

РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Дипломна робота

на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

на тему:

**РЕФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В
ПРОВІДНИХ КРАЇНАХ СВІТУ У ХХІ СТОЛІТТІ**

Виконала:

студентка 2 курсу

спеціальності 013 Початкова освіта

Дембіцька Мар'яна Ігорівна

Керівник:

кандидат педагогічних наук, професор

Колупасва Тетяна Євстафіївна

Рецензент: Невмержицька Олена Василівна,

доктор педагогічних наук, професор, кафедра

загальної педагогіки та дошкільної освіти,

Дрогобицький державний педагогічний

університет імені Івана Франка

Рівне – 2020 року

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ У ПРОВІДНИХ КРАЇНАХ СВІТУ	9
1.1. Дослідження термінологічного поля початкової освіти	9
1.2. Проблема реформування в провідних країнах у психолого-педагогічних дослідженнях зарубіжних та українських педагогів	29
Висновки до першого розділу	40
РОЗДІЛ 2 ДОСЛІДЖЕННЯ РЕФОРМАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ КРАЇН ЄС ТА США	42
2.1. Особливості реформування шкільної освіти країн ЄС і США	42
2.2. Аналіз державних стандартів шкільної освіти країн ЄС та США	58
Висновки до другого розділу	79
РОЗДІЛ 3 ОСОБЛИВОСТІ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ УКРАЇНИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ ВХОДЖЕННЯ В ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР	81
3.1. Дослідження реформаційних рухів у шкільництві України в контексті освітніх реформацій зарубіжжя	81
3.2. Особливості Європейського поступу реформ шкільної освіти в Україні	95
Висновки до третього розділу	108
ВИСНОВКИ	111
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	116

ВСТУП

Проблеми освіти завжди займали найважливіше місце у діяльності будь-якої держави: саме освіта є одним з основоположних засобів відтворення і розвитку культури суспільства і людини, духовного, інтелектуального та професійного потенціалів соціуму.

Шкільна освіта в Україні тривалий час була спрямована на надання учневі необхідних знань, вироблення умінь і навичок, за період навчання він мав засвоїти багато фактичного матеріалу. Натомість школа не достатньо навчала школярів приймати рішення, використовувати інформаційні та комунікаційні технології, критично мислити, вирішувати конфлікти, орієнтуватись на ринку праці тощо. Зміст освіти не достатньо відповідав потребам суспільства та ринку праці, не був спрямований на набуття необхідних життєвих компетентностей.

Очікування суспільства, що стоять сьогодні перед школою і які проголошені в стратегічному документі української освіти – Національній доктрині розвитку освіти, спрямовані на перехід освітньої системи на новий тип гуманістично-інноваційної освіти, її конкурентоспроможність у європейському та світовому освітніх просторах, формування покоління молоді, що буде захищеним та мобільним на ринку праці, здатним робити особистий духовно-світоглядний вибір, матиме необхідні знання, навички та компетентності для інтеграції в суспільство на різних рівнях, буде здатним навчатися впродовж життя.

Така позиція вимагала від сучасної школи особливо серйозних реформаційних кроків до оновлення змісту освіти та до застосування нових педагогічних підходів до навчання, впровадження інформаційних та комунікаційних технологій, які модернізують процеси розвитку суспільства. Ці реформи потребують значних зусиль, багато часу для адаптації та впровадження змін.

Одним зі шляхів оновлення змісту освіти й узгодження його з сучасними потребами, інтеграцією до європейського та світового освітніх просторів стала орієнтація навчальних програм на набуття ключових компетентностей та створення ефективних механізмів їх запровадження.

Як показує досвід багатьох європейських країн, що займались визначенням, відбором та впровадженням ключових компетентностей, останнім часом відбулась орієнтація програм та педагогічних технологій на компетентнісний підхід. Водночас засвоєння учнями ключових компетентностей враховується при оцінюванні навчальних досягнень учнів. Ключові компетентності стають основою процесу оцінювання навчальних досягнень і в українській школі.

Входження України у європейський світовий освітній простір вимагає проведення модернізації змісту освіти в контексті її відповідності сучасним потребам. Передусім вагомим значення набуває середня освіта – центральна ланка в освітній системі будь-якої країни та основа для успішного здобуття освіти наступних рівнів й самоосвіти протягом усього життя.

Розвинуті країни вже пройшли шлях реформування освіти і тепер успішно застосовують концепції індивідуальних освітніх програм, замість традиційних уроків – усестороннє дослідження тем, набуття навичок критичного та креативного мислення, отримання знань упродовж всього життя в будь-якому місці, у будь-який час, у будь-якій формі. Україна тільки стає на цей шлях, а реформа середньої освіти – реформа, орієнтована на те, щоб випустити зі школи всебічно розвинену, здатну до критичного мислення цілісну особистість, патріота з активною позицією, інноватора, здатного змінювати навколишній світ та вчитися впродовж життя, – сьогодні на порядку денному.

Однією з рушійних сил прогресу в будь-якій області людської діяльності і знань є синтез накопиченого світового досвіду. В умовах реформи системи освіти в нашій країні все більшу важливість набуває вивчення і аналіз тенденцій розвитку освіти за кордоном.

У наші дні світове співтовариство визначає зміст нової освіти, розробляються і впроваджуються новітні технології навчання, постійно вдосконалюється освітній процес. Цьому сприяють багато важливих факторів: всезростаючий обсяг знань, умінь і навичок, необхідних школярам; результати досліджень природи дитинства; досвід роботи навчальних закладів різних країн. Крім того, світова освіта має відповідати новому рівню виробництва, науки, культури. А значить, оновлення системи освіти є актуальним, неминучим завданням.

Необхідність осмислення реальних проблем освіти в сучасних умовах стає все більш актуальною і значимою. Це обумовлюється не лише причинами соціально-економічного порядку, а значною мірою зміною парадигм суспільного розвитку. Все це, безумовно, відбивається на стані та перспективах розвитку освіти як найважливішої частини соціальної сфери, феномена культури, одного з рушіїв поступального громадського руху.

Аналіз різних систем освіти та виявлення їх переваг та недоліків дають можливість виділити передумови і тенденції формування єдиного освітнього простору. Пошук шляхів подолання проблем, пов'язаних з глобалізацією шляхом радикального реформування освіти, уможливив напрацювання перспективного практичного досвіду. Не менш цінними є теоретичні доробки з проблеми трансформаційних процесів в освіті, зокрема А. Бенаво, В. Блюма, О. Брісеїд, Г. Вайдеану, Ф. Ваніскотта, Л. Вьосманна, Б. Даля, А. Економоу, Б. Зюмека, Д. Каллена, Ф. Кейо, Е. Кліме, Дж. Ле Мете, Ш. О'Доннелла, І. Оомен-Вельке, У. Пайнера, П. Радо, Ф. Раміреза, М. Ранкуреля, І. Ратінена, Р. Риби, Ф. Ставрули, В. Туласевича, М. Фуллана, П. Хейджера, В. Хутмахера, Г.Швердта, М. Шльоттера, М. Шуайб, М.Янга та ін.

Накопичений у зарубіжжі практичний досвід та теоретичні узагальнення щодо характеру, алгоритму й впливу трансформацій набувають особливої актуальності в умовах руху України до синхронізації національної освіти зі стандартами провідних країн зарубіжжя. Підписання Угоди про Асоціацію між Україною та Європейським Союзом (2014) остаточно закріпило

європейський вектор розвитку української держави в усіх сферах, включно з освітою. Закон України «Про освіту» (2017) метою освіти визначає всебічний розвиток людини, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору. Упровадження концепції навчання впродовж життя відповідає основному пріоритету освітнього простору провідних країн Європи та США. Проголошені трансформації потребують розроблення дієвих механізмів реалізації запланованого з урахуванням можливих викликів глобального та регіонального характеру, що актуалізує зарубіжний досвід.

Шлях європейської та світової інтеграції, обраний Україною, зумовлює необхідність інтенсивних змін в політичному, економічному й соціальному житті нашої держави. Останніми роками відбуваються реформаційні процеси в освітній галузі, спрямовані на досягнення рівня найкращих світових стандартів. Саме тому в педагогічній теорії і практиці сучасної школи нагальною є проблема вивчення зарубіжного досвіду в основних аспектах. Це зумовило вибір теми магістерської роботи **«Реформування змісту початкової освіти в провідних країнах світу у XXI столітті»**.

Мета дослідження: проаналізувати характер реформ у змісті загальної середньої освіти в провідних країнах світу, визначити наукову і практичну цінність досвіду для розв'язання проблем модернізації змісту шкільної освіти в Україні.

Відповідно до мети дослідження були сформульовані **завдання дослідження:**

1. Дослідити значення початкової освіти в провідних країнах світу та важливість її реформування у нових викликах часу.
2. Проаналізувати процес розроблення і результати впровадження нових навчальних програм у провідних країнах світу.
3. Визначити головні напрями сучасного реформування змісту шкільної освіти країн ЄС та США.
4. Дослідити стандарти освіти країн європейського союзу та США.

5. Обґрунтувати теоретичні й практичні засади реформування змісту початкової освіти в Україні в контексті освітніх реформацій зарубіжжя.

Об'єкт дослідження – процес реформування змісту початкової освіти в провідних країнах світу у XXI столітті.

Предмет дослідження – теоретичні та практичні засади реформування змісту освіти в сучасній школі провідних країн світу.

Для вирішення поставлених завдань було використано такі **методи дослідження**:

теоретичні: аналіз (історіографічний, порівняльний), синтез, абстрагування, порівняння та узагальнення для з'ясування особливостей теоретичних підходів до реформування змісту освіти;

емпіричні: спостереження, опитування.

Практичне значення дослідження визначається можливістю використання його результатів в створенні навчальних посібників для вчителів та студентів педагогічних навчальних закладів, методичних рекомендацій з порівняльної педагогіки, а також для проведення подальших порівняльно-педагогічних досліджень розвитку системи шкільної освіти зарубіжних країн.

Апробація результатів дослідження. Основні результати проведеного дослідження, а також основні положення і загальні висновки обговорювалися на наукових семінарах та засіданнях кафедри педагогіки початкової освіти педагогічного факультету Рівненського державного гуманітарного університету; звітних науково-практичних конференціях РДГУ (2019 – 2020 рр.); Всеукраїнська науково-практична конференція «Актуальні проблеми реформування дошкільної та початкової освіти України у контексті євроінтеграційних процесів» (10 грудня 2019 р.); Всеукраїнська науково-практична конференція «Професійний розвиток педагога» (30 жовтня 2020р.)

Відповідно до дослідження теми були опубліковані тези досліджень:

Дембіцька М.І. Реформування змісту початкової освіти в провідних країнах світу у XXI столітті //збірник тез виступів учасників Всеукраїнської

науково-практичної конференції «Актуальні проблеми реформування дошкільної та початкової освіти України у контексті євроінтеграційних процесів». М. Рівне, 10. грудня. 2019р. Рівне: РВЦ МЕРУ імені академіка Степана Дем'янчука, 2019. С. 158-161

Дембіцька М.І. Реформування змісту початкової освіти в провідних країнах світу у XXI столітті // Професійний розвиток педагога: збірник матеріалів регіональної науково-практичної конференції. М. Рівне, 30 жовтня 2020р. Рівне: Рівненський державний гуманітарний університет, 2020. С. 51-55

Структура та обсяг дослідження. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, висновків, списку використаних джерел (78 джерел). Загальний обсяг роботи становить 124 сторінки, з них основного тексту – 113 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ У ПРОВІДНИХ КРАЇНАХ СВІТУ

1.1. Дослідження термінологічного поля початкової освіти

Початкова освіта є важливим соціальним інститутом. Ідея елементарної, або початкової, освіти для всіх дітей віком від п'яти років нараховує більше 400 років, коли шотландський протестантський реформатор Джон Нокс (John Knox) закликав створити школу в кожній парафії. Однак лише Закон 1872 р. забезпечив обов'язкову початкову освіту, а після 1890 р. початкова освіта стала надаватися безкоштовно [89, с. 2, 5].

В Англії розбудова державної початкової школи починається з 1870 р. Завданням базової освіти для дітей робітничого класу проголошуються три — читання, письмо, арифметика. У 1904 р. Роберт Морант (Robert Morant), постійний секретар Ради освіти, укладає кодекс початкової школи.

У Західній Європі формування масової початкової освіти наприкінці XIX — на початку XX ст. не лише стає ключовою подією в трансформації національних систем освіти, а й визначає подальший соціально-економічний розвиток суспільств. На думку чеського соціолога, теоретика націоналізму Ернста Геллнера (Ernst Gellner), національні системи початкової освіти з'явилися, щоб забезпечити індустріалізацію та капіталістичні держави мобільною і гнучкою робочою силою, а школи стали відповідальними за репродукцію та трансляцію культурних цінностей [92].

Міжнародна стандартна класифікація освіти, упроваджена Міжнародним бюро освіти ЮНЕСКО 1997 р., початкову освіту визначає як таку, що надає учням базову освіту з читання, письма та математики поряд з елементарним розумінням інших предметів, таких як історія, географія, природничі науки, суспільні науки, мистецтво і музика. У деяких випадках викладаються основи релігії [44, с. 16].

Початкова освіта закладає підґрунтя особистого й соціального розвитку учнів, готує до молодшої середньої освіти. Навчальні програми початкової освіти передбачають базовий рівень складності, як правило, без спеціалізації.

Світовий банк визначає початкову освіту як «загальну шкільну освіту першого рівня, програми, розроблені для формування числової і мовної грамотності та закладення бази для подальшого навчання». Залежно від традицій і законодавства країни початкова освіта може охоплювати перші 5—8 років формальної освіти. Термін «базова освіта» охоплює початкове навчання, але до неї також може належати ширший набір освітніх програм, у тому числі неповна середня освіта, дошкільна освіта, грамотність дорослого населення, а також позакласні програми неформальної освіти. Останнім часом проєктувальники всередині й поза сектором освіти Банку почали використовувати на позначення змісту освітніх проєктів термін «загальна освіта», що іноді застосовується як взаємозамінний із початковою [59, с. 6].

У «Довіднику з міжнародних порівнянь в освіті: концепції, стандарти, визначення та класифікації», укладеному організацією економічного співробітництва та розвитку, зазначається, що початкова освіта зазвичай розпочинається у віці 5, 6 або 7 років і триває від 4 до 6 років. Програми на початковому рівні здебільшого не вимагають попередньої формальної освіти, хоча дедалі поширенішим явищем стає участь дітей у дошкільних програмах підготовки перед вступом до початкової школи.

«Довідник» також уточнює межу між дошкільною та початковою освітою як початок систематичного навчання читання, письма і математики, характерного для початкової школи (хоча формування базових мовних навичок і рахунку відбувається на дошкільному рівні).

Додатковим критерієм для класифікації є вступ до закладів початкової освіти або початкових програм у тій чи іншій країні. У країнах, де початкова освіта розпочинається в ранньому віці (наприклад, 4 або 4 і 1/2), діти молодшого віку можуть бути класифіковані за МСКО 1, тільки якщо

тривалість шкільного дня, кваліфікація персоналу, а також рівень змісту навчальної програми схожі з тими, які пропонуються дітям віком 6 років.

У термінологічному полі початкової освіти виокремлюються за критеріями частотності, концептуальності, перспективності терміни «курикулум», «компетентність», «стандарт», «цілі», «автономія», «індивідуалізація» та «навчання».

Проблема розроблення курикулуму, відбору компетентностей і відповідних підходів для їх реалізації на рівні початкової школи, як і на будь-якому іншому освітньому рівні, розв'язується у площині цілей і завдань навчання. Взаємозв'язок цілей і результатів у вигляді сформованих компетентностей визначає загальну логіку освітнього процесу.

В англійській науковій літературі термін «цілі» має кілька варіантів перекладу, проте сутність поняття зберігається: цілі освіти — це ідеальне передбачення кінцевого результату процесу навчання, те, до чого прагнуть педагог і учні.

Сучасна філософська дискусія навколо цілей, цінностей і завдань освіти відбувається у двох напрямках. Теоретики першого напрямку займають ту позицію, що цілі перебувають в основі навчального процесу і мають важливе значення для його аналізу та оцінки. Серед них британський філософ П. Стандіш (Paul Standish), який вважає, що цілі й цінності допомагають в оцінюванні результативності та ефективності освіти і це узгоджується з принципами раціонального планування, які характеризують сучасний світ. На думку вченого, коли освіта надається у великому систематичному масштабі, скептицизм щодо забезпечення цілей слід розглядати як політичну безвідповідальність [87].

Філософи другого напрямку наводять аргументи на користь того, що надмірний акцент на цілях і цінностях трансформує освіту в технічний і функціональний процес, призводить до ідеологізації, обмежує автономію навчання та наголошує на важливості цілей і результатів, а не дитини як фокуса освітнього процесу.

Так, професор Оксфорду Р. Прінг (Richard Pring), визнаючи той факт, що освіта не може не мати цілей і завдань, стверджує, що нескінченні списки компетентностей, які можуть бути виміряні за допомогою різних засобів, зміщують фокус освіти з цілей на засоби. Одночасно філософ зауважує, що немає потреби розмежовувати цілі інтелектуального розвитку і практичної підготовки до життя: освіта повинна подолати дуалізм мислення і дії, теорії і практики [42].

У середині ХХ ст. британський дослідник Д. О'Коннор (Daniel J. O'Connor) у праці «Вступ до філософії освіти» узагальнює цілі освіти таким чином: освіта покликана забезпечити людей мінімальними навичками, необхідними для того, щоб посісти своє місце в суспільстві; надати професійну підготовку, що дасть змогу заробляти на життя; пробудити інтерес і смак до знань; навчити мислити критично; ознайомити з культурними та моральними досягненнями людства і навчити цінити їх [50].

Досліджуючи пріоритети вчителя початкової школи, експерти П. Аштон (Patricia Ashton), П. Нін (Pat Kneen) і Ф. Девіс (Frances Davies) окремо групують освітні цілі для учня та для вчителя. Для учня метою навчання є те, що він сподівається отримати від освіти, а вчителі більше стурбовані тим, чого і як вони навчають, ніж загальними освітніми завданнями [17].

Міжнародний консультант Дж. Ле Мете (Joanna Le Métais) у дослідженні «Цінності та цілі в курикулумі й оцінюванні» зазначає, що цілі можуть сприйматися як невід'ємна частина навчання, котра сприяє безперервній освіті, розвитку знань, навичок і розуміння для особистості й суспільства, або як інструментальна, що готує молодь до роботи і працює на національну економіку. Тобто освітні цілі можуть бути спрямовані на:

- розвиток індивідуальних якостей і можливостей,
- зміцнення громадянської ідеї та почуття спільності,
- збереження культурної спадщини [57, с. 10].

Відомий американський дидакт, затятий критик тестування А. Кон (Alfie Kohn) у статті «Що означає бути високоосвіченим?» пише, що замість того,

аби намагатися визначити ступінь освіченості, важливіше для нас відповісти на питання про завдання освіти, що виходять за рамки академічних цілей. А. Кон наголошує, що головною метою освіти має бути виховання грамотної, турботливої, люблячої та приязної людини [67].

Дж. Вайт (John White), експерт проекту Cambridge Primary Review (CPR), аналізує трансформацію цілей британської початкової школи з 1904 по 2007 р. і визначає їхню (а не шкільних предметів) роль як провідну в дизайні сучасного початкового курикулуму та акцентує на індивідуалізованому характері освіти. Дослідник зауважує, що автономія учня як завдання школи у XX ст. сьогодні замінюється забезпеченням особистого благополуччя дитини [62].

Ще одним масштабним дослідженням цілей початкової освіти є доповідь «Цілі та цінності в початковій освіті: Англія та інші країни», у якій компаративісти М. Шуайб (Maha Shuaub) і Ш. О'Доннелл (Sharon O'Donnell) презентують на такі висновки [73]:

— цілі, завдання і цінності початкової освіти пройшли певні етапи розвитку:

1960—1979 рр. період домінування дитиноцентризму;

1980-ті роки — період посилення державного контролю;

1990-ті роки — період підвищення стандартів досягнень;

з 2000 р. — період підготовки дітей до життя в мультикультурному суспільстві та економічному середовищі, що постійно змінюється;

— європейські країни погоджуються, що сьогодні ефективність — академічна, професійна, економічна та соціальна — національних систем освіти визначається ступенем їхньої персоналізації (хоча країни вкладають різний зміст у цей термін);

— цілі, завдання й цінності сучасної початкової освіти поєднують вимоги підготовки дітей до їхньої економічної ролі в суспільстві з необхідністю визначити індивідуальні сильні і слабкі сторони задля забезпечення необхідної підтримки в досягненні ними цілей;

— громадянська освіта набуває життєво важливого значення як одна з цілей всебічної освіти;

— зростає роль педагога початкової школи як основного вихователя в справі заохочення дітей молодшого віку до здорового та безпечного способу життя;

— цілі, завдання й цінності початкової школи в країнах Західної Європи сьогодні демонструють більше схожих рис, ніж відмінностей, що втілюється насамперед в орієнтації на виконання стандартів досягнень та економічних і соціальних цілей у руслі філософії дитино центризму.

Під цілями початкової освіти ми розуміємо твердження, що визначають її структуру (тривалість, фази, типи шкіл), інституційну організацію учнів (групування за віком, вибір навчальних програм), кваліфікацію та кількість учителів (ступінь бакалавра або магістра, вчитель-предметник або універсал, один учитель в класі або команда вчителів), розподіл навчального часу і передбачають кінцевий результат навчання на цьому освітньому етапі.

Сьогодні навчальний процес у початковій школі регламентується курикулумом. На думку британського дослідника А. Росса (Alistair Ross), сучасний термін «курикулум» має латинське походження (у перекладі — «кругообіг», «шлях», «бігова смуга»), оскільки у вузькому розумінні в освіті він використовується для позначення певного обсягу знань (програми), який діти мають засвоїти за час навчання в школі [54, с. 8].

За даними Д. Гамільтона (David Hamilton) та Г. Вайнер (Gaby Weiner), початок уживання терміна «курикулум» в освіті збігається з розвитком масової школи в Європі в XVI ст. Із цим неологізмом тісно пов'язані такі освітні інновації, як «клас», «дидактика», «метод» і «катехізис». У ранній формі, починаючи з 1570-х років, курикулум позначав шлях, яким учні повинні прямувати за соціально затвердженою мапою знань [40, с. 3]. Таким чином, уже у період Відродження і Реформації куррикулум утілював ідею порядку — хронологічного (програма навчання) та соціального (зміст навчання).

Український компаративіст О. Локшина, аналізуючи наукові праці в галузі теорії курикулуму, робить висновок, що сьогодні латинське слово *curriculum*, набувши спочатку вжитку в англійській мові, в умовах глобалізації із суто англо-американського педагогічного явища перетворюється на загальноєвропейський феномен. А термін «курикулум», який позначає структуру, трансляцію й оцінювання засвоєного учнями соціального досвіду в межах навчального закладу, на сучасному етапі отримує статус міжнародного [69, с. 82].

Курикулум був і залишається одним із центрів наукової дискусії в освіті впродовж десятиліть. Хоча ідея курикулуму не є новою, підходи до розуміння сутності та завдань шкільного курикулуму, його теорія і практика змінюються з плином часу.

Розглядаючи освітній курикулум як багатовимірне й багатоаспектне явище, британський дидакт А.В. Келлі (Albert Victor Kelly) у монографічному дослідженні «Курикулум: теорія і практика» пише, що для того, аби вважатися практичним і ефективним, визначення курикулуму не лише має містити твердження, що курикулум — це знання або навчальні предмети, які школа має транслювати чи викладати, а й вказувати на так званий цілісний курикулум, що крім знаннєвої складової містить досвід, набутий учнями як результат процесу навчання, та досвід, що свідомо чи несвідомо додають школа і вчителі у процесі трансляції курикулуму [53, с.4].

Для проведення міжнародних порівняльних досліджень шкільної освіти організація економічного співробітництва та розвитку пропонує використовувати термін «національний курикулум», яким називають документ, що містить опис загальних цілей, завдань і якості та/ або змісту національної шкільної системи. Цей документ може мати форму стандартів (цілі та критерії успішності на певних освітніх рівнях і з конкретних навчальних предметних галузей) без фактичного розподілу часу чи назв дисциплін, або розкладу (кількість навчальних періодів щодо кожного предмета й у кожному класі за програмою). Курикулум також може

визначати ступінь шкільної автономії у прийнятті рішень стосовно змін у змісті навчальних програм і кінцевого розподілу навчального часу [51, с.55].

Спираючись на натуралістичну модель Д. Волкера (Decker Walker), за якою курикулум складається із змісту, цілей та організації навчання, голландський експерт Я. ван ден Аккер (Jan van den Akker) деталізує компоненти, що на його думку можуть утворювати спільну рамку для ефективного дизайну шкільного курикулуму:

- обґрунтування (чому учні вчаться?);
- цілі та завдання (яких цілей учні повинні досягти?);
- зміст (що учні вивчають?);
- навчальна діяльність (як учні навчаються?);
- функції вчителя (як учитель сприяє навчанню?);
- навчальні матеріали і ресурси (за допомогою чого учні навчаються?);
- групування (з ким учні навчаються?);
- розміщення (де учні навчаються?);
- оцінювання (як просувається навчання?) [19, с. 4].

А. Бліт (Alan Blyth), дослідник історії та соціології британської початкової освіти, виокремлює три традиційні для Англії типи початкової освіти — підготовчий, елементарний та розвивальний — і відповідні курикулуми [194].

Пізніше концепцію розвивального курикулуму початкової школи обґрунтували дидакти Г. Бленкін (Geva Blenkin) і А. В. Келлі у праці «Початкова освіта: розвивальний курикулум», наголошуючи на необхідності планувати початковий курикулум з урахуванням зв'язку між знаннями, які учні відкривають для себе природним шляхом, і знаннями, які школярі отримують у процесі вивчення окремих предметів, а також відповідною розвивальною навчальною діяльністю [12].

Важливим для визначення тенденцій розвитку курикулуму сучасної початкової освіти стало компаративне дослідження, виконане командою Дж. В. Мейєра (John W. Meyer) у Стенфордському університеті (США). Аналіз

курукулярних категорій і термінів, використовуваних у початковій освіті в понад 70 країнах світу, починаючи з 1920 р., замість різноманітності продемонстрував значну однорідність початкових курикулумів, що мають вигляд стандартизованої версії соціально-освітнього прогресу. В результаті в теорії курикулуму початкової освіти з'являється концепт «всесвітнього курикулуму», який характеризується уніфікованим змістом: одна або декілька національних мов, математика, предмети наукового й соціального циклів, естетичне та фізичне виховання [54, с. 15].

Отже, курикулум початкової освіти охоплює навчальні програми дисциплін, рекомендації для вчителів щодо формату навчання та оцінювання навчальних досягнень учнів на певному освітньому етапі, визначає знаннєві, практичні, ціннісні, особистісні характеристики, якими повинні оволодіти молодші школярі.

Загальними тенденціями розвитку курикулуму початкової освіти в провідних країнах є структурування його змісту навколо широких предметних галузей, за етапами (циклами) навчання, з обов'язковою для всіх учнів частиною. Урахування освітніх інтересів учнів (дитиноцентризм) і навчання через відкриття є головними принципами реалізації курикулуму на рівні МСКО 1 практично в усіх європейських державах [15, с. 39—40].

Дизайн ефективного курикулуму початкової освіти, відбір змісту й навчальних технологій, узгодження їх із сучасними вимогами суспільства та інтеграція до світового освітнього простору тісно пов'язані з процесом упровадження компетентнісного підходу в освіті. Набуття життєво важливих компетентностей на кожному з освітніх етапів готує учнів до орієнтації в сучасному суспільстві, інформаційному просторі, на ринку праці. Компетентнісно-орієнтований підхід до формування змісту освіти, у тому числі початкової, стає новим концептуальним орієнтиром шкіл закордону і породжує безліч дискусій щодо визначення самого поняття «компетентність», розуміння, які саме компетентності, коли і як слід формувати, як вимірювати результати навчання.

Аналізуючи теоретичні підходи до тлумачення поняття «компетентність», німецький психолог Ф. Вайнерт (Franz E. Weinert), зауважує, що досліджуваний концепт може позначати: 1) всі продуктивні здатності та навички; 2) тільки спадкові, специфічні для певної сфери, необхідні для отримання первинних знань (особливо мови); 3) специфічні для певної сфери, набуті у процесі навчання знання і навички; 4) індивідуальні потреби, щоб бути ефективним; 5) суб'єктивну оцінку себе самого; 6) всю сукупність когнітивних, мотиваційних та соціальних передумов для успішного функціонування (діяльнісна компетентність) [64, с. 5]. Таким чином, Ф. Вайнерт акцентує на індивідуальному аспекті компетентності.

Міжнародні експерти програми «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади» Д. С. Ришен (Dominique Simone Rychen) та А. Тіана (Alejandro Tiana) розглядають поняття компетентності як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на поєднанні відповідних пізнавальних і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань, усього того, що мобілізується в активній діяльності [56, с. 22]. Таке визначення розкриває діяльнісну сутність компетентності, її функціональний характер.

Глосарій «Якість в освіті та професійній підготовці» наголошує на контекстному характері компетентності й визначає її як сукупність знань, умінь і навичок (результати навчання), що особистість здатна адекватно застосовувати в певному контексті: освіта, робота, особистий або професійний розвиток. Компетентність не обмежується когнітивними елементами (теоретичні знання та концепції), а охоплює функціональні аспекти, включаючи технічні навички, соціальні або організаційні навички, етичні цінності [26, с. 35—36].

Щодо концепту «ключові компетентності» в освітніх джерелах не існує єдиного визначення, проте серед багатьох його тлумачень та інтерпретацій

можна виокремити такі спільні акценти: важливість ключових компетентностей для гідного життя та роботи, покращання якості життя, прийняття рішень, подальшої освіти, саморозвитку й самореалізації індивідуумів у суспільстві. Визначення ключових компетентностей, як правило, належать до складних понять, що виходять за рамки когнітивних аспектів і включають цінності, ставлення, досвід і потенціал людини на додаток до набору навичок.

Ключові компетентності у галузі освіти розглядаються як динамічне явище, чутливе до змін у контекстах (родина, однолітки, дозвілля, робота, громада тощо) поза формальною системою освіти. Такий підхід працює на кінцеву мету компетентнісної освіти - реалізацію навчання впродовж життя.

Співпрацюючи з широким колом учених, експертів і установ, організація економічного співробітництва та розвитку визначає набір ключових компетентностей, які класифікує за трьома широкими категоріями: компетентності для взаємодії із середовищем, компетентності для функціонування в соціально неоднорідних групах і компетентності, що дають можливість діяти автономно й рефлексивно [20, с. 5].

У шкільній освіті курикулум є основним засобом розвитку ключових компетентностей для життя в сучасному суспільстві. І проблема відбору компетентностей та їх трансляції в освітній практиці є навіть більшим викликом для педагогів, ніж визначення самого концепту.

Проведене Європейською комісією разом із Eurydice дослідження «Ключові компетентності. Концепт, що розвивається в загальній середній освіті» об'єднало в сім груп ключові компетентності, які має формувати шкільна освіта,:

- 1) грамотність у читанні та математична грамотність;
- 2) загальні/трансверсійні компетентності: вміння спілкуватися, розв'язувати проблеми, вчитись, бути лідером;
- 3) персональні компетентності: самоповага, ініціативність, відповідальність, креативність, наполегливість;

- 4) міжособистісні компетентності: повага до культур та традицій, підтримання професійних стосунків, а також громадянськість;
- 5) ІКТ-компетентності;
- 6) іншомовна компетентність;
- 7) наукова грамотність [35, с. 14—15].

Затвердження у 2006 р. «Європейської довідкової рамкової структури ключових компетентностей для навчання упродовж життя» підсумовує дискусію в компетентнісній сфері і визначає загальні координати розвитку.

Школа, у тому числі початкова, отримує компетентнісно-базований курикулум, що передбачає комплексні результати навчання (знання, навички і ставлення, які учні повинні вміти застосовувати в різних контекстах) на відміну від традиційного засвоєння певного предметного змісту. Принциповими стають розроблення компетентнісно базованого курикулуму з урахуванням освітніх запитів учня та його адаптація до потреб учнів, учителів і суспільства. Це означає, що навчальні заходи і середовище вибираються таким чином, аби учні мали можливість здобувати знання і застосовувати навички та ставлення в ситуаціях, з якими стикаються у повсякденному житті. Компетентнісно базовані курикулуми будуються навколо набору ключових компетентностей, які можуть бути трансверсійними або закріпленими за предметами [43, с. 13].

У контексті дослідження початкової освіти використовують термін «компетентність» як інтегровану характеристику особистості молодшого школяра, результативний блок, сформований через досвід навчання у початковій школі, знання, вміння, ставлення, поведінкові реакції, а «ключові компетентності» — як концепт, що позначає основний набір найзагальніших понять, деталізованих у комплексі знань, умінь, навичок, цінностей і відношень за навчальними галузями початкової освіти та життєвими сферами молодших школярів. Ключові компетентності за характером є наскрізними, тому формуються в процесі навчання через усі предмети та виховні заходи.

Необхідність забезпечення високого рівня освіти в європейській спільноті висуває завдання пошуку єдиних стандартів освіти, вдосконалення системи базової освіти, піднесення її на якісно вищій щабель.

За даними української дослідниці О.Локшиної, термін «стандарт освіти» було вперше використано у США для позначення нормативних вимог суспільства щодо освіченості учня. Різномірний (федеральний, «штатний» і місцевий рівні) та рекомендаційний характер американських стандартів відрізняє їх від європейських, які встановлюються нормативними документами на державному рівні і є обов'язковими у виконанні [69, с. 118].

Міжнародна організація зі стандартизації визначає «стандарт» як «документ, розроблений на основі консенсусу й затверджений визнаним органом, у якому встановлюються для загального та багаторазового використання правила, загальні принципи або характеристики, що стосуються різних видів діяльності або їхніх результатів, і який спрямований на досягнення оптимального ступеня упорядкування в певній галузі. Стандарти повинні ґрунтуватися на узагальнених результатах науки, техніки і практичного досвіду і спрямовуватися на досягнення оптимальної користі для суспільства» [44, с. 13].

Відповідно, стандартизація охоплює «процеси розроблення, опублікування й застосування стандартів. Найважливішими результатами діяльності зі стандартизації є підвищення ступеня відповідності продукції, процесів та послуг їхнім функціональним призначенням» [44, с. 5]. Отже, стандартизація асоціюється з ідеєю якості, у тому числі у сфері освіти.

Сьогодні, дискутуючи про стандартизацію, освітні експерти оперують такими термінами, як «стандарт змісту» і «стандарт досягнень», «стандарт навчання» і «стандарт викладання», «мінімальний стандарт» і «нормальний стандарт», «знаннєвий стандарт» і «компетентнісний стандарт», «стандарт умов навчання».

Міжнародний експерт Р.-Ф. Готьє (Roger-François Gauthier) розглядає освітні стандарти у зв'язку з цілями й результатами навчання і вказує на

відмінності у використанні концепту «стандарт» у різних країнах. Якщо, наприклад, у Франції та Сполучених Штатах стандарти пов'язані зі змістом навчання і є «попередніми заявами» про те, що повинне бути досягнуто учнями, в Англії «стандарт» трактується як сукупність інформації про рівень фактичних навчальних досягнень учнів [39, с. 70].

Німецький дослідник В. Беттхер (Wolfgang Böttcher) визначає «стандарт» як «мінімум того, що всі учні повинні засвоїти», та вказує на такі функції освітніх стандартів:

- визначення освітніх цілей і завдань;
- управління школою;
- розроблення курикулуму;
- вибір педагогіки;
- орієнтація учнів, учителів, батьків;
- оцінювання ефективності школи;
- забезпечення рівності та якості в освіті [18, с. 204—206].

Науковці Е. Кліме (Eckhard Klieme), Г. Авенаріус (Hermann Avenarius) та В. Блюм (Werner Blum) із Німецького інституту міжнародних досліджень освіти (Франкфурт-на-Майні) наголошують на таких важливих для формулювання обов'язкових освітніх цілей і визначення рівнів компетентностей учнів характеристиках оптимальних стандартів освіти: предметність (певна галузь навчання), сфокусованість (концентрація на ключових сферах навчання), кумулятивність (формування компетентностей у часі), обов'язковість для всіх (мінімальні результати, очікувані від кожного учня), диференційований характер (визначення ступенів компетентності, вищих та нижчих від мінімального рівня), зрозумілість (чітке визначення стандартів), реалізованість (реалістичні вимоги для учнів і вчителів) [65].

Результатом процесів стандартизації в освіті стає стандарто-базований курикулум, який «Глосарій курикулярної термінології» визначає як навчальну програму, спрямовану на досягнення визначених стандартів. При цьому стандарт змісту описує, що учні повинні знати й уміти робити в різних

предметних галузях, а стандарт досягнень специфікує очікувані рівні навчання та оцінює ступінь виконання стандарту змісту [34, с. 54].

Варто розглядати стандарт змісту початкової освіти як невід'ємну складову освітнього стандарту, що в широких твердженнях описує конкретні сфери контенту, які повинні бути засвоєні молодшими школярами на кожному етапі початкової освіти, та стандарт досягнень, що визначає той рівень обізнаності чи компетентності учня, який свідчитиме про досягнення ним стандарту змісту.

Поняття «автономія» походить від грец. *autonomos* і перекладається як «маю власні закони» [53]. У педагогічних дослідженнях цей концепт фігурує в історії освіти, соціології, освітній політиці, дидактиці, де по-різному визначається та імплементується.

Американський дослідник Дж. Дворкін (Gerald Dworkin) у філософській праці «Природа автономії» пов'язує поняття автономії з ідентифікацією і критичною рефлексією агента щодо його мотивації першого порядку. Він формулює теорію автономії особистості й нагадує, що концепт має кілька вимірів, включно з аналітичним, нормативним та ідеологічним, всі з яких мають бути взяті до уваги під час обговорення автономії. На думку Дж. Дворкіна, визначення автономії має починатися з розмежування понять «автономія» і «свобода» [27].

Шкільна автономія не є традиційним явищем для європейської школи. Історично склалося, що школи не брали участі в укладанні навчального плану, визначенні цілей навчання або в управлінні фінансовими та людськими ресурсами. Дуже повільно з 1980-х років центральні уряди розпочинають обмежену передачу відповідальності школам, тобто самі школи не виступають рушійною силою і не виходять за межі своєї традиційної ролі в процесі консультацій щодо реформування освіти. Останніми роками країни ЄС, які вже долучилися до політики шкільної автономії, значно посилили повноваження шкіл, а в новому тисячолітті освітні експерти фіксують наступний етап реформ шкільної автономії.

Таким чином, в історії розвитку шкільної автономії в країнах ЄС залежно від очікувань суспільств виокремлюються три періоди:

- 1980-ті роки — прийняття політичних рішень щодо розширення демократії та відкритості шкіл місцевим громадам;
- 1990-ті роки — ефективний менеджмент державних ресурсів;
- з 2000 р. — забезпечення якості шкільної освіти [36, с. 11—12].

Розширення шкільної автономії протягом останніх трьох десятиліть сприяло концептуалізації управління на базі школи, або школо-базованого менеджменту як однієї з форм децентралізації, коли школа відповідає за прийняття більшості управлінських рішень за участю батьків і громадськості через шкільні ради [25, с. 15—16].

Дослідники шкільної автономії Г. Арсія (Gustavo Arcia), Е. Порта (Emilio Porta) і Х. Р. Лагуна (José Ramón Laguna) називають умовами її ефективності політичну підтримку на центральному та місцевому рівнях, відповідне законодавство та професійну підготовку вчителів, котрі є ключовими агентами реалізації автономії в класі. Шкільна автономія, оцінювання і підзвітність повинні утворити замкнену систему [57, с. 7—8].

Британські вчені К. Паскаль (Christine Pascal) і Т. Бертрам (Tony Bertram) визначають автономію як ключову ціннісну орієнтацію дорослих, що сприяє отриманню бажаних результатів навчання дітей — розвиток творчого потенціалу, самостійності та відповідальності, високоякісне мислення та особистий розвиток. Автономія — це свобода, яку дорослий надає дитині для експерименту, формування суджень, вибору діяльності та вираження власних думок [52, с. 13].

Отже, під шкільною автономією розуміють свободу і відповідальність шкільних спільнот (адміністрація школи, вчителі, батьки, учні) у поліпшенні результатів навчання через формальну структуру управління, яка дозволяє приймати рішення на місцях щодо розподілу людських і матеріальних ресурсів, імплементації курикулуму та співробітництва з іншими школами.

Забезпечення якості початкової освіти відбувається сьогодні не лише шляхом управлінських і змістових трансформацій. Перегляд педагогіки початкової школи із зміщенням фокуса зі змісту навчання на особистість учня робить індивідуалізацію пріоритетним напрямом розвитку європейської початкової освіти.

У зарубіжних наукових джерелах для позначення поняття «індивідуалізація» в галузі освіти використовуються англійські еквіваленти, які об'єднують ідею адаптації навчання до потреб учня.

Американський дослідник індивідуалізованого навчання Г. Гетерс (Glen Heathers) визначає цей термін як процес планування та проведення з кожним учнем загальних програм навчання і щоденних занять, спеціально спроектованих для задоволення його освітніх потреб і з урахуванням індивідуальних характеристик. Г. Гетерс наголошує, що індивідуалізоване навчання цілком відрізняється від тьюторингу та навчання в групах. Кінцевою метою індивідуалізованого навчання є формування учнівської компетентності у плануванні та організації власної навчальної діяльності [42, с. 1—2]. Отже, індивідуалізація тісно пов'язана з розвитком індивідуального стилю навчання, що є ключовим завданням початкової школи в контексті освіти впродовж життя.

Автори проекту «Персоналізуй навчання» Б. Брей (Barbara Bray) і К. Маккласкі (Kathleen McClaskey) акцентують увагу на різниці між індивідуалізованим, диференційованим і персоналізованим навчанням. На їхню думку, перші два типи пов'язані з головною роллю учителя у навчальному процесі, і тільки за умов персоналізованого навчання учень стає активним учасником навчання: разом із учителем визначає свої освітні цілі, бере на себе відповідальність за організацію та зміни в навчанні, створює власне навчальне середовище [19].

Фахівці Центру інновацій у навчанні (Філадельфія, США) Р. Тейлор (Ronald Taylor) та А. Гебр (Azeb Gebre) визначають індивідуалізацію як

«навчальний процес, диференційований та адаптований відповідно до потреб учня з урахуванням його навчальних інтересів і преференцій» [94, с. 205].

Дж. Твіман (Janet Twyman) і С. Реддінг (Sam Redding) уточнюють поняття, додаючи, що індивідуалізація стосується відносин учителя з учнями та їхніми родинами, а також передбачає застосування множинних навчальних режимів для підвищення результативності навчання кожного учня й розвитку особистісних компетентностей. За умов індивідуалізованого навчання варіюються час, місце та темп навчання для кожного учня; заохочується участь школяра у плануванні, управлінні та документуванні процесу навчання; надається доступ до різноманітних джерел інформації [67, с. 3].

Індивідуалізація навчання в початковій школі ґрунтується на необхідності зробити навчання актуальними, більш привабливим для молоді та значно залежнішим від розумного використання технологій у викладанні та навчанні. Більшість оновлених початкових курикулумів визначає як один із ключових принцип безперервного навчання, що робить інституційні зміни (з індивідуалізацією включно) стратегічно важливими для адаптації освіти до викликів у ХХІ ст.

В англійській мові слово «навчання» має два еквіваленти — *teaching* та *learning*. У першому випадку навчальний процес розглядається з боку вчителя (викладання), у другому — з боку учня (вивчення).

Слово «*teach*» є сучасним варіантом староанглійського слова *tæcan*, що означає «показувати, представляти, виділяти» і має германське походження. Воно також є близьким до індоєвропейського кореня *teken*, який знаходять у грецьких словах *deiknūnai* - «показувати» і *deigma* - «зразок» [53].

Так само як поняття «освіта», «навчання» еволюціонує протягом століть. У ХХ ст. розвиток дитячої психології, філософії освіти та соціології школи уможлиблює розуміння механізмів навчання, внутрішніх і зовнішніх чинників, умов його ефективності.

Англійський філософ початкової освіти Р. Деарден (Robert Dearden) розглядає викладання в контексті поширеного сьогодні у початковій школі

Євросоюзу навчання шляхом відкриттів, коли учень здобуває знання в спеціально структурованому вчителем середовищі та в результаті застосування відповідних «методів» відкриттів. Концепція викладання шляхом відкриттів передбачає активну вербальну участь педагога у формулюванні проблеми, її обговоренні або початковому інструктажі, але залишає відкритим простір для діяльності учня: те, чого він має дізнатися, має бути виявлено, а не повідомлено [22].

М. Сміт наголошує на трьох елементах навчання: фокусі (чітке усвідомлення цілей навчання), знаннях (глибокі знання вчителем предмета) і активності учня. На думку експерта, тільки педагоги, котрі застосовують спеціальні прийоми, мають високі очікування щодо досягнень учнів, підтримують позитивні взаємовідносини з ними, можуть отримувати академічні результати вище середнього [78].

Міжнародні освітні експерти Б. Крімерс (Bert Creemers) і Л. Кіріакідес (Leonidas Kyriakides) розробили динамічну модель ефективності освіти, де якість викладання вимірюється такими показниками, як [26, с. 9]: а) орієнтація (наприклад, уточнення цілей різних навчальних завдань); б) структурування (наприклад, стислий зміст, огляд матеріалу); в) опитування (наприклад, залучення учнів до дискусії); г) навчальне моделювання (наприклад, допомога учням у плануванні власного навчання); д) практика (наприклад, організація групової або командної роботи для виконання завдань); е) створення сприятливого навчального клімату (наприклад, зміцнення позитивної взаємодії з та між учнями); є) тайм-менеджмент (наприклад, збільшення навчального часу); ж) можливості класної кімнати (наприклад, навчальні та ігрові зони, різноманітність засобів навчання).

Концепт «навчання» є так само багатовимірним, як «освіта», «цілі», «курикулум», «компетентність», «стандарт» і «автономія». «Навчання» можна тлумачити як сукупність послідовних і взаємопов'язаних дій учителя й учня, спрямованих на забезпечення свідомого засвоєння системи знань,

навичок та умінь, їх практичного застосування, розвиток самостійності мислення і пізнавальних здібностей дитини, задоволення її освітніх потреб.

Отже, термін «початкова освіта» використовується для позначення навчальних програм формальної освіти для дітей віком 5—12 років. Метою початкової освіти є створення можливостей для всіх дітей, незалежно від віку, статі або країни походження, для досягнення збалансованого особистого, інтелектуального й соціального розвитку і підготовки до молодшої середньої школи.

Аналіз вітчизняних компаративних досліджень і публікацій інформаційної мережі з освітніх систем і політики дає змогу виокремити як ключові концепти «курикулум», «компетентність», «стандарт», «цілі», «автономія», «індивідуалізація» та «навчання», уточнити й обґрунтувати їх використання в роботі в ролі поняттєво-термінологічного інструментарію порівняльно-педагогічного дослідження тенденцій розвитку початкової школи в провідних країнах.

Встановлені між поняттями зв'язки дають можливість повніше осмислити загальне і конкретне всієї цілісності багатогранного процесу початкової освіти. Підпорядкованість курикулуму початкової освіти цілям у контексті розвитку автономії початкової школи та акцентуації індивідуалізованого навчання визначає стратегічні перспективи початкової освіти в Європі й одночасно напрями реформ зі стандартизації та впровадження ключових компетентностей у її навчальний процес.

1.2. Проблема реформування в провідних країнах у психолого-педагогічних дослідженнях зарубіжних та українських педагогів

Аналіз теоретичного доробку зарубіжних дослідників свідчить, що кількість фундаментальних праць, в яких обґрунтовано специфіку освітніх змін, зросла в 90-х рр. XX ст.— на початку XXI ст. в умовах імплементації країнами освітніх реформ. Інноваційні перетворення в освіті є об'єктом наукових інтересів широкого кола вчених-освітян зарубіжжя. Ф. Гесс, Р. Елмор, Г. Левін, Е. Ліберман, Д. Хопкінс, Л. Ерл, Б. Левін, Д. Харт, М. Фуллан, М. Барбер, С. Бурк, С. Болл, Д. Вітті, Ш. Гевіртц, П. Мортімор, А. Глетгорн та інші аналізують історичні витоки, суспільно-політичний контекст, чинники, що зумовлюють зміни в освіті, зміст конкретного процесу та специфіку освітніх перетворень, намагаються з'ясувати логіку та закони кожного процесу, вивести закономірності проведення освітніх змін, виділити те загальне, що окреслює масштабний та різнобічний процес змін, виокремити спільні важливі компоненти.

Ключовими поняттями в галузі дослідження реформаційних процесів в освіті, якими оперують науковці, є: «трансформація», «реформа», «реформування», «освітня реформа», «шкільна реформа», «інновація», «модернізація», «зміна» тощо.

Як відомо, термін «трансформація» походить від латинського «*transformatio*», що означає—зміна, перетворення виду, форми, істотних властивостей, чого-небудь. Етимологія слова, основне його значення, складається з двох латинських слів «*trans*»—«через, за» і «*forma*»—«вид, образ», тобто зміна образу, видозміна. Таким чином, трансформувати з латини означає — «перетворювати, змінювати вигляд, форму, істотні властивості чого-небудь».

Синхронізуються з тлумаченням трансформації українськими словниками і тлумачення англійськими словниками. Зокрема, у Кембриджському академічному словнику «*transformation*» означає повну зміну зовнішніх та внутрішніх характеристик з метою покращення чогось.

Оксфордський тлумачний словник трактує трансформацію, як кардинальну зміну форми, природи та зовнішнього вигляду.

Поняття «реформа» (від. лат.— *reformo*) сучасні словники іншомовних слів трактують як «перетворюю, поліпшую». Зокрема, Новий короткий Оксфордський словник англійської мови (*New Shorter Oxford English Dictionary*) дає таке визначення поняття «реформа»: «як іменник «реформа» означає виправлення недоліків або помилок, особливо морального, політичного, соціального характеру; зміну на краще. У форматі дієслова — відновлювати, реконструювати, повернути до початкового вигляду або до попереднього стану, стати причиною відмови від порушення».

Отже, «реформа» може означати зміни, що відбуваються в двох напрямках: по-перше, повернення до попереднього стану, відновлення чогось втраченого, що потребує реставрації; по-друге, «реформа» означає досягнення нового, зміненого стану речей, необхідність в якому зумовлена якісно новими умовами та контекстом діяльності тощо. Тобто в широкому сенсі—це будь-яка реорганізація та зміна.

Австралійський педагог С. Бурк (*Sid Bourke*) зазначає, що термін «реформа» використовується щодо змін, впроваджених з ініціативи вищих освітніх інституцій. Вчений пише про керівну роль держави в реформуванні освіти, хоча, на його думку, державні реформи не завжди поліпшують ситуацію в освіті, а для деяких верств населення—погіршують її.

Американський вчений Е. Харгривз (*Andy Hargreaves*) до основних компонентів освітніх реформ у XXI ст. відносить: підвищення освітніх стандартів; централізацію змісту освіти; поліпшення грамотності й формування вміння обчислювати її як основну ціль реформ; узгодження критеріїв оцінювання зі змістом навчання, освітніми стандартами та необхідністю досягти високого рівня знань усіма учнями; відповідальність шкіл та вчителів за якість освітніх послуг.

Фінський дослідник П. Сальберг пише про Глобальний рух освітніх реформ (*global education reform movement — GERM*), який виник у 1980-х

роках та набув ортодоксального формату реформування. Такий реформаторський формат у його баченні охоплює стандартизацію освіти, акцентування предметів «ядра», застосування моделей корпоративного менеджменту, політики тестування.

Серед загальних тенденцій реформування, вчений виокремлює:

- процес інтеграції, який торкнувся навчальних предметів і учнів;
- навчання розглядається як конструктивний, інтелектуальний і соціальний процес, з акцентом на доцільність знань і їх подальшого використання;
- надання вчителям активної ролі у процесі розробки змісту освіти;
- зв'язок критеріїв оцінювання з освітніми стандартами, визначними змістом освіти;
- зацікавленість шкіл у оновленні змісту освіти.

В авторській класифікації реформ американський вчений Д. Пленк (David Nathan Plank) запропонував чотири основні типи освітніх реформ: додаткові, зовнішні, регулюючі й структурні.

Додаткові реформи—це реформи, які потребують залучення грошових фондів і повністю фінансуються державою.

Зовнішні реформи, як і додаткові, не впливають на організацію навчального процесу школи, вони стосуються процесу зарахування вчителів до школи та випуску учнів зі школи.

Регулюючі реформи спрямовано на підвищення рівня навчальних досягнень учнів (реформи саме цього типу активно застосовуються в сучасній школі).

Структурні реформи, на думку Д. Пленка, є найбільш радикальними, оскільки вони передбачають зміни структури/системи управління школи (наприклад визначення оплати вчителям за результатами навчальних досягнень, підвищення контролю та відповідальності роботи вчителів, запровадження більш чітких процедур звітності).

М. Гоертц (Margaret E. Goertz), Р. Флоден (Robert E. Floden) та Дж. О'Дей (Jennifer O'Day) пишуть про поширення в останні десятиліття концепту системних реформ. У словнику освітніх реформ системна реформа визначається як така, що: 1) впливає на різні рівні системи освіти: початкову школу, середню тощо; 2) реалізується в межах чітко окресленої системи (реформи в межах системи освіти району, або національної системи освіти); 3) впливає масштабно чи мінімально на кожного учня, освітянина в школі чи на рівні системи освіти; 4) можуть суттєво відрізнятись у дизайні та цілях, але відображають послідовну освітню філософію або є спрямованими на досягнення спільних цілей.

М. Гоертц, Р. Флоден та Дж. О'Дей, деталізуючи концепт системних реформ, наголошують, що системна реформа передусім передбачає: 1) просування амбітних результатів для всіх учнів; 2) узгодження політичних підходів та дій різних політичних інституцій для сприяння досягненню таких результатів; 3) реструктуризацію системи управління для підтримки поліпшення досягнень.

Проводячи порівняння з комплексними реформами, які були поширені в 1980-х роках, учені виокремлюють чотири властивості, які відрізняють системні реформи від комплексних. Перше, і найважливіше: системні реформи орієнтовано на поліпшення навчальних досягнень усіх учнів, таке завдання не ставилося комплексними реформами. По-друге, реформування курикулуму в межах комплексних реформ не мало цілісного характеру, а було фрагментарним. По-третє, зміни системи управління були орієнтовані на централізацію в той час, як системні реформи спрямовано на перерозподіл ухвалення рішень на різні рівні влади.

Ще однією відмінністю системних реформ є їх широко охоплюючий характер. Йдеться не лише про саму систему освіти, а й про інші місцеві державні та приватні служби, пов'язані із задоволенням потреб дітей.

Е. Тіонгсон (Erwin R. Tiongson), аналізуючи сутність реформ, що імплементуються країнами на сучасному етапі, класифікує їх як такі, що

спрямовані, перш за все, на розширення доступу (збільшення витрат на поліпшення матеріально-технічної бази, реструктуризація витрат, скасування оплати за навчання), а також ті, які перш за все спрямовані на підвищення якості, ефективності та стійкості (децентралізація, менеджмент освіти, ваучери). У межах реформ доступу вчений пропонує трактувати освітні реформи як спеціальні інтервенції, спрямовані на напрями, які стосуються освітніх можливостей. Компонентами такого типу реформ є реформи, спрямовані на оптимізацію витрат (реформи витрат), фінансові реформи, реформи управління та інституційні реформи.

Реформи витрат. Уряд може вирішити перебудувати свої витрати, щоб перерозподілити видатки, наприклад з вищої освіти на середню або дошкільну. Реформи можуть зосереджуватися на цільових витратах або розширенні охоплення в певних географічних районах за рахунок поєднання підтримки державного та приватного секторів, включаючи державну підтримку приватної освіти в малозабезпечених регіонах.

Фінансові реформи. Уряд може вирішити реформувати фінансування освіти шляхом запровадження внесків (відшкодування витрат) або, як це вже було зроблено в низці країн, що розвиваються останніми роками, шляхом їх усунення. Відповідна схема полягає у впровадженні фінансування громади, завдяки чому, наприклад, громади несуть повну відповідальність за будівництво та обслуговування будівель. Схеми фінансування можуть вміщувати схеми на стороні попиту, що можуть містити перекази до домогосподарств, ваучери або платежі, надані безпосередньо учням, які можуть надіслати їх до шкіл за їх вибором.

Управлінські та інституційні реформи. Країна, в якій існує централізоване управління системою освіти, може розпочати реалізацію управлінських реформ шляхом децентралізації управління освітою. Це може спричинити передання відповідальності від центрального уряду місцевим органам влади, громадам чи школам. Передання може охоплювати просте делегування завдань від центрального уряду до органів місцевого

самоврядування або повне передання повноважень щодо ухвалення рішень. Зміни можна розглядати не просто як адміністративні корективи, а як реформи, які змінюють відносини підзвітності та способи надання послуг.

Слід зазначити, що зарубіжні вчені трактують поняття «реформа», як більш вузьке, аніж «реформування». На їх думку реформування може містити в собі кілька реформ, а тому реформування — це реформа в широкому сенсі її розуміння. До спільних ознак як реформування, так і реформи, є те, що вони виражають діяльність. Поняття реформування освіти розглядають як діяльність з удосконалення національної системи освіти, що цілеспрямовано організовує державна влада на різних рівнях управління. Сутністю є сукупність дій держави й суспільства щодо приведення системи у відповідність з актуальними політичними, соціально-економічними та іншими вимогами. Освітні реформи, будучи інструментом реформування, мають форму державного проекту, який спрямовано на зміну системи освіти, або окремих її складників з метою їх удосконалення.

Синонімом реформи в англосаксонській традиції є термін «зміна». Зокрема, цей термін набув поширення завдяки відомому американському освітянину Майклу Фуллану, який у праці «Нове розуміння зміни в освіті» (The New Meaning of Educational Change) ототожнює зміну та реформу.

Водночас, багато інших зарубіжних учених, зокрема М. Барбер, Д. Гопкінс, Р. Горн, П. Друкер, А. Харгрівс, Дж. Ховалдт та інші вважають, що зазначені поняття не є тотожними. Дослідники зазначають, що більшість змін спричиняють незначні результати. На противагу змінам, реформи є істотними, значними змінами. Таким чином реформи скоріше розглядають як зміни на макрорівні, а зміни на макрорівні призводять до поліпшення результатів в освітній сфері.

Латвійський вчений Т. Попкевіца (T. Popkeviča) розрізняє ці два поняття таким чином. «Реформа»—слово, пов'язане з мобілізацією громадськості та владних відносин у певному соціальному просторі; «зміна» має менш нормативне, але більш «наукове» у своїй перспективі значення.

Американський дослідник Р.А. Хорн (R. A Horn) у праці «Розуміння освітньої реформи: довідковий посібник» вказує на відмінність цілей та результатів цих процесів: «реформа» означає, що щось є неправильним або могло б бути кращим, а під зміною розуміють, що щось просто буде іншим, видозміненим або трансформованим.

Терміни, за допомогою яких у зарубіжжі позначають зміни в освіті, є:

- удосконалення (improvement)—якщо визначаються такі цілі та завдання змін, як поліпшення функціонування освітньої системи;
- оновлення (renewal) — у разі, якщо процеси, за яких стара система змінюється через внесення нових, свіжих елементів, поповнюється іншими компонентами;
- модернізація (modernization) — якщо йдеться про удосконалення окремих елементів системи освіти;
- реконцептуалізація (reconceptualization) — якщо освітні зміни розглядають з іншого боку, наприклад, із урахуванням нових змін.

Виходячи з етимології слова «модернізація» (від франц. «moderne» — новітній, сучасний), воно позначає удосконалення, оновлення об'єкта, приведення його у відповідність з актуальними потребами. Його абсолютним синонімом можна було б вважати «осучаснення». Але осучаснення припускає наявність якогось зразка сучасності, до якого прагнуть у процесі змін (в реформуванні такого зразка зазвичай не існує). Реформування часто входить в цей процес, однак далеко не будь-яке реформування є модернізацією. Спосіб здійснення модернізації—це реформа.

Важливо, що реформування являє собою не тільки процес, але і складну динамічну спеціально організовану систему, в результаті чого воно володіє такими ознаками системи як: цілеспрямованість (всі реформи переслідують якусь мету, яка визначається умовами життєдіяльності конкретного суспільства), елементарність і структурність будови, цілісність, ієрархічність, субординація та зв'язок із зовнішнім середовищем.

В Україні в умовах реформування національної освіти дослідження зарубіжної теоретичної бази з метою екстраполяції досвіду зарубіжних країн відповідно до українських реалій проводяться в межах порівняльно-педагогічних студій. Українські компаративісти — Н. Авшенюк, А. Василюк, К.Гаращук, Н.Лавриченко, М.Лещенко, О.Локшина, О.Матвієнко, О. Огієнко, А. Сбруєва, Л. Пуховська та ін. - аналізують типові трансформації в освітніх системах розвинених країн, висвітлюють джерела інновацій, причини змін і чинники, що детермінують їх напрями. Подальшого осмислення набувають питання співвіднесення, взаємозумовленості, взаємопроникнення процесів реформування, як і трактування цього феномену з аналізом синонімічного ряду, до якого входять такі терміни, як «зміни», «трансформації», «інновації» тощо. Українська вчена К. Шихненко, аналізуючи концепцію освітніх змін, зазначає, що основний концепт базисного понятійного апарату теорії «освіти змін» — конкретизується через такі поняття, як реформа, вдосконалення, оновлення, модернізація, трансформація, реструктуризація, розвиток, інновація, реконструкція, рекультурація, що відображають динаміку різних за масштабом, обсягом, характером, сутністю, якістю та тривалістю перетворень як навчального закладу, так і освітньої системи в цілому.

Українська вчена-компаративіст А. Сбруєва визначає поняття «освітня реформа» у вузькому та широкому розумінні цього слова. У вузькому розумінні поняття «освітня реформа» означає процес політико-адміністративних змін, що ініціюється «згори» (на політичному рівні) і передбачає здійснення певного кола структурних перетворень на різних рівнях освітньої системи, що можуть мати як частковий, так і радикальний характер. У широкому розумінні поняття «освітня реформа» означає процес політико-адміністративних, педагогічних та суспільних змін, що передбачає здійснення широкої сукупності перетворень освітньої системи загалом та кожного навчального закладу зокрема; ініціюється та поширюється як «згори → вниз» (політико-адміністративний процес), так і «знизу → вгору» (педагогічний процес); ураховує взаємні впливи чинників «зсередини» та

«ззовні» (соціальний процес); містить як структурний (організаційний), так і культурний (функціональний, педагогічний) аспекти.

Український компаративіст К. Гаращук, конкретизуючи поняття «структурна реформа», пише, що сучасні структурні реформи в системі загальної середньої освіти — це ініційовані на політичному рівні та спрямовані «згори вниз» освітні зміни, що мають своїм змістом диверсифікацію типів навчальних закладів, а також централізацію та/або децентралізацію управління освітою.

Подальшого розвитку теорія освітніх реформ набула в працях української компаративістки А. Василюк. На думку дослідниці, «сутністю освітнього реформування є сукупність цілеспрямованих дій державних і громадських органів (через закони, нормативно-правові акти, інструкції, рекомендації тощо), а мета — узгодити освіту зі зміненими політичними та соціально-політичними умовами життя суспільства».

Аналізуючи реформування шкільної освіти Польщі, вчена А. Василюк вважає, що перспективами реалізації позитивних ідей в Україні можуть бути:

- 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 й 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 впливає на процес розвитку суспільства в цілому або на особливі комплекси суспільного життя. На оперативно-тактичному - покликано 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 етапі процесу здійснення реформи).

Розглядаючи процес реформування шкільної освіти в США, видається цікавим підхід до реформування середньої освіти Т. Кошманової. Дослідниця відзначає, що нині на Заході простежується тенденція до того, що традиційна європейська освітня філософія та парадигма її модернізації все більше беруться під сумнів або навіть заперечуються постмодерністськими теоріями, а також мультиполярними, геополітичними реаліями, що виникли в період завершення холодної війни. За одностайним переконанням зарубіжних дослідників у новому столітті запорукою виживання людства стає необхідність толерантного пошуку згоди між різними культурами та прийняття їхніх глибоко вкорінених цивілізаційних відмінностей, що є значно глибшим ніж ідеологічні розходження націй епохи холодної війни.

Зберігаючи власну специфіку, зумовлену своєрідністю американського соціуму, в багатьох аспектах розвиток сучасної педагогічної освіти США має схильність до спільних тенденцій у підготовці вчителів, прагнення відповідати сучасному світовому рівневі розвитку педагогічної теорії та практики. Водночас педагогічній освіті США властива відносно невелика здатність до інтернаціональної інтеграції. Тому є наявними значні відмінності порівняно з близькими за рівнем свого соціально-економічного розвитку країнами Західної Європи. Спільними та відмінними тенденціями розвитку педагогічної освіти США у світовому масштабі є прагнення до вироблення філософії освіти XXI ст. на засадах постмодернізму, що

сприятиме діалогу культур і цивілізації в системі освіти з повагою та довірою до кожної етнічної спільноти; формування громади викладачів та учнів, об'єднаних спільною метою освітньої діяльності; ідея особистого розвитку молодшої людини з урахуванням її диверситивності; орієнтація на подолання авторитаризму в усіх сферах освіти (управлінні, організації навчально-виховного процесу, взаємодії адміністрації, педагогів та учнів, студентів, міжособистісних відносин в учнівському та студентському колективах); інтеграції педагогічної освіти у світовому масштабі зі збереженням багатовікових традицій різних культурно-історичних типів суспільства.

Отже, основними поняттями трансформаційних процесів в освіті, якими оперують науковці, є: «трансформація», «реформа», «реформування», «освітня реформа», «шкільна реформа», «інновація», «модернізація», «зміна» тощо. В широкому сенсі, бачення зарубіжних та вітчизняних науковців щодо основних понять трансформаційних процесів є подібним, тобто, це є будь-яка реорганізація та зміна з метою покращення існуючої ситуації. Відмінним у баченні понять трансформаційних процесів вітчизняних науковців від зарубіжних є різні класифікації за різними критеріями.

Висновки до першого розділу

З метою визначення поняттєво-термінологічного інструментарію дослідження початкової освіти в провідних країнах проаналізовано поняття «початкова освіта» на підставі його опису в англomовних термінологічних словниках і міжнародних компаративних звітах. У термінологічному полі європейської початкової освіти виокремлено за критеріями частотності, концептуальності, перспективності вживання у вітчизняних порівняльно-педагогічних студіях та міжнародних і європейських джерелах, що висвітлюють питання розвитку освітніх систем, такі ключові терміни, як «курикулум», «компетентність», «стандарт», «цілі», «автономія», «індивідуалізація», «навчання», зафіксовано ряди їхніх англomовних еквівалентів та тлумачення. Для повнішого осмислення загальних і конкретних характеристик багатогранного процесу початкової освіти, встановлено сутнісні зв'язки між поняттями, використовуваними в дослідженні.

Початкова освіта увібрала в себе філософсько-педагогічні традиції від античності до інформаційного суспільства. Зберігаючи досвід і досягнення усіх попередніх історичних етапів, сучасна початкова школа продовжує пошук освітніх моделей і парадигм під тиском глобалізації та зростаючих соціально-економічних вимог, постійно обираючи між необхідністю економічної ефективності освіти та концепцією освіти як сфери цінностей, що забезпечує моральний розвиток і зростання особистості.

Педагогіка початкової школи орієнтована на організацію навчання з урахуванням вікових особливостей школяра (добір змісту, навчальних форм, методів, засобів); створення інтерактивного навчального середовища; підтримку активної позиції учня в плануванні та організації навчання, виховання самостійності, розвиток рефлексивного і критичного мислення.

У XXI ст. пріоритетними стають питання збалансованості змісту початкової освіти щодо врахування суспільних вимог та індивідуальних потреб учнів, локальної специфіки й глобальних тенденцій. Початкова школа

намагається максимально задіяти інтеграційний потенціал і міждисциплінарні зв'язки у навчально-виховному процесі.

Досліджуючи процес навчання дитини в контексті соціальних, моральних, когнітивних, поведінкових, мотиваційних теорій, теорій особистості та розвитку, дитяча психологія запроваджує у практику початкової школи такі поняття, як види навчання, цілепокладання та результативність навчання, спіральність змісту навчання, мотивація навчальної діяльності, принципи особистісно зорієнтованого навчання, програмоване навчання, соціалізація та її особливості на різних вікових етапах, соціокультурний контекст дитини.

Соціологія досліджує інститут освіти у XXI ст. як форму соціокультурної дійсності з таких позицій:

— освіта як система цілеспрямованого впливу на індивідів з метою соціалізації, коли зміст освітнього процесу визначається державними вимогами з боку економічної та політичної систем;

— освіта як базовий канал трансляції культури відповідно до актуальних цінностей і стандартів;

— освіта як інструмент розвитку природних здібностей, якими володіє людина, сприяння самореалізації, просування особистості до самовдосконалення.

Дослідження соціальних функцій початкової школи, її зв'язку з економічними та політичними процесами, соціологічний погляд на навчальний заклад, навчальний процес, соціальні відносини конкретизуються в рамках вивчення таких проблем: роль школи в процесах відтворення соціальних систем стратифікації суспільства; ефективність різних форм підготовки й перепідготовки професійних кадрів; ефективність різних типів початкових шкіл і систем управління ними; автономія початкових шкіл; взаємовідносини між учнями, батьками та педагогічним персоналом; відповідність цілей та структури початкових курикулумів актуальним і перспективним соціальним завданням.

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДЖЕННЯ РЕФОРМАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ КРАЇН ЄС ТА США

2.1. Особливості реформування шкільної освіти країн ЄС і США

Одним з найважливіших наслідків трансформаційних процесів кінця ХХ—початку ХХІ ст. стало утвердження демократії як основної моделі світового суспільно-політичного ладу, що в сьогочасному світі набула глобального характеру. Демократизація як тенденція розвитку сучасного суспільства поступово охоплює всі сфери життя як соціуму загалом, так і кожної особистості, обумовлюючи необхідність, у тому числі, впровадження нових демократично-базованих моделей освіти для підготовки громадян до самореалізації в демократичному середовищі. Як зазначає вітчизняна дослідниця М. Яцейко, демократизація освіти постає завданням, без розв'язання якого про реальний процес модернізації освіти не може бути й мови [78, с. 3].

З метою системного розгляду праці українських компаративістів щодо проблеми управління сектором освіти у провідних країнах структуровано за двома підходами: країнознавчим та проблемним, що уможливило означити дві групи. До першої віднесено напрацювання, що безпосередньо спрямовані на розкриття управлінських реалій та особливостей управління в освіті/освітнього менеджменту у досліджуваних країнах. Друга група охоплює наукові розвідки, в яких питання управління сектором освіти висвітлено крізь призму таких тематичних категорій як моніторинг забезпечення якості освіти, освітні реформи у країнах зарубіжжя тощо [10, с. 26].

Досліджуючи проблему децентралізації управління освітою в Польщі, вчена Л.Гриневич зауважила, що практика переходу багатьох країн світу до демократичної організації суспільства супроводжується пошуками таких

варіантів управління освітою, які б найбільш ефективно забезпечували їм підтримку місцевих громад, і тому цим країнам доводиться відмовлятися від централізованого управління всією мережею дошкільних та загальноосвітніх освітніх закладів і передавати відповідальність місцевим органам управління [8, с. 2]. Цей процес називають «децентралізацією» управління освітою. У Європейському звіті про якість шкільної освіти децентралізацію освіти визначено як один з п'яти основних викликів майбутнього для забезпечення якості освіти в Європі разом з проблемою знань, ресурсів, соціальної інтеграції й проблемою знання та його співставлення. У звіті зазначено, що рішення повинні ухвалювати безпосередньо ті, кого стосуються їх наслідки. Децентралізація є найбільш очевидним та надійним засобом перенесення політичних дебатів про якість освіти на нижчі щаблі освітньої системи [74, с. 3].

Фактично децентралізація управління освітнім процесом не є можливою в умовах недемократичного суспільства, тож і розглядати явище «децентралізації» варто крізь призму демократизації. У широкому розумінні демократія — це «влада народу» або «народовладдя»; у вузькому — організація тих чи інших процесів на засадах свободи волевиявлення та участі в них конкретних індивідів як толерантне управління цим процесом з урахуванням можливих моделей його розвитку та суперечностей [78, с. 5].

Демократія й освіта є життєво важливими складниками будь-якого суспільства. На відміну від авторитарних суспільств, які намагаються нав'язувати стан інертного схвалення, метою демократичної освіти є виховання громадян з незалежним, допитливим й аналітичним світоглядом, проте глибоко обізнаних з правилами й практикою демократії [28, с. 384].

Тривалий час, практично весь період існування України у складі СРСР, демократизм освіти був явищем умовним. Проголошення незалежності України відкрило шляхи для змін. Хоча не варто говорити, що з розпадом СРСР Україна одразу ж перейшла на шлях демократичного управління, особливо в освіті. Проте поступово демократизм відроджується в суспільстві,

служуючи, у тому числі, платформою для розбудови національної освіти. Нині, в результаті освітніх реформ в умовах ознайомлення зі світовим досвідом і розширення контактів зі світовою освітянською спільнотою, демократизація освіти стає не просто одним із напрямів її оновлення, а й самою сутністю цього процесу, його закономірністю [78].

Демократично-орієнтована трансформація управління освітою, в першу чергу, передбачає децентралізацію, перерозподіл функцій та повноважень між центральними й місцевими органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування та навчальними закладами. У Національній доктрині розвитку освіти України визначено, що сучасна система управління сферою освіти розвиватиметься як державно-громадська й має враховувати регіональні особливості, тенденції до зростання автономії навчальних закладів, конкурентоспроможності освітніх послуг [45].

Активна перебудова управлінських моделей в напрямі подальшої демократизації в країнах зарубіжжя, зокрема в Європі, заслуговує на подальші дослідження крізь призму трансформацій в освіті України.

Децентралізація управління освітою є типовою ознакою освітніх систем різних країн Європейського Союзу (ЄС). У більшості розвинутих країн децентралізація здійснюється трьома взаємодоповнюючими шляхами: залучення громадського впливу до розв'язання проблем освіти, посилення ролі місцевих органів управління освітою в ухваленні рішень, зростання автономії шкіл в управлінні їх ресурсами [10, с. 31].

Децентралізація в сфері освіти визначається як система управління, за якої частина функцій центральних органів влади передається місцевим органам; розширення кола повноважень «нижніх» органів управління за рахунок «вищих». Термін передбачає такий розподіл обов'язків, повноважень і відповідальності, за якого на кожному рівні управління виконуються суворо визначені, властиві тільки йому, функції та відсутнє втручання в компетенцію інших. Завдання децентралізації—поставити процес управління освітою на раціональну основу, що дає змогу, з одного

боку продуктивно розробляти й успішно здійснювати єдину загальнодержавну освітню стратегію й політику, а з іншого — збільшити ступінь свободи та ступінь державної підтримки позитивних ініціатив, що висуваються від місцевих органів влади й освітніх установ [25, с. 6].

Досліджуючи форми децентралізації управління освітньою галуззю у наукових розвідках зарубіжних учених, можна дійти висновку, що форми децентралізації для всіх сфер суспільного життя є спільними й відрізняються лише деякими нюансами.

Порівняльний аналіз розподілу повноважень між рівнями управління в сфері освіти в країнах з різним рівнем економічного і політичного розвитку дає змогу виявити, що постіндустріальні країни з високими економічними показниками мають більший рівень децентралізації управління освітою, ніж країни, що розвиваються, або недавно здобули свою суверенність.

Аналізуючи процеси децентралізації, зарубіжні вчені розглядають чотири рівні управління: центральний уряд (центральний); державні регіональні органи влади (регіональний); муніципальні або інші місцеві самоврядні органи влади (місцевий); школи. Вивчення явища децентралізації управління освітою в порівняльній педагогіці, як правило, проводять за категоріями рішень, які ухвалюються на різних щаблях [63, с. 128].

Як зазначають вітчизняні вчені-компаративісти С. Сисоєва та І. Соколова французькі принципи централізованої моделі управління державним сектором освіти можна знайти в Італії, Іспанії, Греції, Португалії, а в меншому обсязі — у державах Скандинавії та Балтії. Її модифікований і пристосований до національних умов варіант втілено в Німеччині, де на вищому (університетському) освітньому рівні держава визнає застосовність гумбольдтівських принципів *Lehrfreiheit* та *Lernfreiheit* («свободи навчати» й «свободи вчитися»), а на нижчих — використовує досить високий рівень контролю за виконанням основних цілей виховання й навчання. У межах німецької моделі відносин держави та освіти уряд керує проведенням державних екзаменів і визначає освітні стандарти як загальний зміст

предметів і побудову навчальних планів. А от втілення їх у життя, методика й деталі викладання покладаються на вчителів, які отримували й отримують високоякісну попередню фахову підготовку [63, с. 137].

Модель відносин держави та сектору освіти у Великій Британії є близькою до американської, з однією вагомою відмінністю, яка полягає в тому, що у Великобританії під словом «держава» розуміють все сполучене королівство, у той час як у США — кожен окремий штат. У Великобританії історично склалися сприятливі умови для лібералізації освітньої політики з боку керівників держави, що стимулювало перерозподіл повноважень та покладання всієї відповідальності за поточну діяльність навчальних закладів на місцеві громади та населення.

Аналіз наукової літератури з досліджуваного питання дав змогу з'ясувати сильні боки децентралізованих освітніх систем, про які заявляють зарубіжні вчені. Прихильники децентралізованих систем стверджують, що вони можуть поліпшити якість та задовольняти місцевий попит через кращу інформованість про місцеві потреби. Такі системи також можуть забезпечити більш демократичний контроль, участь та вибір для сімей. Литовські дослідники Й. Урбанович (Jolanta Urbanovic) та А. Патпа (Aleksandras Patapas) відзначають, що посилення конкуренції між місцевостями може призвести до більшої ефективності [10, с. 35].

Крім того, з погляду реформ, створення менших, більш гнучких одиниць може допомогти подолати інерцію та бюрократію більших систем. Існує лише обмежений доказ того, що тільки децентралізація посилює якість освіти. Проте чим більше процес зосереджується на питаннях якості та більш тісних децентралізаційних діях для школи / громади, тим більша ймовірність того, що децентралізація в поєднанні з іншими необхідними діями сприятиме підвищенню якості освіти [10, с. 36].

У дослідженні Агентства з механізмів фінансування інклюзивної освіти, результати якого було оприлюднено в 2016 р., також зазначено, що більш децентралізовані системи створюють більше можливостей для розвитку

інноваційних форм інклюзивної освіти, заохочення громадських підходів до залучення сім'ї, забезпечення гнучкого навчання та можливостей підтримки, а також для посилення управління школою. У документі говориться, що більшість країн ЄС працювали над децентралізацією своєї системи освіти різними способами, щоб поліпшити її якість та підвищити відповідальність муніципалітетів та / або шкіл. У деяких країнах місцеві органи влади отримують можливість визначати механізми розподілу ресурсів щодо визначених місцевих потреб. Ця тенденція до децентралізованих та гнучких систем освіти підвищує потреби у створенні певного потенціалу й підтримки на місцевому та шкільному рівнях. Це також посилює важливість механізмів управління, які поєднують децентралізовану та гнучку освітню політику з викликами соціальної справедливості [53, с. 493].

Перенесення відповідальності та повноважень за послуги освіти на місцевий або регіональний рівень може сприяти посиленню підзвітності та ефективності. Це пояснюється тим, що така форма управління скорочує відстань між батьками та розробниками освітньої політики або розробниками освітньої політики та школою. Це також може зміцнити батьківський попит на підвищення якості та / або покращити здатність керівників реалізовувати навчальні програми [49].

До викликів, з якими можуть стикнутися децентралізовані освітні системи, європейські дослідники відносять проблеми ефективності, справедливості та відповідальності, за яких погано скоординоване забезпечення призводить до фрагментарності системи. Деякі з цих проблем виникають через те, що центральні міністерства не виконують функції моніторингу та навчання, щоб реально ухвалювати рішення та керувати владою на нижніх рівнях. Вони також можуть виникати внаслідок труднощів у процесі виконання рішень на місцевому рівні через недостатнє фінансування від осіб чи структур, що виконують лише функції ухвалення рішень. Також варто підкреслити необхідність уточнення ролей та обов'язків відповідних осіб під час роботи з міністерствами освіти та необхідність

підтримувати створення потенціалу, щоб допомогти виконавцям розпоряджень ефективно виконувати свої обов'язки [43, с. 119].

Окрім роботи з міністерствами освіти, ще дуже важливо взаємодіяти з ключовими представниками міністерства фінансів та інших відповідних міністерств та / або автономних або напів-автономних органів. У цілому, необхідними є сильні механізми моніторингу та підзвітності для забезпечення узгодження розподілу ресурсів та реалізації цілей політики. У своїй недавній роботі з управління старший аналітик Центру ОЕСР з досліджень та інновацій у галузі освіти Т. Бернс (Tracey Burns) підкреслює необхідність узгодження тиску підзвітності в межах та між рівнями управління, між програмами та зацікавленими сторонами—все це зосереджується на діалозі та прозорості [10, с. 37].

У свою чергу, польські вчені М. Хербст (Mikolaj Herbst) та А. Войчик (Anna Wojcik) зазначають, що децентралізація призводить до посилення шкільної автономії та конкуренції. Це може збільшити відмінності між школами та результатами навчання, а в довгостроковій перспективі призвести до соціальної нерівності. Багато країн намагаються усунути цей ризик нерівності в ресурсах та якості послуг шляхом запровадження національних стандартів надання освітніх послуг. Країни також можуть перерозподіляти ресурси, намагаючись нейтралізувати наслідки нерівномірних місцевих податків [8].

Національні органи влади дедалі частіше демонструють нові способи регулювання освіти. Шведська дослідниця К. Хадсон (Christine Hudson) підкреслює про значимість контролю над результатами освіти. Це містить вимоги до контролю якості, стандартизованого тестування, оцінювання та впровадження національних критеріїв. Крім того, національні органи влади можуть запроваджувати «м'які» форми контролю. Це може бути: поширення інформації, спільний аналіз та посилення використання оцінок та контролю якості. Ця тенденція може впливати на багато аспектів шкільної практики — наприклад функціонування навчальних планів [15].

У зарубіжних дослідженнях вивчення досвіду європейських країн виділяють три типи управління освітою: централізований, децентралізований та децентралізований з посиленою автономією шкіл. Централізований тип означає, що реалізація освітніх завдань передбачається державою, а рішення щодо навчальних програм, методів навчання, працевлаштування, оплати праці тощо ухвалюються на центральному рівні. Такий тип властивий для Австрії, Греції, Іспанії, Італії, Португалії, Франції [25].

Децентралізований тип окреслюється делегуванням повноважень до органів місцевого самоврядування реалізації частини освітніх завдань. Передавання освітніх завдань місцевому самоврядуванню ґрунтується на переконанні, що члени таких місцевих громад — платники податків, батьки, вчителі, вихователі, викладачі — краще розуміють освітні потреби дітей у місцевих спільнотах і школах. Тому в них мотивація дбати про краще функціонування освітнього закладу в своїй місцевості значно вища [11, с. 93].

Децентралізований тип із посиленою автономією навчального закладу відзначається наданням більшої частини повноважень безпосередньо навчальним закладам, зокрема щодо організації навчального процесу, кадрових питань, використання ресурсів. На цій основі визначають три основні системи фінансування системи освіти, що передбачає різні способи передавання коштів із центрального рівня: безпосередньо навчальним закладам, органам місцевого самоврядування на підставі угод, органам місцевого самоврядування на підставі угод з подальшим розподілом між навчальними закладами за встановленими правилами [29, с. 108–117].

Важливим питанням для роз'яснення ролей та обов'язків на рівні уряду - завдання центрального управління - як знайти кращі рішення, щоб створити забезпечення якісної інклюзивної освіти та підтримувати вчителів та школи.

До європейських країн, які нещодавно ухвалили централізований підхід до управління освітою, належить Ірландія. Центральна влада розробила модель розподілу ресурсів для учнів, яких визначають особливі потреби

в навчанні — ОПН (Special Educational Needs, SEN). Стимулом до зміни наявної моделі була турбота про дітей та брак справедливості. Ресурси були виділені школам на підставі оцінки та діагностики SEN для окремих учнів. Ризик переоцінки деяких груп меншин учнів із SEN та підвищений ризик зниження очікувань на основі маркування чи діагностики також є причиною зміни наявної моделі. Крім того, існувало занепокоєння тим, що система розподілу коштів не була пов'язана з потребами шкіл [76, с. 7].

Регіональний відділ підтримки опікується школами для вирішення виняткових питань. Нова модель розподілу ресурсів базується на двох основних чинниках: освітній профіль кожної школи, включаючи кількість учнів із складними потребами; стать учнів та соціальний контекст школи, а також компонент на основі реєстрації, який розроблено для підтримки включення. Розподіл ресурсів буде переглядатися кожні два роки [74, с. 5].

У Польщі провідну роль у реформуванні освіти протягом останніх 25 років відіграли органи місцевого самоврядування як керівні органи (засновники) шкіл. Разом з тим, виконання завдань, пов'язаних із забезпеченням освітньої діяльності, відіграло важливу роль у перетворенні органів місцевого самоврядування на компетентних суб'єктів управління й становленні децентралізованої освітньої системи всієї держави, оскільки за масштабами та соціальною значущістю освіта є найважливішою сферою діяльності польського самоврядування [7].

Підсумовуючи результати 25 років децентралізації в Польщі, серед реформ, які на пряму стосувалися роботи школи, виокремлюють: реформу шкільної системи (введення рівня гімназій), запровадження системи зовнішніх екзаменів і реформи програмної основи. Найсерйозніші організаційні виклики, з якими довелося зіткнутися освіті — демографічний спад, який спричинив значну напругу в системі освіти, а також необхідність розширення сфери дошкільного навчання.

До позитивних результатів децентралізації управління освітою в Польщі варто віднести: фундаментальне покращення матеріального стану шкіл, яке

було здійснене зусиллями територіального самоврядування; забезпечення стабільності фінансування освіти; запровадження громадами гімназійної реформи; обмежені вияви нерівності між керівними органами за якістю освіти й доступністю освітньої пропозиції. Однак, попри безсумнівні успіхи, процес децентралізації освіти в Польщі натрапив на істотні труднощі: конфлікти щодо закриття шкіл, відсутність стандартів фінансування освіти, незрозумілий поділ відповідальності за якість навчання, невдалі зміни в системі професійного навчання [7, с. 29].

Згідно з освітньою стратегією Чехії державна політика в галузі освіти є пріоритетним напрямом розвитку громадянського суспільства, спрямованим на задоволення різнобічних освітніх потреб громадян, що регулюється державою в інтересах як усього суспільства, так і кожного окремого індивіда.

Основними стратегічними цілями освітньої політики в Чеській Республіці визначено такі: а) мотивація й задоволення освітніх потреб громадян будь-якого віку шляхом забезпечення рівного доступу до якісної освіти впродовж усього життя громадян; б) надання якісних освітніх послуг, підвищення якості освіти; в) децентралізація державного управління освітньою сферою, розподіл повноважень і функцій між органами управління із широким залученням громадськості, соціальних партнерів й інших суб'єктів (представників) громадянського суспільства; г) розвиток автономії, інноваційності, відкритості та прозорості всіх закладів освіти; д) підтримка соціального та професійного стану (статусу) педагогічних і науково-педагогічних працівників, мотивації їхнього професійного вдосконалення в умовах інформаційного суспільства; е) створення системи оцінювання якості й ефективності освіти на всіх рівнях державного управління, адміністрування та моніторингу результатів навчання [27].

Пріоритетом формування державної освітньої політики та проведенні освітніх реформ в Україні має стати усвідомлення важливості самореалізації особистості в процесі навчання протягом усього життя як основи всіх

трансформацій у освіті. Саме на цих засадах потрібно вибудовувати стратегію та визначати механізми реалізації державної освітньої політики.

Серед країн Центральної та Східної Європи в Чеській Республіці реформування системи освіти, що було однією з умов повноцінної адаптації до ЄС, було проведено найбільш конструктивно та в найкоротші строки. Тому виявлення тенденцій розвитку відповідної державної політики в галузі освіти та вивчення цього досвіду мають важливе значення для нашої країни. Завдання та цілі освітньої політики впроваджувались разом зі значними змінами: в Чеській Республіці було реалізовано комплексну реформу державного управління. Основним завданням цієї реформи, в тому числі й у галузі освіти, стала демократизація суспільства, яка забезпечувалась, передусім, процесами децентралізації й участі всіх зацікавлених сторін [33].

Поглиблення процесу децентралізації з метою підвищення ефективності та якості надання послуг у галузі освіти не оминуло й держави Середземномор'я. Іспанія, Португалія, Греція і Італія мають схожість в історичному плані, системі цінностей та інституційних характеристиках, також у досвіді авторитарних і диктаторських режимів (Ф. Франко в Іспанії, «Нова держава» А.Салазара в Португалії, фашистська диктатура Б. Муссоліні в Італії, режим «Чорних полковників» у Греції), які до того ж потерпали від економічного та промислового відставання в процесах модернізації (за винятком промислово розвинених районів Іспанії та Італії). Також ці країни об'єднують роль церкви як основного організатора соціального захисту [43, с. 89-114].

В останні два десятиліття Іспанія була залучена в далекосяжний процес децентралізації настільки, що на сьогоднішній день вона є однією з найбільш децентралізованих держав у Європі. Результати досліджень, що містять інформацію про 50 провінцій в Іспанії за період 1978–1990 рр. XX ст., показують, що децентралізація не призвела до жодних негативних результатів у справі освіти. Вплив децентралізації на сектор освіти в Іспанії

позначився як на ефективності розподілу державних ресурсів, так і на шляхах інвестування в освіту замовників освітніх послуг [57].

Як зазначає українська дослідниця Н. Постригач система освіти в Іспанії зазнала низки реформ упродовж останніх тридцяти років у відповідь на зміну потреб економіки, які значно зросли в цей період. У 1970 р. Генеральний закон про освіту запровадив безкоштовну й обов'язкову освіту до 14 віку. Закон ввів професійну підготовку в систему освіти як альтернативний шлях для академічного навчання після завершення обов'язкової освіти й полегшення вступу молодих людей на ринок праці [57, с. 49].

Нову систему освіти було запроваджено поступово й реалізовано в різний час залежно від регіону. Як виявилось пізніше, цей факт ускладнив аналіз впливу децентралізації в період реформ. Іспанськими дослідниками було здійснено порівняльний аналіз освіти періоду до запровадження реформи (тобто, період між 1978–1990 рр.) та ефектів децентралізації серед тих Автономних громад, які були децентралізованими на початку 80-х рр. Результати засвідчили, що процес децентралізації в Іспанії має деякі особливості, які роблять не децентралізовані автономні райони гарною групою контролю, в тому сенсі, що вони дають змогу нам наблизитися до усвідомлення того, що сталося б у децентралізованих автономних регіонах, якщо б вони не були децентралізованими [57, с. 52].

Отже, історична різноманітність іспанських регіонів вплинула на децентралізацію системи освіти, яка розпочалася внаслідок реформування освіти в Іспанії наприкінці 1970-х рр. XX ст., та її подальшу реорганізацію й ефективне функціонування в період між 1980–1990 рр. XX ст. [57, с. 50].

Іспанія є країною, де політика в галузі освіти є децентралізованою. Це означає, що уряди сімнадцяти регіонів спільноти мають великий вплив на регіональну освіту. Існування різноманітної освітньої політики й програм природно приводить до відмінностей у навчальних вимогах. Незважаючи на різні рівні розвитку і неоднорідність регіональної політики, більшість регіонів в Іспанії дотримуються загальних тенденцій, визначених національними

стандартами. Ці тенденції, як правило, визначено загальними вимогами ЄС [10, с 44-45].

Систему освіти в Італії організовано відповідно до принципів субсидіарності та автономії шкіл. Держава має виключні законодавчі повноваження щодо питань у галузі освіти, мінімальних стандартів, які мають бути гарантовані по всій країні, та основних принципів. Регіони визначають шкільні мережі в межах своїх територій, коригують шкільний календар, мають повноваження в сфері професійної освіти та навчання. На місцевому рівні провінції та муніципалітети несуть відповідальність відповідно за вищі класи середньої школи та нижчі класи середньої школи.

У межах відповідної сфери повноважень вони несуть відповідальність за створення, об'єднання, злиття та закриття шкіл, переривання навчання із серйозних і невідкладних причин, створення, контроль, а також розпуск шкільних колегіальних органів. Школи є автономними в плані дидактичної, організаційної та науково-дослідницької роботи [10, с. 45].

Держава несе відповідальність за фінансування шкіл як на освітні, так і на адміністративні цілі. Регіони мають безпосередньо надавати, але нерідко делегують це право провінціям і муніципалітетам, послуги та допомогу учням (харчування, транспорт, підручники, допомога дітям із бідних сімей, соціальна та медична допомога) з власного бюджету, вони також мають фінансувати плани будівництва шкіл. Провінції та муніципалітети несуть пряму відповідальність за забезпечення в школах опалення, освітлення, телефонного зв'язку, підтримання шкільних будівель у належному стані.

У Франції держава визначає деталі навчальних програм на рівнях освіти; організовує процедуру допуску вчителів, наймає вчителів, які стають державними службовцями, наймає директорів шкіл, організовує підвищення кваліфікації вчителів; наймає і навчає інспекторів, відповідальних за контроль якості системи освіти; держава є основним джерелом фінансування державної системи освіти й також субсидує «приватні школи за контрактом», у яких навчаються близько 20% школярів. У 2011 – 2012 рр. держава

профінансувала більше половини (58,5%, із них три чверті зарплати працівників освіти), а органи місцевої влади — 25% витрат на освіту.

У 1983, 1985 і 2004 рр. було ухвалено низку законів про децентралізацію повноважень управління системою освіти. Відповідно до них, місцеві органи влади почали відігравати більшу роль в управлінні, забезпечуючи матеріальний бік (будівництво та обслуговування шкільних будівель, шкільний транспорт, постачання навчальних матеріалів тощо), а також оплату праці невикладацького персоналу. Школи, коледжі та ліцеї мають певне місце для маневрів в управлінні бюджетами, наданими державою, а також у визначенні того, які освітні стратегії використовувати для досягнення національних цілей [62].

У 80–90-х рр. ХХ ст. децентралізаційні процеси в сфері управління освітою не минули й Королівство Данія, в якому саме проходив процес реформування організації структури управління обов'язковою освітою.

У Королівстві Швеція в результаті широких децентралізаційних змін відповідальність за освіту (початкова й середня освіта, включно із професійно-технічною освітою) перебуває в руках місцевих органів управління в галузі освіти. Ці органи підпорядковуються Міністерству освіти з питань стратегічного характеру, але однак, наприклад інспекція і контроль за школами здійснюється владою на місцях.

Нідерланди є єдиною країною в ЄС, в якій майже всі рішення щодо управління персоналом, організації навчання, структури шкільної мережі й використання ресурсів ухвалюються на рівні школи [10, с. 46].

Управління освітою в Естонії на районному рівні здійснюється органами місцевого самоврядування кожного району. Вони несуть основну відповідальність за дошкільні заклади, початкову школу та старші класи середньої школи, середні школи й центри, а також культурні центри, музеї, спортивні заклади, а також інші освітні установи, розташовані в районі або населеному пункті. Крім того, місцевими органами влади контролюється кількість дітей, які охоплюються обов'язковою освітою, призначаються

регіональні директори освітніх установ, розробляються та реалізуються плани розвитку регіональної освіти, визначаються та затверджуються шкільні округи. Кожен район має свій власний відділ освіти в підпорядкуванні міністерства. Регіональні відділи освіти несуть відповідальність за контроль і консультування з питань освіти в районі. Діяльність регіональних освітніх установ регулюється законом про управління округами [29, с. 108–117].

Необхідно наголосити, що курс на децентралізацію є однією з провідних тенденцій у всіх європейських країнах протягом останніх десятиріч, про що свідчать документи ОЕСР, в яких акумульовано досвід високорозвинених країн щодо децентралізації в освіті. Про що свідчить доповідь «Два десятиріччя децентралізації в управлінні освітою: отримані уроки та перспективи для зацікавлених сторін», яку було оприлюднено на конференції ОЕСР «Ефективне місцеве управління в освіті» у 2012 р. [44].

Спільним для всіх країн є підвищення ролі місцевих зацікавлених сторін у процесі управління освітою, перехід від ієрархічної державоцентрованої моделі до продуктивної моделі управління на відстані, але децентралізація у кожній країні відбувалася по різному (деконцентрація, дерегуляція, приватизація). Водночас, деякі країни мають свої особливості, наприклад для Франції характерна обмежена децентралізація з зосередженістю на адміністративному вимірі; для скандинавських країн — кооперативна модель; для Великобританії — волонтаристська модель; для більшості країн, що ґрунтуються на федералізмі (напр. Німеччина) — централізаційно-децентралізаційна модель (зміцнення ролі як шкіл, так і центрального рівня).

Ведучи мову про виклики в освіті серед країн-членів ЄС не можна не згадати про документ «Європейська освіта 2030 — відкрита та вільна, інтегрована та стійка», основна теза якого — це формування спільного європейського освітнього простору на засадах рівних можливостей, доступності, сталості та самобутності [10, с. 47-48].

Що ж до України, то процес децентралізації в нашій державі передбачає реформування всіх сфер життя місцевих громад. Одним з найбільших секторів публічних послуг, яким користується населення, починаючи з рівня окремої громади, є освіта. У межах децентралізації реформу освіти Уряд визначив як основну серед реформ в Україні в 2016 р. Основною метою такого реформування є делегування повноважень і відповідальності за управління освітою та її фінансування демократично обраним органам місцевого самоврядування та школам зі збереженням при цьому повноважень щодо визначення освітньої стратегії країни та загального напрямку освітньої реформи за Міністерством освіти і науки [60, с. 258-261]. Досягнення зазначеної мети відбуватиметься в процесі децентралізації освіти, концепція та основні напрями якої, щоправда, нині перебувають лише на стадії розроблення.

Основна ідея української моделі децентралізації в освіті полягає насамперед у ліквідації системи управління та фінансування галузі через районні та обласні органи управління освіти, які є державними органами в межах так званої «вертикалі влади» [10, с. 48].

Отже, запровадження децентралізованої системи освіти в Україні нині перебуває на етапі становлення з урахуванням кращого зарубіжного досвіду, формування відповідної законодавчої бази, розроблення та погодження з громадськістю української моделі децентралізації освіти. Враховуючи те, що освіта — це великий сектор публічних послуг, який має багато підсекторів, таких як дошкільна освіта, початкова освіта, середня освіта, професійно-технічна освіта, позашкільна освіта, в якому працює багато тисяч висококваліфікованих кадрів, зокрема вчителів і директорів шкіл, до якого причетні мільйони батьків учнів на різних рівнях освіти, багато професійних асоціацій та на який витрачається велика частка бюджетних коштів України, реформування цієї галузі потребує гармонізації інтересів цих різних груп зацікавлених сторін. Тому очевидною є необхідність відкритого громадського та експертного обговорення всіх, пов'язаних з

децентралізацією освіти проблем. Ці складні питання мають обговорюватися з усіма зацікавленими сторонами в сфері освіти з метою погодження такої моделі освіти, яка буде найбільш ефективною в українських умовах, а також її впровадження в межах майбутніх реформ [10, с. 49].

2.2. Аналіз державних стандартів шкільної освіти країн ЄС та США

Кардинальні реформи освіти в Україні охоплюють у тому числі й сектор шкільництва, який розглядають як базис для подальшого навчання й кар'єри молодого покоління. Основою функціонування Нової української школи проголошено нові компетентнісно-орієнтовані освітні стандарти. У Законі України «Про освіту» (2017 р.) стандарти позиціонуються як один із складників системи національної освіти, разом із рівнями й ступенями освіти, кваліфікаціями, освітніми програмами, учасниками освітнього процесу тощо.

Ідея важливості стандарто-орієнтованої національної освіти не є новою — стандартизація шкільної освіти триває, починаючи з проголошення незалежності України: у Законі України «Про освіту» (1991 р.) визначено, що державний стандарт встановлює вимоги до змісту, обсягу й рівня освітньої та фахової підготовки громадян України, він розробляється окремо для кожного освітнього рівня; у Законі України «Про загальну середню освіту» (1999 р.) підтверджено, що Державний стандарт є основним нормативним документом визначення загальнодержавних вимог до освіченості випускників на рівні початкової, базової й повної загальної середньої освіти [27; 3].

Важливість стандартів акцентовано й у всіх ключових стратегічних документах з освіти. Зокрема, в:

- Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») (1993 р.) вироблення державних стандартів визначено одним із стратегічних завдань реформування змісту освіти;

- Національній доктрині розвитку освіти (2002 р.) державні стандарти розглядаються як інструмент визначення якості національної освіти та забезпечення рівного доступу до повної загальної середньої освіти;
- Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013 р.) застосування нових концептуально-методологічних підходів до розроблення державних стандартів освіти проголошено підґрунтям інноваційного розвитку освітньої теорії й практики [21; 29; 30].

Зазначене засвідчує синхронізацію розвитку освіти в Україні із світовими тенденціями, що окреслюють рух освітніх систем в Європі та світі під впливом глобалізації. А. Сбруєва пише про стандарторієнтовані реформи в світовому освітньому просторі в контексті підвищення якості освіти, починаючи з 90-х років ХХ ст. [22, с. 170].

Успішний досвід стандартизації, отриманий зарубіжними країнами, є цінним для України, відповідно він вивчається багатьма українськими компаративістами — О. Бондарчук, І. Борисенко, Н. Вишневською, А. Джурило, Г. Єгоровим, Н. Лавриченко, В. Папіжук, Н. Ремезовською, А. Сбруєвою, О. Яровою та іншими з метою окреслення перспективних для національної освітньої теорії й практики ідей, підходів, моделей.

Орієнтирами для компаративних розвідок в Україні є праці зарубіжних вчених — Г. Авенаріуса (Hermann Avenarius), Х. Бартолом'ю (Hannah Bartholomew), В. Блюма (Werner Blum), К. Гіббса (Caroline Gipps), Р.-Ф. Готьє (Roger-François Gauthier), Е. Кліме (Eckhard Klieme), В-Цз. Пенга (WenJung Peng), Н. Послтвейта (Neville Postlethwaite), А. Тайджнмана (Albert Tuijnman), С. Томаса (Sally Thomas) та інших, які досліджують історію стандартизації в освіті, стандартизаційні реалії на сучасному етапі, особливості побудови національних стандартів тощо [10, с.81].

Важливе місце в дослідженнях зарубіжних учених посідають розвідки щодо сутнісних властивостей стандартів в освіті, навколо яких точаться дискусії. Британські дослідники С. Томас та В-Цз. Пенг наголошують, що на сучасному етапі існує велика невизначеність щодо природи стандартів та

існування їх різних визначень. Втім, базовим у словниках є розуміння стандарту як рівня якості чи досягнення. Зокрема, Collins English Dictionary визначає стандарт як рівень якості або досягнення, MerriamWebster Dictionary — як щось, що визначено владою, як правило, для вимірювання кількості, ваги, цінності або якості [33; 41].

Міжнародна організація зі стандартизації визначає «стандарт» як «документ, який запроваджує правила, інструкції та характеристики для проведення діяльності й визначає результати цієї діяльності з метою досягнення оптимального рівня порядку в конкретному контексті» [58]. Відповідно стандартизація — це процедура, яка супроводжує етапи цілепокладання й оцінювання результативності певної діяльності.

Аналізуючи підходи до трактування стандарту в освітньому просторі, французький науковець Р.-Ф. Готьє пише про два підходи. По-перше, наголошує Готьє, стандарт може бути пов'язаним зі знаннями, викладеними у форматі «тверджень», що потрібно засвоїти учням. У Франції, зокрема, такі «твердження» називаються «навчальні програми». Інший підхід, характерний для Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії, концентрується навколо трактування стандарту як «сукупності інформації про рівень фактичних навчальних досягнень учня» [60, с. 70].

Німецькі дослідники Г. Авенаріус, В. Блюм, Е. Кліме також наголошують на існуванні в Британії особливого підходу до трактування терміну «стандарт» в освітній сфері. Зокрема в Англії, пишуть учені, термін було вперше використано в 1860 р. у Законі, який проголошував формулу фінансування початкових шкіл, що базувалася на досягненні учнями певних рівнів навчальної досконалості. Закон запроваджував шість рівнів досягнень, які називалися Стандарти I–VI для читання, письма та арифметики, а шкільні інспектори повинні були перевіряти відповідність навчальних досягнень учнів цим рівням. На початку XX ст. зазначений Закон втратив чинність, «стандарт» продовжував асоціюватися з рівнем досягнень [60, с. 115-123].

Отже, первісне використання терміну «стандарт», запровадженого в Британії, пов'язане з фактичним рівнем, що його досягли чи не досягли учні в процесі навчання. Вчені пишуть про домінування такого трактування в країні й досі. Так С. Томас та В-Цз. Пенг, посилаючись на К. Гіббс, наголошують на превалюванні на сучасному етапі в Британії значення терміну «стандарт» у розумінні фактичного рівня досягнень: «... коли ми ведемо мову про стандарти, це може стосуватися рівнів досягнень з базових дисциплін, таких як читання й математика, або рівня забезпечення вчителями чи книгами. У більш вузькому розумінні стандарти можуть означати рівень досягнень під час виконання тесту або в найбільш широкому сенсі—рівень освіченості людини» [10, с. 82].

Втім, в інших країнах стандарт в освіті трактують як нормативні вимоги з боку держави, які сприймаються як взірець освіченості, що відображає суспільний ідеал.

Розмірковуючи над причинами запровадження стандартів, Е. Кліме, Г. Авенаріус і В. Блюм пов'язують цей процес з рухом країн за покращання якості освіти. В цих умовах постала необхідність винайдення нових ефективних інструментів вимірювання отриманих результатів — йдеться про заміну цілей освіти, які в будь-якій країні формулюють узагальнено, на стандарти. Оскільки цілі освіти є надто загальними деклараціями про знання, таланти й навички, а також ставлення, цінності, інтереси та мотивацію, які, як очікується, школи мають транслювати учням, необхідним було запровадження інструментів, які б транслювали ці цілі в спеціальні вимоги— підкреслювали вчені [34, с. 381].

Отже, починаючи з 80-х років ХХ ст. тенденція стандартизації охопила держави світу. В країнах з децентралізованою системою управління освітою запровадження освітніх стандартів спрямовувалось на підвищення якості освіти шляхом створення єдиного освітнього простору, на якому діяв освітній мінімум, що його мали отримати всі учні. Водночас, метою запровадження стандартів у країнах з централізованою системою освіти

проголошувалося скорочення обсягу змісту освіти шляхом встановлення обов'язкового для всіх учнів мінімуму. В цілому для обох груп країн стандарт в освіті:

- перетворився на інструмент віднаходження балансу між потребою в підвищенні якості освіти та задоволенням особистісних вимог учнів;
- уможлиблював забезпечення якості освіти шляхом запровадження конкретної системи вимірників та, водночас, був покликаний розвантажувати зміст освіти;
- сприяв зміщенню акценту з того, що потрібно вчити, на те, що потрібно знати учневі, забезпечуючи особистісне засвоєння змісту освіти;
- гарантував достатній обсяг знань та вмінь, які мав отримати кожен учень, забезпечуючи в такий спосіб рівний доступ до освіти всіх верств населення, включаючи найбільш уразливі;
- забезпечував освітнім органам можливість моніторингу якості національної системи освіти [53, с. 258-263].

З часу актуалізації ідеї стандартизації освіти в Європі простежуються три періоди розвитку освітніх стандартів:

- до 1990-х років існувала вхідна, або процесуальна модель (нормативні вимоги до змісту фокусуються на вході або на процесі);
- у 1990-ті рр. виникає результативна модель, для якої властивим є чітке окреслення кінцевого результату навчання у вигляді показників навчальних досягнень учнів — ознаками цієї моделі також є гнучкість структури та змісту освіти (часто в форматі так званого «рамкового стандарту»), запровадження предметних галузей, зменшення частки інваріанта до 80–60%;
- у XXI ст. актуалізується компетентнісна модель (опис результатів навчання у форматі компетентностей) [53, с. 265-272].

Наприклад, освітні стандарти, що пропонують німецькі науковці для запровадження в школах ФРН, позиціонуються як такі, що «визначають компетентності, які школа повинна сформувати в учнів з метою досягнення

ключових освітніх цілей, а учні мають набути їх у конкретному класі. Ці компетентності сформульовано у спеціальних термінах, які можуть бути трансльовані у конкретні завдання та оцінені шляхом тестування» [74].

США стала країною, де вперше в документі «Стандарти курикулуму та оцінювання зі шкільної математики», що розроблено у 1989 р. Національною радою вчителів математики США, було запропоновано розуміння стандарту, яке сьогодні прийнято більшістю країн світу. Стандарти позиціонувалися тут як еталон шкільної математичної освіти в США, а термін «стандарт» було вжито в розумінні «зразок», зокрема для шкільної математики [75].

Важливим внеском у розроблення концептуальних засад стандартів в освіті стала їх деталізація — американські вчені запропонували розрізнити стандарт змісту й стандарт досягнень. Детальне роз'яснення, зокрема, було зроблено в 1992 р. Національною радою з освітніх стандартів і тестувань США в доповіді «Підвищення стандартів американської освіти», де стандарт змісту трактується як такий, що описує знання і навички, що їх повинна навчати школа учням для набуття ними високого рівня оволодіння змістом навчального предмета. Стандарт досягнення—як рівень опанування змістом навчального предмета, що визначений у стандарті змісту [69].

Такий підхід отримав підтримку науковців і практиків в країнах світу. Зокрема, Р. Стайтс описує стандарт змісту як такий, що визначає, що учень має знати та вміти робити, а стандарт досягнення—як уточнення щодо обсягу визначених знань і вмінь [69].

За А. Тайджнманом, стандарт змісту — «визначає ту частину змісту освіти, що повинні оволодіти всі учні», а стандарт досягнення — «вказує, наскільки добре учні оволоділи відповідною частиною змісту» [11, с. 17].

К. Еппелт підкреслює, що стандарт змісту визначає, що має бути вивчено учнями, а стандарт досягнення—наскільки добре учні повинні вивчити зміст.

Отже, стандарт змісту визначається як такий, що охоплює знання та вміння з навчального предмета, а стандарту досягнення одностайно відводиться роль визначення вимог до рівня підготовки учнів з предмета.

Деякі вчені, крім двох зазначених типів, пропонують також використовувати третій — «стандарт можливості для навчання», який трактується як такий, що визначає той «внесок у вигляді ресурсів, який потрібен для того, щоб учні змогли реалізувати окреслені в інших стандартах завдання» [12, с. 408].

Можливість для навчання, зазначає британський дослідник Н. Послтвейт, поступово набуває дедалі більшого визнання серед педагогів, які розглядають її як ключову передумову навчання. Відповідно, застосування стандарту можливості для навчання, на думку вчених, сприятиме усуненню потенційної нерівності під час отримання освітніх послуг усіма учнями, оскільки цей стандарт визначає такі характеристики навчального процесу, як кількість навчальних годин, якість викладання та навчальної літератури тощо [4, с. 89].

Отже, саме в США вперше було використано термін «стандарт освіти» («освітній стандарт») для позначення нормативних вимог суспільства щодо освіченості учня.

Практична реалізація ідеї стандартизації, що проголошувалася Президентом США, охоплює декілька етапів. Активне використання стандартів штатами розпочалося з початку 1990-х. Метою запровадження стандартів, зазначається у доповіді «Підвищення стандартів американської освіти» (1992 р.) проголошувалося підвищення якості освіти, забезпечення рівного доступу до освіти і збереження демократії, підвищення ефективності використання ресурсів та конкурентоздатності економіки [21].

Стандарти визначалися як такі, що мають:

- відображати «високі сподівання», а не мінімальний рівень для досягнення;

- визначати ключові орієнтири, а не бути структурованим національним курикулумом;
- бути національними, а не федеральними;
- запроваджуватися на добровільних засадах, а не в обов'язковому порядку федеральним урядом;
- бути динамічними, а не сталими [21].

У 2000-х кожен штат мав офіційно затвержені стандарти, які визначали, що учні по закінченні 3–8 класів і старшої школи знали та могли робити. Водночас, кожен штат самостійно визначав рівень навченості для досягнення учнями. Зазначене стало однією з ключових причин виходу процесу стандартизації на новий рівень — федеральний. Це відбулося у 2009 р. у форматі Ініціативи запровадження спільних базових стандартів для середньої школи, яка об'єднує зусилля держави й громадськості, зокрема Національної асоціації кращих практик.

Стандарти нового покоління є:

- науково- і доказово-обґрунтованими;
- пов'язаними з вимогами коледжів та інших інституцій, які забезпечують отримання професій;
- характеризуються чітко структурованим змістом та орієнтацією на формування навичок високого інтелектуального рівня;
- побудованими із врахуванням досвіду попередніх стандартів;
- такими, що інтегрують досвід провідних країн світу щодо підготовки учнів до успіху у глобалізованому суспільстві та економіці [45].

Водночас, рух у напрямі стандартизації не є уніфікованим — на сьогодні офіційно запровадили стандарти з англійської мови і математики сорок два штати. При цьому наголошується на важливості цілісної реформи стандартизації—поряд зі стандартами змісту мова має йти про запровадження стандартів досягнень та стандартів умов для реалізації навчання. Крім того, підкреслюють Л.С. Гамільтон, Б.М. Стечер та К. Юань,

важливою є синхронізація стандартів з навчальними програмами, підручниками, тестами й системою підготовки вчителів. Окрім того, відбувається пошук ефективного співвідношення рівнів впливу на дизайн стандартів (національний, рівень штату та місцевий) [3].

Отже, у США процес стандартизації характеризується запровадженням національних стандартів з ключових навчальних дисциплін. Участь штатів в ініціативі стандартизації є добровільною. Стандарти нового покоління розглядаються як «високі» стандарти, що відкривають доступ до подальшого здобуття освіти в системі навчання протягом життя. На них покладається завдання підвищення якості освіти, та, відповідно, забезпечення конкурентоспроможності країни.

Важливо підкреслити, що в країнах ЄС, на відміну від США, освітні стандарти встановлюються державою (шляхом закріплення відповідними законодавчими/нормативними актами) та є обов'язковими для виконання. Сьогодні вони перетворилися на норму, що визначає принципи реалізації освітнього процесу [10, с. 86].

Філософією освітніх стандартів в Європі є компетентнісна базованість після ухвалення Брюсселем Європейської довідкової рамки ключових компетентностей для навчання протягом життя в 2006 р. З урахуванням «компетентнісних» тенденцій у розвитку стандартів німецькі вчені в дослідженні «Розвиток національних освітніх стандартів» виокремили ключові властивості сучасної моделі стандартів, яка має обов'язково характеризуватись:

- предметно-базованістю — освітні стандарти мають відображати предметні галузі з описом основних принципів побудови навчальної дисципліни/предмета;
- сфокусованістю — стандарти покривають не весь зміст предметних галузей, а концентруються на «ядрі»;
- диференціацією — вимагають досягнення не просто компетентностей, а різних їх рівнів;

- доступністю—мають бути сформульовані в чітких і зрозумілих термінах;
- можливістю бути реалізованими — лише за таких умов вони стануть реальним викликом для учнів та вчителів і мотивуватимуть їх до роботи [10, с. 86-87].

Що ж стосується формату побудови стандартів, то об'єктом стандартизації можуть бути як навчальні програми, так і навчальний план.

Стандарт обов'язкової освіти в Швеції побудовано в форматі навчальних програм для обов'язкової школи. Він визначає знання та вміння, які учні мають отримати після закінчення 5-го та 9-го класів середньої школи з таких предметів, як математика, шведська мова та шведська мова як друга, суспільствознавство (інтегрує знання з географії, історії, релігії, громадянства), природознавство (інтегрує знання з біології, хімії, технології, фізики), мистецтво, ручна праця, домоведення, англійська мова, музика, фізичне виховання й основи здоров'я [58].

Стандарт змісту з кожного предмета містить основні поняття з теми та короткий опис того, що учень повинен знати й вміти в формулюваннях: «учень повинен розуміти...», «учень повинен вміти...», «учень повинен впізнавати...», «учень повинен знати...» тощо.

Типова модель освітнього стандарту основі навчального плану містить:

- перелік загальних цілей і цілей навчання окремим предметам;
- базовий навчальний план, який розподіляє навчальний час за предметними галузями/предметами;
- стандарти предметних галузей, які визначають обов'язковий мінімум змісту навчальних програм та послідовність вивчення навчального матеріалу;
- вимоги до рівня успішності учнів з предметних галузей/навчальних предметів [63, с. 118].

Модернізований Національний рамковий курикулум для базової та передшкільної освіти Фінляндії затверджено на законодавчому рівні в 2014 р.

Його рамковість полягає у визначенні цілей і рамкового змісту навчальних предметів і навчального часу для кожного предмету, делегуючи повноваження розподілу навчальних годин на місцевий рівень. Також місцеві провайдери освітніх послуг — органи влади чи школи — розробляють свої курикулуми на основі Національного рамкового курикулуму [65].

Національний рамковий курикулум є компетентнісно-базованим — він визначає сім міжпредметних компетентнісних галузей, до яких віднесено: вміння вчитися, культурну грамотність, здатність спілкуватися та самовиражатися, здатність організувати власне життя та доглядати за іншими, багатограматність, навички ІКТ, підприємливість та життєві навички, участь у розбудові стійкого майбутнього.

Важливим складником фінського освітнього стандарту є відхід від орієнтації лише на академічний складник — стандарт охоплює також такі складники, як оцінювання навчальних досягнень учнів, підтримка навчання та створення культури школи, що ґрунтується на ідеях взаємодії, участі, добробуту та здорового способу життя [72].

Одним з інструментів забезпечення оптимального для навчання та розвитку учнів навчального середовища розглядається співробітництво між школою й батьками, для того, щоб останні ефективніше підтримували та мотивували навчання учнів [72].

Стандарт середньої освіти Румунії (2011 р.) також побудовано в форматі предметних галузей та орієнтовано на формування компетентностей. Об'єктом стандартизації в умовах централізованого підходу до управління шкільною освітою в цій країні є навчальний план, яким визначено мінімальну та максимальну кількість навчальних годин. Предметними галузями, що визначено стандартом, є: мова та спілкування; математика та природничі дисципліни; людина та суспільство; мистецтво; фізичне виховання, спорт та основи здоров'я; технології; наставництво [78].

Освітній стандарт для середньої школи в Угорщині — Національний рамковий курикулум (2012) складається з трьох частин. У Частині I

визначено цілі та цінності національної освіти, фундаментальні принципи організації навчального процесу; в Частині II окреслено ключові характеристики молоді особистості, що мають бути сформовані в процесі опанування стандарту (ключові компетентності, що розроблені на засадах Рекомендацій ЄС); визначено рівні освіти (початкова школа, молодша середня школа, старша середня школа), їх завдання й функції; запропоновано рекомендований розподіл навчальних годин на навчальні галузі, визначено мету й завдання кожної з них, орієнтовний перелік тем, окреслено знання та вміння, що їх мають демонструвати учні з предметів по закінченні 4, 6, 8 та 12 класів. Третя частина є Глосарієм, в якому визначено ключові терміни й поняття, що містяться в стандарті [10, с. 88].

Національний рамковий курикулум Угорщини побудовано на предметних галузях: угорська мова й література, сучасна іноземна мова, математика, людина й природа, наша Земля й довкілля, мистецтво, ІКТ, стиль життя й практичні навички, фізична культура й спорт. Курикулум визначається підходом до викладу змісту освіти - регламентується лише мінімальний та максимальний відсоток часу на вивчення галузі в цілому [77].

Естонія також використовує компетентнісну модель освітніх стандартів — компетентності передбачено формувати навчальними предметами, інтегрованими предметами й міжпредметними темами (навчання протягом життя та планування кар'єри; довкілля та стійкий розвиток; громадянська ініціативність і підприємливість; культурна ідентичність; інформаційне середовище; технології та інновації; здоров'я й безпека; цінності й мораль).

Об'єктом стандартизації в Естонії, як і в багатьох країнах ЄС, є навчальний план. Національний курикулум для основної школи, запроваджений у 2013 р., охоплює:

- загальні цілі освіти;
- базові принципи побудови освіти;
- перелік обов'язкових предметів (естонська мова, література, естонська мова як друга, іноземна мова А, іноземна мова В, математика,

природознавство, географія, біологія, хімія, фізика, історія, особистісний і соціальний розвиток, основи здоров'я, громадянознавство, музика, мистецтво, фізичка культура, ручна праця та домашня економіка, технологія) та предметів на вибір; базовий зміст предметів та кількість навчального часу за рівнями освіти, що відводиться на вивчення предметів;

- критерії для оцінювання навчальних результатів;
- перелік ключових компетентностей, яких мають набути учні на різних рівнях навчання [62; 64].

Стандарт середньої освіти в Нідерландах є спільним продуктом Міністерства освіти, культури й науки Нідерландів, експертів з розроблення курикулуму, педагогів-практиків, керівників шкіл, управлінців та батьків [16, с. 20]. Про підхід до розроблення національного курикулуму, який передбачає якомога ширше залучення всіх зацікавлених сторін у контексті соціального розмаїття, яке в освіті акцентує процеси децентралізації, дерегуляції та підвищення автономії шкіл, йдеться в дослідженні Нідерландського Національного інституту розвитку курикулуму [57, с. 6]. Стандарт регулюється так званими «базовими цілями», які виконують у голландському стандарті роль «індикаторів спільного змісту». Базові цілі викладено в форматі вмінь і навичок, які мають формуватися в учнів. Фактично вони є своєрідною рамкою, що визначає базові навчальні програми, які школи мають право розробляти самостійно, добираючи при цьому підручники, посібники та інший дидактичний матеріал [40].

До позитивів підходу щодо побудови стандарту на основі базових цілей голландські вчені відносять можливість забезпечення наступності між початковою та середньої освітою як і гарантування учням можливості навчатися за навчальними програмами, які враховують регіональні, місцеві та індивідуальні запити.

Базові цілі також виконують функцію підзвітності освіти суспільству відповідно до ефективності вкладених коштів, а також розглядаються як

ефективний інструмент забезпечення якості освіти, оскільки є сформульованими в формі чітко визначених завдань, які можна виміряти за допомогою тестів [57].

Розкриваючи особливості стандартизації змісту освіти в країнах ЄС, необхідно наголосити на тенденції актуалізації наступності стандартів, що відбувається в рамках руху освіти Європейської Спільноти в напрямках ефективності та справедливості. Зокрема, на важливості посилення зв'язку між дошкільною та початковою освітою наголошується в Повідомленні Європейської Комісії Європейській Раді та Європейському Парламенту «Ефективність та справедливість в європейських системах освіти та навчання» (2006 р.), де підкреслюється, що участь дітей у високоякісній дошкільній освіті має значні позитиви в майбутньому. Школярі, які були охоплені дошкільним вихованням, зазначено в документі, демонструють, навчаючись у середній школі, вищі академічні досягнення та краще соціалізуються, аніж їхні ровесники, а також досягають більших успіхів у кар'єрі, стаючи дорослими. Відзначено, що дошкільна освіта, орієнтована на дітей малозабезпечених верств населення та мігрантів, а також з особливими потребами, має високу соціально-економічну віддачу [63, с. 5].

Про позитивний вплив дошкільної освіти на розвиток дитини йдеться й у дослідженні в рамках ЄС «Дошкільна освіта й догляд в Європі: долаючи соціальну та культурну нерівність» (2009 р.), де зазначено, що якісна дошкільна освіта інтенсифікує формування в школярів умінь і навичок з мовлення, читання, математичну, природничу й соціальну компетентності, уміння вчитися [62, с. 17].

У контексті зростання уваги до дошкільної освіти країни ЄС спрямовують зусилля на забезпечення наступності стандартів дошкільної й початкової освіти. Наприклад, у Шотландії (Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії) така наступність забезпечується відповідністю галузей стандарту дошкільної освіти (курикулярної рамки для навчання дітей

віком 3–5 років) освітнім галузям стандарту обов'язкової освіти (курукулярних рекомендацій обов'язкової освіти) [51].

Таким чином, освітні стандарти стали практичною реалізацією нових філософських поглядів на освіту, яка у XXI ст. розвивається під гаслом «вчити вчитися», висуваючи мету виховання особистості, яка володіє не лише знаннями та вміннями, а компетентностями, що дають змогу їх постійно оновлювати, швидко пристосовуватися до динамічного життя й потреб економіки, жити в багатокультурному суспільстві. У цьому контексті стандарти, що використовують країни ЄС:

- формують систему вимог, які працюють як базові орієнтири за допомогою двох компонентів—інваріанта та варіативної частини;
- зміщують акцент з того, що потрібно вчити, на те, що потрібно знати школярам, забезпечуючи особистісне засвоєння змісту кожним учнем;
- встановлюють достатній мінімум знань та вмінь, що має отримати кожен учень, забезпечуючи рівний доступ до освіти всіх верств населення;
- окреслюють результати, яких має бути досягнуто в процесі навчання, та запроваджують систему вимірників цих результатів, що надає учневі, вчителям і школам своєрідний захист від можливих упереджень на місцевому рівні, а державам — інструменти моніторингу якості національної системи освіти [62, с. 162-167].

Важливою властивістю стандарту в країнах зарубіжжя є його динамічний розвиток з метою відповідності швидкозмінним потребам суспільств. На трансформаціях традиційної моделі стандарту наголошено в дослідженні Міжнародного бюро освіти ЮНЕСКО «Розвиток і впровадження курикулярних рамок. Тренінгові матеріали для розвитку курикулуму» (2017 р.). До причин таких трансформацій віднесено:

- швидке зростання обсягу знань людства та виклики, що пов'язані з добором знань для структурування курикулуму;

- усвідомлення того, що основною метою курикулуму має бути підготовка «компетентної» молоді особистості, аніж людини, яка лише запам'ятовує інформацію та використовує її для складання іспитів. Розробники курикулуму намагаються віднайти варіанти структурування курикулуму, що забезпечать оволодіння випускниками умовного портфолію, що складається із знань, вмінь, ставлень та цінностей для успішного функціонування в суспільстві;
- потреба в диференційованому підході під час побудови стандарту: не всі учні мають оволодівати одним і тим самим змістом, щоб набути компетентності — а лише ключовими компетентностями, а далі — розвивати власні здібності й інтереси.
- необхідність зосередження уваги на ціложиттєвому навчанні: курикулум має спрямовувати на навчання протягом життя та забезпечувати наступність між рівнями освіти [10, с. 91].

Аналізуючи питання стандартизації освіти, необхідно розкрити позицію зарубіжних науковців щодо викликів цього процесу. Одним з аспектів наукових дискусій є проблема денаціоналізації змісту освіти.

Синхронізується з умовиводами П. Сальберга й позиція шведських дослідників Д. Сандберга і Н. Валстром. У праці «Стандартбазований курикулум у денаціоналізованому концепті освіти: приклад Швеції» (2012 р.) вчені висловлюють думку, що результат-базовані стандарти, які визначаються концептом нео-глобалізму, мало враховують національні ідеї, що живляться національними традиціями й контекстом, а орієнтовані на транснаціональний ринок праці. Для прикладу наводиться стандартбазований у результаті реформи 2011 р. курикулум шкільної освіти в Швеції як результат денаціоналізації й інструменталізації концепту освіти в межах її інтернаціоналізації та приватизації [10, с. 92].

Р. Мюнх у дослідженні «Освіта в умовах режиму PISA & Co.: конфлікт між глобальними стандартами і місцевими традиціями — приклад Німеччини» (2014 р.) акцентує увагу на конфлікті між стандартом змісту, що

ґрунтується на форматі PISA й усе більше поширюється на міжнародному рівні, й стандартом змісту, який упроваджено в німецьких школах.

У цьому контексті вчені ставлять питання щодо недоцільності запровадження в усіх країнах ЄС суто ринково-базованої моделі освітніх стандартів за аналогом Великої Британії.

Освітній стандарт у форматі Національного курикулуму, запроваджений в цій країні Законом про реформу освіти у 1988 р., визначає перелік навчальних предметів, які мають вивчатися усіма учнями. Це:

- предмети «ядра»: англійська мова, математика, природознавство;
- базові предмети: мистецтво та дизайн, громадянознавство, ІКТ, дизайн і технологія, сучасні іноземні мови, географія, історія, музика, фізичне виховання [1, с. 87].

Британський освітній стандарт орієнтовано на чотири ключові етапи (KE): KE 1 (1–2-й роки навчання в школі, вік учнів—5–7 років), KE 2 (3–6-й роки навчання в школі, вік учнів — 7–11 років), KE 3 (7–9-й роки навчання в школі, вік учнів — 11–14 років), KE 4 (10–11-й роки навчання в школі, вік учнів—14–16 років).

Для кожного предмета та KE існує свій стандарт змісту, який визначає знання, вміння та навички, яких повинен набути учень, а також критерії оцінювання досягнень, які є стандартом досягнень. Останні розбито на вісім рівнів складності.

Національні стандартизовані тести є складником стандарт-базованої освіти — учні складають тести у віці 7 та 11 років по закінченні KE 1 (читання, письмо й математика) та KE 2 (англійської мови і математики) [4, с. 74].

Результати тестів, що публікуються восени кожного року в форматі «турнірних» таблиць (передусім в Англії), є основним інструментом для визначення:

- подальшого напрямку навчання учнів, що призводить до ранньої та постійної селекції;

- ефективності роботи шкіл—школи з низькими результатами тестів закриваються;
- ефективності роботи вчителів — з результатами тестів пов'язана їхня заробітна плата вчителів.

Зазначене призводить до того, що учні з проблемами в навчанні (з бідних верств населення, представники національних меншин тощо) перетворюються на небажаних в школах, а школи, розташовані в бідних районах, автоматично демонструють низькі рейтинги на національному рівні, не кажучи про серйозне психологічне навантаження для молодших школярів під час проходження тестів [10, с. 93].

Окрім того, у дослідженні «Національне тестування учнів в Європі: завдання, організація та використання результатів» (2009 р.) вказано, що публікація результатів національних тестів критикується вченими та громадськістю в Європі за неможливість таких текстів цілісно розкрити ефективність роботи школи. Стурбована громадськість ставить питання обов'язковості публікації широкого спектру інформації, зокрема динаміки, яка відображає поліпшення рівня роботи навчального закладу [10, с. 94].

Дискусії за результатами складання учнями початкової школи Англії тестів SATs весною 2017 р. підтверджують думку щодо неможливості лише результатами тестувань учнів повною мірою окреслити якісний рівень навчання в школі. Зокрема, йдеться про шкідливість такої ситуації, оскільки результати тестів використовуються лише для покращення роботи шкіл.

Як зазначає представниця Асоціації директорів шкіл і коледжів Ж. Маккалох (Julie McCulloch), ситуація з національним ранжуванням результатів тестувань створює стресову ситуацію для учнів і вчителів [10, с. 94].

Іншим напрямом дискусій у контексті стандартизації є селекція — згідно з вже цитованим дослідженням «Національне тестування учнів в Європі: завдання, організація та використання результатів» (2009 р.) у шістнадцяти країнах результати тестів впливають на подальшу долю учня.

Зокрема, Мальта використовує такі результати як для переведення учня до наступного класу, так і для вибору для нього групи за здібностями на п'ятому та шостому роках навчання в початковій школі; у Бельгії (франкомовна спільнота) результати тестів учнів наприкінці початкової школи є єдиним критерієм для зарахування до середньої школи; у Польщі результати тестів по закінченні молодшої середньої школи складають 50% балів для зарахування до різних типів старшої школи; у Румунії середній бал, отриманий учнями під час складання тестів з чотирьох предметів під час останніх двох років навчання в молодшій середній школі визначає академічний чи професійний напрям подальшого навчання [7, с. 29].

Аналізуючи аспект рівного доступу до освіти, слід підкреслити, що в ЄС економічна максимізація освіти активізувала дискусії на рівні органів державної влади, політичних партій і громадських рухів щодо необхідності посилення аспекту соціальної справедливості в освітній політиці Брюсселя. Так на засіданні Європейської Ради в 2006 р. було озвучено два проблемні питання, на яких має постійно концентруватися увага, та які є чинниками впливу на розвиток освіти на теренах ЄС. Це — конкурентоспроможність та соціальна злагода, підтримання яких потребує високоякісної, ефективної та справедливої освіти, яка, наголошувалося Брюсселем, гарантуватиме рівний доступ до неї всім, включно з малозабезпеченими та особами з особливими потребами [63, с. 2].

Переформатування Лісабонської стратегії, новими гаслами якої, починаючи з 2006 р., є ефективність і справедливість, призводить до змін і в шкільній політиці ЄС — «справедливий доступ до базової освіти та набуття молоддю ключових умінь і навичок мають гарантуватися всім у суспільстві знань Спільноти», зазначено в Повідомленні Європейської Комісії Європейській Раді та Європейському Парламенту «Ефективність та справедливість в європейських системах освіти та професійної підготовки» (2006 р.) [63, с. 6].

В аспекті викликів стандартизації вчені також ставлять питання щодо звуження змісту освіти до базових навичок когнітивного характеру, який залишає поза увагою цінності, емоції тощо. Про це пишуть М. Амадіо, Р. Опертті та Х.К. Тедеско у праці «Курикулум у дебатах та в освітніх реформах до 2030 року: щодо курикулярного порядку денного для XXI століття» (2015 р.) [39, с. 17].

К. Донерт у праці «Уроки від одержимості стандарт-базованою освітою» (2010 р.) робить спробу узагальнити негативні наслідки таких освітніх реформ. Вчений, посилаючись на книгу А. Кона «Школи, яких заслуговують наші діти» (1999 р.), виокремлює п'ять основних проблем:

1. Мотивація. В умовах стандарт-базованої освіти передбачається, що учні постійно думають про підвищення рівня навчальних досягнень. Це підриває їхню зацікавленість до навчання, гальмує запровадження інноваційних підходів до викладання.

2. Педагогічні підходи. Більшість стандартів містять довгі списки конкретних фактів та навичок, якими, як очікується, мають оволодіти учні на певному рівні навчання. Відповідно, педагоги готують учнів до тестів, намагаючись «влити знання в їхнє горло». Це є далеким від дитиноцентрованої освіти з орієнтацією на підтримку учнів у навчанні.

3. Оцінювання стандартів. На практиці досконалість, високі стандарти пов'язані з балами, отриманими під час тестування. У багатьох випадках використовуються завдання з множинним вибором, норморієнтовані тести, завдання на виявлення помилок тощо. Все це призводить до того, що вчителі готують учнів до складання тестів, а не концентруються на організації ефективного навчання, що має мати місце. Зазначене призводить до «депрофесіоналізації» професії вчителя. Іншими словами, єдиною метою навчання стає підвищення рівня балів, а не благополуччя учнів.

4. Поліпшення та прогрес. Стандартбазована освіта передбачає, що ми можемо судити про прогрес учня за допомогою простих тестів. З цього випливає, що те, що робить вчитель (у разі позитивних результатів тестів),

підходить для учня. Але тут відсутня рефлексія, насправді вчителі не знають, чого потребують їхні учні.

5. Шкільна реформа. Стандарт-базована освіта орієнтована на чітке визначення того, що потрібно навчати та вивчити, в результаті чого зміст освіти є дуже інструктивним і не враховує специфічну природу або контекст, в якому функціонує школа, як і потреби учнів. Вона передбачає один навчальний план для всіх і жорсткий контроль над тим, що відбувається в класі. Така реформа, як правило, дезінформує.

Підсумовуючи, вчений підкреслює, що стандарти перетворюють школи на гігантські тестові центри для того, щоб міністерства освіти мали змогу порівнювати школи в форматі «турнірних» таблиць, які базуються на балах тестів. У результаті з класу зникає будь-яка форма наукового пошуку, оскільки вчителі готують учнів до складання тестів. Це підриває ентузіазм в освіті [61, с. 69–70].

Отже, стандартизація освіти як рух в умовах глобалізації за підвищення якості та підзвітності освіти окреслює світовий та європейський освітній простори, спричиняючи гомогенізацію національних систем освіти. Стандартизація є невід'ємним складником цього процесу. Тривалий рух країн у напрямі стандартизації змісту освіти засвідчує імператив реформи стандартизації. Водночас, запровадження освітніх стандартів викликає активні дебати, що стосуються низки проблем, з якими стикаються країни й міжнародна спільнота. Україна, перебуваючи під впливом загальних процесів стандартизації, має критично підходити до інновацій і враховувати як національний досвід, так і уроки зарубіжних країн.

Висновки до другого розділу

Наразі децентралізація є однією з ключових трансформацій в сфері управління освітою зарубіжжя. Серед чинників, що інтенсифікують процеси децентралізації в освіті, слід передусім назвати процеси політичної демократизації та децентралізації влади, рух країн за підвищення ефективності використання ресурсів в умовах фіскальної децентралізації.

Децентралізація у роботі позиціонується як трансляція центральними органами влади повноважень і відповідальності за управління освітою та фінансування органам місцевого самоврядування і навчальним закладам. При цьому, повноваження щодо визначення освітньої стратегії та загального напрямку освітньої реформи залишаються на рівні національного уряду.

Отже, децентралізація передбачає такий розподіл обов'язків, повноважень і відповідальності, коли на кожному рівні управління виконуються чітко визначені, властиві тільки йому функції, та відсутнє втручання у компетенцію інших.

Завдання децентралізації — поставити процес управління освітою на раціональну основу, що уможлиблює, з одного боку, ефективно розробляти й успішно здійснювати єдину загальнодержавну освітню стратегію і політику, а з іншого — збільшити ступінь свободи і державної підтримки позитивних ініціатив, що висуваються від місцевих органів влади й освітніх установ.

Важливо, що децентралізована система освіти функціонує через співпрацю та координацію діяльності багатьох інституцій, кожна з яких має законодавчо визначену сферу автономії. Як засвідчує європейський досвід, місцеві проблеми можуть ефективно вирішуватися виключно на місцевому рівні, а децентралізація — це той шлях, що передбачає передачу повноважень вирішувати місцеві проблеми на найближчий для людей рівень — від центральних державних структур — органам місцевого самоврядування, безпосередньо громадам, а забезпечення їх власними фінансовими ресурсами, які зроблять їх спроможними ці проблеми вирішувати. Водночас запроваджується відповідальність органів місцевого

самоврядування перед виборцями за ефективність своєї роботи, а перед державою—за законність.

У більшості країн децентралізація здійснюється трьома взаємодоповнюючими шляхами: залучення громадського впливу на розв'язання проблем освіти, посилення ролі місцевих органів управління освітою у прийнятті рішень, зростання автономії шкіл в управлінні їх ресурсами.

Важливим висновком, що зроблено на основі досвіду країн ЄС та США, є збереження національних особливостей в процесі стандартизації шкільної освіти.

Сьогодні на освітні стандарти покладається завдання підвищення рейтингу штатів у національному тестуванні навчальних досягнень учнів, як і у міжнародних порівняльних дослідженнях якості знань учнів.

Цінним для України уроком є наголос на важливості цілісної реформи стандартизації—поряд зі стандартами змісту мова має йти про запровадження стандартів досягнень та стандартів умов для реалізації навчання. Не менш важливим є досвід країн ЄС та США про існування тактичних викликів в умовах імплементації стратегії стандартбазованої шкільної освіти.

Окрім того, зарубіжні вчені наголошують на проблемі зосередження на аспекті якості за рахунок аспекту рівного доступу до якісної освіти усієї молоді відповідного віку, включно з представниками національних меншин, дітей з особливими потребами, малозабезпеченими верствами населення. Часто відбувається також звуження змісту освіти до базових навичок когнітивного характеру, який залишає поза увагою ціннісні та, емоційні складові; неврахування національних особливостей/традицій в освіті; експансія ринково-базованої моделі освітніх стандартів; використання виключно результатів тестів з опанування стандартами для подальшого напряму навчання учнів (що призводить до ранньої та постійної селекції); ефективності роботи шкіл та вчителів тощо.

РОЗДІЛ 3

ОСОБЛИВОСТІ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ УКРАЇНИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ ВХОДЖЕННЯ В ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР

3.1. Дослідження реформаційних рухів у шкільництві України в контексті освітніх реформацій зарубіжжя

Незалежність України відкрила можливість формування державності, розроблення національної політики в усіх галузях, включно з освітою. Ключовими завданнями проголошено розбудову національної ідеї, гуманізацію та демократизацію освіти в умовах відкритості України світу, її інтеграції в європейське світове співтовариство в умовах викликів глобалізації.

Нові вимоги до національної освіти обумовили необхідність перебудови стратегії освітньої політики, яка покликана рефлектувати вектори суспільних перетворень шляхом оновлення освітнього законодавства, імплементації ефективних дієвих механізмів упровадження законодавчих і нормативних документів [76].

Українська вчена О. Савченко в колективній монографії «Методологія і методика планування державної політики в галузі загальної середньої освіти» (2010) виокремлює такі етапи розроблення державної політики в галузі освіти:

- перший етап (1989–1995) — час, коли Україна ще входила до складу СРСР як союзна республіка — відзначається модернізацією змісту шкільної освіти в контексті впровадження українознавчого складника, модернізації змісту гуманітарних предметів, розвитку мережі ЗНЗ, у тому числі закладів нового типу та приватної освіти;
- другий етап (1996–1998) — закріплення на конституційному рівні основних прав громадян на освіту, ухвалення базового Закону України

- «Про освіту» (1991) з урахуванням змін, що відбулися в суспільстві, що засвідчило пріоритетність галузі освіти на рівні освітньої політики;
- третій етап (1998–2001) — ухвалення низки законів, що визначили стратегію розвитку освіти, закріпили основні нормативи, функціонування, вимоги до якості освіти різних рівнів, узаконили функції державних стандартів, законодавчо врегулювали управлінські відносини всіх структурних підрозділів освіти тощо;
 - четвертий етап (2002–2010) — формування державної політики відбувалося в іншому методологічному й соціально-економічному контекстах, було схвалено Національну доктрину розвитку освіти (2002), яка заклала засади системної стратегії державної політики України у сфері освіти в контексті викликів нового часу, забезпечення рівного доступу громадян до якісної освіти, посилення особистісного виміру, переорієнтація з когнітивного на проблемно-діяльнісний, інноваційний тип освіти [59, с. 79-81].

Отже, за роки незалежності відбулося формування методологічних засад національної освітньої політики, що визначаються національними пріоритетами, новим соціально-економічним контекстом.

Важливим здобутком стало формування цілісної законодавчої бази для всіх рівнів освіти—затвердження Законів України «Про освіту» (1991), «Про професійно-технічну освіту» (1998), «Про загальну середню освіту» (1999), «Про позашкільну освіту» (2000), «Про вищу освіту» (2002 — втратив чинність від 01.07.2014, 2014) тощо. Перша хвиля реформ була пов'язана з формуванням нової демократично-базованої системи освіти, деідеологізацією змісту освіти, надання йому національної специфіки.

Окрім законодавства, трансформацій зазнала також методологія: відбулася зміна ціннісної освітньої парадигми, яка передбачала вільний розвиток особистості на засадах гуманізму, демократизму, дитиноцентризму. Національна спрямованість освіти та національне виховання визначалися органічним, обов'язковим компонентом для всієї системи освіти [17].

На рівні школи принципово оновлено навчальний зміст, запроваджено нові державні стандарти, розроблено варіативний компонент змісту освіти, впроваджено нову систему контролю й оцінювання досягнень учнів тощо.

Зазнала кардинальної перебудови сфера управління освіти в напрямі відходу від державної монополії шляхом створення недержавних освітніх закладів. Розпочався процес децентралізації в освіті, відбувся перерозподіл повноважень від центральної влади до регіональної, були створені регіональні системи управління навчально-виховними закладами. Реформування освіти з урахуванням передового світового досвіду (принцип демократизації, принцип гуманізації, принцип гуманітаризації освіти, принцип відкритості системи освіти, принцип безперервності освіти, принцип багатокладності та варіативності освіти) стало одним із стратегічних завдань освітньої реформи в перші роки незалежності. Отже, ці концептуальні, структурні, організаційні реформи освіти, що відбувалися на тлі реформування суспільства в цілому, відповідали вимогам часу, були необхідною умовою створення та подальшого розвитку як самої держави, так і системи освіти [69].

На початку нового тисячоліття в умовах глобалізації перед країною й освітою постали нові завдання, які потребували нових реформ. «Національна доктрина розвитку освіти» (2002 р.) окреслила стратегічні напрями розвитку національної освіти під гаслом «Рівний доступ до якісної освіти», розпочався процес стандартизації змісту шляхом впровадження державних стандартів, стартував процес переходу школи на 12-річний термін навчання, який був перерваний, й розпочався повторно в 2017 році [56].

Наразі сучасні виклики формують нові вимоги до розвитку країни, національної освіти. Об'єктивні й незворотні глобалізаційні процеси потребують від України інтенсифікації пошуку шляхів успішного входження на європейські ринки праці, забезпечення конкурентоздатності, зокрема й в освітній сфері. Проте, тут існує двополярність цієї проблеми. З одного боку — процес уніфікації на рівні принципів, законів (співвідношення

концептуальних положень законодавчої бази країни зі стратегічними документами ЄС в освітній сфері), з іншого боку — збереження національних особливостей кожної системи освіти. Отже, співвідношення цих двох полюсних тенденцій: потреба у збереженні національних здобутків, з одночасним поєднанням європейського вектору розвитку, ставить перед освітою нові виклики, й спонукає до нестандартних, креативних рішень.

Ще одна важлива проблема сучасної освіти—це використання сучасних методик і форм навчання, які передбачають перенесення акцентів з навчання на учіння, на навчання знань, умінь і навичок, тобто на компетентнісний підхід. Українська освітня система загалом й вчитель зокрема, повинні пройти шлях від вчителя транслятора до вчителя якій володіє різними методиками направленими на саморозвиток учня, його здібностей, умінь і навичок. З огляду на це, важливе завдання вчителя полягає у формуванні в учнів мотивації до навчання, вмінню навчатися самостійно й практично застосовувати ці знання. Отже, завдання вчителя в сучасній школі полягає не тільки у наданні учням знання з тих або інших предметів, а що більш важливе сформувавши в них розуміння важливості та необхідності набутих знань для подальшого життя, для застосування їх у майбутньому у своїй професійній діяльності [73].

Зазначені виклики у поєднанні з євроінтеграційними прагненнями України обумовлюють необхідність подальших кардинальних трансформацій національної освіти в напрямі її гармонізації з європейськими стандартами.

У 2016 р. МОН України представлено інноваційний документ — «Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти», який пройшов широке громадське обговорення [48]. У ньому визначено покрокову реалізацію освітньої реформи протягом 2018–2027 рр., проголошено нову освітню мету, розроблено концептуальні засади реформування, що зорієнтовані на зближення української освіти з європейською. У 2017 р. було ухвалено новий Закон України «Про освіту», який визначив основні пріоритети реформування освіти.

Сучасній освітній реформі властиві такі ознаки:

- довгостроковість реалізації (2016–2029 рр.);
- концептуальні, змістові, структурні та організаційні зміни;
- політична підтримка;
- активне залучення громадськості, основних агентів реформ (вчителів, керівників шкіл) та інших зацікавлених сторін до обговорення;
- гнучкість у процесі підготовки та реалізації [48].

Згідно із Законом «Про освіту», освіту визначено «державним пріоритетом», «інвестицією в людський потенціал», що забезпечує інноваційний, соціально-економічний і національно-культурний розвиток суспільства [46, с. 10].

Аналіз теоретичного здобутку вітчизняних дослідників уможливорює твердження, що основним вектором системи цінностей в освіті є цінності дитиноцентризму. Як зазначав В. Кремень, освіта має формувати в дитини сучасну систему цінностей. Насамперед, необхідно підготувати людину до життя в інноваційно-технологічному просторі, щоб вона була здатна до нового мислення, до нестандартних, креативних рішень і дій, до переосмислення усталених норм, наукових теорій. У швидкоплинному світі філософія людиноцентризму, на думку науковця, найбільш повно розкриває внутрішній потенціал людини.

Водночас глобалізаційні процеси не лише не заперечують виховання на цінностях патріотизму, національної єдності, а навпаки в умовах посилення конкуренції між державами, їх значимість зростає. Він також визначив традиційні цінності, що були властиві для України, а саме: цінності гуманізму, людської гідності, демократизму, патріотизму, соціальної ініціативи та відповідальності, які у свою чергу співвідносяться з глобальними цінностями (гуманізм, демократизм, повага до особистості, толерантне ставлення до інших культур, націй) [50, с. 187; с. 345–346].

Ціннісне виховання визначено одним із пріоритетів нової школи в стратегічному документі «Нова українська школа», у якому проголошено,

що виховання на цінностях має, перш за все, у навчально-виховному процесі бути наскрізним і не зводиться лише до викладання окремих предметів. Оскільки школа, поряд із сім'єю, формує особистість дитини, її моральні якості, дуже важливо, на яких саме цінностях вона буде виховуватися та зростати. Зважаючи на виклики сьогодення, сучасна школа має бути орієнтована на забезпечення:

- всебічного розвитку цілісної особистості, здатної до критичного та інноваційного мислення;
- виховання учня як патріотичної, національно-свідомої, активної та відповідальної особистості, водночас з толерантним ставленням і повагою до представників інших культур і націй;
- орієнтації на гуманістичні та демократичні цінності;
- орієнтації на потреби й інтереси учня в освітньому процесі;
- формування в учня ціннісного ставлення до навчання, з подальшою орієнтацією та готовністю до навчання впродовж життя [35, с. 6–7].

У сучасних умовах, пріоритетом освітньої політики є також належне володіння учнями державною мовою та здатність спілкування іноземними мовами. За допомогою мови як культурної символічної репрезентації, відбувається ознайомлення дитини з надбаннями людства, пізнання себе та інших. Особливо це актуальне у контексті євроінтеграційного вибору нашої країни із зростанням статусу української мови як запоруки державності [46, с. 9].

Таку позицію закріплено в новому Законі України «Про освіту» (2017 р.). У статті 7 проголошено, що «мовою освітнього процесу в закладах освіти є державна мова. Особам, які належать до національних меншин України, гарантується право на навчання в комунальних закладах освіти для здобуття дошкільної та початкової освіти, поряд із державною мовою, мовою відповідної національної меншини. Це право реалізується шляхом створення відповідно до законодавства окремих класів (груп) з навчанням мовою

відповідної національної меншини поряд із державною мовою і не поширюється на класи (групи) з навчанням українською мовою» [46, с. 10].

Важливим у контексті імплементації положень нового Закону стають такі складники цього питання, як підготовка кваліфікованих педагогічних кадрів, які б добре володіли методикою й сучасними тенденціями викладання мов, як рідної, так і державної; створення якісних підручників, навчальних матеріалів для шкіл з викладанням мовами національних меншин; запровадження сучасних методів викладання, зокрема запровадження елементів двомовного навчання.

Типовою ознакою сучасної реформи шкільної освіти в Україні є структурні трансформації. Згідно Концепції «Нова українська школа» та новим Законом «Про освіту» відбулися зміни в структурі української школи. За новою реформою повна загальна середня освіта має три рівні освіти:

- початкова освіта тривалістю чотири роки, яку здобувають у початковій школі (закладі освіти I ступеня); 1–2 класи — перший цикл, адаптаційний, 3–4 класи—другий цикл, основний;
- базова середня освіта тривалістю п'ять років, яку здобувають у гімназії (закладі освіти II ступеня); 5–6 класи — перший цикл, 7–9 класи — другий цикл;
- профільна середня освіта тривалістю три роки, яку здобувають у ліцеї (закладі освіти III ступеня) або закладах професійної освіти. Освіта академічного спрямування—це ліцей. Професійного спрямування— професійний ліцей або коледж; 10 клас—перший цикл, 11–12 класи—другий цикл [48].

Отже, інновацією стало запровадження циклування. Слід зазначити, що запроваджені структурні зміни відповідають міжнародними стандартам, дають змогу отримати збалансовану систему з урахуванням фізичних, психологічних, розумових здібностей дитини.

Важливим складником сучасних реформ є сфера підготовки вчителя. Основна ідея, що визначає реформи в цій сфері—це вмотивований вчитель,

який постійно професійно зростає. Міністерством освіти і науки України передбачено, що з 2017/18 навчального року в системі післядипломної освіти має розпочатись підвищення кваліфікації вчителів початкової школи; а з 2018/19 навчального року—вчителів, що працюватимуть у ліцейх.

Отже, нові документи, які визначають стратегію та законодавчу базу розвитку освіти в Україні — «Нова українська школа» і Закон України «Про освіту» — покликані формувати інноваційний простір національної освіти. Ці два документа взаємодоповнюють один одного, й мають слугувати кінцевій меті: нова відкрита школа, де дітям буде комфортно й цікаво навчатися, засвоювати знання й набувати ключові і предметні компетентності, які їм знадобляться в подальшому житті [18].

Таким чином новий етап реформування освіти в Україні передбачає системні зміни сектору з метою синхронізації з кращими європейськими та світовими стандартами, інтеграції в загальний рух реформ. Зазначене формує спільні зі світовими тенденції розвитку національної освіти, до яких відносимо такі:

Глобалізація освіти. Глобалізація — це складне, системне явище, яке охоплює всі сфери діяльності людини, в тому числі й освітню. Слід зауважити, що глобалізаційні процеси суттєво впливають на освітню політику, на вибір її пріоритетів. За останні роки відбулася значна адаптація національно-освітньої нормативно-правової бази до європейських стандартів (наприклад приєднання України до Болонського процесу).

Серед проявів глобалізації дослідники визначають уніфікацію системи освіти, мінімізацію відмінностей національної системи. Одним із прикладів уніфікації національної системи в сучасній реформі є перехід з 2018 року на 12-річну систему навчання. У країнах Європи, крім Білорусі та Російської Федерації, існує виключно 12-річна або 13-річна базова середня освіта.

Гуманізація освіти. Гуманізація націлена на повагу до особистості вихованця, формування в нього самостійності, найповніше розкриває освітні потреби та інтереси учнів [28, с. 156]. Цінності дитиноцентризму,

гуманістичні цінності покладено в основу реформування нової української школи. Зокрема, метою повної загальної середньої освіти є різнобічний розвиток, виховання та соціалізація особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення й навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності (Закон України «Про освіту»). Отже, орієнтація на дитину, її потреби, здібності та інтереси, неупереджене ставлення до кожного учня, незворотня демократизація освіти — ось те підґрунтя, на якому має базуватися нова українська школа.

Запровадження компетентнісного підходу. Динамічний розвиток суспільства, швидке розповсюдження інформації, її доступність спонукають науковців, педагогів до пошуків нових ідей та їх взаємодій. У сучасному світі дитині вже не достатньо дати лише знання, важливо навчити користуватися ними. У цьому контексті «вчитись» означає не отримувати більше знань та інформації, а бути здатним користуватися ними [53].

У зв'язку з цим у документі «Нова українська школа» було визначено поняття «компетентність» і «ключові компетентності». Ключові компетентності трактуються як такі, яких кожен потребує для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування і які здатні забезпечити особисту реалізацію та життєвий успіх упродовж усього життя.

Для нової української школи визначено 10 ключових компетентностей: спілкування державною (чи рідною) мовами; спілкування іноземними мовами; математична грамотність; компетентності в природничих науках та технологіях; інформаційно-цифрова грамотність; уміння вчитися впродовж життя; соціальні та громадські компетентності; підприємливість; загальнокультурна грамотність; екологічна грамотність і здорове життя [48].

Інтеграція змісту освіти через запровадження інтегрованих предметів, курсів, інтегрованих предметних галузей. Запровадження ключових

компетентностей без сумніву передбачає інтегрованості змісту навчання, усвідомлення та посилення зв'язків між предметами. Інтеграція змісту освіти сприяє гармонійному розвитку особистості, розвитку системного мислення, дає можливість зменшити кількість обов'язкових предметів, підвищує науковий рівень навчання, водночас вимагає від учителя високої педагогічної майстерності та відповідної підготовки. Разом з цим процес інтеграції змісту є комплексною, нелінійною проблемою дидактики. Важливо, на думку О. Савченко, щоб інтеграція не перетворилася на мозаїку формально об'єднаних за зовнішніми ознаками різнорідних знань [48]. Отже, модернізація змісту освіти відбувається шляхом поєднання предметного навчання з активним запровадженням інтегрованих предметів, курсів, освітніх галузей та міжпредметних тем.

Рівний доступ до освіти. Зараз сільські учні, на рівні школи позбавлені в доступі до якісної освіти, що робить їх неконкурентоспроможними як для подальшого отримання вищої освіти, як і на ринку праці. Створення опорних шкіл ставить собі за мету ліквідувати цю проблему. У 2016 р. в Україні було створено 178 опорних шкіл і цей процес активно продовжується.

Стандартизація освіти. З 2018 р. планують повне оновлення стандартів середньої освіти. Реформу було розпочато з модернізації програм початкової школи (з 1 по 4 класи). Кардинальні нововведення планують запровадити з 2018 р. у напрямі оновлення стандартів освіти, нової системи підготовки та перепідготовки вчителів у межах концепції нової української школи [10, с. 151-153].

На рівні початкової освіти найголовнішим вважають запровадження компетентнісного підходу в навчанні (наприклад відхід від техніки читання до розуміння прочитаного тексту). У процесі навчання української мови необхідно сформувати в учнів комунікативну компетентність, яка має виявлятися в здатності школярів успішно користуватися мовою. Навчання української мови варто спрямовувати на формування соціокультурної компетентності, а також на компетентності вміння вчитися. Ця новація

в запровадженні компетентнісного підходу в навчанні відповідає загальносвітовим тенденціям в освіті [44].

Отже, ключові зміни, що відбулися під час оновлення програм для початкової школи, охоплюють:

- запровадження компетентнісного підходу;
- зняття фіксованої кількості годин на вивчення кожної теми, учителі отримали право визначати їх самостійно;
- зняття дублювання змісту в навчальних предметах «Основи здоров'я», «Я у світі», «Природознавство»;
- видалення з програм зайвої інформації (спрощення);
- здійснення перерозподілу тем між класами, щоб привести процес навчання у відповідність до вікових можливостей молодших школярів;
- уніфікацію та осучаснення термінології програм, яку наближено до вікових особливостей молодших школярів;
- декомунізацію змісту програм (вилучено радянських авторів, додано сучасних тощо) [10, с. 154].

Поряд з оновленням програм для початкової школи, відбулася активна робота щодо перегляду навчальних програм для 5–9 класів (МОН освіти і науки затвердило 40 оновлених програм). Зокрема, запроваджено компетентнісний підхід, осучаснено та розвантажено програми від другорядної інформації, знято дублювання, спрощено формулювання деяких тем, понять. Вчителям надано більшої академічної свободи. Зокрема, вчитель має право самостійно планувати навчальну роботу з учнями як за змістом, так і за видами робіт, змінювати послідовність вивчення матеріалу та обсяг годин на його вивчення. Щодо осучаснення програм наведемо такий приклад: у змісті програми з української літератури запропоновано альтернативу під час вивчення тем на розсуд вчителя, введено нових, сучасних автори [73].

Крім того, для поліпшення моніторингу знань учнів, згідно наказу Міністерства науки та освіти України учні 4, 9 та 11 класів складають

державну підсумкову атестацію (ДПА). Таким чином, реформа змісту освіти є одним із основних аспектів реформування з метою підвищення її якості.

Інформатизація в освіті. Розвиток світового інформаційного простору, освітніх технологій, формує перед освітою нові виклики, спонукає до пошуку нових форм. Навчання через ІКТ технології, активне втілення дистанційного навчання потребує подальшого розвитку інформаційно-освітнього середовища в навчальних закладах України. В умовах входження до європейського освітнього простору існує потреба у створенні єдиного інформаційно-освітнього середовища, формування інформаційно-освітнього середовища освіти на основі інтеграції інформаційно-освітніх середовищ окремих навчальних закладів, культурно-освітніх установ, науково-дослідних інститутів (перехід від локального до глобального). Це розглядають як вихід на новий, якісний рівень взаємодій, налагодження співробітництва між усіма зацікавленими інституціями та особами, сприяння ефективному обміну ідеями, думками [10, с.155].

Децентралізація освіти. Децентралізація в системі управління; перерозподіл функцій та повноважень між центральними й місцевими органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування та навчальними закладами є сучасною світовою тенденцією. Новий Закон України «Про освіту» передбачає скорочення контрольних-наглядових функцій з боку центральних органів влади, запровадження автономії навчальних закладів, проголошує зміни в системі фінансування: гроші мають виділятися не на фінансування інфраструктури навчальних закладів, а на кожному окрему дитину. [29].

Участь у міжнародних порівняльних дослідженнях якості освіти. Важливим в умовах синхронізації освіти в Україні зі світовими тенденціями розвитку є рух у напрямі участі в міжнародних порівняльних дослідженнях якості освіти (TIMSS, PIRLS тощо). У 2018 р., вперше в історії незалежної України, міжнародною організацією PISA проводилось опитування знань учнів (тестування навичок і знань 15-річних учнів). Основне завдання—

оцінити грамотність учнів з читання, математики та природознавства. Це дуже важливий крок щодо подальшої уніфікації національної системи освіти та розвитку європейського, стратегічного вектору в освіті. Відповідальність за організацію та проведення дослідження PISA в Україні покладено на Український центр оцінювання якості освіти.

Підвищення якості підготовки вчителів. Одним із важливих складників освітніх трансформаційних змін в Україні є реформування підготовки та перепідготовки вчителів. У Концепції розвитку педагогічної освіти (2018 р.) проголошено, що на шляху розвитку інформаційного суспільства якісна освіта стає одним з основних чинників успіху, а педагог є одночасно й об'єктом, і провідником позитивних змін. Проблемою, яка потребує розв'язання, є дисбаланс між суспільним запитом на висококваліфікованих педагогічних працівників, перспективами розвитку суспільства, глобальними технологічними змінами та наявною системою педагогічної освіти, а також рівнем готовності/спроможності сучасних педагогічних працівників до сприйняття та реалізації освітніх реформ в Україні [23, с. 71].

У цих умовах необхідним проголошено проведення комплексної реформи системи педагогічної освіти, безперервного професійного та особистісного розвитку педагогічних працівників, включаючи структуру, зміст, організацію та методики (технології) навчання, збільшення в освітніх програмах питомої ваги практичної підготовки. Зокрема, йдеться про 1) розроблення сучасної моделі педагогічної професії в контексті потреб суспільства, перспектив розвитку національної економіки та глобальних технологічних змін; 2) трансформацію вищої та фахової передвищої освіти за педагогічними спеціальностями; 3) визначення перспективних шляхів безперервного професійного розвитку та підвищення кваліфікації педагогічних працівників [27].

Трансформація в сфері підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів у кінцевому варіанті повинна дати вмотивованого, креативного

вчителя, новатора, що прислухається до потреб учнів і, що дуже важливо, націленого на навчання впродовж життя.

Отже, як відповідь на такі виклики національної освіти системного характеру, як: системний дефіцит фінансування (застаріла матеріально-технічна база, низький рівень зарплат педагогічних працівників); зацентралізована система управління; зниження якості педагогічних кадрів та їх відповідної підготовки, недостатньо високий статус учителя в суспільстві; відсутність рівного доступу до якісної освіти, неактивна участь громадянського суспільства в розв'язанні проблем освіти та виробленні освітньої політики, в Україні відбуваються кардинальні трансформації освітньої галузі. Реформи в шкільній освіті країни передбачають модернізацію структури освіти, її змісту через запровадження компетентнісного підходу, модернізацію системи підготовки та перепідготовки вчителів, оптимізацію фінансування та реалізацію рівного доступу до освіти, активне запровадження в життя децентралізаційного вектору (автономія школи), інтенсифікацію виховного потенціалу освіти [10, с. 156-157].

Зміни мають комплексний характер — відбуваються на всіх рівнях, починаючи від національного рівня в напрямі удосконалення законодавчої бази й закінчуючи власне участю вчителів, батьків і дітей у розбудові якісно нової школи.

Зміни синхронізуються з трансформаціями, що мають місце у світі, під впливом таких світових викликів, як активний розвиток інформаційно-комунікативних технологій, глобалізація та євроінтеграція.

3.2. Особливості Європейського поступу реформ шкільної освіти в Україні

Європейський вектор розвитку України розглядався як пріоритетний з часу проголошення незалежності у 1991 р. Угода про асоціацію між Україною та Європейським Союзом (2014 р.) остаточно підтвердила європейський напрям розвитку України. Угода визнає, що Україна як європейська країна поділяє спільну історію та спільні цінності з державами-членами ЄС; відзначає важливість, яку Україна надає своїй європейській ідентичності; підкреслює міцну суспільну підтримку в Україні європейського вибору країни; підтверджує, що ЄС визнає європейські прагнення України та вітає її європейський вибір (2014 р.) [57].

Європейський вектор політики України в умовах незалежності сприяв європейській орієнтації української освіти. Усі законодавчі та стратегічні документи, що визначають розвиток української освіти, проголошують інтеграцію української освіти в європейський освітній простір. Для шкільної освіти це — Закони України «Про освіту» (1991 р.), «Про загальну середню освіту» (1999 р.), «Про освіту» (2017 р.), Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») (1993 р.), Національна доктрина розвитку освіти (2002 р.), Національна стратегія розвитку освіти України на період до 2021 року (2013 р.), Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (2016 р.) [16; 17; 18].

З цією метою українська шкільна освіта перебуває в процесі постійних трансформацій, розпочатих з декомунізації, виховання молодого покоління в дусі національних та європейських цінностей одразу після проголошення незалежності в 1991 р. Європеїзація освіти в Україні посилилася після підписання Угоди про асоціацію між Україною та ЄС (2014 р.).

Європейська та світова інтеграція в освіті розкривається, зокрема, у Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні

(2016 р.) авторства колективу вчених Національної академії педагогічних наук України [30].

Дослідники трактують європеїзацію, як процес формування, поширення та інституціоналізації формальних та неформальних правил, процедур, парадигм політики, стилів, способів дії, спільних переконань і норм, які спершу були визначені та затверджені під час прийняття рішень в ЄС, а згодом інкорпоровані в логіку внутрішніх дискурсів, особливих рис, політичних структур та напрямів державної політики держав-членів (Л. Прокопенко, О. Рудік, В. Баштанник, І. Шумляєва, Н. Рудік, 2010 р.) [62, с. 278].

Проблема європеїзації освіти ґрунтовно досліджується у працях С.Грек і М.Лоуна (2012), які розкривають розгортання європеїзації освіти, починаючи з 1950-х років, та характеризують її сутність з позиції багатовимірності, що охоплює:

- створення нового простору діяльності, мислення, політик засобами мереж, асоціацій, структур в кордонах ЄС, посилення ролі національних акторів у конструюванні цього простору через взаємопроникнення політичних ідей, знань, даних та практик;
- формування спільної політики або освітнього простору як результату загального регулювання з боку ЄС засобом відкритого методу координації;
- європеїзаційний вплив поза межами ЄС в умовах діяльності міжнародних організацій та глобалізації [10, с. 160].

Вчені підкреслюють, що хоча європеїзація є процесом формування ЄС, процесом, який безпосередньо або опосередковано має відношення до цього політичного утворення, водночас, вона є процесом, який виходить за кордони ЄС в рамках глобалізації та має вплив поза його межами.

Інструментами європеїзації в кордонах ЄС називаються: встановлення спільних цілей (стратегічні документи) для досягнення, а також

запровадження інструментів для вимірювання успіхів в цьому процесі (індикатори, стандарти) з метою гармонізації освітніх систем.

Важливу роль у гармонізації середньої освіти відіграє «Європейська рамка ключових компетентностей для навчання протягом життя» [10, с. 161]. На цьому рівні європеїзація орієнтована на запровадження компетентнісно-базованих стандартів освіти з метою формування ключових компетентностей молодих громадян ЄС та стандартизованого оцінювання навчальних досягнень учнів.

З метою європеїзації вищої освіти запроваджуються такі інструменти, як Європейська система трансферу оцінок (ECTS) та Додаток до диплому (DS). Стандартизації вищої освіти продовжує сприяти Болонський процес [70].

Широкомасштабні європеїзаційні реформи в Україні на рівні шкільної освіти охоплюють трансформації як структури, так і змісту освіти.

Реформа з подовження тривалості шкільної освіти може бути охарактеризована як проблемна з огляду на відсутність лінійності в її реалізації. Вперше запровадження 12-річної школи стартувало на початку XXI ст. Відповідно до статті 12 Закону «Про загальну середню освіту» (1999 р.) та Постанови Кабінету Міністрів України від 17 квітня 2000 р. №1717 «Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання» протягом 10 років здійснювався комплекс заходів, спрямованих на імплементацію реформи [55]. Були розроблені освітні стандарти, впроваджені нові шкільні програми та підручники. Проте в 2010 р. українська влада зупинила цей процес з політичних причин в умовах північного вектору державного розвитку [10, с. 161].

Водночас 12-річна (або більшої тривалості) середня школа сьогодні стала імперативом в кордонах ЄС. Це результат постійних структурних реформ, починаючи від формування освітніх систем наприкінці XIX ст. в контексті становлення національних держав у Європі. В цей час в умовах швидкого розвитку промисловості та масового переселення населення до

міст розрізнені освітні практики почали інтегруватися у систему з метою надання освітніх послуг усьому населенню. Британський соціолог М. Арчер (Margaret Archer) описує цей процес у дослідженні «Соціальне походження освітніх систем» (1979) як «об'єднання різних інституцій, заходів та персоналу в єдину національну освітню систему» [25].

У першій половині ХХ ст. національні системи освіти — йдеться про безоплатну масову початкову освіту тривалістю від 4-х до 8-ми років — в Європі формуються остаточно. Зокрема, Норвегія та Швеція створили такі системи на рубежі ХХ ст., Франція — у 1930-х рр., перед Другою Світовою війною — Велика Британія, а Німеччина — по її закінченні. У країнах Південної Європи, зокрема Іспанії та Португалії, відбувся рух від моделі освіти релігійного характеру для еліти до моделі освіти для всіх — закони про обов'язкове відвідування школи дітьми віком 7–10 років були ухвалені в Португалії в 1911 р., а в Іспанії—у 1931 рр. [13, с. 63].

Завершивши формування універсальних систем початкової освіти, європейські країни перейшли до їх трансформації на системи середньої освіти шляхом подовження тривалості обов'язкової освіти. Збільшення тривалості припало на час після закінчення Другої Світової війни та обумовлювалося необхідністю підготовки кваліфікованої робочої сили для відбудови післявоєнної Європи.

Економічне зростання пов'язували з людським капіталом, який розглядали як вигідну інвестицію, що приносила прибуток суспільству та кожному її члену. Соціальний контекст також впливав на процеси, які відбувалися в освіті європейських країн. Остання почала трактуватися не лише як могутній інструмент економічного розвитку, але й як соціальне право, яке має забезпечити кожному громадянину соціальну мобільність, відкриваючи широкі можливості [10, с. 163].

Глобалізація кінця ХХ — початку ХХІ ст. формує новий, ринково-орієнтований вимір освітніх систем у Європі. Освіту починають розглядати з позиції розбудови суспільства знань і розвитку знаннево-базованої

економіки, що, відповідно, актуалізує питання тривалості навчання. Тривалість шкільної освіти безпосередньо пов'язують з економічним і соціальним розвитком країни [78].

Позиція Брюсселя щодо стратегічної важливості освіти в XXI ст. формує загальну тенденцію подальшого подовження тривалості навчання в школі державами-членами як в межах обов'язкової, так і повної середньої освіти. Зокрема, як зазначено в дослідженні Європейської Комісії та Eurydice «Ключові дані про освіту в Європі» (2012 р.), обов'язкова освіта повного дня в країнах ЄС мала тривалість мінімум 8 років, водночас у більшості країн вона становила 9–10 років, а в деяких країнах—11 і більше років [62, с. 29].

Окрім того, варіативність окреслює підходи країн до подовження тривалості навчання, яке відбувалося як за рахунок підвищення віку закінчення обов'язкової освіти, або/так і за рахунок зниження віку зарахування дітей у початкову школу. [76].

В європейському освітньому просторі найбільш поширеною є трищаблева структурна модель загальної середньої освіти, що передбачає наступність початкової, основної і старшої шкільної освіти (Польща, Німеччина, Франція, Великобританія, Італія, Іспанія, Португалія, Румунія).

Двощаблева модель (початкова школа + основна) зустрічається рідше— в Австрії, наприклад, деяких землях Німеччини, а також Люксембурзі. У цих країнах основна школа досить часто інтегрується зі старшою середньою школою, внаслідок чого, по суті, й виникає двощаблевість.

Загалом тривалий час у європейських країнах ознакою окремого освітнього щабля була його організаційно-змістова завершеність і відповідність певному типу навчального закладу—початкова школа, коледж, ліцей тощо. Перехід з одного щабля на інший передбачав процедуру кваліфікаційних іспитів або тестувань.

Протягом останнього півстоліття під впливом політики навчання протягом життя у європейському освітньому просторі відбулися значні зміни, спрямовані на забезпечення єдності, наступності та доступності

головних щаблів шкільної освіти. Передусім ці зміни позначилися на процедурах переведення учнів з молодшої школи до основної. У більшості європейських країн відмовилися від перехідних іспитів на цьому етапі, а разом з тим і з практикою другорічництва та розподілу учнів за різними, часто нерівноцінними, напрямками навчання у середній школі. Наразі там, де такі іспити збереглися, вони набули форми контролю за дотриманням освітніх стандартів, передусім із математики й рідної мови. Знання з цих дисциплін нерідко контролюються шляхом тестування, а засвідчені результати використовуються радше для корекції педагогічних методів роботи з учнями вже в основній школі, аніж для сегрегаційного їх розподілу за нерівноцінними напрямками освіти [10].

Водночас слід наголосити, що лише в Нідерландах, Німеччині, Польщі та Португалії тривалість обов'язкової освіти збігається з повною середньою освітою. Проте тільки Бельгія й Португалія використовують формат навчання протягом усього дня весь час перебування в школі (стаціонар).

Перспективним для України в умовах синхронізації обов'язкової з повною середньою освітою відповідно до чинної Конституції є формат очно-заочного/неповного дня навчання, який застосовують Німеччина й Польща на етапі двох-трьох останніх років шкільного навчання.

Водночас Нідерланди, застосовуючи такий підхід раніше (2 роки, вік учнів — 16–18 років), у 2012 р. перейшли на модель навчання повного дня протягом усього терміну обов'язкової освіти [29, с. 113].

Розвиваючи тезу про варіативність підходів, слід навести приклад Сполученого Королівства Великої Британії і Північної Ірландії. Країна, усвідомлюючи важливість довшої тривалості освіти для держави та для її громадян, у 2008 р. ухвалила Закон «Про освіту і навички», яким, починаючи з 2015 року, зобов'язала всю молодь по досягненню 16 років (вік завершення обов'язкової освіти) отримувати освіту будь-якого типу (навчання в школах 6-го класу, коледжах, вдома, на виробництві тощо протягом усього дня/неповний день) до 18 років [71].

В умовах інтеграції української освіти в європейський освітній простір Закон України «Про освіту» (2017 р.) запустив другу хвилю запровадження 12 р. шкільної освіти. Стаття 12 Закону «Повна загальна середня освіта» визначає три рівні — початкову освіту тривалістю чотири роки, базову освіту тривалістю п'ять років, профільну середню освіту тривалістю три роки.

Отже, сьогодні тривалість шкільної освіти в Україні синхронізовано з більшістю країн ЄС. Окрім того, європейський вектор реформи шкільної освіти прослідковується й в аспекті запровадження циклування. Вперше Закон «Про освіту» (2017 р.) у Статті 12 «Повна загальна середня освіта» визначає, що на рівнях початкової та базової середньої освіти освітній процес може організовуватися за циклами, поділ на які здійснюється з урахуванням вікових особливостей фізичного, психічного та інтелектуального розвитку дітей [33].

У Державному стандарті початкової освіти (2018 р.), підґрунтям для якого стала Концепція «Нова українська школа» (2016 р.) та Закон «Про освіту» (2017 р.), визначено, що початкова освіта має такі цикли, як 1–2 і 3–4 класи, що враховують вікові особливості розвитку та потреби дітей і дають можливість забезпечити подолання розбіжностей у досягненнях, зумовлених готовністю до здобуття освіти [11].

Використання циклів/етапів для побудови структури шкільної освіти є поширеною практикою в багатьох країнах ЄС. Це робиться для пристосування навчально-виховного процесу до потреб та можливостей дітей, вирівнювання їхніх стартових освітніх позицій.

Слід підкреслити відсутність єдиного підходу до запровадження циклів. Зокрема, в Австрії та Німеччині—перші два класи становлять єдиний цикл; у Бельгії та Люксембурзі запроваджено три дворічні цикли; у Польщі—два трирічні цикли.

У Франції застосовується так званий «мультицикловий» підхід для полегшення переходу учнів з рівня на рівень. У цій країні початкова освіта розподіляється на два цикли — «Базовий» (1–2 класи для дітей віком 5–

8 років) та «Консолідуєчий» (3–5 класи для учнів віком 8–12 років). Особливістю є те, що ці два цикли накладаються на попередній та наступний цикли. Так базовий цикл охоплює останній рік дошкільної освіти, а консолідуєчий цикл накладається на перший рік навчання учнів на рівні молодшої середньої школи.

Сьогодні, в умовах уваги до аспекту якості освіти в країнах ЄС, сучасною тенденцією є приведення циклів у відповідність як до структури, так і до курикулумів (тобто до запланованих навчальних результатів, що їх мають досягти учні в процесі опанування курикулумів), часто — до зовнішнього незалежного оцінювання/інших видів оцінювання, яке проводиться на певних етапах шкільної освіти.

Деякі країни, не використовуючи підхід щодо поділу структури освіти на цикли, застосовують циклування на рівні курикулуму. Фінляндія, у якій початкова освіта не поділена на цикли та функціонує в єдиній структурі обов'язкової освіти, використовує циклування на рівні курикулуму початкової освіти.

Англія (як окремий суб'єкт освітнього права в кордонах Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії), застосовуючи підхід поділу на цикли початкової освіти з 2014 р., паралельно використовує підхід циклування курикулуму. З цією метою було запроваджено:

- «нижчий/молодший» ключовий етап 2 (навчання 3–4, вік учнів 7–9);
- «вищий/старший» ключовий етап 2 (навчання 5–6, вік учнів 9–11) [22].

Іншою реформою, метою якої є синхронізація шкільної освіти з європейськими стандартами, є реформа змісту.

У дослідженні Міжнародного бюро з освіти ЮНЕСКО «Світові тенденції змін у курикулумах: змістовий аналіз національних звітів з освіти» (2003 р.), що охоплювало більш як 100 країн, виокремлено чотири рівні причин, які обумовлюють реформування змісту освіти.

Перший рівень—інституційний, що корелюється власне з самою освітньою системою. На цьому рівні причини можуть включати:

- існування недоліків/недосконалостей чинного змісту (невідповідність новим течіям/відкриттям у науці; неузгодженість змістового наповнення зі структурою тощо);
- неспіввіднесення між змістом і потребами учнів/методами навчання (неврахування у змісті нових особливостей учнівського середовища в аспекті багатокультурності, особливих потреб, новітніх ІКТ);
- невідповідність змісту освіти новим освітнім цілям, підходам до організації навчання та управління в аспектах автономії, децентралізації, громадсько-державного управління;
- низький рівень результатів, що їх продукує освітня система.

Другий рівень—суспільний:

- неузгодженість між змістом освіти і новими суспільними реаліями, потреба в адаптації змісту до радикальних суспільних змін;
- підтримка соціального розвитку, коли зміст освіти перетворюється на інструмент інноваційного розвитку суспільства, поширення нових цінностей та принципів.

Третій рівень — світовий, що охоплює стосунки країни з глобалізованим світом. До причин цього рівня віднесено:

- глобалізацію та інтернаціоналізацію. Ці феномени мають безпосередній вплив на зміст освіти;
- адаптацію до світового рівня: йдеться передусім про відповідність рівня якості системи освіти світовим еталонам;
- взаємодію з / інтеграцію у міжнародне співтовариство, коли країна повинна бути конкурентоздатною на світовій арені.

В Україні реформа змісту спрямована на його трансформацію на компетентнісні засади. Відповідно до Закону України «Про освіту» (2017 р.) мета середньої освіти — є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної

самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору [3].

Досягнення цієї мети забезпечується шляхом формування ключових компетентностей, до яких у Законі віднесено: вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами; математична компетентність; компетентності в галузі природничих наук, техніки й технологій; інноваційність; екологічна компетентність; інформаційно-комунікаційна компетентність; навчання впродовж життя; громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей; культурна компетентність; підприємливість та фінансова грамотність; інші компетентності, передбачені стандартом освіти.

У 2006 р. Європейський Парламент та Рада ухвалили Рекомендацію щодо Європейської довідкової рамки ключових компетентностей для навчання протягом життя, де було визначено такі вісім ключових компетентностей: спілкування рідною мовою; спілкування іноземними мовами; математична компетентність та ключові компетентності в науці та техніці; цифрова компетентність; вміння вчитися; соціальна та громадянська компетентність; ініціативність та підприємництво; культурна обізнаність та виразність [26].

Рекомендація Брюсселя розпочала процес трансформації освіти в країнах-членах ЄС на компетентнісних засадах. Як зазначалося в доповіді Європейської Комісії та Eurymice «Розвиток ключових компетентностей у шкільництві Європи: виклики та можливості для політики» (2012 р.), країни ЄС визнають важливість життєвих навичок для зайнятості, соціальної

інтеграції та подальшого навчання. Відповідно вони активно впроваджують компетентнісно-базовану освіту на рівні аспектів ухвалення національних стратегій, трансформації змісту освіти на результативну основу, віднаходження релевантних моделей оцінювання набутих учнями ключових компетентностей [19].

Європейський рух запровадження компетентнісної освіти має великий вплив на українську освіту, фактично трансформувавши парадигму знань, яка домінувала протягом багатьох років, на результато-орієнтовану парадигму. Очевидно, що цей рух є нелегким. На початку він супроводжувався активними дискусіями щодо визначення поняття ключових / мета-предметних / предметних компетентностей, підходів до оцінювання набутих компетентностей, пізніше — пошуками ефективних підходів до імплементації компетентнісної ідеї в навчальний процес. Науковці Національної академії педагогічних наук України, узагальнюючи проблеми, що супроводжують запровадження компетентнісного підходу в середню освіту України, в Національній доповіді про стан та перспективи розвитку освіти в Україні (2016 р.) наголошують на недостатній реалізованості ідеї компетентнісної спрямованості навчання, орієнтації змісту освітніх галузей в основному на формування предметних компетентностей, а ключові (уміння вчитися, громадянська, інформаційно-комунікаційна та ін.) практично залишилися поза їх дидактичною реалізацією тощо [46, с. 52].

О. Савченко, аналізуючи етапи розвитку змісту початкової освіти, відзначає, що викликом реалізації компетентнісного підходу (до запровадження нового Державного стандарту початкової освіти у 2018 р.) було декларування ідеї компетентнісної освіти, механічне перерахування переліку ключових і предметних компетентностей в офіційних документах без розроблення орієнтирів щодо їх імплементації в державних стандартах і навчальних програмах [29, с. 135].

Новим викликом для української освіти в контексті компетентнісної реформи стало оновлення компетентнісної філософії в ЄС — у 2018 р.

Рекомендацією Європейської Ради була затверджена нова Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання протягом життя [38]. Брюсселем підтверджено позицію, що компетентність є комбінацією знань, вмінь та ставлень, зокрема:

- знання трактуються як такі, що охоплюють факти, концепти, ідеї, теорії, слугуючи для розуміння сутності певного об'єкту;
- вміння та навички визначаються як здатність використовувати набуті знання для отримання результатів;
- ставлення окреслюють позицію/світогляд для реагування на ідеї, вчинки та ситуації.

Рекомендацією проголошено, що всі індивідууми повинні обов'язково володіти ключовими компетентностями для особистісного розвитку, кар'єрного зростання, соціального включення, активного громадянства.

Важливими для України є такі позиції:

- ключові компетентності набуваються протягом усього життя, починаючи з раннього дитинства в межах формальної, неформальної та інформальної освіти в усіх контекстах, включаючи сім'ю, школу, робоче місце, громаду;
- усі ключові компетентності мають рівну значущість, є взаємопов'язаними;
- такі навички, як критичне мислення, вирішення проблем, робота в команді, навички комунікації, аналітичні навички, креативність, навички міжкультурного спілкування інтегровано в оновлений перелік ключових компетентностей [78, с. 7].

Багатомовна компетентність замінила компетентність спілкування іноземними мовами, що рефлектує розбудову багатомовності в кордонах ЄС. Іншою важливою інновацією є вихід на вищий рівень з компетентністю спілкування рідною мовою — сьогодні йдеться про функціональну грамотність, яка розуміється як здатність розуміти оточуючих,

інтерпретувати інформацію, спілкуватися, лічити, використовувати друковані та письмові матеріали у відповідному контексті.

Оновлена Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання протягом життя й надалі актуалізує зусилля української влади та наукової громади на шляху імплементації компетентнісної ідеї в умовах інтеграції в європейський освітній простір.

Сутність як реформ структури, так і змісту середньої освіти в Україні синхронізовано з реформами в ЄС, хоча реформи в Україні супроводжуються викликами політичної та економічної природи, характеризуються відставанням за часом у порівнянні з країнами ЄС.

Стратегічним орієнтиром реформ в умовах європейської інтеграції України залишається входження в європейський освітній простір, гармонізація зі стандартами, що визначають розвиток освіти в ЄС.

Висновки до третього розділу

Реформування освіти в Україні є частиною процесів оновлення освітніх систем, що відбуваються останні двадцять років у європейських країнах і пов'язані з визнанням значимості знань як рушія суспільного добробуту та прогресу. Ці зміни стосуються створення нових освітніх стандартів, оновлення та перегляду навчальних програм, змісту навчально-дидактичних матеріалів, підручників, форм і методів навчання. Цілеспрямоване набуття молоддю знань, умінь і навичок, їх трансформація в компетентності сприяє особистісному культурному розвитку, розвитку технологій, здатності швидко реагувати на запити часу. Провідні країни сьогодні розпочали ґрунтовну дискусію навколо того, як озброїти людину необхідними вміннями та знаннями для забезпечення її гармонійної взаємодії з технологічним суспільством, що швидко розвивається.

Початкова освіта в Україні обирає модель школи європейського демократичного типу, що передбачає гуманізацію навчального спілкування в напрямі співробітництва учня й учителя, адаптивний підхід до організації навчального процесу, турботу про фізичне та емоційне здоров'я школярів, розвивальне й рефлексивне навчання, формування їхніх життєвих компетентностей, використання інноваційних технологій.

Встановлено, що процес оптимізації навчання передбачає нові організаційно-управлінські рішення на підставі всебічного врахування закономірностей та принципів освітнього процесу, сучасних форм і методів, особливостей, внутрішніх та зовнішніх умов із метою досягнення максимальної його ефективності.

Зафіксовані загальні тенденції розвитку початкової школи в контексті оптимізації організації навчального процесу охоплюють: поділ терміну навчання на цикли або етапи задля конкретизації освітніх цілей, змісту та відбору відповідних форм і видів оцінювання успішності молодших школярів; зниження обов'язкового шкільного віку та зростання тривалості навчання, у тому числі за рахунок поширення моделей «дошкільний заклад

— початкова школа» та «початкова школа — основна школа»; укрупнення в мережі сільських початкових шкіл; розширення автономії навчальних закладів у питаннях планування навчального року та організації життя школи; адаптація режиму навчання до індивідуальних життєвих ритмів учнів і створення початкової школи повного дня; використання вчителями форм та методів навчання, що забезпечують урахування психофізіологічних особливостей молодшого школяра, індивідуалізацію й диференціацію навчання, інтегрований підхід, продуктивну взаємодію на уроці; активне впровадження ІКТ у навчальний процес і збільшення обсягу електронних навчальних матеріалів; поєднання класної та позакласної форм навчально-виховної роботи задля реалізації принципу навчання впродовж життя.

Велика група організаційних трансформацій у початковій школі стосується системи оцінювання навчальних досягнень молодших школярів, яка в країнах ЄС має три рівні: міждержавний, національний і локальний. З'ясовано головні принципи розроблення та імплементації процедур оцінювання, а саме: справедливості, надійності та валідності, дитиноцентризму.

У країнах ЄС рівень міжнародної стандартної класифікації освіти характеризується: інтернаціоналізацією оцінювання успішності молодших школярів під впливом міжнародних порівняльних досліджень; поширенням національного, як обов'язкового, так і добровільного, оцінювання успішності учнів; специфікацією критеріїв і очікуваних результатів оцінювання в аспекті виконання курикулуму; застосуванням комплексу видів оцінювання для отримання об'єктивної інформації щодо успішності учня/роботи школи/стану освітнього рівня; запровадженням вступного тестування задля визначення готовності дитини до шкільного навчання і можливості порівнювати досягнення учня у процесі навчання з його початковим рівнем; оприлюдненням як загальної, так і конкретної (за школами) інформації про результати національних тестувань; розширенням переліку дисциплін у національних тестуваннях; застосуванням ІКТ на різних етапах і в різних

видах тестувань; формуванням вчительської та учнівської культури оцінювання; посиленням формувального аспекту вчительського оцінювання.

Таким чином, системне дослідження початкової освіти виявило групи загальних тенденцій її розвитку, що виявляються під впливом активних євроінтеграційних процесів на змістовому, організаційному, управлінському рівнях. З огляду на обраний Україною курс приєднання до єдиного європейського освітнього простору, отримані дані та висновки, фіксуючи найголовніші характеристики реформування початкової освіти в різних державах, використовуються як орієнтири у проектуванні процесів розвитку шкільництва в Україні.

ВИСНОВКИ

Проведений теоретичний аналіз проблеми реформування змісту початкової освіти в провідних країнах світу у XXI столітті дозволило нам сформулювати наступні висновки:

1. На межі XX—XXI ст. початкова освіта розглядається в усіх провідних країнах як важливий етап у житті дитини, що визначає успішність її подальшої соціалізації, результативність формальної освіти, а згодом і готовність конкурувати на ринку праці. У контексті потужних уніфікаційних процесів, властивих початковій ланці освіти, специфічною рисою розвитку початкової школи в освітньому просторі стає намагання держав зберегти унікальні національні особливості, рухаючись уперед під спільним гаслом «якість і доступність». Єдині координати розвитку шкільництва дали можливість дослідити загальні тенденції, що характеризують сучасний стан початкової освіти і визначають напрями її реформування.

З метою розв'язання завдань дослідження, було проаналізовано наукові праці вітчизняних і зарубіжних експертів із проблем функціонування початкової освіти в провідних країнах, а також визначено поняттєво-термінологічний інструментарій порівняльно-педагогічного дослідження початкової освіти.

2. Встановлено, що цілі й цінності початкової освіти демонструють більше подібного, ніж відмінностей. Одночасно між країнами спостерігаються значні розбіжності в деталізації тих чи інших цілей, заявлених в освітніх документах.

Стандарт-орієнтовані трансформації на рівні шкільної освіти спрямовано на запровадження освітніх стандартів на хвилі руху за підвищення якості та доступності освіти. Такий формат акцентує результати, що їх продукує школа—навчальні досягнення учнів, які нерозривно пов'язані з якістю роботи вчителів та шкіл. Стандарт-орієнтовані трансформації також

передбачають запровадження використання зовнішнього незалежного тестування для оцінювання ступеню опанування стандартів учнями.

3. Сьогодні вчені позиціонують мету освіти не лише як трансляцію молодій людині суми знань, а передусім виховання інтелектуально розвиненої, творчої особистості, формування у неї загальнолюдських моральних цінностей і переконань, наукового світогляду, ідеалів, прагнень, здібностей, волі, почуттів. Йдеться про завдання орієнтації освіти на особистість, на формування людини як унікальної цілісної творчої індивідуальності, що прагне до максимальної реалізації своїх можливостей, здатна здійснювати свідомий і відповідальний вибір у різноманітних життєвих ситуаціях.

В умовах універсального характеру викликів під впливом глобалізації, визначено головні напрями сучасного реформування змісту шкільної освіти:

- затвердження в національній освіті синхронізованого зі світовими тенденціями розвитку освіти в Європі та світі підходу до реалізації реформи при врахуванні національних особливостей і традицій;
- запровадження моніторингу реалізації реформ/змін/трансформацій в освіті з переліком реалістичних вимірників;
- створення координаційного центру для управління реформам/освітніми змінами на колегіальних засадах з мережею регіональних філій;
- застосування пілотного підходу до запровадження інновацій з обов'язковою апробацією перед реалізацією трансформацій на національному рівні;
- запровадження системних досліджень викликів, що супроводжують трансформації в країнах зарубіжжя. Зазначене слід розглядати як важливе джерело досвіду для уникнення помилок та негативів в процесі реформування української освіти.

4. У дослідженні «стандарт змісту» позиціонується як такий, що відображає, що саме мають вивчати учні, представляючи цілі та завдання навчання; «стандарт досягнень» — визначає наскільки добре учні оволоділи

відповідною частиною стандарту змісту; «стандарт можливості для навчання» — описує ресурс, потрібний для того, щоб учні змогли реалізувати окреслені в інших стандартах завдання.

Виявлено, що в рамках реформи стандартизації освіти, акцент робиться на освітні результати, що передбачає запровадження вимірювальних освітніх стандартів паралельно із запровадженням зовнішнього стандартизованого тестування та моніторингу якості освіти. Офіційно затверджені освітні стандарти з переліком цілей, часто базового навчального плану, стандартів базових предметів/освітніх галузей, стандартів успішності учнів перетворилися на спільність для країн в умовах гомогенізації освітньої політики під впливом стратегічних орієнтирів міжнародних організацій.

5. Слід підкреслити, що в Україні освітні реформи, визначені законодавчими і стратегічними документами, спрямовано на синхронізацію української шкільної освіти з освітою у провідних країнах ЄС та США, включно з стандартизацією. Уряд України затвердив політичну пропозицію щодо реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» (2016 р.), в якій основою її функціонування проголошуються нові компетентнісно-орієнтовані освітні стандарти. У Законі України «Про освіту» (2017 р.) стандарти освіти визначено одним із складників системи національної освіти, разом із рівнями і степенями освіти, кваліфікаціями, освітніми програмами, учасниками освітнього процесу тощо.

Досвід європейських країн засвідчив, що складні питання децентралізації освіти мають обговорюватися з усіма зацікавленими сторонами. Це є актуальним для України в умовах імплементації реформи децентралізації влади та децентралізації освіти.

Децентралізація освіти в Україні сигналізує про гармонізацію розвитку освітньої галузі з європейськими стандартами. Водночас, європейський досвід засвідчує, що в умовах зближення освітньої політики в кордонах ЄС національні системи освіти різняться ступенем централізації-децентралізації,

що актуалізує питання збереження національних особливостей при імплементації реформ в освіті Україні, включно з реформою децентралізації.

Отримані європейськими країнами уроки в процесі децентралізації освіти засвідчують також важливість цілісного підходу до реформи децентралізації, розроблення спеціального пакету законодавчих і нормативних документів, чітких покрокових програм/дорожніх карт, створення єдиного координаційного центру для управління реформами; чіткого розподілу підпорядкування типів закладів освіти до відповідного рівня врядування як і освітніх функцій і повноважень між всіма рівнями влади; відпрацювання ефективного механізму розподілу освітньої субвенції.

Цінним для української освіти є рекомендації, які вчені надають вчителям для успішного практичного застосування диференціації в навчальному процесі: досконало вивчити кожного учня, постійно вести за ним психолого-педагогічні спостереження; чітко визначити на якому етапі потрібна диференціація; визначити, яку диференціацію буде використовувати учитель: за ступенем складності, за мірою самостійності, за обсягом роботи; об'єднувати школярів у групи довільно (групи не мають бути постійними, дозволяти учням самим обирати собі посильний вид роботи); виконувати диференційовані завдання систематично, майже на кожному уроці, уникаючи стандарту; диференціація має проходити через різні етапи уроку; уміло використовувати міри заохочення, розподіляти увагу за одночасної роботи кількох груп; передбачати дозування часу, різних видів роботи; добирати завдання з поступовим ускладненням для сильніших і зменшувати міру допомоги для слабших учнів; поєднувати парну, групову та індивідуальну роботу; добирати варіативні завдання, що полегшують роботу вчителя і учнів у перевірці цих завдань; процес засвоєння слід супроводжувати постійним контролем якості знань, умінь, навичок через самоперевірку, взаємодопомогу з наступною взаємооцінкою, самооцінкою тощо).

Про гуманістичний вимір трансформацій в освіті України на сучасному етапі засвідчує новий Закон України «Про освіту» (2017 р.). У Законі мета освіти відповідає ідеалам європейського гуманістичного світогляду, передбачаючи всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування компетентностей, необхідних для успішної самореалізації.

Проведене дослідження дало змогу проаналізувати характер реформ у змісті освіти, розкрити сутність та динаміку змін у шкільній освіті в провідних країнах світу. Результати дослідження ще раз засвідчили, що трансформації в освіті є складовими суспільних змін та орієнтовані на задоволення комплексних потреб як кожного окремого громадянина, так і держав.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів дослідження реформування змісту початкової освіти в провідних країнах світу у XXI столітті та потребує подальшого науково-теоретичного аналізу для ефективного впровадження кращих зразків закордонного досвіду у вітчизняній освітній системі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Базалук О. О., Юхименко Н. Ф. Філософія освіти : навч.-метод. посіб. Київ : Кондор, 2010. 164 с.
2. Байбара Т. Компетентнісний підхід в початковій ланці освіти : теоретичний аспект // Початкова школа : наук.-метод. журн. 2010. №8. С. 46—50.
3. Бойченко М. А. Сучасні тенденції реформування управління загальною середньою освітою США: діяльність навчальних округів / М.А. Бойченко // Вісник Житомирського державного університету. 2009. Вип. 45. С. 15-19.
4. Василюк А., Корсак К., Яковець Н. Нариси з порівняльної педагогіки. Ніжин : Ред.-видав. відділ НДПУ, 2002. 119 с.
5. Василюк А. Поширення польського досвіду у практику реформування вітчизняного шкільництва // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. Тернопіль, 2014. № 2. С. 125—132.
6. Гаращук К. В. Структурна диференціація системи середньої освіти Великої Британії в контексті сучасних освітніх реформ // Науковий часопис НПУ імені Драгоманова. 2006. Вип. 5. С. 18—28.
7. Гербст М., Герчинський Я., Баланс інституційних змін. Польська освіта в перехідний період // Інститут Освітніх Досліджень. Варшава, 2015. 34 с.
URL:
<https://decentralization.gov.ua/uploads/library/file/89/%D0%94%D0%B5%D1%86%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%80%D0%B0%D0%BB%D1%96%D0%B7%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F-%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B8-%D1%83-%D0%9F%D0%BE%D0%BB%D1%8C%D1%89%D1%96-%D0%94%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D0%B4-25-%D1%80%D0%BE%D0%BA%D1%96%D0%B2.pdf> (дата звернення: 12.03.2015).

8. Гриневич Л. Досвід децентралізації управління освітою у сучасній Польщі // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Херсон. 2003. Випуск 33. С. 15–18.

9. Грицайова О. Анализ направленности реформирования высшего образования в контексте альтернативных образовательных систем / О. С. Грицайова // Українсько-російські педагогічні студії: зб. наук. ст. Донецьк: Лондон XXI, 2011. С. 55–624.

10. Джурило А. П., Глушко О. З., Локшина О. І., Маріуц І. О. та ін. Трансформаційні процеси у шкільній освіті країн Європейського союзу та США: монографія / ТОВ «КОНВІ ПРИНТ». Київ, 2018. 192 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/713168/1/18-01.pdf>

11. Дзвінчук Д. Освіта в історико-філософському вимірі: тенденції розвитку та управління: Монографія. К.: ЗАТ «Нічлава», 2006. - 378 с.

12. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 609 с.

13. Єгоров Г. С., Лавриченко Н. М., Мельниченко Б. Ф. Тенденції розвитку змісту базової освіти у країнах Заходу. Київ : КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2003. 186 с.

14. Заболотна О. А. Теорія і практика альтернативної шкільної освіти у країнах Європейського Союзу : монографія. Умань : ФОП Жовтий, 2013. 372 с.

15. Заболотна О. Розвиток альтернативної освіти у постмодерний період : методологічний аспект // Порівняльно-педагогічні студії : наук.-пед. журн. 2011. №1. С. 6-11

16. Закон України «Про загальну середню освіту» (1999). URL: <http://2school.ucoz.ua/2014/651-14.htm> . (дата звернення 05.11.2018).

17. Закон України «Про освіту» (1991). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12#Text> . (дата звернення 03.11.2018).

18. Закон України «Про освіту» (2017). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14#Text> . (дата звернення 03.11.2018).

19. Іванова Т. В., Фещенко О. В., Демократизація освіти в державному управлінні — ознака європейської системи. Наукові розвідки з державного та муніципального управління, 2015 № 1 С. 27–33.
20. Іванюк І. В. Освітня політика: Навчальний посібник / Ірина Володимирівна Іванюк. К.: Таксон, 2006. 226 с.
21. Калашнікова С. А. Управління державним сектором вищої освіти в США: Автореф. дис... канд. наук з держ. упр.: 25.00.05 / С. А. Калашнікова; Укр. акад. держ. упр. при Президентові України. К., 1999. 19 с. URL: http://lib.iitta.gov.ua/8654/1/1999_%D0%9A%D0%B0%D0%BD%D0%B4_%D0%B4%D0%B8%D1%81%D0%B5%D1%80%D1%82_%D0%A1%D0%9A_%D0%BF%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B8%D0%B9%20%D1%82%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82.pdf (дата звернення: 07.10.2007).
22. Ковальчук О. С. Характеристика автономного шкільного менеджменту в країнах Західної Європи / Ковальчук О.С. // Порівняльно-педагогічні студії. 2010. Вип. 3-4. С. 71-77. URL: file:///C:/Users/User/Downloads/Ppstud_2010_3-4_10.pdf (дата звернення: 12.04.2010).
23. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 111 с.
24. Короткий термінологічний словник з педагогіки / уклад. С. Г. Мельничук [та ін.] ; Кіровоградський держ. пед. ун-т ім. Володимира Винниченка. Кіровоград, 2004. 34 с.
25. Корсак К. Порівняльна педагогіка в контексті сучасних суспільних викликів і змін // Порівняльно-педагогічні студії : наук.-пед. журн. 2009. №2. С. 5-11.
26. Кошманова Т.С. Реформування педагогічної освіти США (1960-98 рр.) // Рідна школа. 1999. № 12. С.50-52.
27. Красняков Є.В. Державна політика Чеської Республіки в галузі освіти: досвід для України / Є. В. Красняков // Вісник НАДУ. 2015. Вип. 4.

С. 101-106. URL: http://visnyk.academy.gov.ua/wp-content/uploads/2016/01/2015_4_15_ukr.pdf (дата звернення: 13.08.2015).

28. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ : Педагогічна думка, 2009. 520 с.

29. Кристопчук Т. Є. Особливості децентралізації управління освітою: досвід європейських країн / Т. Є. Кристопчук // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ. 2016. Вип. 2. С. 108–117. URL:http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppog_2016_2_17 (дата звернення: 05.02.2016).

30. Кряжев П.В. Нові підходи до реформування вищої освіти в умовах Болонського та інших європейських процесів // Науковий вісник Національного аграрного університету. К., 2005. Вип. 90. С. 291-296.

31. Купрій Т. Г. Соціологія освіти : навч. посіб. для студ. непрофільних спеціальностей / уклад. Т. Г. Купрій. Київ : Логос, 2014. 304 с.

32. Лавриченко Н. Методологічні аспекти порівняльно-педагогічних досліджень // Шлях освіти : наук.-метод. журн. 2006. №2. С. 17-23.

33. Лавриченко Н. М. Сучасна початкова шкільна освіта у Європейському вимірі // Початкова школа : наук.-метод. журн. 2006. №12. С. 51—54.

34. Левченко Т. І. Європейська освіта : конвергенція та дивергенція : монографія. Вінниця : Нова Книга, 2007. 656 с.

35. Ленд'єл М. О. Європеїзація політичного процесу в країнах Центральної та Східної Європи як чинник здійснення децентралізаційної реформи // Наукові записки. Том 82. С. 44-49 URL: http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/6144/Lend'el_Yevropeyizatsiya_politychnoho_protseesu_v_krayinakh.PDF (дата звернення: 22.04.2018).

36. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ — початок ХХІ ст.): монографія / О. І. Локшина. К.: Богданова А. М., 2009. 403 с.

37. Локшина О. І. Інновації в оцінюванні навчальних досягнень учнів у шкільній освіті країн Європейського союзу // Порівняльно-педагогічні студії : наук.-пед. журн. 2009. №2. С. 107-113.
38. Локшина О. І. Реформи з подовження тривалості шкільної освіти в країнах ЄС: з досвіду імплементації / О. Локшина // Український педагогічний журнал. К.: Педагогічна думка, 2017. № 3. С. 43–53.
39. Магдач З.Т. Особливості функціонування шкільних рад у системі шкільної освіти Канади // Педагогіка і психологія професійної освіти. 2012. Вип. 5. С. 239-247 URL: <http://ena.lp.edu.ua/bitstream/ntb/23998/1/31-239-247.pdf> (дата звернення: 12.06.2014).
40. Матвієнко О.В. Стратегії освітніх реформ у країнах ЄС: тенденції та проблеми // Наук. вісник кафедри ЮНЕСКО КНЛУ. (LINGUAPAX-VIII). Мова, освіта, культура: наукові парадигми і сучасний світ. Вип. №6. К.: вид. центр КНЛУ, 2002. С.510-512. як глобальна тенденція // Педагогіка і психологія професійної освіти. 2002. №5. С. 326-330.
41. Миськів І. С. Навчальний процес у британській загальноосвітній школі: роль шкільного лідера // Наукові записки: збірник наукових статей . 2009. Вип. 82. С. 110-118.
42. Міхель Д. О. Визначення поняття процесу «європеїзація» та його вплив на сучасне суспільство // Політологія. Наукові праці. Випуск 150. Том 162, 2011. С. 22–25. URL: <http://politics.chdu.edu.ua/article/viewFile/75273/70785> (дата звернення: 25.03.2011).
43. Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі : монографія / авт. кол. : Н. М. Авшенюк, В. О. Кудін, О. І. Огієнко та ін. Київ : Педагогічна думка, 2011. 232 с.
44. М'ясковський М. Європейський вектор реформ — рушій еволюційного вдосконалення системи освіти (досвід Австрії) // Порівняльно-педагогічні студії : наук.-пед. журн. 2012. №4(14). С. 98-104.

45. Національна доктрина розвитку освіти України. Указ Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002. 2002. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002.#Text> (дата звернення: 18.04.2002).
46. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України; [редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), А. М. Гуржій (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови)]; за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ: Педагогічна думка, 2016. 448 с.
47. Ничкало Н. Г. Порівняльна професійна педагогіка як галузь педагогічного знання // Порівняльна професійна педагогіка. 2011. №1. С. 6-18.
48. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Міністерство освіти і науки України, 2016. 40 с.
49. Овчарук О. Шкільна політика в галузі початкової освіти в європейських країнах // Шлях освіти : наук.-метод. журн. 2000. №4. С. 17-19.
50. Оржель О. Європейська інтеграція та європеїзація: тотожність та відмінність. 2010. URL: [http://www.dridu.dp.ua/vidavnictvo/2011/2011_02\(9\)/11ooyetv.pdf](http://www.dridu.dp.ua/vidavnictvo/2011/2011_02(9)/11ooyetv.pdf) (дата звернення: 25.02.2014).
51. Пасечнікова Л. П. Модернізація чеської освіти в умовах демократизації суспільства / Л. П. Пасечнікова // Наукова скарбниця освіти Донеччини: наук.- метод. журн. 2013. № 3. С. 113-118.
52. Пелагеша Н. Є. Українська національна ідентичність: шляхи європеїзації // Стратегічні пріоритети, № 3 (8), 2008. С. 60–67
53. Першукова О. О. Розвиток багатомовної освіти школярів у країнах Західної Європи : монографія. Київ : ТОВ «СІК ГРУП УКРАЇНА», 2015. 562 с
54. Постанова Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р. № 896 «Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI

століття»). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF#Text> .
(дата звернення 09.10.2018).

55. Постанова Кабінету Міністрів України від 17 квітня 2000 р. № 1717 «Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання» URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP001717.html (дата звернення 11.10.2018).

56. Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87 «Про затвердження Державного стандарту початкової освіти» URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> (дата звернення 07.10.2018).

57. Постригач Н. О. Історичні передумови процесу децентралізації освіти королівства Іспанія / Н. О. Постригач // Порівняльно-педагогічні студії, № 4(14). 2012. С. 49–53.

58. Романенко М. І. Гуманізація освіти : концептуальні проблеми та практичний досвід : монографія. Дніпропетровськ : Промінь, 2001. 160 с.

59. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підруч. для студ. пед. фак. Київ : Грамота, 2012. 504 с.

60. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка : навч. посіб. 2-ге вид., стер. Суми : ВДТ «Університетська книга», 2004. 320 с.

61. Сбруєва А.А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англомовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.): Монографія. Суми: ВАТ “Сумська обласна друкарня”. Видавництво “Козацький вал”, 2004. 500 с.

62. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика: навчальний посібник / С. О. Сисоєва, Т. Є. Кристопчук; Київський університет імені Бориса Грінченка. Рівне: Овід, 2012. 352 с. URL: <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/9019/1/Sysoieva%20Osvitni%20s.pdf> (дата звернення: 15.10.2018).

63. Сисоєва С. О., Соколова І. В. Теорія і практика вищої освіти: навч. посібник / С. О. Сисоєва, І. В. Соколова. 2016 С. 137.
64. Словник української мови URL: <http://sum.in.ua/>.
65. Соколова І. Наукові підходи до проведення компаративних досліджень в освіті // Освітологія : наук.-метод. журн. 2014. Вип. 3. С. 23-29.
66. Угода про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом, Європейським співтовариством з атомної енергії і їхніми державами-членами, з іншої сторони (2014). [URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/984_011#Text (дата звернення 12.11.2018)].
67. Указ Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002 «Про національну доктрину розвитку освіти». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text> (дата звернення 01.11.2018).
68. Указ Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013 «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text> (дата звернення 12.10.2018).
69. Цюра С. Особливості методології порівняльних педагогічних досліджень // Порівняльно-педагогічні студії: наук.-пед. журн. 2013. № 2-3 (16-17). С. 7-13.
70. Шихненко К. І. Розвиток теорії освітніх змін в англomовних країнах / К. І. Шихненко // Порівняльно-педагогічні студії. 2011. № 2 (8). Умань : ПП Жовтий, 2011. С. 26–32.
71. Щука Г. П. Методологічні основи порівняльно-педагогічних досліджень // Науковий вісник Донбасу. 2012. №2. URL : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/nvd_2012_2_10.pdf (дата звернення : 09.02.2017).
72. Ягупов В. В. Педагогіка: Принцип демократизації в навчанні: навч. посібник / В. В. Ягупов. К.: Либідь, 2002. 560 с.
73. Ярова О. Б. Автономія учителя початкової школи в країнах Європейського Союзу // Імідж сучасного педагога : наук.-практ. журн. 2013. №4 (133). С. 26-30.

74. Ярова О. Б. Ключові компетентності в змісті початкової освіти країн Європейського Союзу // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки: зб. наук. пр. Бердянськ: БДПУ, 2015. Вип. 1. С. 343-350.

75. Ярова О. Б. Концепт «курикулум» у термінологічному полі європейської початкової освіти // Педагогічні науки : зб. наук. пр. Херсон: ХДУ, 2017. Вип. LXXIV. С. 91-95.

76. Ярова О. Б. Мистецька освіта у початковій школі Євросоюзу: тенденції розвитку // Порівняльно-педагогічні студії : наук.-пед. журн. 2014. №2-3 (20-21). С. 122-131.

77. Ярова О. Тенденції розвитку початкової освіти в країнах Європейського Союзу (кінець ХХ – початок ХХІ ст.) : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2018. 434 с. URL: <http://arch.bdpi.org:8080/bitstream/123456789/902/1/Yarova%20O.%20B.%20Tendentsiyi%20rozvytku%20pochatkovoyi%20osvity%20v%20krayinakh%20Yevropeys%CA%B9koho%20Soyuzu%20%28kinets%CA%B9%20KHKH%20-%20pochatok%20KHKH%20st.%29.pdf> (дата звернення: 18.02.2019).

78. Яцейко М. Г. Демократизація освіти: як тенденція її розвитку у ХХІ столітті / Яцейко М. Г. // Вища освіта України. 2006. № 4. С.34–40.