learner-centred approach*); 2) орієнтоване на дію навчання (*action-oriented learning*); 3) трансформаційне навчання (*transformative learning*) (докладніше див. [1, с. 55]). Трансформаційна педагогіка націлена на заохочення спільної співпраці у процесі навчання, самостійне навчання і саморозвиток, упровадження інтерактивних (*interactive*), інтегративних (*integrative*) та вирішальних (*critical*) форм навчання, проблемну орієнтацію, між- і трансдисциплінарність, зв'язок формальної та неформальної освіти [1].

Підтримка освітніх агентів. За сучасними підходами, агентами змін щодо просування місій, цінностей, стратегій, принципів можуть бути індивіди, організації, спільноти, суспільні рухи тощо. У контексті ОСР у якості агентів змін розглядають усю освітню спільноту, проте ключовими агентами, що несуть «нову соціальну відповідальність» (у т. ч. перед місцевими спільнотами) визнають педагогів [6, 8, 13] і заклади освіти, що здійснюють їх підготовку [5, 6].

Існують дві основні моделі розвитку кадрових ресурсів – їх первинна підготовка та додаткове (пере)навчання працюючих. Серед персоналу навчального закладу виокремлюють три категорії професійного розвитку: 1) для всього персоналу; 2) для конкретних груп персоналу; 3) для задоволення конкретних потреб окремих педагогів [9]. У рекомендаціях з питань ОСР [1, 5] наголошено на важливості професійного розвитку якомога більшої кількості вчителів / викладачів у кожному закладі освіти, реалізації компетентісного підходу у сфері сталості (знання, навички, ставлення, цінності, мотивація та прихильність), оновленні професійних стандартів, використанні інструментів сертифікації та акредитації.

На рівні ООН, ЮНЕСКО педагогічна освіта стала предметом особливої уваги¹⁸ ще з 1990-х років, оскільки ОСР націлена на її інтернаціоналізацію і своєчасне поширення найкращого досвіду. Наразі на міжнародному та національних рівнях функціонують різноманітні платформи з реалізації програм підготовки та посилення кадрового потенціалу освіти [1, 4, 5], активну участь у яких може брати і Україна.

Створення сталих навчальних середовищ (*sustainable learning environments*) дасть змогу інтегрувати сталість у повсякденну практику, сприяти всебічному розвитку потенціалу, компетентності та ціннісній освіті [1]. Заклад освіти має стати «цільовою» інституцією (*whole-institution*), тобто «місцем навчання і досвіду сталого розвитку»¹⁹ [1], переорієнтувавши усі аспекти діяльності на принципи сталості (освітні програми, навчальні плани, організаційну структуру²⁰, методи управління, характер суспільних відносин, напрями досліджень тощо).

Заслугує на увагу практика «навчальна артикуляція» (*curricular articulation*), що досягає збалансованості через об'єднання трьох напрямів: 1) розвиток тих, хто навчається; 2) діяльність педагогів та інших освітніх агентів; 3) структура системи,

¹⁸ Наприклад, у Фінляндії (освіта якої визнана однією з найкращих у світі) ідеї сталості впроваджують у школах вже багато років. Проте дослідження 2016 р. показало, що сталість рідко є обов'язковою саме у програмах підготовки шкільних вчителів [6].

¹⁹ Міжнародний досвід створення «екологічних шкіл», «зелених кампусів» тощо.

²⁰ Цей напрям є актуальним передусім для сектору вищої освіти, оскільки сучасні університети, окрім освітньої та наукової діяльності, повинні брати на себе «роль лідера» щодо здійснення активної інтелектуально-публічної діяльності на національному, регіональному та / або місцевому рівнях. Отже, в організаційній структурі ВНЗ можуть знадобитися відповідні структурні підрозділи, що відповідають за конкретний напрям роботи (реалізація соціально значущих проєктів, сприяння інституалізації студентського врядування та волонтерства, міжнародна діяльність у сфері сталості тощо).

де артикуляція політично сформована [11]. За такого підходу можна вчасно ідентифікувати проблеми і впливати на діяльність закладу вже на рівні ухвалення рішення (наприклад, розробка освітньої програми чи проекту, що є локально релевантними). Крім того, можна призначити відповідального(их) за впровадження програми / окремих заходів (озеленення території закладу тощо), організувати осередок чи ініціативну групу для сприяння впровадження [1, 8, 11].

Удосконалення координації та інтеграції передбачає ефективне використання внутрішніх і зовнішніх каналів комунікації, дієвих форм та інноваційних практик кооперації на локальному, місцевому, національному і міжнародному рівнях. У контексті ОСР підтримується трансдисциплінарність (*transdisciplinarity*): співпраця з експертами, які не належать до академічної спільноти, але мають вагомий практичний досвід [1, с. 52]. Такий підхід слугує розвитку партнерських взаємовідносин із багатьма соціальними суб'єктами (роботодавцями, бізнес-спільнотами, політиками, неурядовими організаціями, медіа-сектором тощо). Дієвим інструментом є також академічна активність: розширення теоретико-методологічних досліджень у відповідних сферах знань; створення професійних освітніх спільнот / мереж для започаткування нового напрямку навчання; реалізація програм міжнародної співпраці для підготовки спеціалістів у нових сферах знань; створення сучасних платформ для обміну досвідом²¹ [1, 5, 8].

Науковці пропонують упроваджувати новий підхід до побудови знань шляхом орієнтації на природу знань і створення знань щодо їх реалізації, причому здатність вивчати нові ідеї розглядають як окремий інституційний ресурс [14, с. 20–21]. Для налагодження структур і процедур координації та інтеграції доцільно скористатися можливостями реляційної²² моделі «мобілізації знань»²³ (далі – РММЗ²⁴) [15, с. 10]. Її елементи – «політика і публікації», «люди і практики», «місця і процедури»²⁵ – кластери множинних об'єктів зі складними взаємозв'язками (рис. 2).

²¹ Наприклад, практика «віртуальних класів», розміщення матеріалів з питань сталості на сайті закладу.

²² Від англ. *relation*: відношення, залежність, зв'язок.

²³ Термін «мобілізація знань» (*knowledge mobilization*) та його визначення запропоновано у 2009 р. Радою з досліджень соціальних та гуманітарних наук Канади (*Social Sciences and Humanities Research Council, Canada*): «мобілізація знань» відноситься до низки процесів, які допомагають перенести результати досліджень у суспільство, а також впроваджувати нові ідеї у сферу досліджень. Завдячуючи посередництву у сфері знань, пропаганді та інформаційній діяльності, більш ефективному розповсюдженню через нові технології, «співтворчості» знанням, ці процеси сприяють тому, щоб державні інвестиції у дослідження у сферах соціальних і гуманітарних наук мали найбільший вплив – інтелектуально, соціально, економічно [15, с. 12].

²⁴ В основу РММЗ покладено модель *M. Honing* [14, с. 14], відповідно до якої імплементацію освітньої політики чи освітніх ініціатив у практику і дослідження варто розглядати як цілісний процес у трьох взаємопов'язаних вимірах, а не з точки зору вигод або обмежень лише одного з них. Елемент «*політика*» – це завдання, інструменти щодо зміни повноважень, ухвалення ситуативних рішень, ініціативи. Елемент «*люди*» – множина об'єктів усередині та ззовні системи формальної освіти (у т. ч. батьки, спільноти, політики, мери міст, бізнес-лідери). Елемент «*місця*»: координаційні організації, агенції та юрисдикції; історичний / інституційний аспект; урядові організації, заклади освіти, центральні офіси шкільних округів та інші установи, що мають відповідні політичні або інституційні ресурси [14].

²⁵ Кластер «*політика і публікації*» – це впроваджена модель досліджень, де об'єкт «публікації» означає впровадження знань у документи, що оприлюднені різними людьми у різних місцях (інструкції, наукові публікації, навчальні програми тощо). Такий підхід можна використовувати для більш обмеженої сфери (у рамках однієї школи, місцевої шкільної ради, факультету університету). Кластер «*люди і практики*» – це модель, що ґрунтується на дослідженнях практика та охоплює більш індивідуалістичні підходи до здобуття та розповсюдження професійних знань, особистих практик. Кластер «*місця і процедури*» – модель організаційної досконалості, яка охоплює більш інтегративні моделі організаційних процедур і навчання [15].

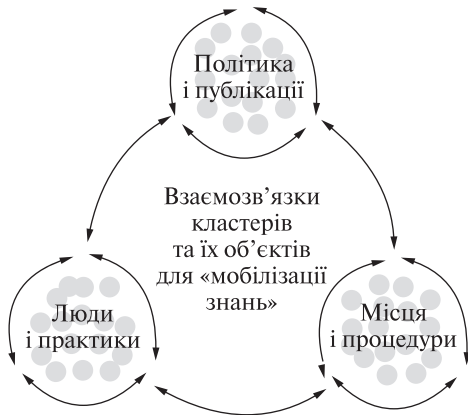


Рис. 2. Реляційна модель «мобілізації знань» (Relational model of knowledge mobilization)

Джерело: [15, с. 10], пер. з англ.

На практиці кожен із цих кластерів може функціонувати як замкнутий цикл, тому знання, навіть якщо вони «походять» із різних теоретичних і експериментальних джерел, нагромаджуються в одному із кластерів. Так, конкретні ідеї можуть міститися у документах чи академічних публікаціях, оминаючи процедурні моменти шкільної ради або індивідуальну практику вчителя. Аналогічно, окремі процедури на національному рівні можуть «не реагувати» на вимоги місцевої політики або практики. Відсутність згоди між політикою і процедурами²⁶ може діяти як інституційний бар'єр (т. зв. «бюрократично замкнуті петлі»). Тому у рамках РММЗ навчання розуміють не як процес передачі знань, а як процес переорієнтації знань із однієї сфери до іншої (тобто підтримка конкретних потреб навчання цільових груп, у т. ч. педагогів). РММЗ покликана налагодити більш гнучку взаємодію як поміж кластерами, так і всередині них, сприяючи зміцненню взаємовідносин між різними інституціями та людьми, які залучені у професійні освітні спільноти²⁷ [15].

Оновлення змісту освітніх реформ. Освітні реформи розглядають як великі соціальні та комунікативні процеси, успіх яких забезпечується у разі участі всіх зацікавлених сторін. Виокремлюють три «покоління» освітніх реформістських рухів [16], зорієнтованих на: 1) *реорганізацію управління, фінансів і доступу до освіти* (це переважно реформи з фінансових міркувань для зменшення навантаження на національні бюджети); 2) *вирішення проблем, що впливають на якість і результати освітніх процесів* (ці реформи розроблені з міркувань конкурентоспроможності націй / економік та спрямовані на підготовку людського капіталу вищої якості з новими компетентностями); 3) *сприяння соціальній справедливості* шляхом покращення соціальної мобільності та соціального вирівнювання (це новітні реформи XXI ст., сфокусовані на покращенні ефективності діяльності закладів освіти).

²⁶ Наприклад, розроблений університетом за власною ініціативою шкільний курс може впроваджуватися у шкільну програму із значною затримкою внаслідок «неготовності» шкільної адміністрації або уповноваженого органу, який змінює освітні стандарти. Уникнути цього можна через ухвалення «меморандумів про взаєморозуміння».

²⁷ Міжнародний досвід створення професійних освітніх спільнот (мереж для розробки та реалізації навчальних програм у школах та / або місцевих общинах) свідчить, що до цього можуть бути залучені адміністрація шкіл, шкільні ради, вчителі, кандидати у вчителі з числа студентів, викладачі-педагоги.

Дослідники [16] наголошують, що наразі заклади освіти (у т. ч. школи) інтегровані в усі види зовнішніх і внутрішніх мереж та, поміж інших характеристик, беруть участь у нових типах відносин із новими технологіями. Зважаючи на курс децентралізації в Україні, зміст освітніх реформ має бути орієнтований на створення мереж, за допомогою яких кожен заклад освіти буде входити до складу місцевої спільноти²⁸, посилюючи її соціальну роль.

У контексті реалізації ЦСР в Україні важливими напрямками також є: врахування принципів сталості у національних стандартах якості освіти (стандартів результатів навчання) [1]; моніторинг і оцінювання якості програмних заходів ОСР [1] на національному та регіональному рівнях. Зокрема, ЮНЕСКО планує оцінювати програми та ініціативи у сфері ОСР на декількох рівнях²⁹. Моніторинг і оцінювання якості програмних заходів ОСР стосуватиметься: програмних аспектів (навчальне середовище, очікування тощо), процесів (практика викладання, навчальні ресурси та ін.), результатів (знання, компетенції тощо) та контекстуальних міркувань. Результати оцінки програм ОСР будуть використані на міжнародному рівні для: визначення програмних обмежень; орієнтації на покращення конкретних сфер діяльності; звітності про місцеві та національні тенденції; оцінки ефективності програми; сприяння підзвітності й прозорості [1, с. 56–57].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Міжнародний досвід свідчить, що національні системи освіти мають бути «підготовлені» для своєчасного реагування на виклики сьогодення, серед яких проблематику сталості визнано найактуальнішою. У програмних документах глобального рівня освіту розглядають як ключовий елемент для переходу на засади сталості та реалізації ЦСР. З огляду на це, в Україні доцільно зосередитися на розвитку таких освітніх інституцій: переорієнтація функціонального та предметного поля освіти; дизайн компетенцій; запровадження трансформаційної педагогіки; підтримка освітніх агентів; створення сталих навчальних середовищ; удосконалення координації та інтеграції; оновлення змісту освітніх реформ. У подальшому для кожної з цих освітніх інституцій варто визначити *ключові функції* (наприклад, максимізація корисності освітньої підготовки та мінімізація освітніх ризиків для певних груп та категорій населення), доповнити їх *інституціональний зміст* (щодо академічної, соціальної, економічної, екологічної та гуманітарної відповідальності освітніх агентів) і конкретизувати *форми реалізації* (освітні проекти і програми, організаційні та процедурні зміни, цільова підтримка і спонсорство, моніторинг та оцінювання).

ЛІТЕРАТУРА

1. Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives / UNESCO Education Sector. – 2017. – 67 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf> (дата звернення: 03.10.2017).
2. Цілі Сталого Розвитку: Україна. Національна доповідь / Міністерство економічного розвитку і торгівлі України, 2017. – 174 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.idss.org.ua/monografii/2017_SDGs_NationalReport.pdf (дата звернення: 03.10.2017).

²⁸ При цьому важливо, щоб адміністратори та педагоги закладу освіти були здатні до створення таких мереж і брали на себе «нову соціальну відповідальність» [13].

²⁹ А саме: 1) масштабної оцінки результатів навчання (таких як *PISA*); 2) оцінки результатів навчання на індивідуальному рівні; 3) національних оцінок, погоджених із національними пріоритетами у сфері освіти; 4) контекстуалізованих шкільних та інституціональних оцінок для покращення впровадження; 5) оцінки конкретних педагогічних практик; 6) особистої самооцінки індивідуального прогресу.

3. Аналіз державних стратегічних документів щодо врахування адаптованих для України Цілей Сталого Розвитку до 2030 року: Аналітична доповідь. — К. : Інститут суспільно-економічних досліджень, 2017. — 84 с.
4. Global Action Programme (GAP) on Education for Sustainable Development (ESD): Goals and Objectives / UNESCO [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <https://en.unesco.org/gap/goals-and-objectives?language=en>. (дата звернення: 12.10.2017).
5. A Decade of Progress on Education for Sustainable Development: Reflections from the UNESCO Chairs Programme / UNESCO; G. Michelsen and P.J. Wells (Eds). — 2017. — 133 p. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002523/252319e.pdf> (дата звернення: 04.10.2017).
6. Wolff L.-A., Sjoblom P., Hofman-Bergholm M., Palmberg I. High Performance Education Fails in Sustainability? — A Reflection on Finnish Primary Teacher Education // Education Sciences. — 2017. — 7. — 22 p. — doi:10.3390/educsci7010032 [Електронний ресурс]. — Режим доступу : www.mdpi.com/journal/education (дата звернення: 30.05.2017).
7. Sachs J.D. The Age of Sustainable Development. — Colombia University Press, 2015.
8. Education for Sustainable Development Toolkit Economy Environment / Center for Geography and Environmental Education, University of Tennessee; R. McKeown (Ed.), Version 2. — 2002. — 142 p. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://www.esdtoolkit.org/esd_toolkit_v2.pdf (дата звернення: 30.05.2017).
9. White R.E., Cooper K. Critical Leadership and Social Justice: Research, Policy and Educational Practice // US-China Education Review. — А 5 (2012). — P. 517–532 [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED534295.pdf> (дата звернення: 30.05.2017).
10. Фролов Д.П., Шулимова А.А. Институциональная системность социальной ответственности бизнеса (природа, институции, механизм) // Journal of Institutional Studies. — 2013. — Т. 5. — № 1. — С. 124–144 [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <https://cyberleninka.ru/article/n/institutsionalnaya-sistemnost-sotsialnoy-otvetstvennosti-biznesa-priroda-institutsii-mehanizm> (дата звернення: 29.06.2017).
11. Martins J., Vale A., Mouraz A. All-day schooling: improving social and educational Portuguese policies // International Electronic Journal of Elementary Education. — 2015. — 7 (2). — P. 199–216 [Електронний ресурс]. — Режим доступу : www.iejee.com (дата: 30.05.2017).
12. Tilbury D., Wortman D. Engaging People in Sustainability / Commission on Education and Communication, IUCN, Gland, Switzerland and Cambridge, UK, 2004. — 76 p. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <https://portals.iucn.org/library/efiles/documents/2004-055.pdf> (дата звернення: 30.05.2017)
13. Lingard B. Historicizing and contextualizing global policy discourses: Test- and standardsbased accountabilities in education // The International Education Journal: Comparative Perspectives. — 2013. — 12 (2). — P. 122–132 [Електронний ресурс]. — Режим доступу : www.iejcomparative.org (дата звернення: 30.05.2017).
14. Honig M.I. Complexity and policy implementation: Challenges and opportunities for the field // New directions in education policy implementation: Confronting complexity / M.I. Honig (Ed.). — Albany, NY : State University of New York Press, 2006. — P. 1–23.
15. Ng-A-Fook N., Kane R.G., Butler J.K., Glithero L., Forte R. (2015). Brokering knowledge mobilization networks: Policy reforms, partnerships, and teacher education // Education Policy Analysis Archives. Arizona State University. — 2015. — December 7. — 23 (122). — 30 p. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://eraa.asu.edu/ojs/article/view/2090> (дата звернення: 12.07.2017).
16. Vasquez-Martinez C.-R., et al. Educational Reform from the Perspective of the Student // Education Provision to Every One: Comparing Perspectives from Around the World. BCES Conference Books. — 2016. — 14, № 1. — P. 157–162 [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED568097.pdf> (дата звернення: 13.06.2017).

REFERENCES

1. Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives (2017). UNESCO Education Sector. unesdoc.unesco.org. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf>

2. Tsili Staloho Rozvytku: Ukraina. Natsionalna dopovid [Sustainable Development Goals: Ukraine. National Report]. (2017). Ministerstvo ekonomichnoho rozvytku i torhivli Ukrainy *idss.org.ua*. Retrieved from http://www.idss.org.ua/monografii/2017_SDGs_NationalReport.pdf [in Ukrainian].
3. *Analiz derzhavnykh stratehichnykh dokumentiv schodo vrakhuvannya adaptovanykh dlia Ukrainy Tsilej Staloho Rozvytku do 2030 roku: Analitychna dopovid [Implementing SDGs-2030 in Ukraine: analysis of government strategies and public policy: Analytical Study]*. (2017). Kyiv : Instytut suspilno-ekonomichnykh doslidzhen [in Ukrainian].
4. Global Action Programme (GAP) on Education for Sustainable Development (ESD): Goals and Objectives. UNESCO. *en.unesco.org*. Retrieved from <https://en.unesco.org/gap/goals-and-objectives?language=en>
5. Michelsen, G. & Wells, P.J. (Eds). (2017). A Decade of Progress on Education for Sustainable Development: Reflections from the UNESCO Chairs Programme UNESCO *unesdoc.unesco.org*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002523/252319e.pdf>
6. Wolff, L.-A., Sjoblom, P., Hofman-Bergholm, M., & Palmberg, I. (2017). High Performance Education Fails in Sustainability? – A Reflection on Finnish Primary Teacher Education. *Education Sciences*, 7. Retrieved from www.mdpi.com/journal/education, doi: 10.3390/educsci7010032.
7. Sachs, J.D. (2015). *The Age of Sustainable Development*. Colombia University Press : NY, USA.
8. McKeown, R. (Eds.). (2002). Education for Sustainable Development Toolkit Economy Environment Center for Geography and Environmental Education, University of Tennessee, Version 2. *esdtoolkit.org*. Retrieved from http://www.esdtoolkit.org/esd_toolkit_v2.pdf [in English].
9. White, R.E., & Cooper, K. (2012). Critical Leadership and Social Justice: Research, Policy and Educational Practice. *US-China Education Review*, A5, 517-532. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED534295.pdf>
10. Frolov, D.P., & Shulimova, A.A. (2013). Institutsionalnaya sistemnost sotsialnoy otvetstvennosti biznesa (priroda, institutsii, mehanizm) [The Institutional Complexity of Corporate Social Responsibility (Nature, Institutions, Mechanism)]. *Journal of Institutional Studies*, 5(1), 124-144. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/institutsionalnaya-sistemnost-sotsialnoy-otvetstvennosti-biznesa-priroda-institutsii-mehanizm> [in Russian].
11. Martins, J., Vale, A., & Mouraz, A. (2015). All-day schooling: improving social and educational Portuguese policies. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(2), 199-216. Retrieved from www.iejee.com
12. Tilbury, D., & Wortman, D. (2004). Engaging People in Sustainability. Commission on Education and Communication, IUCN, Gland, Switzerland and Cambridge, UK. *portals.iucn.org*. Retrieved from <https://portals.iucn.org/library/efiles/documents/2004-055.pdf>
13. Lingard, B. (2013). Historicizing and contextualizing global policy discourses: Test- and standardsbased accountabilities in education. *The International Education Journal: Comparative Perspectives*, 12(2), 122-132. Retrieved from www.iejcomparative.org
14. Honig, M.I. (Eds.) (2006). Complexity and policy implementation: Challenges and opportunities for the field. *New directions in education policy implementation: Confronting complexity*, 1-23. Albany, NY: State University of New York Press
15. Ng-A-Fook, N., Kane, R.G., Butler, J.K., Glithero, L., & Forte, R. (2015). Brokering knowledge mobilization networks: Policy reforms, partnerships, and teacher education. *Education Policy Analysis Archives*, 23(122). Arizona State University. Retrieved from <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2090>
16. Vasquez-Martinez, C.-R., Gonzalez-Gonzalez, F., Cardona-Toro, J.-G., Díaz-Renteria, M.-G., Alvarez, M.-I., Rendon, H., Valero, I., Morfin, M., & Alvarez, M. (2016). Educational Reform from the Perspective of the Student. *Education Provision to Every One: Comparing Perspectives from Around the World. BCES Conference Books*, 14(1), 157-162. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED568097.pdf>

Стаття надійшла до редакції журналу 02.11.2017.