

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ  
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

**Дипломна робота**  
на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»  
на тему

**ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ  
ШКОЛІ У КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ ХХІ СТОЛІТТЯ**

Виконала

здобувачка ступеня вищої освіти «магістр»

спеціальності 013 «Початкова освіта»

**Парфенюк Ірина Анатоліївна**

Керівник:

к. пед. н., доц. Міщень О.М.

**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

<b>ВСТУП</b>	<b>3</b>
<b>РОЗДІЛ I. ОРГАНІЗАЦІЯ ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ У ШКОЛАХ КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ</b>	<b>3</b>
1.1. Особливості освітнього процесу в країнах Європейського Союзу	<b>10</b>
1.2. Передумови розвитку початкового навчання у школах країн Європейського Союзу	<b>25</b>
<b>Висновки до першого розділу</b>	<b>39</b>
<b>РОЗДІЛ II. РЕФОРМУВАННЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ НА ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ПРОСТОРИ</b>	
2.1. Досвід Німеччини, Італії, Іспанії та Фінляндії зі створення нової моделі організації початкового навчання	<b>42</b>
2.2. Організація навчання у початкових школах Польщі, Франції, Нідерландах і Бельгії	<b>57</b>
<b>Висновки до другого розділу</b>	<b>69</b>
<b>РОЗДІЛ III. ІНКЛЮЗІЯ ЯК МЕХАНІЗМ СТВОРЕННЯ ШКОЛИ ДЛЯ ВСІХ В КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ</b>	
3.1. Стратегії і принципи інклюзивного навчання в сучасній початковій школі Швеції, Данії, Норвегії, Фінляндії	<b>71</b>
3.2. Дослідження результатів реалізації інклюзивної освіти в початкових школах країн ЄС	<b>82</b>
<b>Висновки до третього розділу</b>	<b>96</b>
<b>ВИСНОВКИ</b>	<b>98</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b>	<b>104</b>

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Країни Європейського Союзу на шляху створення єдиного освітнього простору ХХІ століття закладають підґрунтя для організації навчання у початковій школі принципи гуманізму, демократизації освіти, єдності навчання і виховання (громадянського, морального, естетичного, екологічного, гендерного), виховання здорової дитини, оптимізації навчально-виховного процесу, завданням якої є досягнення школярами високого рівня знань, умінь і навичок із допомогою вчителів-професіоналів.

Із метою досягнення державних освітніх вимог у процесі планування та організації навчання вчителі керуються такими принципами функціонування європейської початкової школи, як принцип рівності шансів, принцип дитиноцентризму та принцип освітньої свободи (або принцип автономії).

Наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. у кожній країні Європи й світу тривають наполегливі пошуки шляхів удосконалення якості вищої освіти відповідно до нових соціально-економічних потреб і суспільних запитів та очікувань. Бурхливий розвиток різних галузей людської життєдіяльності, інформаційних технологій, розробка мережних інструментів, а також численні інтеграційні і глобалізаційні процеси зумовили формування нових вимог до освітнього рівня молодого покоління в усьому світі.

З огляду на результати міжнародних порівняльних досліджень TIMMS 2015, PIRLS 2016 і PISA 2016, важливим орієнтиром стає Повідомлення Комісії Європейському парламенту та Європейській Раді «Удосконалення і модернізація освіти. Висока якість освіти для всіх» (Improving and Modernising Education. High Quality Education for All, 2016), що наголошує на фундаментальній ролі освіти й визначає шляхи підтримки зусиль держав-членів ЄС у цьому секторі.

Повідомлення є частиною більшого пакета заходів для підтримки молоді, вдосконалення та модернізації освіти і тісно пов'язане з «Порядком денним із

нових навичок для Європи» (A New Skills Agenda for Europe, 2016). Дії, запропоновані в межах цих ініціатив, доповнюють і зміцнюють одна одну, спираючись на тезу про якісну освіту як гарантію економічного процвітання й соціальної згуртованості європейського суспільства.

Змістовно-процесуальне забезпечення початкового навчання регламентують законодавчі та нормативні документи, серед яких:

- офіційні національні документи у сфері початкової освіти держав-членів, серед яких закони про освіту, нормативні документи урядів та органів регіональної влади, доповіді про розвиток національної освіти на рівні МСКО 1, національні програми розвитку початкової освіти тощо;

- інформаційно-аналітичні матеріали міжнародних та національних інституцій із питань організації і реформування початкової освіти та тенденцій її розвитку в рамках Євросоюзу (Міжнародної асоціації з оцінювання навчальних досягнень/International Association for the Evaluation of Educational Achievement - IEA, Центрального інституту з розвитку тестів (Нідерланди)/Central Institute for Test Development - CITO, - KeyCoNet, Міжнародного бюро з освіти ЮНЕСКО/ International Bureau of Education UNESCO.

У більшості країн ЄС оновлені навчальні програми початкової школи періоду 90 рр. ХХ ст. – початку ХХІ ст. зобов'язують учителів практикувати такі методи та технології навчання, які б забезпечили баланс між теоретичними знаннями, практичними вміннями та навичками самоосвіти. Перед початковою школою ставиться завдання використати «світ» дитини як контекст для організації навчання через застосування методів співробітництва (cooperative learning) та відкриттів (exploration and discovery methods) на основі принципів інтеграції та диференціації.

Так, Національний курикулум початкової школи Ірландії (1999 р.) наголошує на необхідності використання учителями різноманітних форм

навчання учнів (індивідуальної, парної, групової, фронтальної) залежно від матеріалу та поставлених цілей. Вибір методів навчання здійснюється під впливом таких об'єктивних факторів, як кількість учнів у класі, кількість та якість засобів навчання, вік та рівень розвитку учнів тощо.

У відповідності з принципом автономії в Іспанії рада вчителів приймає рішення про стратегії навчання і принципи в кожній окремій школі. Слідуючи тому ж принципу, вчителі приймають рішення щодо застосування тих чи інших навчальних технологій, які б забезпечили одночасно досягнення задач курикулума і задоволення індивідуальних освітніх потреб учнів.

Навчальний план Австрії для початкової школи є загальною рамкою, і вчителі самі приймають рішення щодо методів навчання та матеріалів. Зміст навчання в початковій школі Австрії організований за темами, однак останнім часом спостерігається тенденція надання переваги міждисциплінарному підходу до його організації. Керуючись принципом дитиноцентризму, вчителі надають навчальному процесу живого та стимулюючого характеру через використання таких технологій, як: навчання у процесі гри, відкрите навчання, проектне навчання, метод відкриттів, навчання за допомогою комп'ютерних технологій.

Маємо підстави стверджувати, що вивчення досягнень і переваг європейської й національної початкової освіти на сьогодні є надзвичайно актуальним питанням і визначається нагальними суспільними потребами.

Питання організації навчального процесу у початковій школі країн-членів Європейського Союзу, зокрема Данії, Фінляндії, Швеції, Польщі, Австрії, Німеччини, Франції, Нідерландів, Італії, Іспанії аналізуються в дослідженнях Т. Бертрама (Tony Bertram), Т. Боланда (Theo Boland), А. Василюк, Дж. Дін (Joan Dean), В. Загвоздкіна, Л. Зязюн, І. Карбовничек, О. Кашуби, О. Кузнецової, Н. Лавриченко, О. Локшиної, Дж. Ле Мете (Joanna Le Metais), О. Овчарук, Е. Репіної, К. Саржан (Claire Sargent), А. Сбруєвої, Р. Табберера (Ralph Tabberer), М. Шабло та інших педагогів-компаративістів.

Фундаментальні праці Б. Вульфсона, А. Джуринського, З. Малькової розкривають історичні корені багатьох особливостей європейської початкової освіти, для якої сьогодні провідними тенденціями розвитку є: демократизація та автономія – прагнення початкової школи до самостійності; диверсифікація та диференціація процесу освіти – поява нових моделей початкових шкіл, нових освітніх програм, педагогічних та інформаційних технологій у навчанні (гнучкість форм і методів роботи, відмова від жорсткого планування навчального процесу); лібералізація – відкритість освітнього процесу, надання рівного права на освіту всім дітям, незалежно від їхніх пізнавальних можливостей, національності, соціального статусу батьків; гуманістична спрямованість процесу виховання – поява нових форм стосунків і взаємодії вчителя й учня.

У контексті дослідження виокремимо важливу роль педагогічних напрацювань В.П. Андрущенка, Р.М. Вернидуба, С.М. Гончарова, В.С. Журавського, М.З. Згуровського, Б.В. Клименко, В.Г. Кременя, А.П. Кудіна, І.В. Мороза, М.Ф. Степка, Л.Л. Товажнянського, О.Г. Ярошенко та інші.

Значну увагу зазначеній проблемі приділено у роботах науковців В.Г. Передерія, А.В. Підаєва, А.А. Сбруєвої та інших. Вони пропонують детальну інформацію про основні етапи та цілі Болонського процесу.

Різним аспектам розвитку педагогічної освіти у країнах Європейського Союзу присвячено праці таких зарубіжних англомовних науковців: Х. Джадж (H. Judge) – міжнародні перспективи педагогічної освіти; Г. Нив (G. Neave) – тенденції педагогічної освіти в Європейському Союзі; Дж. Ле Метайс (J. Le Metais) – початкова педагогічна освіта в Європейському Союзі; Ф. Бухбергер (F. Buchberger), А. Грівз (A. Greaves), Д. Калос (D. Kallos), П. Лейдерієн (P. Laderriere), Т. Сандер (T. Sander) – перспективи педагогічної освіти у Європі та країнах Європейського Союзу; Г. Вайнер (G. Weiner) – гендерні питання у галузі педагогічної освіти у країнах Європи.

Однак на сьогодні все ще відсутні системні дослідження провідних тенденцій розвитку початкової європейської освіти, одним із проявів яких є спроба створення європейського простору початкової освіти й науки. Проведений аналіз педагогічної та психологічної літератури з теми дослідження показав, що проблема основних тенденцій розвитку початкової школи європейських країн так і не набула цілісного вичерпного опрацювання.

**Хронологічні межі дослідження** охоплюють період кінця ХХ – початку ХХІ століття. Нижня межа дослідження зумовлена багатьма подіями, що започаткували становлення та розвиток початкової освіти в кінці ХХ століття, а кінцева межа збігається з початком ХХІ століття – часом здійснення інтенсифікації й модернізації європейської початкової освіти.

**Географічні межі дослідження** охоплюють окремі країни Європейського Союзу, а саме - Данію, Фінляндію, Швецію, Польщу, Австрію, Німеччину, Францію, Нідерланди, Італію, Іспанію.

**Мета дослідження** – проаналізувати особливості розвитку початкової освіти в країнах Європейського Союзу упродовж визначених хронологічних меж як цілісного феномену.

**Завдання дослідження:**

1. Проаналізувати особливості освітнього процесу в країнах Європейського Союзу.
2. Розкрити передумови розвитку початкового навчання у школах країн Європейського Союзу;
3. Вивчити досвід Німеччини, Італії, Іспанії та Фінляндії зі створення нової моделі організації початкового навчання;
4. Осмислити сутність організації навчання у початкових школах Польщі, Франції, Нідерландах і Бельгії;
5. Охарактеризувати стратегії і принципи інклюзивного навчання в сучасній початковій школі Швеції, Данії, Норвегії, Фінляндії;

6. Підсумувати результати реалізації інклюзивної освіти в початковій школі країн ЄС.

**Об'єкт дослідження** - початкова освіта країн Європейського Союзу у XXI столітті.

**Предмет дослідження** – дидактичні засади організації навчання у початкових школах Європейського Союзу (кінець XX – початок XXI століть).

Для виконання поставлених завдань було використано комплекс взаємопов'язаних методів дослідження:

*теоретичні:* теоретичний аналіз із метою визначення проблематики досліджень початкової освіти в країнах ЄС; системно-структурний та системно-функціональний аналіз із метою розгляду структури початкової освіти в країнах ЄС і для виявлення та обґрунтування тенденцій її розвитку; порівняльний аналіз для зіставлення змісту понять, що функціонують в європейському освітньому просторі;

*емпіричні:* інтерпретація та узагальнення статистичних даних про розвиток початкової освіти в країнах ЄС; порівняння тенденцій розвитку початкової освіти в єдиних хронологічних межах.

**Практичне значення:** результати дипломної роботи можуть бути використані в подальших наукових дослідженнях із порівняльної педагогіки, при розробці навчальних курсів «Початкова освіта країн ЄС», «Початкова освіта України», спецкурсів і спецсеінарів із питань реформування і модернізації початкової освіти України, а також при створенні підручників та навчальних посібників.

**Апробація результатів дослідження** здійснювалася шляхом обговорення на засіданнях кафедри педагогіки початкової освіти РДГУ (2018-2020 рр.), на звітній науково-практичній конференції викладачів, співробітників, докторантів, аспірантів та студентів Рівненського державного гуманітарного університету (Рівне, 2019 р.), на Всеукраїнській науково-практичній інтернет-



конференції (Рівне, 2020 р.), XII Міжнародній науково-практичній конференції здобувачів вищої освіти і молодих науковців «Наука, освіта, суспільство очима молодих» (Рівне, 2019 р.), XIII Міжнародній науково-практичній конференції здобувачів вищої освіти і молодих науковців «Наука, освіта, суспільство очима молодих» (Рівне, 2020 р.).

**Публікації.** Основний зміст і результати дослідження висвітлено у тезах:

1. Парфенюк І. Інклюзивне освітнє середовище в школах країн Європейського Союзу. *Професійний розвиток педагога: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної е-конференції*, м. Рівне, 28 квітня 2020 р. Рівне: Рівненський державний гуманітарний університет, 2020. С. 102-104.
2. Парфенюк І. Досвід сучасної шкільної освіти в країнах Європейського Союзу та можливість його впровадження в Україні. І. Парфенюк, Т. Колупаєва *НАУКА, ОСВІТА, СУСПІЛЬСТВО ОЧИМА МОЛОДИХ: Матеріали XII Міжнародної науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти і молодих науковців*. Рівне: РВВ РДГУ, 2020. С. 74-76.

**Структура й обсяг дослідження.** Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел. Загальний обсяг роботи становить 113 сторінок, із них основного тексту – 86 сторінок. Список літератури налічує 75 найменувань.

# РОЗДІЛ 1

## ОРГАНІЗАЦІЯ ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ У ШКОЛАХ КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

### 1.1. Особливості освітнього процесу в країнах Європейського Союзу

У сучасному світі процес освіти вимагає найбільш чіткого і сформульованого поняття «освіта» і його реалізації на практиці. Досвід сучасного світу демонструє нам процеси освіти з різних точок зору. Найбільш розвиненою системою освіти визнана система, по якій проходять навчання діти, які проживають на території Євросоюзу. Актуальність даної теми виражається в тому, що наша країна, як один із найбільш значущих партнерів ЄС, може перейняти досвід країн цього союзу і внести в свою систему початкової освіти низку прийнятних змін.

Освіта є однією з тих сфер життя країн Європейського Союзу (далі - країни ЄС). Ніхто нікому не нав'язує певну модель освіти, і кожній країні - члену європейської співдружності надається право формувати власні освітні та екзаменаційні системи відповідно до національних потреб і історичних освітніх традицій. Разом із тим, «відкритість країн ЄС надає молодим європейцям можливість отримати вищу освіту в будь-якій країні європейського співтовариства» [24, с. 52]. Уніфіковані вимоги, що висуваються до початкової школи у будь-якій країні, призвели до того, що кожна держава сама прагне привести свою систему освіти у відповідність із єдиними європейськими вимогами і зайняти належне місце в європейському освітньому просторі.

Початкова освіта в Європейському Союзі дотримується принципів, які концентрують увагу на людині, її автономії, свободі, праві на цілісний розвиток в гармонії з мисленням, волею і почуттями. Перед початковою освітою, що

розглядається як «остання надія на порятунок, що знаходиться в небезпеці цивілізації» [48, с. 74] поставлено завдання, виконувати функцію фактора формування європейської свідомості, сприяти збереженню і розвитку моральних, естетичних цінностей, високих суспільних ідеалів, навичок і звичок.

Початковій школі ставиться в обов'язок озброїти молоде покоління відповідним обсягом знань і підготувати до професійної діяльності в умовах міжнародних структур уніфікованого європейського ринку праці, усвідомленого вибору «ідей, культур і стилів життя», функціонування в нових правових умовах; прищепити вміння слухати, вести дискусію, аргументовано відстоювати свою позицію, захищати основні гуманістичні та моральні цінності.

«У всіх розвинених європейських країнах початкова освіта займає пріоритетне місце в національній освітній політиці, стає невід'ємною характеристикою зарубіжних освітніх систем і розглядається як особлива сфера національного життя, що сприяє вирішенню складних соціально-економічних проблем» [1, с. 95]. Успішно розвивається один із найважливіших напрямків освітньої інтеграції - формування єдиного освітнього простору, що об'єднує дошкільну та початкову освіту в єдиний щабель освітньої системи.

Оскільки національні стандарти змісту загальної освіти реалізуються через систему вимог, відображених в документах, нормативних актах і навчальних програмах, то в свідомості широкої педагогічної громадськості формується про них уявлення як про сукупність вимог до системи освіти в цілому, пріоритет національної політики держави, провідний засіб підвищення якості освіти. Практично у всіх країнах співдружності зміст загальної освіти стандартизований.

Відмінності стосуються переважно форми і ступеня стандартизації, що є більш жорсткими і всеосяжними для обов'язкового етапу освіти і поступово слабшають у міру просування до завершального етапу середньої освіти. Зближення освітніх систем країн європейської співдружності здійснюється

також «у процесі формування оптимальної моделі управління освітою, при якій розподіляються і узгоджуються компетенції, повноваження, функції і відповідальність всіх суб'єктів освітньої політики» [59, с. 71].

Перш за все, це стосується освітніх установ, органів місцевого самоврядування, регіональних та центральних освітніх структур. Системи управління освітою звільняються від формалізму, директивності, багатоступінчатості, переважання бюрократичних і адміністративних методів управління, догматичного тлумачення сутності управління. Максимум прав і свобод надається місцевим органам самоврядування, школам, учителям, батькам, громадськості та самим учням.

У діяльності управлінських структур усіх рівнів освіти зміщені акценти з адміністративно-організаційних питань на проблеми якості початкової освіти, переорієнтовані на особистісно-суб'єктний спосіб управління. В рамках адаптації освітніх систем до потреб суспільства в Європі відбувається процес оновлення освіти і професійної підготовки педагогічних кадрів відповідно до викликів часу.

У країнах співдружності національні системи підготовки вчителів перебудовуються з урахуванням специфіки економічних і політичних умов окремих країн, історико-суспільних відносин і традицій освіти. Зближення національних систем здійснюється в межах розробленого Європейською комісією у 2005 році набору ключових компетенцій для професії і кваліфікації європейського вчителя, що поділяються на дві групи:

- компетенції, пов'язані з процесом навчання;
- компетенції, орієнтовані на формування відносин учнів [70, с. 10].

Зміна в Європі ставлення до дітей з особливими освітніми можливостями призвела до виникнення так званої інклюзивної освіти, яка є не тільки альтернативою фахової освіти, а й стає детермінантою європейської освіти. Ідея спільного навчання здорових дітей і дітей з обмеженими можливостями

розвивається в світі під впливом гуманістичної педагогіки і психології, що визнають цінність людини, її право на гармонійний розвиток із урахуванням індивідуально-особистісних інтересів та можливостей.

Представники цього напрямку повністю відмовилися від домінуючого до недавніх пір принципу «Освіта для всіх одна й та сама і в той же самий час» і замінили принципом, що свідчить: «Для кожного те, чого він потребує нині для задоволення своїх індивідуальних можливостей і потреб» [8]. У сучасній зарубіжній педагогічній науці і практиці інтеграція в початковій освіті здорових дітей і дітей з особливими потребами, передбачає створення нового типу освітнього середовища, в якому для повноцінного розвитку дітей створюються більш сприятливі умови.

У роботу масових шкіл, що беруть участь в інклюзивній освіті, вводяться глибокі програмно-організаційні зміни, зокрема, застосовуються індивідуальні навчальні плани, встановлюється багаторівнева система навчання й індивідуальні навчальні модулі, описово-цифрова система оцінювання, в школах збільшується педагогічний штат за рахунок залучення фахівців із області спеціальної педагогіки. Задля досягнення цілей, поставлених перед інклюзивною освітою, вирішальну роль грає вчитель, який реалізує прийнятий державою стратегічний курс на врегулювання людських відносин.

Істотним елементом функціонування освітньої системи будь-якої країни є проблема фінансування, в основі якої лежить національний дохід. Як правило, в західних країнах освіта фінансується з коштів центрального бюджету, які передаються в розпорядження міністерства освіти, а також із локальних бюджетів.

По-іншому фінансується освіта в Швейцарії, оскільки в цій країні відсутній єдиний орган з управління освітою. Проблеми сучасної освіти структури, змісту та економіки освіти приймаються на рівні окремих кантонів.

Франція, що належить до групи промислово розвинених країн, також відрізняється особливостями в сфері фінансування освіти.

Значну частину свого валового національного продукту, вона витрачає на розвиток освіти, хоча розподіл цих коштів у неї сильно відрізняється від інших країн. Великі кошти спрямовуються на розвиток середньої освіти, в той час як витрати на початкову або основну освіту знаходяться на рівні середніх показників країн - членів Організації економічного співробітництва та розвитку (далі - ОЕСР) і значно нижче, ніж в інших розвинених країнах світу.

У Франції частка витрат на освіту становить 11 % усіх державних витрат, а середній показник серед країн ОЕСР знаходиться на рівні 12,9 % [26]. Францію обігнали США, Австралія, Великобританія і Скандинавські країни. Відзначається, що висока вартість середньої освіти у Франції пов'язана з рівнем зарплати вчителів середньої школи, хоча, як стверджують фахівці, вона трохи нижче середнього по ОЕСР рівня. У країнах із високим рівнем фінансування освіти значна частина витрат припадає на розвиток матеріальної бази шкіл.

По-різному вирішується в країнах європейської співдружності проблема успішності учнів. У деяких із них учні, які не опанували на відповідному рівні навчальний матеріал або не досягнули необхідної готовності до навчання в школі, залишаються в тому ж класі на другий рік, що, як показує статистика, не є масовим явищем.

В Італії, наприклад, ця група становить 0,6 %, а в Фінляндії - 0,5 % учнів. Багато країн протягом усього періоду обов'язкового навчання автоматично переводять учнів із класу в клас незалежно від їх успішності. Школярам, які відчувають труднощі в навчанні, надається спеціальна допомога. Ця система, як показує зарубіжний досвід, практично виключає явище шкільного стресу, особливо у дітей молодшого шкільного віку, але разом із тим збільшує фінансові витрати на підтримку відстаючих у навчанні.

Для реалізації стратегії розвитку Європи до 2020 року, прийнятої в 2010 році, виділені два ключових індикатора в галузі освіти та визначено їх цільові значення:

- частка молоді (18-24 років), передчасно завершила освіту (з рівнем освіти не вище другого за Міжнародною стандартною класифікацією освіти), не повинна досягати 10%;
- частка осіб 30-34 років із вищою освітою (рівні 5-8 по МСКО 2011) повинна становити не менше 40% [30, с. 57].

Крім цього, намічені цільові значення і за деякими іншими показниками освіти, важливими для реалізації стратегії «Європа-2020»:

- коефіцієнт участі осіб 25-64 років в освітніх програмах («триваюче протягом усього життя навчання») необхідно підвищити до 15%;
- економічна зайнятість недавніх випускників (20-34 років), які завершили навчання 1-3 роки тому, повинна бути не нижче 82%;
- не менше 20% випускників, які будуть доповнювати навчання за програмами вищої освіти, повинні пройти навчання (включаючи практику) за кордоном в обсязі, принаймні, 15 кредитів (European credit transfer and accumulation system (ECTS)) або, як мінімум, протягом трьох місяців;
- не менше 6% осіб у віці від 18 до 34 років із початковою професійною освітою повинні пройти навчання (включаючи практику) за кордоном як мінімум протягом двох тижнів;
- частка молоді 15 років, зі слабкою успішністю з грамотності читання, математичної та природничо-наукової грамотності, повинна бути нижче 15%;
- охоплення дітей у віці від 4 років до віку початку обов'язкового навчання за програмами дошкільної освіти повинно становити не менше 95%.

Основним джерелом інформації для оцінки значень індикаторів освіти населення Європейського Союзу, крім об'єднаної бази даних про систему освіти ЮНЕСКО-ОЕРС-Євростату, служать вибіркові дослідження. Це, перш за все, щорічні обстеження з проблем зайнятості (EU Labour Force Survey), а, крім того, що проводяться один раз на п'ять років вибіркові обстеження освіти і навчання населення у віці 25-64 років (Adult Education Survey), а також обстеження з питань інвестицій підприємств в навчання персоналу (Continuing Vocational Training Survey) [50, с. 511].

За даними Євростату, рівень освіти населення ЄС в цілому, що розрахований за період 2002-2014 років, стабільно підвищується [53]. Якщо в 2002 році частка населення 15-64 років із низьким рівнем освіти (0-2 рівні по МСКО-2011) становила 37,0%, то до 2014 року вона знизилася майже на 10 процентних пунктів.

Частка населення 15-64 років з вищою освітою (5-8 рівні), навпаки, зросла на 8,6 відсоткового пункту. Частка населення 15-64 років із середньою освітою збільшилася на 1 процентний пункт. У підсумку, якщо на початку 2000-х років вищу освіту мав в середньому кожен сьомий житель ЄС-28 у віці від 15 до 64 років, то зараз - кожен четвертий.

Частка осіб із вищою освітою (рівні 5-8 по МСКО-2011) підвищується в ЄС від покоління до покоління. Серед молоді 25-34 років вона суттєво вище, ніж серед покоління їхніх батьків, і за останні роки збільшувалася істотно швидше, хоча зростання спостерігалось в усіх вікових групах. Частка осіб із вищою освітою серед людей у віці 25-34 років зросла на 12,8 відсоткового пункту (з 24,4% до 37,2%), а серед людей у віці 35-44 років - на 12,3 пунктів (з 21,1% до 33,4%). Серед людей старших вікових груп приріст частки осіб із вищою освітою був майже вдвічі нижче: на 6,7 відсоткового пункту серед людей 45-54 років (з 18,6% до 25,3%) і на 6,8 відсоткового пункту серед людей 55-64 років (з 14,5% до 21,3%).



У віковій групі 30-34 роки частка осіб із вищою освітою збільшилася на 14,3 відсоткового пункту, з 23,6% у 2002 році до 37,9% в 2014 році. При збереженні таких темпів приросту досягнення цільового значення 40% стає цілком реальним до 2020 року.

Частка осіб із вищою освітою набагато швидше росла серед жінок. Якщо в 2002 році частка жінок 30-34 років із вищою освітою була лише трохи вище, ніж серед їхніх ровесниць (24,5% проти 22,6%), то до 2014 року відмінності між жінками і чоловіками збільшилися в 4,6 рази (42,3% проти 33,6%). За рівнем освіти жінки в ЄС перевищили цільове значення стратегії Європа-2020 вже у 2012 році (40,2% жінок 30-34 років здобули вищу освіту). Чоловікам, у свою чергу, ще належить «добрати» більше 6 відсоткових пунктів за часткою осіб із вищою освітою серед 30-34 річних.

Підвищення частки осіб із вищою освітою серед населення 30-34 років відбувалося в останні роки у всіх країнах ЄС. Приріст за останнє десятиліття склав від 1,9 відсоткового пункту в Фінляндії, де частка осіб із вищою освітою серед людей 30-34 років вже на початку 2000-х років перевищувала 40%, до 22,4 відсоткового пункту в Литві, яка за цим показником в даний час вийшла на перше місце в ЄС - 53,3% людей 30-34 років мали вищу освіту в 2014 році.

Якщо в 2004 році частка осіб з вищою освітою у віковій групі від 30 до 34 років перевищувала 40% тільки в трьох країнах ЄС (крім Фінляндії в Данії і на Кіпрі), то в 2014 році - в 15. У Австрії та Латвії частка осіб із вищою освітою у віковій групі 30-34 років практично відповідає цільовому значенню, складаючи близько 40%, а в 12 країнах - нижче його. Найнижчі значення показника спостерігаються в Італії (23,9%) і Румунії (25%).

Крім середнього по ЄС цільового значення індикатора (40%), розроблені і національні цільові орієнтири, значення яких варіюються від 26% в Італії до 66%. Національні цільові значення частки осіб з вищою освітою серед

населення 30-34 років в 10 країнах нижче 40%, а у Великобританії не визначено. У ряді країн національні цільові значення вже перевищені.

Якщо в середньому по ЄС частка людей 30-34 років з вищою освітою серед жінок була трохи вищою, ніж серед чоловіків того ж віку вже на початку 2000-х років, то по країнам союзу картина була більш різноманітною. За даними за 2004 рік, частка людей з вищою освітою серед 30-34-річних була вищою серед чоловіків в 7 країнах ЄС (Австрії, Великобританії, Німеччині, Люксембурзі, Чехії, на Кіпрі і Мальті), а за даними за 2014 рік - тільки в одній Німеччині.

За минуле десятиліття частка осіб із вищою освітою серед 30-34 річних збільшилася як серед чоловіків, так і особливо серед жінок у всіх країнах ЄС, хоча і в різному ступені. Приріст частки осіб з вищою освітою серед чоловіків 30-34 років склав від усього лише 0,7 відсоткового пункту в Данії (39,4% в 2014 році проти 38,7% у 2004 році) до 17,6 відсоткового пункту в Литві (44,0% проти 26,4%). Серед жінок того ж віку він склав від 0,5 відсоткового пункту в Фінляндії (52,6% проти 52,1%) до 29,4 відсоткового пункту в Латвії (52,3% проти 22,9%) [52, с. 42].

В результаті, гендерні відмінності за часткою осіб з вищою освітою серед 30-34 років збільшилися у всіх країнах ЄС, крім Фінляндії, де вони скоротилися за рахунок більш швидкого збільшення частки осіб із вищою освітою серед чоловіків 30-34 років, і Німеччини, де знизилася за рахунок більш швидкого збільшення частки осіб із вищою освітою серед жінок 30-34 років, хоча вона і залишилася трохи нижчою, ніж серед чоловіків того ж віку.

Частка чоловіків 30-34 років з вищою освітою перевищувала, за даними за 2014 рік, цільове значення - 40% - в 7 країнах ЄС (у 2004 році тільки на Кіпрі), а серед їхніх ровесниць - в 19 країнах (у 2004 році в 5 країнах).

Для міжнародних зіставлень використовується Міжнародна стандартна класифікація освіти (МСКО). На даний час використовується класифікація, прийнята в 2011 році (МСКО-2011), що передбачає виділення 9 рівнів освіти:

- 0 - освіту дітей молодшого віку;
- 1 - початкова освіта;
- 2 - перший етап середньої освіти;
- 3 - другий етап середньої освіти (загальна або професійно-технічна, в тому числі з прямим доступом до третинної освіти);
- 4 - загальна або професійно-технічна освіта, в тому числі з прямим доступом до третинної освіти;
- 5 - короткий цикл третинної освіти;
- 6 - бакалаврат чи його еквівалент;
- 7 - магістратура або її еквівалент;
- 8 - докторантура або її еквівалент.

Рівні 5-8 відносяться до третинної освіти, яку позначають більш звичним терміном «вища освіта».

Раніше застосовувалася МСКО 1997 роки (ISCED 1997) з виділенням 7 рівнів освіти. Основні відмінності пов'язані з введенням в МСКО-2011 програм розвитку дітей віком до 3 років, що не класифікувалися в МСКО-одна тисяча дев'яносто дев'яносто сім (рівень 0 відповідав програмам дошкільної освіти, в МСКО-2011 вони відповідають підрівню 02), і з більш детальною класифікацією рівнів теоретичної освіти (рівні 5-7 МСКО-2011 відповідають рівню 5 МСКО-1997, рівень 8 МСКО-2011 - рівню 6 МСКО-1997) [49, с. 328].

Дещо змінено параметри віднесення освітніх програм до рівнів 3 і 4, хоча в цілому відповідність між цими рівнями збережено (детальніше: Міжнародна стандартна класифікація освіти МСКО 2011. UNESCO-UIS 2013).

Для оцінки якості одержуваних знань розроблена Міжнародна програма з оцінки освітніх досягнень учнів ПІЗА (Programme for International Student

Assessment, PISA), що передбачає проведення спеціальних обстежень. Основною метою дослідження є оцінка освітніх досягнень учнів 15-річного віку і відповідь на ключове питання: «Чи володіють учні 15-річного віку, які отримали загальну обов'язкову освіту, знаннями і вміннями, необхідними їм для повноцінного функціонування в суспільстві?» [61, с. 26].

Відповідно до сучасних вимог до оцінки успішності освіти, дослідження спрямоване не на визначення рівня освоєння шкільних програм, а на оцінку здатності учнів застосовувати отримані в школі знання і вміння в життєвих ситуаціях. Крім того, вивчаються фактори, що дозволяють пояснити відмінності в результатах учнів країн-учасниць програми (характеристики учнів та їх сімей, освітніх установ і навчального процесу).

Дослідження проводиться трирічними циклами. У кожному циклі основна увага (дві третини часу тестування) приділяється одному з трьох напрямків: «грамотність читання», «математична грамотність» і «природнича грамотність». В обстеженні 2012 року вперше оцінювалася також фінансова грамотність підлітків.

Перетворення освіти в країнах Європейського Союзу в засіб зміцнення конкурентоспроможності в галузі економіки, наукових і технічних інновацій, формування повноцінної особистості, здатної активно брати участь в освітньому процесі, адаптуватися до культурної, етнічної та мовної різноманітності, а також усвідомлювати наслідки ксенофобії, насильства і нетерпимості, пов'язане з виконанням освітніми системами низки найважливіших вимог, висунутих європейською співдружністю.

Першою вимогою є будівництво «європейського громадянства», в основі якого лежить гуманістична ідея розбудови спільної Європи. «Європейське співтовариство з його культурним та економічним різноманітністю, специфічними природними умовами життя народів, об'єднано загальною цивілізацією і загально визнаною європейською культурою» [51, с. 128].

Перед освітніми системами поставлена задача виховувати у молоді почуття національної належності до Європи і загальноєвропейських цінностей; повага до прав людини та людської гідності; міжлюдської солідарності; розуміння значення миру на землі і протистояння насильству як засобу досягнення мети. Освіта повинна сприяти сталому розвитку громад; забезпечувати рівність можливостей, формувати відповідальність за збереження екосистеми та особисту відповідальність молоді за їхні дії.

Друга вимога полягає в зміцненні європейської конкурентоспроможності та забезпеченні зайнятості молодого покоління. На освітні системи покладається відповідальність за підвищення якості освіти, озброєння молодих європейців знаннями, багатосторонніми компетенціями, кваліфікаціями, розвиток інноваційних здібностей, необхідних для найбільш затребуваних і швидко оновлюваних професій.

Освіта є однією з тих сфер життя країн Європейського Союзу, які не підлягають повній уніфікації. Ніхто нікому не нав'язує певну модель освіти, і кожній країні - члену європейської співдружності надається право формувати власні освітню та екзаменаційну системи відповідно до національних потреб і історичних освітніх традицій. «Разом із тим відкритість країн ЄС надає молодим європейцям можливість отримати вищу освіту в будь-якій країні європейського співтовариства» [64, с. 18]. Уніфіковані вимоги, що пред'являються вузами до абітурієнтів з будь-якої країни, призвели до того, що кожна держава сама прагне привести свою систему освіти у відповідність з єдиними європейськими вимогами і зайняти належне місце в інтегрованому європейському освітньому просторі.

У середовищі організаторів європейської освіти існує розуміння багатьох проблем і труднощів, які сприяють зближенню освіти окремих європейських країн, що відрізняються як за рівнем соціально-економічного розвитку, так і педагогічними традиціями. Фахівцями усвідомлюється факт, що формування

основних напрямків освітньої політики країн ЄС здійснюється в умовах переважання глобальних процесів, що породжують стійкі протиріччя між глобальним і локальним, загальним і індивідуальним, традиціями і сучасністю, перспективними і найближчими завданнями, конкуренцією і рівністю можливостей, необмеженим розширенням знань і обмеженими можливостями людини засвоювати їх, духовним і матеріальним. При всьому різноманітті культур і соціальних систем актуальною і загальною для всіх країн залишається проблема формування демократичного ідеалу, здатного генерувати і підтримувати почуття солідарності всіх людей.

«Відповідно до положень Маастрихтського трактату, який поклав початок Європейському Союзу (1993 р), освіта не підлягає процесам повної уніфікації, яка нав'язує необхідність введення однакових для всіх країн змін» [43, с. 100]. Організація сфери освіти, що включає структуру освітньої системи і зміст освіти, залишається в компетенції кожної країни. Це положення зафіксоване в статтях 126 і 127 Трактату про Європейський Союз.

Разом із тим, з цього зовсім не випливає, що в об'єднаній Європі відсутня єдина освітня політика. Швидше навпаки, освіта сприймається як ключовий елемент, що впливає на успіх справжньої європейської інтеграції. Головні напрямки інтеграційної політики в галузі освіти визначають статті 149 і 150 Маастрихтського трактату, які впроваджують правові регулятори, що визначають способи забезпечення рівного доступу до освіти на всіх рівнях освітніх систем громадянам країн - членів ЄС і застосування однакових критеріїв рівня професійної кваліфікації.

Схвалення країнами ЄС єдиних правил зажадало поновлення та уніфікації ряду правових актів, що регулюють процес освіти в європейських країнах, зокрема, законів про системи освіти, законів про вищі професійні школи, законів про принципи визнання придбаних в країнах ЄС професійних кваліфікацій.

Із посиленням гетерогенності європейської співдружності збільшилося значення освітньої інтеграції, що орієнтована на пошук способів включення окремих країн у світовий освітній простір. Вона проявляється в зближенні, взаємо-пристосуванні, взаємопроникненні і переплетенні освітніх систем, структурні зміни всередині цих систем на основі узгодженої міждержавної освітньої політики.

Політика Євросоюзу в рамках європейської освітньої інтеграції не знаходить повної підтримки в науковій та громадській середовищі західноєвропейських країн. Незважаючи на позитивне ставлення більшості європейських політиків і дослідників до ідеї створення інтегрованих освітніх систем, взаємопов'язаного і відкритого європейського освітнього простору, що визначає майбутнє Європи і її громадян, противники цього процесу вважають, що він веде до зниження рівня освіти і його підпорядкування пріоритетам ринку.

Разом із тим в умовах полікультуралізму і мультилінгвізму реформування європейських освітніх систем, відкритих для міжнародного співробітництва та орієнтованих на вирівнювання рівня освіти країн - членів Євросоюзу, не ставить перед собою завдання створення єдиної для всієї Європи освітньої системи. ЄС не втручається в освітню діяльність своїх членів. Основна функція ЄС в галузі освітньої політики - сприяти досягненню високої якості освіти через організацію співпраці між країнами - учасницями співдружності, надавати їм підтримку в їх освітній діяльності в умовах культурного і мовного різноманіття, а також сприяти обміну міжнародним досвідом в межах Європейського Союзу.

Всі європейські держави високо цінують таку різноманітність, гарантією якої є принцип субсидіарності, зафіксований в Маастрихтському трактаті. Відповідно до цього принципу до утворення, яке залишається сферою національної політики країн європейської співдружності і розвивається з урахуванням специфіки національних цінностей, проявляється повага, що

поєднується з дотриманням освітніх пріоритетів, розроблених європейським співтовариством.

Таким чином, можемо констатувати, що реформи системи початкової освіти в європейських країнах стали важливим аспектом соціальної політики цих держав, який виявляється у формуванні єдиної європейської ідентичності. Ключову функцію в цьому процесі в умовах відсутності соціальної згуртованості європейських суспільств покликана виконувати інтеграція освітніх систем, що ґрунтується на освітньому діалозі і міжнародній мобільності, яка реалізує стратегії відкритої освіти на базі мультилінгвізму і полікультуралізму.

Найбільш значимі зміни в освітній сфері, що вимагають створення відкритої освіти, здатної відповідати на зміни в суспільному розвитку й інтегрувати культурні, наукові та педагогічні досягнення інших країн, відбуваються на території західноєвропейських держав, що відіграли важливу роль в історії людства. Проводячи політику інтеграції, країни - члени співдружності, з одного боку, сприяють ідентифікації громадян ЄС з новостворюваними в умовах європейського об'єднання державними інститутами, розробкою та впровадженням ідеалу і статусу «європейського громадянина», вихованого в дусі загальноєвропейських цінностей, діалогу, відкритості для інших і сприйняття різноманіття культур, а з іншого - вирішують проблему політичного і економічного єднання Європи.

Значення єдиної європейської ідентичності істотно зросло у зв'язку з приєднанням у 2000-х роках до європейського співтовариства низки країн Центральної та Східної Європи (ЦСЕ), колишніх членів Ради Економічної Взаємодопомоги (РЕВ), що характеризуються різним рівнем соціально-економічного розвитку і різноманітністю освітніх систем, що сформувалися в принципово інших історичних умовах.



## 1.2. Передумови розвитку початкового навчання у школах країн Європейського Союзу

Із 90-х років ХХ століття зарубіжні системи освіти, що функціонують в умовах демократії і європейської інтеграції, перебудовуються на основі гуманістичних принципів, що концентрують увагу на людині, її автономії, свободі, праві на цілісний розвиток у гармонії з мисленням, волею і почуттями. «Перед освітою, розглянутою як «остання надія на порятунок, що знаходиться в небезпеці цивілізації» поставлено завдання виконувати функцію фактора формування європейської свідомості, сприяти збереженню і розвитку моральних і естетичних цінностей, високих суспільних ідеалів, навичок і звичок, а також з точки зору і способів поведінки людей, що відповідають новому етапу суспільного розвитку» [2, с. 6].

Початковій школі ставиться в обов'язок озброїти молоде покоління відповідним обсягом знань і підготувати до професійної діяльності в умовах міжнародних структур уніфікованого європейського ринку праці, усвідомленого вибору «ідей, культур і стилів життя», функціонування в нових правових умовах; прищепити вміння слухати, вести дискусію, аргументовано відстоювати свою позицію, захищати основні гуманістичні та моральні цінності.

Спостерігається розвиток інтеграційних процесів в європейській освіті, що дає підставу говорити про тенденції до її повної європеїзації. При відсутності безпосереднього впливу керівництва ЄС на формування освітніх систем країн співдружності Європейський Союз через нормативні акти опосередковано впливає на формування єдиної освітньої політики держав, регульованою відповідними статтями Маастрихтського трактату.

Ці статті передбачають:

- присутність європейської ідеї в освіті;
- співробітництво в галузі освіти;

- надання підтримки країнам - членам співдружності в справі організації систем освіти з урахуванням їх мовного та культурного розмаїття;
- просування вивчення іноземних мов;
- досягнення «європейського виміру» в освіті;
- просування обміну учнями та вчителями;
- визнання періодів навчання та дипломів, що видаються іншими країнами;
- підготовку молодих людей до плавного переходу від шкільного життя до професійної;
- навчання дітей з особливими освітніми потребами;
- реалізацію найважливішої функції школи - навчання читання та письма;
- введення нових інформаційних технологій і розвиток безперервної освіти.

«У даний час освітні системи європейських країн співдружності перебудовуються на основі європейської моделі освіти, що має на меті підготувати молодь до ефективної реалізації ідеалів і завдань інтеграції» [33, с. 43]. Ця модель базується на чотирьох фундаментальних принципах, сформульованих в доповіді, підготовленій для ЮНЕСКО незалежною Міжнародною комісією по утворенню для XXI століття на чолі з колишнім Головою Європейської комісії Ж. Делором «Освіта: прихований скарб» (The Treasure Within): вчитися пізнавати; вчитися робити; вчитися співіснувати і вчитися жити.

Європейська освіта, що реалізовується на основі цих принципів, розглядається з позиції озброєння молодого покоління знаннями про Європу з урахуванням глобальної та локальної політики; навчання в Європі, що передбачає формування відносин і умінь, необхідних для молодих європейців, ознайомлення з європейською дійсністю, що забезпечує придбання

міжнародного досвіду, і навчання для Європи, що включає підготовку молоді до постійних контактів, до спільної праці з представниками інших європейських країн. На думку Комісії, реалізація заявлених принципів сприятиме вимогу всіх талантів особистості, прихованих в ній, як дорогоцінний скарб.

У доповіді пропонується новий підхід до ступенями навчання і зв'язків між ними, в рамках якого можливості отримання освіти стають різноманітнішими, а цінність будь-якого освіти зростає. При збереженні обов'язковості загальної базової освіти, середня освіта, на думку авторів доповіді, має відігравати провідну роль в набутті знань кожним молодим чоловіком і в розвитку суспільства. Потрібні найрізноманітніші вищі навчальні заклади для того, щоб вони могли виконувати функції центрів знань, професійної підготовки і навчання протягом усього життя, а також партнерів в рамках міжнародного співробітництва.

У доповіді наголошено основоположна роль викладачів, необхідність удосконалювати їх підготовку, підвищувати соціальний статус і покращувати умови праці. Велика увага пропонується приділити використанню сучасної техніки в процесі їх роботи, а також у повсякденному житті.

Реалізація заявлених ЄС напрямків в сфері освітньої діяльності пов'язана з глибокою трансформацією систем освіти європейських країн. У 2001 році Рада Європи схвалила доповідь «Конкретні майбутні цілі систем освіти і навчання» (The concrete future objectives of education and training systems), в якому з урахуванням економічних напрямків розвитку Європи сформульовані загальні стратегічні освітні цілі; пріоритети, що розкривають і конкретизують ці цілі, а також ключові проблеми або види діяльності, необхідні для досягнення стратегічних цілей і реалізації освітніх пріоритетів. Доповідь визначив напрямки розвитку формальної та неформальної освіти, комплексно вирішує проблему приведення європейських освітніх систем у відповідність до вимог сучасних європейських суспільств.

Цілі, зазначені в зазначеній доповіді, такі:

- стратегічна мета №1 передбачає підвищення ефективності та якості освіти в країнах ЄС за рахунок реалізації наступних пріоритетів: підвищення якості освіти та професійного вдосконалення вчителів; розвиток кваліфікацій і компетенцій, необхідних для успішного формування «суспільства знання»; забезпечення доступу до інформаційно-комунікаційних технологій; збільшення набору студентів на технічні та природничі спрямування; збільшення витрат на освіту.
- стратегічна мета №2 передбачає розширення доступу до систем освіти, за рахунок створення відкритого освітнього простору, оновлення та вдосконалення процесу освіти, забезпечення рівності освітніх можливостей.
- стратегічна мета №3 розглядає інтеграцію систем освіти в єдину європейську систему як найважливіший фактор зміцнення зв'язку зі світом праці, дослідними інститутами, роботодавцями і працівниками, розвитку підприємництва, просування вивчення іноземних мов, збільшення мобільності та обміну учнями, студентами і вчителями, зміцнення європейського співробітництва [71].

Реформаторська діяльність європейських національних відомств освіти, орієнтована на подолання бар'єрів, що розділяють освітні системи різних країн, дає підстави виділити головні напрямки, за якими здійснюється організаційне та змістовне зближення цих систем.

У глобалізованому товаристві XXI століття під впливом інтеграційних процесів, що відбуваються в об'єднаній Європі, формуються взаємопов'язані, які можна порівняти, близькі за структурою і змістом освітні системи, гнучкі, відкриті змінам, здатні адекватно на них реагувати, і в той же час зберігають свою ідентичність і національну специфіку. Є всі підстави говорити про формування європейських систем освіти, що володіють багатьма загальними

ознаками і орієнтованих на реалізацію стратегічних завдань, сформульованих в Лісабонській стратегії і скоригованих стратегією «Європа - 2020».

Зближення європейських освітніх систем починається на рівні першого шкільного ланки - дошкільної освіти, яке перетворюється в вихідну невід'ємну повноцінну ступінь освітньої системи. Необов'язковість дошкільної освіти в більшості європейських країн не звільняє дітей дошкільного віку від обов'язкового відвідування за рік до вступу до школи дошкільного закладу, завданнями якого є: соціальна адаптація дітей до нових умов їх життя, стимулювання розвитку відповідно до їх потенційними можливостями, розвиток комунікативних навичок, моторної активності, формування моральних ціннісних орієнтацій, коригування деяких недоліків в розвитку дитини, пов'язаних із соціально-культурними умовами його життя і рисами характеру.

У багатьох європейських країнах відсоток дітей, які відвідують дошкільні установи, наближається до 100. Діти від 0 до 3 років в Австрії, Бельгії, Болгарії, Угорщини, Німеччини, Голландії, Данії, Італії, Іспанії, Польщі, Португалії, Румунії, Франції, Чехії та ряді інших європейських країн відвідують ясла. Діти у віці від 3 до 6 років - дитячі сади. У деяких європейських країнах таких, як Литва, Латвія, Ісландія, Словенія, Норвегія, Швеція і Фінляндія існують інтегровані дошкільні установи, що поєднують ясла і дитячі садочки [72, с. 38].

В об'єднаній Європі відбувається також трансформація освітніх систем і встановлюється спадкоємний зв'язок між окремими етапами освіти, яка націлена на руйнування сформованих бар'єрів, обмеження вікових криз, що виникають при переході з однієї шкільної сходинки на іншу, стимулювання розвитку дітей відповідно до їх індивідуальними потенційними можливостями і з урахуванням особливостей їх культурної та соціального середовища. У всіх розвинених європейських країнах дошкільну освіту займає пріоритетне місце в національній освітній політиці, стає невід'ємною характеристикою зарубіжних

освітніх систем і розглядається як особлива сфера національного життя, що сприяє вирішенню складних соціально-економічних проблем.

Успішно розвивається одне з найважливіших напрямків освітньої інтеграції - формування єдиного освітнього простору, що об'єднує дошкільну та початкову освіту в єдину щабель освітньої системи. Формування наступності дошкільних установ і початкових класів відбувається на рівні визначення цілей і завдань дошкільної та початкової освіти, відбору і структурування змісту освіти, застосування методів і засобів роботи з дітьми дошкільного і молодшого шкільного віку, організації корекційної діяльності, спрямованої на вирівнювання освітніх можливостей дошкільнят та молодших школярів, індивідуальної роботи з дітьми, що потребують педагогічної та психологічної допомоги та підтримки.

Початкова освіту стає логічним продовженням навчально-виховного процесу, розпочатого в дошкільних установах. Посилення наступності між ланками систем освіти відображає пошук зарубіжними фахівцями оптимальних шляхів реалізації принципу безперервної освіти і підвищення його якості.

У рамках трансформації європейських освітніх систем відбувається зближення їх структур. Деякі європейські країни (Іспанія, Польща), керуючись віковими особливостями дітей, пішли по шляху відділення початкового або основного освіти від нижчої середньої школи, наближаючись таким чином до європейських моделей шкільних систем. Серед фахівців існує думка, що перехід на триступеневу структуру освіти тягне за собою зміни в способах викладання в старших класах, зростає свобода учнів старших класів у виборі дисциплін, відповідних їх інтересам або вимогам вищих шкіл.

Найбільш поширеною є структура освіти, що включає:

- початкову або основну освіту (в різних країнах ця шкільна щабель називається по-різному, що заважає її ідентифікації), тривалістю від 5 до 6 років;

- ступінь нижчого середньої освіти тривалістю від 3 до 5 років;
- старший щабель середньої освіти від 2 до 3 років [34, с. 67].

Таким чином, тривалість шкільного навчання в країнах ЄС складається з однієї з наступних схем (в роках):  $6 + 3 + 3 = 12$  (найбільш поширена схема);  $5 + 4 + 3 = 12$  або  $6 + 5 + 2 = 13$ . У ряді країн Євросоюзу (Данія, Швеція, Фінляндія) початкова або основну освіту не виділяється у вигляді самостійної ступені. Перший рівень шкільної освіти тривалістю 8-9 років характеризується як базове (основну освіту) [34, с. 68].

Важливою тенденцією, що намітилася в напрямку зближення європейських освітніх систем є зниження віку початку навчання (з 7 до 6 і менше років) і збільшення тривалості навчання. У більшості країн (Австрії, Бельгії, Німеччини, Ірландії, Італії, Ісландії, Норвегії, Португалії, Румунії, Словаччини, Чехії, Естонії та багатьох інших) в школу надходять діти у віці 6 років. У віці 5 років йдуть в школу діти в Голландії і країнах Сполученого Королівства - Англії, Шотландії та Уельсі. У Північній Ірландії навчання починається з 4 років. У віці 7 років йдуть в школу діти Болгарії, Латвії, Литви, Швеції, Фінляндії та Естонії.

Обов'язковою дошкільною підготовкою охоплені діти 5-річного віку в Угорщині, Голландії, Данії, Латвії, Польщі та інших європейських країнах.

У 2009 році майже 90 відсотків 17-річних європейців продовжувало навчатися в школі. Сумарна тривалість загальної середньої освіти в Європі становить від 11 до 13 років, при цьому більш ніж в 80 відсотках країн, вона становить 12 років. Тринадцятирічний термін навчання введений в Великобританії, Німеччині, Італії, Чехії та Румунії.

Особливо сильно процес трансформації шкільних систем торкнувся етап середньої освіти. В даний час воно долає інерцію національних традицій, культурно-цивілізаційні бар'єри, викликані нерівномірністю соціально-економічного розвитку країн - членів ЄС, специфікою національних ціннісних

систем, недостатньою узгодженістю освітніх стандартів, відсутністю необхідної гнучкості і відкритості для навколишнього середовища.

Традиційна середня школа ряду європейських країн звільняється від найбільш очевидних вад старої ієрархічної структури, яка обмежує багатьом школярам отримання повноцінного середньої освіти. У першому десятилітті XXI століття 20 відсотків молодих людей у віковій групі від 18 до 24 років щорічно відсівалися зі школи, не завершивши повний курс навчання. «Передбачається, що в третьому десятилітті XXI століття 85 відсотків молодих європейців у віці 22 років стануть володарями свідоцтв про закінчення середньої школи, в порівнянні з 76 відсотками у 2002 р.» [35, с. 38].

Новий тип середнього навчального закладу формується на основі зближення історично сформованих різних неповних середніх шкіл практичного і теоретичного профілю. Поява закладів такого типу сприяє демократизації освіти, ліквідації традиційної для багатьох країн кастовості і відособленості різних напрямків освіти, руйнування розриву між навчальними програмами, бар'єрів на шляху спадкоємного зв'язку між ступенями шкільної системи.

Проявом інтеграційних тенденцій в європейській освіті стає процес стандартизації змісту загальної освіти як способу підвищення його якості, задоволення потреб та обліку схильностей учнів. На рубежі двох тисячоліть процес стандартизації став одним з важливих ознак активно проводяться освітніх реформ. Введення в науковий обіг і освітню практику терміна «європейський вимір в освіті» мало виняткове значення для країн з децентралізованими системами управління. Якщо в централізованих системах національні стандарти практично завжди існували у вигляді навчальних планів і програм, затверджених державними відомствами, обов'язкових для шкіл усієї країни, то для децентралізованих систем освітні стандарти явище нове.

Розробка освітніх стандартів як способу підвищення якості освіти та входження в світову культуру, вплинула на рішення наступних проблем:



- взаємодія в освіті обов'язкового для всіх і індивідуального змісту освіти;
- встановлення балансу між передачею знань і процесом формування навичок і компетенцій, які в сучасних освітніх стандартах набувають ключового значення;
- встановлення співвідношення між гуманітарними і природничими циклами навчальних дисциплін;
- досягнення гармонії між підвищенням якості освіти і задоволенням потреб, обліку схильностей учнів.

В сучасних європейських стандартах змісту загальної освіти відбувається зміщення акцентів з детального розкриття змісту освіти (опису тематики, яка підлягає вивченню) на прогнозовані результати навчання, на рівень знань і компетенцій, якими повинен володіти учень на окремих етапах шкільної системи. Оскільки національні стандарти змісту загальної освіти реалізуються через систему вимог, відображених в документах, нормативних актах і навчальних програмах, то в свідомості широкої педагогічної громадськості формується про них уявлення як про сукупність вимог до системи освіти в цілому, пріоритет національної політики держави, провідному засобі підвищення якості освіти.

Практично у всіх країнах співдружності зміст загальної освіти стандартизовано. Відмінності стосуються в основному форми і ступеня стандартизації, які є більш жорсткими і всеосяжними для обов'язкового етапу освіти і поступово слабшають у міру просування до завершального етапу середньої освіти.

Зближення освітніх систем країн європейської співдружності здійснюється також в процесі формування оптимальної моделі управління освітою, при якій розподіляються і узгоджуються компетенції, повноваження, функції і відповідальність всіх суб'єктів освітньої політики, перш за все,

освітніх установ, органів місцевого самоврядування, регіональних та центральних освітніх структур.

Системи управління освітою звільняються від формалізму, директивності, багатоступеневості, переважання бюрократичних і адміністративних методів управління, догматичного тлумачення сутності управління. Максимум прав і свобод надається місцевим органам самоврядування, школам, учителям, батькам, громадськості та самим учням.

У діяльності управлінських структур усіх рівнів освіти зміщені акценти з адміністративно-організаційних питань на проблеми якості освіти, переорієнтовані на особистісно-суб'єктний спосіб управління. В школу вводяться механізми саморегуляції, впроваджуються сучасні технології управлінської діяльності та застосовуються об'єктивні критерії відбору керівних кадрів.

В рамках адаптації освітніх систем до потреб суспільства знань в інтегрується Європі відбувається процес оновлення освіти і професійної підготовки педагогічних кадрів відповідно до викликів часу. У країнах співдружності національні системи підготовки вчителів перебудовуються з урахуванням специфіки економічних і політичних умов окремих країн, історико-суспільних відносин і традицій освіти.

Зближення національних систем здійснюється в рамках розробленого Європейською комісією у 2005 році набору ключових компетенцій для професії і кваліфікації європейського вчителя, які поділяються на дві групи:

- компетенції, пов'язані з процесом навчання / навчання;
- компетенції, орієнтовані на формування відносин учнів.

Документ Європейської комісії визначив також загальні принципи, на яких будується процес підготовки вчителів: вчителів повинні готувати вищі навчальні заклади; у вчителя повинно бути розуміння, що його професія пов'язана з вченням протягом усього життя; учитель повинен бути мобільним і,

нарешті, робота вчителя повинна будуватися на партнерських відносинах із учнями, школою, промисловістю і інститутами, що забезпечують проходження практики.

Зміна в Європі ставлення до дітей з особливими освітніми можливостями призвело до виникнення так званого інклюзивного освіти, яке є не тільки альтернативою фахової освіти, а й стає детермінантою європейської освіти. Ідея спільного навчання здорових дітей і дітей з обмеженими можливостями розвивається в світі під впливом гуманістичної педагогіки і психології, які визнають цінність людини, його право на гармонійний розвиток з урахуванням індивідуально-особистісних інтересів і можливостей.

Представники цього напрямку повністю відмовилися від домінуючого до недавніх пір в освіті принципу «Для всіх одна й та сама і в той же самий час» і замінили становищем, яке свідчить: «Для кожного те, в чому він потребує нині для задоволення своїх індивідуальних можливостей і потреб».

У сучасній зарубіжній педагогічній науці і практиці інтеграція в освіті здорових дітей і дітей з особливими потребами, передбачає створення нового типу освітнього середовища, в якій для повноцінного розвитку дітей створюються найбільш сприятливі умови. У роботу масових шкіл, що беруть участь в інклюзивну освіту, вводяться глибокі програмно-організаційні зміни, зокрема, застосовуються індивідуальні навчальні плани, встановлюються багаторівнева система навчання і індивідуальні навчальні модулі, описово-цифрова система оцінювання, в школах збільшується педагогічний штат за рахунок залучення фахівців з області спеціальної педагогіки [5, с. 49].

Задля досягнення цілей, поставлених перед інклюзивною освітою, вирішальну роль грає вчитель, який реалізує прийнятий державою стратегічний курс на гуманізацію людських відносин. Специфіка підготовки фахівців до роботи в інтегрованих навчальних закладах в окремих країнах обумовлена

історичними педагогічними традиціями і особливостями сучасних систем педагогічної освіти.

Інклюзивна освіта являє собою важливу ланку в модернізованих системах освіти, які працюють на основі принципів, що відповідають міжнародним стандартам: ранньої діагностики, партнерських відносин, автономії вихованців, мотивації та активізації учнів.

Істотним елементом функціонування освітньої системи будь-якої країни є проблема фінансування, в основі якого лежить національний дохід. Як правило, в західних країнах освіта фінансується з коштів центрального бюджету, які передаються в розпорядження міністерства освіти, а також із локальних бюджетів.

По-іншому фінансується освіту в Швейцарії, так як в цій країні відсутній єдиний орган з управління освітою. Всі рішення, що стосуються структури, змісту та економіки освіти приймаються на рівні окремих кантонів.

Франція, що належить до групи промислово розвинених країн, відрізняється особливостями в області фінансування освіти. Значну частину свого валового національного продукту, вона витрачає на розвиток освіти, хоча розподіл цих коштів у неї сильно відрізняється від інших країн. Великі кошти спрямовуються на розвиток дорогого середньої освіти, в той час як витрати на початкову або основну освіту знаходяться на рівні середніх показників країн - членів Організації економічного співробітництва та розвитку (далі - ОЕСР) і значно нижче, ніж в інших розвинених країнах світу.

У Франції частка витрат на освіту становить 11 відсотків усіх державних витрат, а середній показник серед країн ОЕСР знаходиться на рівні 12,9 відсотка. Францію обігнали США, Австралія, Великобританія і Скандинавські країни. Відзначається, що висока вартість середньої освіти у Франції пов'язана з рівнем зарплати вчителів середньої школи, хоча, як стверджують фахівці, вона трохи нижче середнього по ОЕСР рівня. У країнах з високим рівнем

фінансування освіти значна частина витрат припадає на розвиток матеріальної бази шкіл.

По-різному вирішується в країнах європейської співдружності проблема успішності учнів. У деяких з них учні, які не опанували на відповідному рівні навчальним матеріалом або не досягнули необхідної готовності до навчання в школі, залишаються в тому ж класі на другий рік, що, як показує статистика, не є масовим явищем. В Італії, наприклад, ця група становить 0,6 відсотка, а в Фінляндії - 0,5 відсотка учнів.

Багато країн протягом усього періоду обов'язкового навчання автоматично переводять учнів із класу в клас незалежно від їх успішності. Школярам, які відчують труднощі в навчанні, виявляється спеціальна допомога. Ця система, як показує зарубіжний досвід, практично виключає явище шкільного стресу, особливо у дітей молодшого шкільного віку, але разом із тим збільшує фінансові витрати на підтримку відстаючих у навчанні.

В результаті в освітній процес втягується сьогодні все більшу кількість людей всіх вікових груп. Вже з дошкільного віку кожен новий житель Європейського Союзу отримує можливість знайомитися з іншими культурами та іншими мовами, в шкільні та студентські роки він в обов'язковому порядку бере участь в різноманітних освітніх програмах і міжкультурних проектах, таких, наприклад, як Коменіус або Еразмус, набуває нових навичок і ділиться з оточуючими своїми власними. Більше уваги стали приділяти перепідготовки дорослого населення. Цим займаються програми Леонардо і Грундтвіг. Відповідна освітня стратегія забезпечує постійний обмін знаннями між жителями ЄС, створює умови довічної соціалізації європейського громадянина і, таким чином, гарантує в перспективі більш глибоку соціально-політичну і економічну інтеграцію європейського простору.

Однак європейська освітня інтеграція проходить не так швидко і не так гладко, як цього можуть бажати ініціатори даного процесу. Європейський

освітній простір характеризується, перш за все, різноманіттям традицій, освітні системи країн ЄС суттєво відрізняються, а право приймати рішення, пов'язані зі сферою освіти, як і раніше залишається на рівні країн-членів Європейського Союзу. Це обумовлює проникнення в європейську освітню політику концепції політичний мережі, механізми якої, дійсно, демонструють ефективне просування до загальної мети створення єдиного освітнього простору в ЄС шляхом прийняття спільних рішень, на тлі зберігається прагнення до уніфікації.

Європейський освітній простір покривається сьогодні численними мережевими структурами, динамічність і відкритість яких дозволяють створювати і втягувати в процес прийняття важливих рішень максимальну кількість різноманітних учасників, обмінюватися останньою інформацією і технологіями, а їх гнучкість і мобільність націлені на швидку адаптацію до змін зовнішнього середовища.

Останні, завдяки консолідації спільних сил і ресурсів, припускають активну спільну роботу, засновану на діалозі і пошуку консенсусу. Іншими словами, освітня інтеграція в ЄС здійснюється на базі усвідомленого і вимушеного переходу від ієрархічних принципів управління до мережових, як до більш ефективним і продуктивним. Їх горизонтальний характер здатний запобігати можливим конфліктам і зміцнює міцність системи шляхом встановлення великої кількості зв'язків між її об'єктами.

## Висновки до першого розділу

Європейський Союз є мультикультурне суспільство, у якого, перед лицем сучасних загроз, немає іншого виходу, як трансформувати власні національні традиції. Теоретичні і практичні потреби, зокрема політичне єднання ЄС, диктують необхідність особливої політики, що будується на самоототожненню громадян Європейського Союзу з його інститутами. Вироблення європейської ідентичності стає ключовим моментом в цій політиці, якої вдається поєднувати в собі такі суперечливі напрямки, як «союзний націоналізм» і «космополітизм».

Перший допомагає створенню культурного компонента європейської ідентичності, другий - її цивільному компоненту. Разом вони об'єднуються в розробці статусу «європейського громадянина». Ефективність цього процесу реалізується через повсякденний індивідуальний досвід громадян ЄС. З цього випливає, чому все більше уваги і фінансових коштів приділяється сьогодні програмами міжнародної мобільності, міжкультурним проектам і політиці багатомовності.

Наша країна активізує свою увагу до інтеграційних освітніх процесів. Колишні російські освітні традиції піддаються сьогодні значної трансформації, проте найчастіше це відбувається без додаткових наукових досліджень та узгодження з громадськістю.

З початкових етапів будівництва Європейського Союзу країни-учасники розуміли значення ефективною загальною освітньою політикою для досягнення своїх стратегічних цілей. Піввікова історія освітньої інтеграції розкриває модифікації взаємозв'язку між економічною інтеграцією і соціальним розвитком. Із 1957 р. відбувається становлення нормативної бази та формулювання основних принципів європейської освітньої інтеграції.

Характерною ознакою трансформації єдиної освітньої політики ЄС є її динамічність в періоди економічних криз. На сучасному етапі, а саме з 1990-х рр., з підписання Маастрихтського договору, з ініціації Болонського, а потім

Лісабонського процесів, спостерігається особлива активізація процесу освітньої інтеграції, пов'язана з посиленням конкуренції в глобальному масштабі і внутрішніми проблемами Європейського Союзу. Стало очевидним, що подальше економічне і політичне єднання Союзу неможливе без соціального згуртування суспільства. Саме ця проблема змушує ЄС приділяти сьогодні особливу увагу соціальному розвитку, де освіта, як інститут соціалізації особистості, відіграє ключову роль.

На сучасному етапі влади Європейського Союзу, як сегментованого мультикультурного суспільства, намагаються втілити в життя політику, засновану на ідентифікації громадян Європейського Союзу з його інститутами, на виробленні спільних цінностей, що не суперечать національним особливостям. Найважливішим завданням в рамках даної політики є будівництво європейської ідентичності на основі власного транскультурного проекту, елементами якого стають міжнародна мобільність і освітній діалог.

Усвідомлення того, що саме повсякденний індивідуальний досвід робить вирішальний вплив на почуття спільності громадян ЄС, змушує політиків ставити перед Європою такі стратегічні цілі, як «будівництво Європи знань», «освіта протягом життя».

Європейська освітня інтеграція, суть якої, перш за все, у виникненні численних мережевих структур, здійснюється сьогодні на максимальній кількості рівнів: шкільному, професійному, вищому, дослідному і, нарешті, в освіті протягом усього життя. Існування такої багатоступінчастої і розгалуженої освітньої мережі неможливо без керівництва. Основна діяльність по реструктуризації європейського освітнього простору проводиться в рамках Європейської Комісії, яка створила Генеральний Директорат з освіти та Культури.

Структура Директорату відображає, наскільки обширна сфера його діяльності, і наскільки вона пов'язана з іншими загальноєвропейськими



процесами. Робота Генерального Директорату координується двома спеціальними Комісарами: Комісаром з мультилінгвізму і Комісаром з освіти, навчанню, культурі і молоді. «Крім Європейської Комісії компетентними інститутами влади в питаннях освітньої політики на наднаціональному рівні є Європейський Парламент, в особі Комітету з культури та освіти, а також Європейська Рада, яка формує Рада з питань культури, освіти і у справах молоді з метою організації зустрічей і співпраці міністрів країн ЄС» [27, с. 302].

Кожен із трьох вищевказаних наднаціональних інститутів влади виконує свою функцію в координації діяльності європейської освітньої мережі, крім того, ці інститути перебувають у певній взаємозалежності один від одного в умовах специфіки законодавства в соціальній сфері. Так, Рада з питань культури, освіти і у справах молоді є найвпливовішим інститутом освітньої інтеграції ЄС, які виконують законодавчу функцію.

Тим часом позитивний і негативний досвід європейської освітньої інтеграції, управлінські напрацювання повинні бути розглянуті і ретельно проаналізовані російськими реформаторами системи освіти до початку реформування системи вітчизняної освіти, а не в його процесі. В іншому випадку якість російського освіти може знизитися, а також посиляться переки в регіональному розвитку країни. Безумовно, українська сфера освіти вимагає великих фінансових вкладень. До сих пір вони в кілька разів є нижчими за європейські, тоді як Європейський Союз сам висловлює незадоволення низьким фінансуванням своєї освіти в порівнянні з іншими світовими конкурентами (а саме, США і Японією).

## РОЗДІЛ 2

# РЕФОРМУВАННЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ НА ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ПРОСТОРИ

### 2.1. Досвід Німеччини, Італії, Іспанії та Фінляндії зі створення нової моделі організації початкового навчання

Сьогодні британська або точніше англо-американська модель організації та управління в системі шкільної освіти лежить в основі для реформ шкільної освіти в інших країнах і тиражується в рекомендаціях Організації економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР) як один з інструментів забезпечення якості освіти [41, с. 25]. Правда, результати Міжнародної програми з оцінки освітніх досягнень учнів (Programme for international student assessment, PISA) на початку 2000-х років показали, що деякі країни, зокрема Фінляндія, Нідерланди або німецька земля Баварія, «змогли досягти в підготовці учнів істотно більш високих показників, ніж, наприклад, Англія, і не вдаючись до радикальної трансформації системи шкільної освіти» [68, с. 441].

Австрійські і німецькі фахівці в галузі освітньої політики на основі проведених в 2005 і 2007 рр. досліджень прийшли до висновку, що ефективна система управління школами є важливим, але недостатньою умовою для забезпечення високого рівня підготовки учнів [73]. Фінський фахівець з проблем освіти та освітньої політики, в минулому експерт Світового банку і Європейського фонду професійної підготовки П. Салберг і зовсім вважає, що «ринкова модель організації шкільної освіти ... будується на вірі в те, що конкуренція і інформація є ключовими елементами підвищення якості освіти» [74], не відповідає потребам економіки знань. На його думку, «конкуренція, стандартизація та звітність, засновані на тестуванні, отримали сьогодні широке поширення в шкільній практиці багатьох країн, позбавляють школи можливості

сконцентруватися на розвитку в учнів креативних здібностей, навичок і звички до розумового процесу» [74].

Після референдумів про деволюції 1997 року в Шотландії та Уельсі були створені власні уряди і парламенти, до компетенції яких серед інших питань було віднесено утворення, в результаті чого в проєкті PISA Англія, Шотландія і Уельс беруть участь самостійно [9, с. 14]. Вказувалося, що централізація контролю над ресурсами і уніфікація програм навчання самі по собі не можуть стимулювати підвищення якості і усунути розрив в рівнях підготовки між школами, а так званий «батьківський вибір», незважаючи на введення єдиної національної програми, тільки посилить диференціацію шкіл з соціальних, статевим і расовими ознаками, що в кінцевому рахунку підірве систему загального обов'язкового освіти [75].

Загострення конкурентної боротьби в умовах наростаючої глобалізації змушує ділові кола все активніше втручатися в процес освіти і пред'являти системі освіти свої вимоги. Зокрема, Круглий стіл європейських промишленників<sup>1</sup> в доповіді «Освіта і компетентність в Європі», опублікованому в 1989 р., вказав, що промислові корпорації розглядають освіту і підготовку кадрів як стратегічні інвестиції, життєво важливі для їх майбутнього процвітання.

У доповіді також висловлювався жаль, що «уряду все ще розглядають освіту як виключно державну проблему, через що промисловість може надавати лише слабкий вплив на освітні програми навчальних закладів» [69]. Висновок доповіді полягав у необхідності посилення зв'язків між освітніми установами та промисловістю, що має сприяти адаптації системи освіти і професійного навчання до нових умов функціонування виробництва в умовах глобалізації та транснаціоналізації діяльності корпорацій.

Сучасна школа, на думку авторів доповіді, повинна постійно відслідковувати зміни, що відбуваються на постіндустріальному ринку праці. У

цих умовах завдання освітнього простору - дати майбутньому працівникові широку освіту, включаючи знання в галузі підприємництва, розв'язання кризових ситуацій з тим, щоб згодом він зміг на робочому місці отримати необхідні навички [69].

У 1996 р. з ініціативи Комісії ЄС пройшов «Рік освіти протягом життя», основними темами якого стали: залучення уваги до проблеми якісної загальної освіти; стимулювання розвитку системи професійної підготовки та навчання, в рамках якої молодь повинна отримати кваліфікацію, необхідну для працевлаштування або продовження навчання; розвиток співпраці між школою і професійними навчальними закладами та сучасною економікою; привернення уваги до проблеми отримання хорошого шкільної освіти.

Особлива увага приділялася наданню європейського виміру проблеми початкового і триваючого навчання і професійної підготовки, у тому числі шляхом розвитку співробітництва в сфері освіти і розвитку мобільності в рамках Євросоюзу. Важливим зізнавався принцип взаємного визнання дипломів про університетське або професійне навчання.

У комюніке «Європа знань», випущеному Комісією ЄС в 1997 р. в ході підготовки Лісабонської стратегії, говорилося, що головне завдання країн - членів ЄС полягає у формуванні відкритого і динамічно розвивається освітнього простору, в рамках якого громадяни отримують можливість постійно підвищувати свій освітній рівень і вдосконалювати знання, необхідні для розширення можливостей їх працевлаштування та самореалізації. Перед політиками, які приймають рішення в сфері освіти, була поставлена задача розширити доступ громадян Євросоюзу до освітніх ресурсів; постійно вдосконалювати і розширювати освітні можливості, а також поширювати передові практики в сфері розвитку навчання протягом усього життя.

Початкові школи в Німеччині (Grundschule) представляють собою організаційно і адміністративно незалежні установи. Шкільна справа в цілому,

відповідно до Конституції ФРН, знаходиться під контролем держави. Фактично ж в кожній з 16 земель ФРН діє свій власний закон про освіту, і, як стверджують журналісти, тут панує «федеральний хаос». Фахівці відзначають, що відмінності в шкільній політиці земель складаються в більшій мірі в змісті і в методиках викладання, ніж в структурі освіти.

Так, у всіх землях навчання дітей починається з відвідин початкової школи, однак методики і зміст викладання відрізняються різноманітністю: наприклад, один з основних предметів «Природознавство» в різних землях може бути коротким або більш розлогим; предмет «Музика» особливо розвинений в Баварії; «предмет «Релігія» може бути дана в формі «Evangelisch» або «Katholisch» або і те й інше в залежності від території» [3, с. 11]. Навчання в початковій школі триває 4 роки (в Берліні - 6 років). Прі не яких відмінностях система шкільної освіти в Німеччині має риси, властиві всім землям [25, с. 12].

Основними принципами є: законодавчо встановлена обов'язковість освіти і загальний план шкільної освіти. У школах Німеччини відповідно до державних законів навчання починається з 6-річного віку і є обов'язковим для всіх дітей. На початку січня - в лютому з майбутніми першокласниками проводиться співбесіда, за результатами якого визначається готовність дитини до школи.

Підготовленість майбутнього учня виявляють не шкільний комісії, а лікарі і соціальні психологи. «Критерій готовності до школи - зовсім не вміння читати і писати, а достатня соціальна зрілість дитини: його здатність спільно з іншими дітьми виконувати завдання, розуміти і дотримуватися правил гри, концентрувати увагу, підкорятися дисципліні, доводити почату справу до кінця» [13, с. 58]. З точки зору німецьких педагогів, незнання алфавіту в 6-річному віці - не біда, на те і школа, щоб цьому навчити, а от якщо дитина відправиться в клас, не будучи психологічно готовим до шкільного життя, він цілком може стати тим самим «важким» учнем, з яким роками страждають батьки і педагоги.

У дитини також перевіряють слух, зір, координацію рухів, пропонують найпростіші завдання для перевірки логічного мислення (наприклад, відібрати предмети одного кольору чи форми, домалювати картинку і інше). Особлива увага звертається на вміння малюка уважно вислухати вказівки дорослого і зосередитися на вирішенні поставленого завдання. Якщо дитина справляється з завданнями, але не може і хвилини всидіти на місці, якщо йому потрібно все повторювати кілька разів або він насилу йде на контакт з новими людьми, то батькам можуть порекомендувати залишити його ще на рік в дитячому саду або в спеціальній групі підготовки до школи.

Таку рекомендацію отримує приблизно одна дитина з двадцяти, і батьки, як правило, сприймають її конструктивно. Діти, яким виповнюється 6 років до 31 грудня поточного року, можуть бути записані в школу за заявою батьків як здатні вчитися (KannKinder). Початковій школі передуює дошкільна щабель (Elementarbereich). Вона починається з 3-х років і закінчується з надходженням дитини в школу, найчастіше при досягненні 6-ти повних років.

Точна межа переходу може бути і нижче і вище цього віку. При деяких початкових школах існують підготовчі класи (Vorklassen) для п'ятирічок. Таким чином, можливе продовження часу перебування в дошкільній ступені до досягнення повної відповідності рівню навчання в початковій школі.

У початковій школі діти повинні отримати основу для подальшого навчання. Педагоги зобов'язані враховувати різну швидкість, з якою діти освоюють навчальну програму, і їх життєву ситуацію. У початковій школі діти вчать читати, писати і рахувати. Крім того, вчителі знайомлять їх на спеціальних заняттях (Sachkunde) з основами предметів, які вони вивчатимуть в майбутньому - соціальні науки, історія, географія, біологія, фізика, хімія. На уроках музики, художнього виховання, праці та рукоділля школярі можуть випробувати свої творчі здібності.

У навчальну програму початкової школи також входить фізкультура. Програма навчання в початковій школі доповнюється екскурсіями в музеї або зоопарки. З відстаючими дітьми проводять додаткові заняття. Слід зазначити, що вчитель не повинен викладати дисципліни по строго визначеним часовим графіком - він може переходити від однієї теми до іншої, якщо відчуває, що діти втомилися.

Протягом перших років навчання кількість уроків становить близько 20 годин, в подальшому близько 30 годин в тиждень. Із дітьми працює класний керівник, який веде всі заняття. Вважається, що, якщо учні налаштовуються тільки на одну людину, це сприяє їх адаптації в школі. Класний керівник, таким чином, є не тільки вчителем, а й вихователем. З 3-го класу починаються заняття з іншими вчителями, які готують дітей до переходу в іншу школу. У 1-му і в 2-му класах оцінки учням, як правило, не виставляються, але на кожного учня двічі в рік учитель пише офіційне резюме, в якому характеризує його успіхи і ставлення до навчання.

З 3-го класу успішність оцінюється по 6-бальною шкалою. Вищі оцінки - 1 і 2 - «дуже добре» і «добре», далі - 3 «задовільно», 4 - «досить»; оцінки «5» і «6» вважаються незадовільними [24, с. 27]. Табелі з оцінками видаються учням в січні і перед літніми канікулами. Учні, які не встигають по одному або кількох предметів, можуть бути протягом року переведені в молодший клас; щорічно таких учнів буває 1-3 на клас.

Школу, в тому числі і початкову, часто критикують. У німецькій пресі раз у раз з'являються статті про вельми прикрі (хоча і покращилися за останні 6 років) результати тестів PISA, про брак вчителів, про поганий стан шкільних будівель, про мобінг серед учнів. У даний час експерти початкової освіти багато сперечаються і про те, яким чином можна навчити дітей розумного поводження з медіа-засобами. Багато педагогів стурбовані тим, що малюки проводять багато

часу перед телевізором або за комп'ютерними іграми. У деяких федеральних землях медіавиховання вже перетворилося в складову частину занять.

Слід зазначити, що особливістю початкової школи в Німеччині є медіавиховання, яке тільки вводить у нашу початкову школу в зв'язку з повсюдною комп'ютеризацією. Іноземні мови, які раніше викладалися тільки в школах вищих розрядів, нині в зростаючій мірі пропонуються в початковій. Завдання викладання в початковій школі: перехід від ігрових форм до шкільної форми навчання та створення солідної основи для подальшої освіти.

Початкова освіта в Німеччині дозволяє швидше адаптуватися до особливостей навчання в країні, освоїти німецьку на достатньому рівні, заклавши надійний фундамент для подальшого успішного навчання в середній школі. Навчання триває 4 роки як в більшості німецьких земель або цілих 6 років, як у Берліні і Бранденбурзі. Одна з особливостей німецької початкової освіти - відсутність чітких дат початку навчального року і канікул. У кожній землі (і в кожній приватній школі) вони свої. Канікули бувають частіше, але менш тривалі, наприклад, літні тривають всього 6 тижнів.

Загальне навчальне навантаження в молодшій школі становить 20-30 годин у тиждень. Із другого півріччя першого класу діти вивчають іноземну мову - найчастіше англійська. Система освіти в Німеччині побудована таким чином, щоб адаптація до навчання у дітей проходила м'яко і плавно. Оцінок в першому класі немає, як і в українській школі. У багатьох регіонах вони з'являються з взагалі з третього класу в разі згоди батьків і лише з четвертого стають обов'язковими.

Для того, щоб знизити навантаження багато предметів в початковій школі викладають великими блоками, наприклад, об'єднуючи історію, географію та дослідження, необхідні для вивчення навколишнього світу. Зміни все школярі проводять на вулиці, граючи в рухливі ігри або просто відпочиваючи. У



німецьких школах немає форми, оскільки дітям повинно бути максимально комфортно.

Вчитися в молодшій школі в Німеччині не змушують, а скоріше мотивують. Навчання часто проходить в ігровій формі. Незважаючи на це саме в молодшій школі визначається подальший освітній маршрут дитини. «До кінця четвертого класу спеціальна комісія визначає по результатам його академічних успіхів в яку школу він піде далі - до престижної гімназії, середню за рівнем Realschule або Hauptschule, в якій можна отримати тільки базову освіту» [46, с. 29].

Одна з причин чому варто отримувати початкову освіту в Німеччині - це вартість навчання. Навіть в приватних школах-пансіонах вона буде нижче, ніж у Великобританії, Швейцарії та багатьох інших країнах. Навчання дитини в початкових класах приватної німецької школи обійдеться в 13-20 тисяч євро на рік. Варто враховувати, що в більшості німецьких шкіл на пансіон приймають дітей лише в середній школі, тому організація проживання в приймаючій сім'ї може зажадати додаткових витрат.

Шкільна система Італії складається з державних і приватних освітніх установ. Переважна більшість італійських шкіл є державними, частка приватних становить близько 5% від загальної кількості шкіл. Приватні школи в Італії працюють за тими ж програмами, що і державні, але видавати документи про освіту вони не мають права. Тому всі іспити здаються тільки в державних школах.

Традиційно заняття в школах починаються у вересні і тривають до червня. Фіксованої дати, як в Україні 1 вересня, в Італії немає. Кожен регіон встановлює свій власний день повернення в школу. Зазвичай він припадає на 10-15 число вересня.

Навчання поділене на два семестри, кожен із яких триває півроку. Кожен семестр учні отримують табель з балами від 1 (незадовільно) до 10 (відмінно).

Сьогодні деякі школи відсилають табель батькам учнів по електронній пошті або розміщують оцінки на своїй офіційній сторінці. Класи, особливо в державних школах, великі, в них навчаються діти незалежно від стану свого здоров'я. Тобто освіту в Італії повністю інклюзивним (і діти з особливими потребами, і звичайні школярі можуть бути зараховані до одного класу).

Заняття починаються або о 8 ранку, або о 8:30. Зазвичай тривають 5 годин. Навчаються діти 6 днів на тиждень, включаючи суботи. Однак у багатьох італійських школах, є *settimana corta* або «коротка тиждень». Учні вчаться більше, ніж 5 годин для того, щоб субота в них була вихідна. Зазвичай таких тижнів під час навчального року трохи, їх кількість встановлює школа самостійно.

Італія - глибоко віруюча католицька країна, тому викладання релігії є обов'язковим в кожній державній школі. Зазвичай це тільки 1 урок на тиждень. Коли батьки записують своїх дітей до школи, вони також заповнюють спеціальний бланк, де зазначають, хочуть, щоб їх дитина відвідувала такі заняття чи ні. Їдалень, таких як в Україні, в італійських школах немає, тому учні обідають вже вдома. Але якщо школою проводяться додаткові заняття (танці, музика, спортивні секції), тоді школа працює до 16:00-16:30 і готує дітям комплексні обіди.

Безкоштовні позакласні гуртки та секції для своїх учнів організовують багато італійських шкіл. У початковій школі це зазвичай додаткові уроки, під час яких вчитель допомагає дітям виконувати домашнє завдання. У середній школі це можуть бути уроки музики, малювання, футбол, баскетбол і навіть фотографія.

Вчителі протягом всього навчального року проводять батьківські збори, під час яких діляться успішністю своїх учнів. Крім того, вони щотижня мають в своєму розкладі так званій «приймальний годину», під час якого зустрічаються з батьками і обговорюють з ними різні питання, що стосуються їхньої дитини і

навчального процесу. Відповідно до законодавства цієї країни, вступити в початкову школу дитина може в 5,5 років. Початкову освіту є обов'язковим не тільки для громадян країни, а й іноземців, незалежно від того, легально перебувають в Італії батьки дитини чи ні.

На відміну від Австрії і Німеччини держава не виділяє великих субсидій для навчання. Однак, діти отримують початкову освіту безкоштовно. Купувати потрібно тільки підручники (їх вартість становить близько 300 євро в рік). Крім того, в процесі навчання школярі відвідують країни Євросоюзу, мають можливість відпочити в літньому таборі.

Перелік предметів в початковій школі є невеликим, він включає італійську мову, письмо, математику, музику. Занять музики в італійських школах надають особливу увагу. Так, дітей з п'ятого класу навчають грі на флейті. В італійській школі вражає викладання музики. Грати на музичних інструментах вчать, як в старовинних гімназіях. Із п'ятого класу всім учням батьки купують маленькі флейти. Вони продаються навіть в магазинах з канцтоварами. Гра на флейті здається навіть на державних іспитах.

Дітям викладають основи арифметики, читання, грамотності, вокалу та малювання. За бажанням батьків можуть вводитися додаткові заняття з основ релігії. Після закінчення початкової школи учні здають іспити, за їх результатами отримують атестат і переводяться на наступний щабель.

В останні роки Іспанія перетворилася в третій за популярністю після Англії та Ірландії навчальний центр в Європі. Специфіка і структура освітньої системи, особливо середньої освіти в Іспанії, має масу плюсів, наприклад, особистісно орієнтована, дозволяє учневі самостійно визначитися у виборі майбутньої спеціальності, а також забезпечує володіння декількома іноземними мовами «з дитинства». Іноземців навчання в Іспанії приваблює не тільки вдалою комбінацією близькості до моря, доступних цін і високої якості міжнародної освіти, а й унікальною космополітичною атмосферою.

Для освіти в Іспанії характерне поєднання багатовікових академічних традицій із динамічністю навчальних програм, адаптованих до потреб сучасної Європи. Останнім часом система освіти в Іспанії стрімко інтегрується в загальноєвропейську систему. Саме з цією метою з 1996 по 2000 рік була проведена реформа, яка зачепила в основному початкову і середню школи. Що стосується університетів, то тут слід мати на увазі, що кожен університет в Іспанії є автономним і може вносити свої зміни в програму. Основною метою цієї реформи був, перш за все, перехід на європейські загальноосвітні стандарти.

Обов'язкова освіта в Іспанії починається з шести років. Воно щодо безкоштовно і отримувати його можна в державних і приватно-державних школах. Освіта в Іспанії розділене на чотири рівні:

- дошкільний (Educación Infantil, Preescolar) - від 0 до 6 років;
- базове (La Educación General Básica (EGB)) - від 6 до 14 років;
- бачілерато (El Bachillerato) - від 14 до 16 років;
- вищу освіту (La Enseñanza Universitaria) - від 16 років.

Протягом п'яти перших років (Educación Primaria) учні мають тільки одного вчителя, вивчаючи з ним такі предмети як рідна мова, література, математика, природознавство, музика, фізична підготовка - обов'язкові для вивчення згідно зі статтею 18 Органічного Закону про Освіту Іспанії. Одна із явних переваг цього ступеню навчання - це ранній початок вивчення іноземних мов (із 8 років). Найчастіше школи запрошують для викладання іноземних мов їх носіїв.

Іспанський навчальний рік розбитий на три триместри, починається він не з 1 вересня, а пізніше - ближче до середини місяця. Початкова школа починає навчальний рік і закінчує його на кілька днів раніше, ніж інші учні. Завершується навчальний рік в середині червня. Початкову освіту розбите на три цикли по два роки кожен. Обов'язковими предметами в програмі початкової

школи є математика, іспанська мова і офіційна мова автономії, література, іноземна мова, фізкультура, малювання і музика, ознайомлення з культурними та соціальними науками, природознавство і недавно введений предмет, що включає в себе знайомство з правами людини і цивільними правами і обов'язками. На третьому етапі початкової освіти (з 10 років) учням пропонується друга іноземна мова.

Початкова школа зазвичай не має загального будівлі з середньою школою - це окреме освітній заклад. Розклад «примарії» відрізняється від старших класів. Учні початкової школи приходять на уроки трохи пізніше - близько 9 і займаються до першої години, далі - обід і відпочинок, а о третій годині діти знову повертаються в школу і знаходяться там до п'яти. Такий розклад створює досить багато незручностей батькам, тому багато шкіл пропонують приводити дітей «до сніданку», тобто за годину до початку занять. В обідню пору дитини теж можна не забирати, він пообідає і відпочине від уроків на шкільному подвір'ї.

Під час початкової освіти в громадських школах учні розвивають мовні навички іспанського (кастильського) і вчать офіційна мова автономного співтовариства. На останньому курсі початкової школи вони починають вивчати іноземну мову, зазвичай англійську або французьку. У період отримання середньої освіти за програмою, як правило, додається ще одну іноземну мову.

Навчальний день в більшості початкових шкіл в Іспанії триває з 09:00 - 12:00 і з 15:00 - 17:00. Опівдні діти роблять паузу на обід і післяобідній відпочинок, зазвичай на 2,5-3 години. Багато в перерву йдуть додому «на вільні хліби», інші обідають в шкільній їдальні, якщо така є.

У школах, що знаходяться у великих містах, день зазвичай триває з 09:00 - 14:00, в цьому випадку перерва на обід коротше. Деякі школи пропонують можливість учням приїхати раніше, поснідати, а потім і пообідати в школі - для проведення позакласних заходів у другій половині дня. Зазвичай керівництво

школи погоджує з батьками графік. У вересні та червні школи завжди відкриті лише в першій половині дня, з 09:00 - 13:00.

Починаючи з 6 років дітям дається самостійна робота вдома. Обсяг «домашнього завдання» зазвичай залежить від викладача і від віку учнів - навантаження збільшується поступово, але ніколи не перевищує 10-20% від загальної програми навчання. Учні *Bachillerato* мають більше дисциплін і, відповідно, іспитів і більше навантаження, в тому числі, по самостійній роботі з підручниками.

На кожному етапі навчання, від початкової школи до *Bachillerato*, після закінчення кожного триместру учні проходять через своєрідну міні-сесію, здаючи іспити по всім основним предметам. Втім, це не означає, що протягом триместру можна «розслабитися» - в залежності від волі викладача, тести і перевірки можуть сипатися мало не щотижня. Після закінчення навчального року в іспанських школах здають перекладної іспит (*examen de todo el curso*), також охоплює всі вивчені дисципліни, яким можна «врятувати ситуацію», якщо на поточних іспитах оцінки не дуже радували око. Кінцевий вердикт виносить учительська рада, яка оцінює прогрес дитини з різних точок зору перед показом оцінок батькам на підпис.

Вартість навчання в початкових класах пристойною іспанської приватної школи складає від 500 євро в місяць. Старші класи обійдуться трохи дорожче. До цього потрібно додати витрати на транспорт, харчування, шкільні матеріали і уніформу. Тарифи в іспанських приватних школах, як правило, нижче, ніж в інших приватних школах Європи. У державній школі навчання безкоштовне, але батькам, як правило, доводиться оплачувати навчальні матеріали (за винятком деяких автономних регіонів).

Таким чином, для німецької, італійської та іспанської систем початкової школи традиційним є зв'язок процесу навчання і розвитку творчо активної, гуманної особистості. Перший ступінь шкільного навчання - шестирічна

початкова школа, де учні отримують загально-педагогічну підготовку, художню освіту.

Особливості політики в галузі початкової освіти об'єднують деякі з найуспішніших країн згідно показників Міжнародної програми з оцінки освітніх досягнень учнів (Programme for International Student Assessment - PISA) за 2009 рік (OECD, 2010b, 2010c), в тому числі Фінляндію. Існує п'ять причин, за якими Фінляндію варто визнати цікавим і важливим джерелом ідей для інших держав, зацікавлених у пошуку шляхів поліпшення своїх власних систем початкової освіти.

По-перше, фінська система початкової освіти унікальна тим, що розвинулася з посередньої в зразкову, що демонструє одні з кращих в світі результатів, лише за останні три десятки років. Ще одна важлива особливість сучасної фінської системи початкової освіти полягає в тому, що вона дозволяє учням домагатися порівняних успіхів у різних школах по всій країні. Причому обома цими рідкісними досягненнями Фінляндія зобов'язана реформам, в яких вимагали помірних фінансових витрат і менших зусиль, ніж ті, що додаються для реформування освіти в цілому ряді інших країн.

По-друге, своїм підтвердженням стійким прогресом в цій сфері Фінляндія показує, що політиці в галузі освіти, заснованій на розвитку ринкових механізмів, є альтернатива, яка дозволяє побудувати досить успішну освітню систему. Фінський шлях змін в освіті, як його описують Енді Харгрівс і Денніс Ширлі в своїй книзі «Четвертий шлях» (Hargreaves, Shirley, 2009), є шлях довіри, професіоналізму і загальної відповідальності [62]. Більш того, в Фінляндії не практикується інспектування шкіл, відсутня стандартизована шкільна програма, не надають ключового значення системі оцінювання учнів і тестам, і для фінських реформ освіти не характерно заохочення психології «гонки за першість».

По-третє, з огляду на успіх Фінляндії, фінський досвід може вказати на можливі альтернативні шляхи вирішення хронічних проблем освіти США, Канади та Англії (таких, як висока частота випадків, коли учні передчасно вибувають із середньої школи, швидкий «знос» вчителів і неадекватність корекційної освіти), а також на способи вирішення інших актуальних завдань (таких, як підвищення мотивації учнів, залучення в школи молодих талантів і впровадження узгодженої політики в різні галузі державного сектора).

По-четверте, Фінляндія також демонструє на міжнародному тлі чималі успіхи в області комерції, технологій, сталого розвитку, ефективності державного апарату і рівні добробуту, що змушує задатися питаннями про взаємозалежність освіти та інших секторів суспільного життя. Судячи з усього, державна політика в інших областях, таких як охорона здоров'я та зайнятість, в довгостроковій перспективі відіграє певну роль і в розвитку системи початкової освіти. Мета дошкільної освіти полягає в тому, щоб посилити дитячу здатність до навчання. Хлопці починають розуміти значення того, що читають, навчаються задавати питання, робити висновки і оцінювати те, що почули. Дошкільна освіта у Фінляндії не є обов'язковою, але за статистикою більшість фінських дітей отримують її [4].

Початкові школи в Фінляндії в основному державні, і навчання в них безкоштовне. Організація навчання в класах відбувається приблизно так само, як і у нас. Особливістю навчального процесу в фінських школах є те, що на всіх перервах, незалежно від погоди, всі діти виходять на вулицю. Це може здатися жорстким правилом, але воно має хороші плоди. Після 45-хвилинного сидіння в класі перерву - це хороша можливість для дітей порухатися на свіжому повітрі. На перервах за дітьми стежать вчителі, чергування вчителів на перервах розподіляється заздалегідь.



## 2.2. Організація навчання у початкових школах Польщі, Франції, Нідерландах і Бельгії

Досвід польської реформи освіти не можна не помічати. Він став наочним прикладом системних змін, поштовхом до яких було спільне бажання мати першокласну сучасну освіту. «Ще більш цінний цей досвід для нас, українців, у контексті географічної та культурної близькості наших країн. Дехто у нашому суспільстві заперечує необхідність реформ, бо вважає, що вони призводять до нестабільності. Так, суспільство завжди відчуває підсвідомий страх перед змінами» [67, с. 3].

Реформа системи початкової освіти продовжилася в Польщі в вересні 2000 року. За рік до початку реформи Міністерство освіти Польської республіки представило на обговорення громадськості проект майбутніх перетворень. Якщо в цілому охарактеризувати спрямованість реформи, то це зміна курсу: поворот від централізації до автономії і надання більшої самостійності установам освіти.

Відповідно до положень Конституції Польщі, кожен має право на освіту. Освіта є обов'язковою з 7 до 18 років, але статус обов'язкових закладів мають лише початкові та нижчі середні школи. Навчання в державних школах безкоштовне. Структура освіти Діяльність та організація системи визначені Законом від 7 вересня 1991 року про систему освіти. У 1999 році була введена нова структура освіти.

Згідно з проектом школа стає автономним організмом: держава формує соціальне замовлення, як його виконувати навчальні заклади вирішують самостійно. Освітня реформа встановлює наступну структуру системи освіти в Польській Республіці: початкова школа (3 роки) - гімназія (3 роки) - ліцей (3 роки) або професійна школа (4 роки).

Після закінчення школи і здачі випускного іспиту (матура) випускник може продовжувати навчання в вузі (академічна магістратура) або 3-4-річному

ліценціата з отриманням спеціальності інженера. Післядипломна освіта представлена докторантури, аналогом нашої аспірантури із терміном навчання 4 роки. Будь-яка реформа коштує грошей. У 2000 році на освіту було виділено лише 4,7% [37, с. 104]. Успішне виконання поставлених завдань, навіть за найбільш обережними оцінками, вимагає збільшення витрат на освіту вдвічі. Ситуацію трохи полегшує отриманий Польщею під низький відсоток кредит Світового Банку.

«У ході польської освітньої реформи були апробовані ряд ідей західного зразка. Як приклад можна привести освітній бон (аналог американського шкільного ваучера). Ця ідея була запропонована заступником міністра освіти К. Марцинкевичем в 1992-1993 рр.» [14, с. 21]. Освітній бон є сумою державного фінансування, яке виділяється державою в розрахунку на навчання однієї дитини. Оскільки батьки дитини мають право вибрати школу (державну або приватну), ця сума слід за дитиною, породжуючи, таким чином, конкуренцію між школами за учнів. Чим більше учнів в школі, тим краще її фінансування.

Діти віком від 3 до 6 років відвідують дитячий садок. «Дитячий садок» для 6-річних є обов'язковим. «Дошкільні заклади» організовуються в дитячих садках, але також школи мають право створювати такий відділ. Шестирічна школа розділена на два трирічні етапи. Перший етап охоплює I-III класи; основна частина - це блок занять, який називається «інтегрована освіта» - ці заняття проводить один вчитель, який також виконує роль вихователя. Вчитель не повинен стежити за робочим часом, тобто ділити робочий час учнів на 45-хвилинні одиниці, як це робиться у вищих класах.

«У Польщі діти відвідують школи, найближчі до місця їх проживання, згідно з так званим зонуванням. Органи місцевого самоврядування приймають рішення про виділення районів під школи» [17, с. 15]. Початкова школа в Польщі є елементом сучасної системи освіти і є обов'язковою. Обов'язкова освіта була передбачена польським законодавством у 19 столітті (1808 р.), у

міжвоєнний період (1919 р.) та в 1940-1950 роки, і 1990 роки ХХ століття (1990 р.).

Вона дозволяла набувати базові знання та навички, необхідні для подальшої освіти. Решта років навчання були присвячені загальній освіті з різних предметів, що відповідають основним науковим дисциплінам (наприклад, історії) та сферам людської діяльності (наприклад, музиці).

Незважаючи на ці припущення, також у початковій освіті освіта поділялася на предмети. Крім того, у 8-річній початковій школі були організовані класи з підготовки до професійної роботи, призначені для учнів, які до 15 років закінчили лише п'ятий-шостий клас і не обіцяли закінчити початкову школу у встановлений термін. Останні випускники 8-річної початкової школи (1985-1986 роки навчання) залишили її стіни в 1999-2000 навчальному році.

«У 1999-2000 навчальний рік став першим, в якому впроваджувався 6-річний цикл початкової школи, одночасно із старшими роками (7 і 8 клас) школи, створюючи початок нової структури гімназії. У 2017-2018 навчальному році було відновлено восьмирічну початкову школу, що функціонує і сьогодні» [38, с. 72].

У три роки вихованців дитячих садків починають готувати до школи. В ігровій формі вони знайомляться з основами читання і письма, а також вчаться спілкуватися з однолітками. Причому діти вправі самостійно вибирати заняття до душі. У дошкільних установах Польщі повністю відсутній примус до будь-якої діяльності, а найсуворішим покаранням є саджання надто бешкетливої дитини на стільчик.

У 5-6 років маленькі поляки переходять в нульовий клас (*zerówka*), який може бути організований як в дитячому садку, так і в початковій школі. Його відвідування безкоштовно і обов'язково для всіх дітей, які проживають у Польщі. Без довідки про закінчення нульового класу дитина не зможе стати

учнем базової школи. Дитина може ходити до початкової школи у віці 6 або 7 років. Час навчання був розділений на два етапи. Перші три роки (перший етап навчання - 1-3 класи) називають вихованням у дошкільному віці. Заняття найчастіше проводить один вчитель, який виконує також обов'язки вихователя (хоча у випадку сучасної іноземної мови, музичної та художньої освіти та занять фізичною культурою заняття може проводити також інший / інший вчитель / викладачі).

У початкових класах I-VI (*szkola podstawowa* або розм. *Podstawowka* - «подставувка») навчаються діти віком від 7 до 13 років. Навчальний рік триває з вересня по червень і ділиться на два семестри. Система оцінок в Польщі виглядає наступним чином: від найнижчої в 1 бал і до найвищої - 6 балів. «У початковій школі діти з I-III класів можуть безкоштовно відвідувати так звані *swietlice* (групу подовженого дня), де вони під наглядом вчителів займаються додатковими заняттями або роблять уроки» [10, с. 23].

Шестирічна базова школа, куди приймаються діти з 7 років, ділиться на два етапи. На першому - I-III класи - заняття проходять у формі інтегрованого навчання, вчать стандартним предметів без будь-яких профільних напрямків, тобто без чіткого поділу на предмети, і веде заняття один учитель, хоча навчання іноземної мови, музики і фізкультури часом довіряється вчителям-фахівцям.

На цьому етапі вчителі не зобов'язані дотримуватися суворого тимчасового формату уроків. Учні також, за бажанням батьків, беруть участь в заняттях з релігії та етики, хоча останні рідко організовуються в сучасних школах в силу малої кількості бажаючих.

У класах IV-VI дітей навчають виключно вчителі, які спеціалізуються на певних предметах; один з вчителів є класним керівником. «Предмети, які вивчаються на цьому етапі: польська мова, іноземна мова (як правило, англійська, математика, природознавство, історія і суспільство, музика,

образотворче мистецтво, технічні заняття (щось на зразок праці), інформатика, фізкультура, релігія або етика (за бажанням батьків)» [40, с. 31].

Навчання в державних початкових школах у Польщі - безкоштовне. Надходження зазвичай відбувається за попереднім записом в залежності від Дільниці міста (району), в якій ви з дитиною живете. Краще записуватися в школу заздалегідь, наприклад, ще в березні. «Можна вибрати для навчання і іншу школу, але в цьому випадку рішення про те, чи приймати вас чи ні, буде приймати директор навчального закладу в індивідуальному порядку, то ж саме стосується і приватних шкіл» [16, с. 14]. Проте навіть якщо батьки відправили свою дитину в державну школу, її навчання пов'язане з витратами - такими, як покупка підручників, форми, страхування і витрат на обіди.

Після шостого класу всі учні здають своєрідне централізоване тестування, організоване Центральної Екзаменаційної Комісією. Результати цих тестів, проте, не впливають ні на випуск з базової школи, ні на прийом до гімназії. З першого по третій клас діти займаються в формі інтегрованого навчання. Чіткий поділ на предмети в цей період відсутній. Заняття проводить один учитель, тільки такі предмети, як іноземна мова, музика і фізкультура іноді проводяться вчителями-спеціалістами.

Із четвертого по шостий - навчання, яке проводиться вчителями-спеціалістами. Роль класного керівника виконує один з вчителів. На даному етапі вивчаються такі дисципліни, як польську мову, історія і суспільство, природознавство, іноземна мова (найчастіше англійська), музика, математика, інформатика, технічні заняття, фізкультура, образотворче мистецтво, релігія і етика (відвідується за бажанням батьків).

«Система оцінок в польській школі починається з четвертого класу початкової школи. Використовується 6-бальна система, де 6 - це «відмінно», 5 - «дуже добре», 4 - «добре», 3 - «задовільно», 2 - «допустимо», 1 - «незадовільно»» [29, с. 103]. Шостий клас закінчується перевіркою знань учнів,

яка проводиться у вигляді письмового тестування однакового для всіх дітей. Результати навчання в початковій школі перевіряються тестами, які не впливають на підсумкові результати шкільного навчання [66, с. 11].

Шкільна освіта у Франції також вважається однією з кращих в Європейському Союзі. «Якщо раніше українців рідко цікавило питання здобуття середньої французької освіти, то зараз для багатьох він набув актуальності. У благополучну європейську країну щорічно переїжджають сотні українських сімей» [63, с. 75]. Щоб не перервати освіту дітей, їх віддають у французькі навчальні заклади.

Перші школи на території Голландії носили професійний характер: в них хлопчики готувалися стати священиками і ченцями. З V ст. нашої ери Нідерланди були частиною Королівства франків. Франки належали до стародавніх Тевтонським племенам, які завоювали в IV ст. західну частину Романської імперії. Вони прийняли християнство і намагалися звернути в християнську віру всі народи підкорених територій. Для цих цілей франки потребували ченців, навчених в кафедральних і монастирських школах.

У таких школах хлопчики виховувалися в душі християнської віри. Цілком ймовірно, кафедральна школа в Маастріхті розпочала підготовку священиків з 535 р, кафедральна школа в Утрехті - з 695 р. Майбутні священики готувалися поширювати християнську віру і бути духовними пастирями жителів своєї місцевості. Священики повинні були відвідувати хворих, допомагати бідним і надавати ритуальні послуги. Їм були зобов'язані допомагати монахи, підтримуючи віру мирян всілякими практичними діями.

Таким чином, перші школи, які з'явилися в Нідерландах були професійні, в яких хлопчики навчалися для того, щоб стати згодом священиками або ченцями. Перша кафедральна школа з'явилася в 535 р., а через сторіччя така ж школа була створена в Утрехті. Учні цих шкіл відвідували церковні служби,

допомагали хворим, виконували ролі духовних наставників прихожан і всіляко допомагали священикам в їх повсякденних справах.

Крім того, їх навчали сільському господарству, і вони старанно працювали на полях і в ремісничих майстерень, висловлюючи тим самим свою старанність і готовність служити церкві. Хлопчики навчалися тут від 5 до 12-річного віку. Це була мова церкви, який повинен був об'єднувати населення. Однак зусилля церковників в релігійному навчанні і вихованні молоді не завжди були успішними. Голландці не бажали відмовлятися від своїх язичницьких звичаїв і звичок. І так тривало до окупації країни іноземцями.

Оскільки народи Голландії не бажали приймати нову релігію, з часом язичницькі свята і звичаї наділялися в християнські форми. Навіть тоді, коли вікінги зазнали поразки і країна знову відкрилася для місіонерів - народи Голландії не горіли бажанням збиратися навколо вівтаря. Процедура хрещення з великими труднощами входила в ужиток. Ні церква, ні монастирі не могли чинити опір укоріненим звичкам народу. У цих умовах на школу покладалися великі надії: сприяти перетворенню країни в християнську.

Нідерландська шкільна система в 1400-1600 роках складалася з таких ланок: школи для маленьких дітей (5-8 років); латинської та французької шкіл (8-10 років); латинської, французької та приватної шкіл (10-14 років) і, нарешті, латинської школи (15-17 років).

Для багатьох учнів навчання було тривалим. У сільській місцевості діти в п'ятирічному віці починали відвідувати початкову школу і вчилися там до 10-річного віку. У місті існувала трирічна школа для дітей у віці від 5 до 8 років, після якої вони переходили в дворічну початкову школу. Початкові школи називалися голландськими. Іноді нідерландська школа ставала нижчою базою латинської та французької шкіл. Малюки залишалися під наглядом нянь поки їх матері працювали на полях або займалися домашнім господарством. Їх вчили співати релігійні гімни і молитви. Іноді їх вчили і алфавітом.

У молодших класах - nulla і octava - навчання читання та письма велося на голландською мовою. Хлопчики у віці 10-15 років навчалися в класах septima, quinta, quarta і tertia латинської школи. Для навчання читання до кінця середніх століть стали застосовувати підручник «Доктрінале». Латинська фонетика була представлена в таких роботах, як «Гімн се-куенті» і «Папапуерорум», які на початку XVI ст. були написані голландцями. Словниковий запас учнів латинської школи поповнювався за допомогою словників, подібних «Курія палаціум», в яких були латинські слова і їх голландський переклад. У навчальний план входило читання деяких робіт Цицерона, Овідія, Теренція і Вергілія. Майже всі тексти слід заучувати напам'ять.

Особливою популярністю користувалася «Книга для раннього навчання», книги для навчання з привертають увагу назвами «Золотий пил» і «Весняний дощ». Близько середини XX в. великий інтерес викликала граматики, яка була опублікована під назвою «Від дитячої мови до рідної мови». Для навчання письма користувалися методикою «Рух руки», «Спочатку зрозуміло - потім швидко», «Блок правопису».

Для навчання арифметиці була видана «Арифметика для початкової школи», потім «Основи арифметики», «Практична арифметика». Вчити мови допомагали «Наша мова», «Вчитель практичної мови». У 30-ті роки XX ст. була дуже популярна книга «Мова». Географію та історію вивчали за «Методикою географії для початкової школи», «Знання про навколишнє середовище», «Ситуації і події», «Ера прогресу». Для навчання природної історії використовувалася книга «Жива природа». Таким чином у 1930-і роки вчителі мали великий вибір підручників.

Не тільки для початкової школи, а й для середніх шкіл було опубліковано безліч підручників. Багато видавців прагнули наповнити книжковий ринок своїми публікаціями. Вивчення потреб послужило керівництвом для вибору навчальних предметів і складання навчального плану. Прикладом найбільш



поширених методик були, наприклад, «Крок за кроком», «Нова граматики французької мови», «Наша земля» і «Вчення про флору Нідерландів».

Колишній поділ шкіл на суспільно-державні і приватні змінилося вже в другій половині XIX ст., особливо щодо початкової освіти. Спочатку підставою для подібного розподілу був фінансовий критерій. Згодом різниця між державними і приватними школами в основному стала визначатися за ідеологічними ознаками.

У Нідерландах, як і в більшості інших країн, система освіти розділена на три рівні: початковий, середній і вищий. Навчання триває 8 років і організовано для дітей у віці від 4 до 12 років. Спеціальна початкова освіта (*speciaal onderwijs*) організована для розумово відсталих дітей або дітей-інвалідів (у віці від 3 до 12). Для старших учнів цієї категорії є також спеціальну середню освіту (*speciaal voortgezet onderwijs*).

Початкові школи в Нідерландах навчають дітей від чотирьох до дванадцяти років. Метою початкової освіти є розвиток дитячих емоцій, інтелекту і творчого потенціалу та придбання адекватних соціальних, культурних та фізичних навичок.

У навчальний план початкової школи входять: сенсорна координація і фізичний розвиток; голландська мова; арифметика і математика; англійська мова (останні два роки); виразні дії (мова, музика, малюнок, вироби кустарного промислу, ігри і рух); соціальні навички життя, включаючи дорожню безпеку; здоровий спосіб життя; природничі науки, включаючи географію, історію, біологію, політичні знання, релігійні та ідеологічні рухи.

Громадські школи також дають учням релігійні або етичні знання (до 120 годин на рік), якщо це потрібно батьками. Основний мінімум - встановлений відповідно до закону, і визначає, що дати учням в кожній області навчального плану. Мінімум для голландської мови: учні повинні бути здатні пояснити головні моменти тексту. Мінімум для арифметики / математики: учні повинні

бути здатні виконувати арифметичні дії. Біологія: учень повинен бути здатний описати частини тіла і вказати відмінності і подібності між людьми і ссавцями.

У деяких школах діє продовжений шкільний день. Це додаткові години, які дитина може відвідувати за бажанням і займатися мистецтвом і ремеслом, уроками музики, а також вивчати рідну мову, якщо в школах передбачені такі групи для іноземних дітей. У молодшій школі в кожній групі тільки один учитель, іноді з асистентом або помічником-студентом.

Уроки побудовані в довільному порядку, без змін. Учитель сам будує програму дня, сам визначає, скільки часу присвятити кожному предмету. Тобто такого жорсткого розкладу уроків, як в українських школах, не існує. Літні канікули у всіх початкових школах в Нідерландах тривають шість тижнів але в різний час, оскільки країна розділена на три регіони - північний, центральний і південний, щоб врегулювати потік відпочиваючих на час відпусток. Якщо дитина хвора і не може йти в школу, необхідно відразу, в крайньому випадку в межах двох днів попередити вчителя.

У початковій школі зазвичай вчать від 50 до 600 учнів. У більшості шкіл учні згруповані за віком. У деяких школах діти згруповані відповідно до їхнього рівня розвитку і здібностей. Зазвичай в групах навчаються близько 30-35 дітей.

Іноді вчитель дає завдання додому, але тільки як творчі роботи і проекти, наприклад на тему навколишнього середовища або географії. У голландських школах немає нічого схожого на українські домашні завдання. Всі необхідні підручники, зошити та посібники зберігаються в класі. Діти не тягають важкі портфелі, а беруть до школи тільки поїсти.

Деякі батьки раді б допомогти дитині, але підручники зі школи додому не дають, а в книжковому магазині їх не купиш, все навчальні матеріали треба замовляти поштою, а потім довго чекати доставку. На мою особисту думку, шкільна програма для молодшої школи в Голландії відстає від української року

на два, тобто українські діти 12 років мають більше знань і навичок, ніж їх голландські однолітки.

Система освіти в Бельгії відображає культурно-мовну структуру суспільства, в якому існує поділ громадян на французькомовних валлонів, фламандців і німецькомовну меншість. Кожна з цих груп має автономні системи навчання школярів і студентів. Є школи, які належать відразу двом громадам, наприклад, франко-фламандські або франко-німецькі. «Фламандська, французька і німецька громади характеризуються незалежністю, у кожній є свій міністр освіти. Але всі ці три системи працюють за єдиною структурою і розрізняються лише в деталях» [28, с. 104]. Вплив центрального уряду на освіту невелика, воно тільки визначає мінімум програм, які повинен знати школяр, тривалість обов'язкової освіти і надає громадам фінансування.

Система освіти в Бельгії має наступну структуру:

Початкова освіта. Термін навчання 6 років з 6-річного віку. До кожної дитини в початковій школі вчитель знаходить індивідуальний підхід. Є комп'ютерні класи, спортивні зали, басейни і спеціально обладнані приміщення для ігор з зовсім маленькими учнями. У кожній школі обов'язково працює група психологів. Велика увага приділяється розвитку творчих здібностей і талантів дітей, тому при школі існує безліч гуртків від акторської майстерності до шиття і рукоділля.

Середня освіта терміном від 4 до 6 років, включає в себе три ступені по два роки, перші чотири роки є обов'язковими. Вища освіта Бельгії відома своєю високою якістю навчання. Питання вищої освіти перебувають у віданні Міністерства освіти Фламандського або Французького співтовариств.

Перше, що потрібно відзначити - це відсутність дитячих садочків у Бельгії, замість цього діти з раннього дитинства (з 2,5 років) відвідують школу. Навчання тут будується більшою мірою на наочності. У кожному класі працює один, постійний вихователь, він має індивідуальний підхід до кожного учня. Він

прищеплює дітям такі якості як: акуратність, вміння працювати в групі, проявляти повагу до однолітків, відповідальність за свою діяльність. Ця школа знаходиться окремо від старшої школи. Тут є спеціально обладнані кабінети для проведення занять, ігрові кімнати, комп'ютерні класи, їдальня, спортивний зал.

Початкова школа, в свою чергу, складається з 3 рівнів по 2 класу. Заняття в початковій школі (*école primaire, lagere school*) тривають шість років і відносяться до обов'язкового утворення. У всіх типах таких шкіл кількість предметів і зміст програм приблизно однакові. В ході цього періоду діти навчаються арифметиці, читанню, письму, музиці, історії та деяким іншим дисциплінам. Уроки починаються близько 8.30 і тривають до 15.30 з перервою на обід з 12.00 до 13.30.

Післяобідній час в середу, а так само субота та неділя - ненавчальні дні. Тривають заняття п'ять годин з великою перервою на обід. Ранок зазвичай починається з уроків письма, математики, мов або інших предметів, що вимагають зосередження. А після обіду час приділяється творчим дисциплінам. По середах - скорочений день, до обіду.

Суттєве значення в початковій школі Бельгії має мовна політика. Заняття здійснюються на мовах громад - в залежності від того, в яку з них входить школа. У Брюсселі і деяких інших фламандських муніципалітетах друга мова (як правило, французький) починають вчити вже з першого циклу, в основному ж його викладають з третьої стадії початкового навчання.

Після закінчення початкової школи учні переходять до середньої, навчання в якій так само розбите на 3 ступені по 2 роки. На цьому етапі учням необхідно вибрати між певними групами предметів і цей вибір значною мірою визначає розклад занять. Природно, що крім опціональних предметів існує і ряд обов'язкових для всіх, наприклад, рідна мова, фізична культура і так далі.

## Висновки до другого розділу

Для сучасного світу характерні цивілізаційні зміни, високий динамізм і глобалізм розвитку всіх систем. При цьому випереджальний розвиток освіти є першочерговим завданням. У країнах Європи зазнає глобальне еволюційне реформування, що закономірно привертає великий інтерес до вивчення міжнародного досвіду та виявлення можливостей його використання в російських умовах модернізації. Цьому сприяв Болонський процес, в рамках якого здійснюється уніфікація освітніх стандартів при одночасній диверсифікації освітніх моделей. Посилюється європейський акцент оцінки і контролю освітньої інноватики.

Україна, орієнтована на інтеграцію в європейський освітній простір, також стоїть перед необхідністю вироблення адекватної стратегії, яка враховує особливості національної системи і принципи народності (К.Д. Ушинський); забезпечує реальний шлях зближення з європейськими стандартами; надає можливості вивчати зовнішній і вдосконалювати внутрішній досвід освітніх реформ.

Початкова освіта охарактеризованих країнах – членах Європейського Союзу, призначена для дітей від 6 до 12 років. Початкову освіту розбита на три цикли по два роки кожен. Обов'язковими предметами в програмі початкової школи є математика, іспанська мова і офіційна мова автономії, література, іноземна мова, фізкультура, малювання і музика, ознайомлення з культурними та соціальними науками, природознавство і недавно введений предмет, що включає в себе знайомство з правами людини і цивільними правами і обов'язками.

На третьому етапі початкової освіти (тобто з 10 років) учням пропонується друга іноземна мова. Релігія в іспанських школах викладається не в обов'язковому порядку, все залежить від бажання батьків. Навіть в державно-приватних школах, які часто належать тому чи іншому чернечому ордену,

релігія не насаджується насильно. У повністю приватних школах ситуація може бути іншою.

Велика перевага міжнародних шкіл - середовище навчання. Мультимовне оточення дозволяє дітям дуже швидко адаптуватися і вивчити мову (хоча, звичайно, не до академічного рівня). Як правило, інтернаціональні школи мають менші за чисельністю класи, а в групах «новачків» панує більш «розслаблена» атмосфера - дітям дають час інтегруватися і відчувати себе впевненіше.

Міжнародні навчальні заклади гнучкіше і в наданні додаткових переваг: деякі гарантують індивідуальних викладачів, інші - обмін студентами з європейськими партнерами, треті - четвертий іноземну мову. Позашкільна програма таких шкіл теж зазвичай більш насиченою і цікавіше, ніж в інших навчальних закладах, тому нерідко її відвідують і діти пересічних іспанців.

## РОЗДІЛ 3

### ІНКЛЮЗІЯ ЯК МЕХАНІЗМ СТВОРЕННЯ ШКОЛИ ДЛЯ ВСІХ В КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

#### 3.1. Стратегії і принципи інклюзивного навчання в сучасній початковій школі Швеції, Данії, Норвегії, Фінляндії

Загальне право дітей на освіту закріплено міжнародними конвенціями і деклараціями, регламентують діяльність систем освіти. Законодавча база розвитку інклюзивної освіти закладена в Керівних принципах ЮНЕСКО з інклюзивної освіти (2009 р.) і використовує в якості основних документів Загальну декларацію прав людини (1948 р.), Конвенцію про боротьбу в дискримінацією в галузі освіти (1960 р.), Конвенцію про права дитини (1989 р.) і Конвенцію про охорону та заохочення розмаїття форм культурного самовираження (2005 р.).

Варто окремо зупинитися на Конвенції про права інвалідів (2006), а саме, статті 24, де йдеться про необхідність пропаганди інклюзивної освіти. Вважається, що в цьому і ряді інших міжнародно-правових актів «... прописані основні завдання, вирішення яких здатне забезпечити право на доступ до освіти, право на якісну освіту, право на рівність в освіті, а також право на шанобливе ставлення в даному середовищі навчання».

Конвенція про права інвалідів підписана здебільшого країнами Європи. Більшість європейських країн також підписали і факультативний протокол до цієї конвенції. Ряд країн знаходиться в процесі ратифікації конвенції та протоколу. Країнами, які є учасницями Конвенції про права інвалідів, є всі відвідані нами країни за винятком Фінляндії: це країна ще не ратифікувала дану конвенцію.

Спільна ініціатива розвитку інклюзивної освіти закріплена в Саламанкській декларації про принципи, політику та практичної діяльності в сфері освіти осіб з особливими потребами (ЮНЕСКО, 1994) [60]. Незважаючи на те, що з моменту підписання Саламанкської декларації пройшло більше двадцяти років, для багатьох країн даний документ досі є базовим інструментом в розробці власних стратегій.

«Вважається, що прописані в Саламанкській декларації принципи мають статус керівних для широкого кола установ, зайнятих розвитком освіти, не тільки для установ корекційної педагогіки» [47, с. 5]. Вони спрямовані на забезпечення рівних можливостей для участі в навчально-виховного процесу, шанобливого ставлення до індивідуальним особливостям, доступу до якісних освітніх послуг; принципи роблять акцент на потенціалі особистості, а не можливі фактори, що обмежують його розкриття.

Одним із завдань ознайомлювальних поїздок став збір інформації про те, яким чином країни реалізують поставлені завдання в своїх установах в контексті міжнародного законодавства і концепцій. Перелічені нижче розділи містять зведені таблиці, що відображають законодавчі основи інклюзивної освіти в відвіданих нами країнах. Таблиці супроводжуються коментарями, зробленими за результатами ознайомчих поїздок, і відображають стан інклюзивної освіти з чотирьох основних позицій - права на освіту, права на інклюзивну освіту, приміщення дитини до навчального закладу, а також підстав для надання спеціальної підтримки. Графа «Інші характеристики» містить додаткову інформацію і дискусійні питання, що відображають стан справ в конкретній країні.

Шведська система обов'язкової освіти включає в себе початкову, неповну середню школу, саамські школи, спеціалізовані та школи для дітей з порушенням інтелекту. В останніх навчаються діти, не здатні освоїти навчальну програму звичайної школи в силу серйозного відставання в розумовому



розвитку (Міністерство освіти і науки, 2004). Дане формулювання має на увазі наявність обмежень як освітнього потенціалу окремих учнів, так і здатності муніципальних шкіл створити таке середовище, яке б відповідала потребам всіх учнів. Муніципальні школи обслуговують конкретний район і повинні набирати учнів з числа проживають в даному районі. При цьому обов'язок шкіл приймати учнів з ОВЗ або особливими потребами не прописана ніде.

Як і інші країни-об'єкти порівняльного аналізу, Данія приєдналася до Саламанкської декларації [60] і висловила таким чином свій намір сприяти розвитку інклюзивної освіти. Принципи інклюзивної освіти закріплені в національному законодавстві Данії та реалізуються в рамках відповідних постанов. За винятком «вільних» шкіл, освіта в Данії - безкоштовна.

Відповідно до законодавства, фінансування освітньої системи проводиться з муніципальних бюджетів. Муніципалітети також відповідальні за надання в школах соціальної підтримки. Кошти на навчання дітей новоприбулих іммігрантів надаються урядом. За заявою Міністерства освіти і науки (2004), батьки / опікуни не повинні оплачувати вартість навчальних матеріалів, харчування, медичних послуг і транспортування своїх дітей в школу. Інклюзивна освіта передбачає саме такий підхід. Учні в категорії «які мають особливі освітні потреби» відвідують, головним чином, масові школи, де для них організовується спеціальне навчання.

Проте, є і спеціальні класи і школи, а також різні їх комбінації. В процесі реалізації державної стратегії в області інклюзивної освіти та соціальної інтеграції на датські муніципалітети покладено відповідальність за забезпечення в народних школах такий навчального середовища, яка б сприяла хорошій успішності всіх учнів.

Право учнів на отримання освіти, адаптованого до їх потреб, закріплено в Законі про утворення в Норвегії. Законом також передбачено надання педагогічним колективам допомоги у визначенні характеру освітніх заходів, які

можуть знадобитися в кожному окремому випадку. Оскільки навчально-виховний процес завжди повинен будуватися з урахуванням різноманітних потреб учнів, поняття «адаптивне навчання» не має чіткого визначення.

У Законі про освіту закріплено важливе право дітей молодшого і середнього шкільного віку на отримання освіти в школах за місцем проживання. При наявності особливих обставин, коли переклад дитини потрібно в інтересах інших учнів, може бути прийнято рішення про переведення такої дитини в школу не за місцем проживання. Таке рішення завжди приймається після підтвердження школою неспроможності можливих варіантів роботи з таким учням. При необхідності, дитини можуть перевести в школу за межами муніципалітету проживання, але зробити це буде можливо, якщо це не спричинить переїзд дитини з дому і не збільшить час поїздки до школи.

Незважаючи на прагнення створити максимально інтегруюче освітнє середовище, законодавство не є гарантією відсутності в школах практики виключення окремих учнів. Учня можуть помістити в спеціальну школу, якщо масова виявляється не в змозі відповідати його потребам. З цієї причини в країні може виникнути ситуація, коли освітні послуги в різних її регіонах будуть надаватися різним дітям «по-різному».

«Рівність прав громадян, а також заборона безпідставної диференціації за ознакою статі, віку, походження, обмежень здоров'я, інвалідності, сексуальної орієнтації, тощо закріплені конституційно» [65, с. 281]. Ставлення до дітей має будуватися з позиції поваги до особистості; у дітей повинна бути можливість брати участь у процесі прийняття рішень, безпосередньо які зачіпають їх життя (Всебічний огляд галузі - Фінляндія, 2012). Практика постійної диференціації за ознакою статі, регіону походження і соціально-культурної приналежності повинна бути виключена (Національне управління освіти Італії, 2011) [19, с. 67].

Однак, незважаючи на дані установки, показники успішності хлопчиків і дівчаток говорять про те, що в різних регіонах країни навчання ведеться по-

різному. Більш того, можливість надання послуг в необхідному обсязі залежить від конкретного муніципалітету. Основи організації базової освіти закладені в Національному навчальному плані. На їх основі методисти муніципальних установ розробляють власні освітні програми. Зміни, які зазнав Національний навчальний план після внесення в 2010 року в Закон про освіту ряду поправок, спрямовані на стимулювання розвитку і ефективності навчально-виховного процесу та відвідуваності.

Інклюзивний підхід вважається основним принципом організації базової освіти. Однак жоден законодавчий і керівний документ не містить положень, на підставі яких «Інклюзивна освіта» можна зарахувати до списку основоположних принципів освітнього процесу. Законодавство при цьому розглядає можливість навчання в «роздільному» форматі як необхідним заходом для забезпечення належної підтримки. Прописано, що процес навчання повинен керуватися індивідуальним підходом до дитини з метою успішного освоєння їм програми базової освіти. Зміни, яких зазнала система допоміжного навчання, спрямовані на постійну роботу і потребують підтримки учнями, а також направлені на профілактику проблем навчання шляхом раннього втручання.

Система надає дітям підтримку, працює по моделі «відповідь на втручання» (англ. Response to Intervention, RTI), що передбачає три види підтримки: загальну, посилену і спеціальну (остання включає в себе корекційне втручання і необхідні для нього засоби). Ефективна реалізація посиленої і спеціальної підтримки передбачає комплексне обстеження учня, а також трудомісткий процес планування роботи з ним групою експертів різного профілю. Розробка індивідуальних планів навчання вимагає залучення як самої дитини, так і її батьків.

В останні роки термін «інклюзія» все частіше використовується для опису процесів подолання дискримінації та факторів, несприятливих для життя груп

людей, що піддаються ризику маргіналізації і ексклюзії - економічної, соціальної, культурної чи пов'язаної з будь-якою іншою стороною життя суспільства. Терміни «соціальна інклюзія» і «соціальна ексклюзія» все частіше зустрічаються в текстах стратегічних документів. «Соціальна інклюзія» в освіті спрямована на категорії учнів, які можуть втратити можливість навчання.

Дана група визначень ставить перед навчально-виховним процесом на меті створити «школу для всіх», а також розробити такі педагогічні підходи, які змогли б задовольнити найрізноманітніші потреби учнів. «Школи для всіх» спрямовані на створення взаємовигідних відносин між школою та суспільством - відносин, заснованих на повазі до «різноманітності» і принципах інклюзивної освіти, а саме:

- зміна практики роботи школи, в результаті якої учні з особливими потребами та учні, таких не мають, навчаються і беруть участь у шкільному житті на рівних умовах;

- від ліквідації обмеженого доступу окремих учнів до навчання та участі в шкільному житті виграють всі діти;

- ставлення до всіх учнів і персоналу як однаково цінним особистостям, а до різноманітності - як ресурсу;

- навчальні заклади повинні створити середовище для сприятливого розвитку взаємин, розвитку цінностей і розкриття потенціалу учнів [20, с. 93].

Рух на захист «освіти для всіх» в Європі зародилося в 90-х роках минулого століття, коли в світі масово проводилися великі конференції з питань забезпечення широкого доступу до освіти та участі в навчально-освітньому процесі. Завдання, які рух ставить відносно роботи з позначеними групами населення, носять глобальний характер, а інклюзивна освіта розглядається як засіб допомоги і підтримки таких груп. Проте через безперервні випадків ексклюзії і неможливості повсюдного впровадження інклюзивної освіти глобальні завдання руху згодом зазнали критики.

При аналізі «шведської» концепції інклюзії в контексті типології Ейнскоу і ін. (2006) стає очевидним, що належна увага вона приділяє і інклюзії як процесу, спрямованого на навчання осіб з ОВЗ та інших осіб в категорії «які мають особливі потреби в освіті», і інклюзії як терміну, що застосовується по відношенню до всіх груп осіб, піддаються ексклюзії. Є також підстави вважати, що концепція розглядає інклюзію як механізм розвитку школи для всіх.

Як показав аналіз візиту в установи міста Лулео, осмислення інклюзії нерозривно пов'язане з розумінням «особливих потреб в освіті». Визнаним фактом при цьому є і те, що такі потреби можуть бути обумовлені як внутрішніми, так і зовнішніми факторами.

Невід'ємною частиною системи допоміжного освіти є спеціалізовані школи. Міські школи проводять політику створення такого середовища, яке б сприяло максимально успішної роботи учнів і персоналу, що, в свою чергу, повністю відповідає таким принципам інклюзивної освіти, як «участь» і «розкриття потенціалу».

Діти мають право здобувати освіту в школі за місцем проживання. Хоча пряма вказівка на те, що це поширюється і на дітей з ОВЗ або особливими потребами, відсутня. За результатами наших спостережень, особлива увага приділяється політиці раннього втручання. Крім того, з метою оптимального розкриття учнями свого потенціалу передбачено навчання дітей навичкам спілкування на мовою викладання.

Школи для дітей з порушеннями слуху несуть в собі елемент механізму захисту прав людини, права на оволодіння мовними навичками і вміннями, а також права на використання рідної мови. Мова, крім того, розглядається, як необхідний засіб для участі в житті суспільства, а вивчення рідної мови - як найважливіший аспект інклюзивної освіти.

У спеціалізованих школах міста Лулео навчаються діти з порушенням слуху, зору, мають складні дефекти і серйозне відставання в мовленнєвому

розвитку. Діти з особливими потребами навчаються в таких школах на рівних умовах з іншими. Даний факт припускає «рівність» спеціалізованих шкіл з масовими.

У порівнянні з іншими країнами, де в рамках проекту проводився порівняльний аналіз, тільки в Данії чітко простежується визначення інклюзії як принципового підходу до розвитку освіти і суспільства. Крім того, багато що говорить про те, що інклюзія розуміється і як механізм створення школи для всіх. Учасниками порівняльного аналізу був зроблений висновок про те, інклюзія в Данії - не просто слово, а дійсно йде в школах процес. З метою його ефективного реалізації система підготовки педагогів зазнала відповідні зміни.

Відповідно до державної стратегії, розвиток інклюзивної освіти в Данії йде у напрямку зниження кількості учнів в окремих спеціалізованих школах. Необхідність в такій мірі виникла за результатами реалізації Міжнародної програми з оцінки освітніх досягнень учнів (PISA). Вони стривожили педагогів і розробників стратегії низькими показниками успішності датських школярів.

Різноманітність розглядається як ресурс для розвитку, а інклюзивна освіта - як засіб для вирішення освітніх завдань. Був зроблений висновок про те, що навчаються за програмами спеціальної освіти стало занадто багато, і саме це є причиною низької успішності. Крім педагогів, в процес реалізації стратегії інклюзивної освіти залучено велику кількість інших учасників, а також розробників - державних діячів, політиків місцевого рівня, завідувачів навчальною частиною, методистів, учнів та їхніх батьків, вчених, зацікавлених організацій і профспілок.

У Данії установи розглядають інклюзивну освіту як механізм створення школи для всіх. У процесі навчання з кожною дитиною працюють індивідуально, навіть в звичайних класах свої послуги, при необхідності, надають різні фахівці. Зміни в законодавстві і освітньої стратегії зводяться до

відмови від практики «приміщення» учнів в спеціальний клас на час надання їм необхідної допомоги з подальшим «поверненням».

Нове бачення також засновано на критичному осмисленні того, чи обов'язково різноманітність в класі має бути мати маркування. Такі реалії навчального процесу як «різноманіття», «недостатність» і «обмеження можливостей» з'являються в класах, тому що їх носіями є діти [57, с. 150]. Тепер вони вчаться всі в одному класі і нікуди не переводяться. Переводитися може тільки їх учитель. Особливо підкреслюється, що об'єктом зміни завжди повинна залишатися середовище, а не учень.

Інклюзія в Данії - питання наміри, а також масштабу реалізації. Простіше кажучи, полеміка на предмет необхідності інклюзивної освіти закінчена і головним питанням сьогодні є механізми його реалізації. Важливо, щоб діалог тривав, але тепер вже про причини необхідності в інклюзивну освіту. Така стратегія ставить перед муніципалітетами і їх школами завдання систематичної реалізації заходів щодо створення ресурсної бази, необхідної для реалізації державної стратегії.

Незважаючи на те, що вже зроблено в плані розробки стратегічних основ і практичних підходів до інклюзивної освіти, практика поки що говорить про те, що база знань і досвід її застосування до розвитку «інклюзивних» практик ще не цілком достатні і ефективні, з чого слід необхідність в подальших узгоджених діях щодо забезпечення можливості навчання для всіх. «Заглиблюючись в суть полеміки про інклюзію, не можна забувати про те, що і у інклюзивної освіти повинен бути певний «запас гнучкості». Така система освіти повинна гнучко підходити до навчання деяких дітей і передбачати можливість навчання в спеціальних класах, школах і на дому» [58, с. 63].

У Норвегії в поняття «інклюзія» вкладається в першу чергу процес, спрямований на роботу з усіма групами осіб, що піддаються ексклюзії. При

цьому є свідчення (особливо в стратегічних документах) на те, що даний процес розглядається і як механізм створення школи для всіх.

Розуміння рівності в освіті засноване на визнанні індивідуальних характеристик і потреб учнів, а також загальний доступ до освіти. «З точки зору школи, включення в навчально-виховний процес всіх учнів вимагає наявності як процедур, що забезпечують можливість участі в ньому всіх і кожного, так і можливості індивідуальної роботи з кожним учнем незалежно від соціокультурної приналежності і потенціалу» [11, с. 28].

Інклюзивні дитсадки і школи працюють відповідно до ціннісними принципами. Ці принципи глибоко закладені в свідомості норвезького суспільства і викладені в розділі законодавства, формулює місію шкільної та дошкільної освіти, забезпечуючи таким чином законодавчо встановлену основу «інклюзивного характеру» шкіл і дитячих садків.

Відповідно до норвезьким законодавством, інклюзивний характер освіти - стратегічна мета. Це означає, що якісну дошкільну та середню освіту є для всіх учнів незалежно від їх соціокультурної приналежності і потенціалу. Всіх учнів сприймають як носіїв великого потенціалу. Як принцип роботи освітніх установ, інклюзія означає постійний облік і відповідність індивідуальним можливостей і потенціалу (Міністерство освіти і науки Норвегії, 2010-2011).

Згідно з положеннями Закону про освіту, учні початкової і середньої школи мають право навчатися в школах за місцем проживання. «В Законі також прописано низку принципів, відповідно до яких учні мають право на адаптивне навчання і послуги допоміжного персоналу, який зможе визначити найкращий сценарій надання освітніх послуг у кожному конкретному випадку» [18, с. 62]. В ході порівняльного аналізу особливо відзначено, що навчання всіх учнів відбувається в звичайних класах чи групах, але при цьому є можливість навчання і в спеціальних, при необхідності.



Освітні послуги в Норвегії орієнтовані на зміну середовища навчання, а не самого учня. Саме в такому ключі відбувається формування розуміння «інклюзії» і створення «школи для всіх».

Адаптивне навчання вимагає від педагогів уміння адаптувати процес викладання до різних потреб учнів. Крім того, для мотивації і розкриття потенціалу учнів дуже важливо застосовувати різні методики і ставити зрозумілі для дітей навчальні завдання (Міністерство освіти і науки Норвегії, 2010-2011). «Існує думка, що до різних учням повинні застосовуватися різні підходи. В ході відвідування установ також зроблено спостереження про те, що з-за того, що діти з особливими потребами навчаються у звичайних класах, з часом їх однокласники починають сприймати їх такими, якими вони є» [55, с. 180].

Спостереження за досвідом роботи в школах Фінляндії показали, що розуміння інтегрованого навчання засноване тут на праві дітей отримувати освітні послуги в звичайних класах. Існують також змішані класи, викладання в яких ведеться постійним і спеціальним педагогами одночасно. Є змішані класи з двома педагогами, де спеціальний допомагає їм при необхідності або постійно.

Надання спеціальної підтримки передбачає навчання як в малих групах з частковим відривом від класу, так і без відриву від нього. Диференційоване спеціальне навчання організовано в відвіданих нами установах в спеціальних класах (дану форму часто називають «навчання в малих групах») [32, с. 42]. Такі класи працюють в звичайних школах, але по своїй, індивідуальній, програмі. Програми розроблені для кожного року навчання і спрямовані на дітей з більш глибокої ступенем тяжкості захворювання або відставання в розвитку.

«Крім того, в країні є кілька спеціальних шкіл для учнів із серйозними відхиленнями в поведінці і розумовому розвитку. Одна з них - школа Тервааяля, де учням потрібно посиленна підтримка через серйозну затримку

мовного розвитку, глухоти, інвалідності, неврологічних розладів або інших свідчень різного спектру» [21, с. 124].

Незважаючи на те, що в відвіданих нами школах вчать діти з сімей мігрантів, контингент більшості з них не можна назвати багатонаціональною. Культурне розмаїття - навіть в світлі різного досвіду існування в Фінляндії різних культурних норм - не рахується тут фактором, перешкоджає або, навпаки, сприяє участі дітей в навчально-виховному процесі.

Завдання створення школи для всіх реалізується педагогічними колективами фінських шкіл і окремими педагогами по-різному в силу наявності у останніх «свободи дій» [22, с. 68]. Навіть в стінах однієї школи інклюзивна освіта може розглядатися з різних позицій - інклюзивної та традиційної педагогіки. У справі розвитку інтегрованого навчання велику роль відіграє позиція директора. Часто викладачам, бажаючим працювати в парі, потрібно виділення в навантаженні годин на планування спільної діяльності.

### **3.2. Дослідження результатів реалізації інклюзивної освіти в початкових школах країн ЄС**

До цього розділу відносяться аналіз організаційних і педагогічних аспектів реалізації інклюзивної освіти. Вважається, що учасникам ознайомлювальних поїздок найчастіше показують «найкращі практики». При цьому ми не забуваємо, що практика, яка є найкращою в одному контексті, може виявитися зовсім інший в іншому.

Висновки, які можна зробити за підсумками спостережень за роботою шкіл, повинні ґрунтуватися на критичному співвідношенні побаченого з принципами, цінностями і завданнями інклюзивної освіти, а також враховувати контекстуальні відмінності і труднощі, які інклюзивна освіта покликана

усунути. У зв'язку з цим, в цьому розділі робиться спроба позначити організаційні та педагогічні аспекти інклюзивної освіти, обумовлені умовами роботи окремої школи. У розділі також наводяться фактори-обмежувачі інклюзивних процесів в освіті.

Головну проблему в реалізації інклюзивної освіти представляє готовність шкіл працювати з різноманітним контингентом учнів. Незважаючи на наявні державними нормативними документами, у своїй діяльності колективи шкіл керуються власним баченням інклюзії. У багатьох країнах принципи інклюзивної освіти позначені як обов'язкові для дотримання освітньою системою. Однак законодавча база та навчальний план дозволяють реалізовувати їх «окремо», в форматі корекційної педагогіки, як впливає з прикладів нижче.

«Основним принципом організації навчального процесу в датських школах є диференціація методик викладання. Саме з її допомогою «забезпечується оптимальна можливість всебічного розвитку і навчання всіх учнів народної школи» [39]. Процес викладання повинен керуватися індивідуальними інтересами, здібностями і потребами учнів, що виявляються в процесі спільної роботи.

Загальноосвітні школи Данії, так само як і Фінляндії, не орієнтовані на екзаменацію знань (Міністерство освіти, дата відсутня). Положення Закону про освіту в державній (народної) школі (в частині завдань, змісту навчальних програм, оцінювання, форм перевірки знань, процедури здачі випускних іспитів) застосовуються по відношенню до всіх учнів в рівній ступеня. Це означає, що до учнів з особливими потребами пред'являються абсолютно такі ж вимоги, що і до учнів без таких.

Використовувані для організації спеціальної освіти кошти включають диференційоване викладання, консультації, допоміжні засоби навчання та індивідуальну підтримку. У більшості випадків дитина навчається в звичайному

класі і отримує спеціальні освітні послуги з одного або кількох предметів як додаткові до загальноосвітніх. Однак навчання у звичайних класах може виявитися формою, не цілком відповідає інтересам всіх учнів.

Саме тому в учнів є можливість проходити один або кілька предметів в спеціальній освітньому середовищі. Спеціальні класи працюють як у звичайній, так і в спеціалізованій школі. Крім того, дитина може бути учнем звичайного або спеціального класу, а навчатися в обох. В останньому випадку доречніше говорити вже про інтегрований, а не інклюзивну навчання.

У Норвегії інклюзивне навчання і багатоплановість контингенту учнів вважаються складовими оптимального освітнього середовища. Для кращого входження учнів в соціальне життя і забезпечення рівності прав в школі потрібно раннє втручання, постійний контроль і цілий набір навчальних методик, а також штат досвідчених педагогів і управлінського персоналу.

Формат реалізації спеціальної освіти в цілому і спеціальної освітньої підтримки, зокрема, не повинен допускати можливість сегрегації учнів. На практиці виходить, що вимоги до організації спеціальної освіти частково визначаються потенціалом школи до адаптації освітнього середовища і методик викладання. Якщо школа виявляється не в змозі відповідати потребам учня, йому пропонується навчатися окремо, за програмою спеціальної освіти.

Аналогічно організована робота і освітньої системи Фінляндії. Можливість окремого навчання закріплена в положенні про те, що спеціальне навчання може в повному обсязі або частково здійснюватися в стінах звичайної школи в спеціальному класі або в іншій установі відповідного типу. У ситуації небажання адміністрації школи організувати навчальний процес відповідно до принципів інклюзивної освіти, так само як і виділяти ресурси, необхідні для надання спеціальної підтримки в звичайних класах, подібні формулювання дають школам можливість працювати «по-старому», сегрегуючи сектор спеціальної (корекційної) освіти, оскільки їм так простіше. Однак на ділі багато

шкіл, особливо віддалені на півночі країни, активно інтегрують форми спеціального (корекційного) навчання в умови масової середовища, оскільки тільки так можна забезпечити загальне право дітей на освіту.

Існують колективи, орієнтовані на інклюзивну освіту в повній мірі. «Наприклад, колектив школи Метсокангас в місті Оулу, де методика спеціального навчання інтегрована в звичайну освітню середу. Тут навчання учнів з особливими освітніми потребами може бути організовано в малих групах, що працюють разом зі звичайними класами» [6, с. 10]. Відповідно до принципів інклюзивної освіти, школа – це багатофункціональний освітній центр, що надає послуги дошкільної, початкової і середньої освіти. Місцеві жителі використовують ресурси школи для проведення різних культурних заходів. Серед реалізованих школою Метсокангас стратегій організації навчального процесу такі:

- спільне викладання, коли предмети в класі ведуться декількома педагогами одночасно;
- горизонтально-вертикальна форма організації спільної роботи і взаємодії, при якій ровесники і діти старшої / молодшої вікової групи навчаються разом;
- інклюзивна і інтегроване навчання дітей з особливими і іншими потребами;
- навчання дітей з особливими потребами в одному класі з учнями без таких;
- спільна реалізація ініціатив та робота в команді.

Важливість спільної роботи відзначалася багатьма, якщо не всіма, колективами шкіл, в яких ми побували. Освітніми установами Данії, наприклад, особливо підкреслювалося, що будь-яка виникає в школі проблема стає загальною і що в її рішенні повинен брати участь весь колектив.

У міру становлення товариств все більш багатонаціональними, з'являється необхідність в нових способах досягнення міжкультурного взаєморозуміння і взаємодії. Часом самі проблеми, пов'язані з організацією діалогу культур, можуть стати стимулом для спільної роботи, як це було в одному з освітніх установ Данії.

Після закриття однієї з шкіл для учнів з сімей мігрантів дітям довелося продовжити навчання у звичайній школі неподалік. Процес інтеграції дітей мігрантів в новій школі спочатку йшов складно. Але, за словами директора, педагоги були мотивовані на пошук потрібних педагогічних рішень, їх в цьому підтримували. Це і дало початок активної спільної роботи педагогів, соціальних працівників і батьків.

Об'єктом адаптації в інклюзивної школи є освітнє середовище, а не учень. «Ключовою фігурою в реалізації інклюзивної освіти є педагог, проте в цілях ефективного забезпечення учнів необхідною підтримкою педагоги повинні працювати разом з колегами-професіоналами» [36, с. 194]. В одному їх відвіданих нами установ Данії є відразу кілька рішень для додання школі більш інклюзивного характеру.

У датських школах працюють шкільний психолог, соціальний працівник, а також спеціально підготовлені вчителі-предметники, наприклад, математики, навчені працювати з дітьми з поведінковими відхиленнями. До роботи залучають позаштатних педагогів-консультантів та інших фахівців. Функцією таких консультантів є спостереження за процесом викладання і засвоєння матеріалу, а також напрямок роботи педагога в потрібне русло. Вони допоможуть заспокоїти засмучений на уроці учня і займуть його чимось іншим в окремому класі.

У Фінляндії такі помічники вчителя закріплені за усіма класами, в яких навчаються діти, які потребують до себе підвищеної уваги. У той час як педагог зайнятий організацією навчального процесу, помічник-консультант виявляється

важливою ланкою в наданні учневі допомоги у вирішенні навчальних завдань і спілкуванні з однолітками.

Спільна робота педагогів підтримується шляхом діалогу і спілкування з іншим персоналом на предмет організації інклюзивної освіти. Данські педагоги вже активно співпрацюють один з одним, але система все ще не досконала. У школах міста Лулео (Швеція) створюються комісії (педагогічні ради), які розробляють методику роботи з конкретним учнем при виникненні у нього будь-яких труднощів у навчанні. При необхідності, запитується консультація медиків з можливістю приміщення дитини до медичного закладу.

У Норвегії класний керівник, спеціальний педагог і консультант-помічник щотижня проводять наради, на яких планують подальшу роботу, оцінюють поточні результати, успішність і як «Підтягнути» окремих учнів. Іноді на такі наради запрошується і шкільна медсестра.

При роботі з «важкими» учнями з особливими потребами комісія проводить окрему зустріч, на якій іноді розробляється зовсім нова методика роботи з таким учням. Норвезька школа активно працює з дошкільними установами, центрами захисту материнства і дитинства, дитячими лікарнями та лікувальними установами для дітей, які потребують спеціального догляду.

Фінський Закон про основну загальну освіту в редакції 1998 і 2010 рр. закріплює необхідність в «послугах по забезпеченню турботи про учнів» [31, с. 165]. Такі послуги передбачають надання різної підтримки навчальної діяльності, розумового і фізичного здоров'я, а також соціального благополуччя дітей.

Послуги із забезпечення турботи про учнів включають в себе послуги шкільного лікаря і щоденне безкоштовне харчування в їдальні. Закон передбачає проведення диспансеризації першокласників та учнів третіх і п'ятих класів. Інші учні також щорічно проходять медичний огляд, але вже меншою

кількістю фахівців. У числі послуг також безкоштовна стоматологічна допомога і вакцинація учнів до 18 років.

Штатний розклад муніципальних школах повинно включати ставки штатного психолога та соціального працівника. Тим не менше, багато муніципалітети часто виявляються не в змозі забезпечити їх присутність. В організації забезпечення даних послуг школи керуються положеннями законодавства, проте на практиці послуги можуть надаватися школами не в однаковому обсязі.

В одній із фінських шкіл працює група із забезпечення учнів необхідними послугами. До її складу входять директор, педагог-дефектолог, класний керівник, помічник класного керівника по роботі з дітьми з особливими потребами, шкільна медсестра і психолог. Один раз в тиждень група збирається для обговорення спільної роботи і періодично - для обговорення окремих учнів і поточних питань надання учням необхідних послуг. В обговоренні питань, що стосуються особистості окремих учнів бере участь тільки персонал, безпосередньо задіяний в роботі з ними.

Дана вимога передбачено законодавством. Члени групи наголошують на важливості співпраці школи з батьками: для них організуються зустрічі з педагогами та вихователями, індивідуальні бесіди, а також загальне обговорення питань виховання та успішності.

Є вагомі докази того, мова є основою успішного навчання. Період оволодіння мовою навчання складає від 5 до 8 років. Такий же період займає і оволодіння рідною мовою. Доведено, що після двох років не використання рідної мови люди втрачають його як мову розумового процесу. У зв'язку з цим, підтримка мови розглядається як неодмінна умова для залучення дітей до навчального процесу.

У Швеції навичкам спілкування на шведському і рідною мовою приділяється однаково важливе увагу. Як і в Фінляндії, освоєння мови навчання



тут організовано окремо - на підготовчому відділенні для мігрантів. Такий підхід забезпечує можливість одночасно надавати освітні послуги дітям і враховувати інтереси їх сімей.

У забезпеченні мовної підготовки людей, які прибувають мігрантів шведські школи керуються загальними вимогами до подібного роду підготовки, а також єдиною програмою. При цьому з метою полегшення процесу інтеграції учнів в шведське суспільство програма мовної підготовки орієнтована на шведську мову, культуру і суспільство.

Приблизно 20% учнів шкіл міста Лулео - з сімей мігрантів. При цьому, як стало відомо, в програмі мовної підготовки беруть участь не всі. Період вивчення мови в Валкомстені залежить від здатності учнів опанувати цільовими навичками спілкування, і на це потрібно від 3 до 24 місяців, в середньому 10. Оскільки учні є вихідцями з різних країн і носіями різних мов, сама школа носить багатонаціональний характер.

Чи гарантує оволодіння мовою навчання входження дітей в світ школи і її мешканців? Як би там не було, практика роботи шкіл спрямована на створення інклюзивного середовища і залучення в шкільне життя всіх. Діти приїжджають в школу Валкомстен з усіх передмість. Там, де вони живуть, у них не так багато друзів, так що єдиним місцем, де вони можуть їх завести, є Валкомстен, а до моменту переходу в школу за місцем проживання у деяких друзі так і не з'являються.

У Швеції, також як і в Фінляндії, поряд з вивченням мови викладання учні мають право на вивчення рідної мови. Наприклад, після закінчення деякого періоду навчання дітей-мігрантів в загальноосвітніх школах міста Лулео їх батьки можуть подати заяву про можливість відвідування дитиною уроків рідної мови в обсязі одну годину на тиждень. У школах викладається 11 мов. Основні мови викладаються педагогами з вищою освітою, а з викладанням

мовами більш нечисленних народів ситуація складніша, оскільки знайти викладачів не завжди можливо.

У шведському місті Лулео діти саамів навчаються в саамських школах, які викладають саамський культуру. Вони отримують освіту відповідає шести років навчання в загальноосвітній школі. Виходить, що після шостого класу саами вже не можуть навчатися в умовах школи, орієнтованої на їх культуру? Якщо так, то навчання саамів в окремих школах виправдане, тому що сприяє збереженню культури корінного народу. У той же час саами, як носії іншої культури, релігії та мови, вносять вклад в «різноманітність» освітнього середовища. З точки зору інклюзивної освіти, завданням школи є створення такого середовища, яке б сприяло розвитку індивідуального потенціалу носіїв різних культур.

У школах Фінляндії працюють класи (1-9), де навчання ведеться на саамській мовою. Саамські учні вчаться в одній школі з фінськими. Для вивчення окремих предметів їх іноді об'єднують. В одних школах саами навчаються практично індивідуально, в інших набираються цілі групи. Багато фінів, які проживають на території саамської регіону Фінляндії, вивчають саамська мова в школі як додатковий.

Для організації навчального процесу, що враховує потреб всіх учнів, необхідно кілька форматів співпраці. Один з них - консультування з залученням фахівців для роботи з дітьми, батьками та педагогами. В цілому, в процес організації інклюзивної освіти залучені всі.

У школах Норвегії допомогу фахівців надається на вимогу. Для спільного вирішення питань, пов'язаних з організацією навчання дітей з порушенням мовного розвитку, труднощами в освоєнні матеріалу (читання, математика), порушенням слуху, зору, поведінковими відхиленнями, складними дефектами, а також питань адаптації освітнього середовища в школу запрошуються фахівці психолого-педагогічної консультативної служби. Дана служба, в свою чергу,

направляє запит в спеціальний ресурсний центр підтримки муніципалітетів і їх шкіл.

За більш інтенсивної допомоги психологів та соціальних працівників можна звернутися в Агентство з охорони здоров'я дітей і дитячого благополуччя або Центр психологічного здоров'я. Важливо підтримувати контакт з батьками. Батьки зустрічаються з педагогами і дефектологами двічі в рік, але можуть робити це і частіше, якщо необхідно обговорити якесь важливе питання або отримати консультацію.

Педагогічним колективам муніципальних шкіл Данії допомагають фахівці Національного ресурсного центру та кількох консультацій. Для додання освітньому середовищі більш інклюзивного характеру ними надається інформація про «інклюзивних» проектах і наукових програмах. Педагоги, їх помічники, методисти та співробітники наглядових органів отримують від фахівців ресурсного центру відчутну підтримку.

Штатний психолог постійно працює з батьками, консультуючи і надаючи інформацію. Соціальні педагоги допомагають шкільним створювати інклюзивну освітню середу, відповідну потребам всіх учнів і особливо учнів з обмеженою мобільністю. Ними також ведеться спостереження за дітьми з поведінковими порушеннями і за процесом оволодіння ними знаннями, вміннями і навичками.

Створюється ситуація, коли в справі розробки комплексу підтримують послуг масова школа використовує спеціалізовану як ресурс. Розглянуті ресурсні центри інклюзивної освіти та спеціалізовані школи активно співпрацюють з педагогами багатьох загальноосвітніх установ. В школах, де є спеціальні класи, для учнів проводяться спільні заходи.

У Фінляндії більшість спеціальних освітніх послуг надається школам відповідними муніципальними службами. Підтримують послуги можуть надаватися муніципалітетами самостійно, якщо це не суперечить положенням

Закону про освіту. Невеликі лапландські муніципалітети користуються послугами «приходять» спеціальних педагогів і закупають послуги інших фахівців в інших муніципалітетах. У великих містах більшість спеціалізованих шкіл переобладнані в ресурсні центри, хоча до цих пір виконують свою первісну функцію навчання дітей з важкими порушеннями інтелекту та особливими потребами.

Однією з них є школа Терваваяля в місті Оулу, в якій ми також побували. Тут дітям, які вимагають до себе підвищеної уваги, виявляється підтримуюча реабілітація та допоміжні послуги, щоб вони могли навчатися в школах за місцем проживання. Фахівці Ресурсного центру займаються дослідженнями, публікують навчальні матеріали та посібники. Освітніми послугами даної школи користуються всі муніципалітети Фінляндії, хоча основна їх частина надається на півночі країни (Tervaväylä oppimisja ohjauskeskus, дата відсутня).

Освітні системи різних країн відрізняються один від одного методиками викладання, передбаченими діючими навчальними програмами. У Фінляндії, наприклад, в навчальних програмах позначені лише принципи викладання предметів, а педагоги, керуючись ними, підбирають методику навчання самостійно. В системі інклюзивної освіти методика викладання відіграє дуже важливу роль. Методи навчання повинні обиратися згідно з принципами інклюзивної освіти.

Професія вчителя традиційно несе в собі елемент «Одноосібно», і це дійсно так. Існує велика кількість педагогів, які звикли працювати самі по собі, виконуючи свої посадові обов'язки строго в передбаченому обсязі і не більше того. Їх «одноосібність» проявляється не тільки в цьому, а й у професійному спілкуванні з колегами. У данському навчальному закладі ми зіткнулися з фактом того, що вирішувати проблемні ситуації спільними зусиллями педагогів, дефектологів і керівництва школи не прийнято. Якщо виникав проблемний учень, його проблему, так само як і його самого, виганяли з класу.

У школах, які працюють за принципами інклюзивної освіти, викладання і навчання розглядаються як об'єкти диференціації. У Норвегії практикуються технології адаптивного навчання, які передбачають широкий діапазон заходів, реалізованих школою для максимально ефективного навчання дітей. Такі технології можуть бути спрямовані на оптимізацію викладання, виховних прийомів, підвищення успішності.

Оскільки головною функцією школи є забезпечення арени для спільного навчання, адаптивне технології покликані встановити баланс між індивідуальним потенціалом учнів і всієї освітньої середовищем даного класу / школи. У Фінляндії диференціація розглядається, мабуть, як найважливіший аспект процесу забезпечення учнів даної вікової групи знаннями, вміннями і навичками.

Об'єктами диференціації можуть бути освітній контент, методика викладання, показники успішності, що виділяються на проходження окремих тем годинник, організація простору в класі тощо. У публікаціях зарубіжних авторів такий підхід часто називається «диференціацією освітніх програм» (*curriculum differentiation*) і «універсальним дизайном навчання».

Незважаючи на стійкі прояви «одноосібно» в професії вчителя, надію вселяє все більший інтерес до практики спільного викладання. Спільне викладання - це форма співпраці педагогів, що передбачає викладання предметів в класі з різних контингентів учнів одночасно двома викладачами (зазвичай викладачем без спеціальної освіти і дефектологом). Характер спільного викладання визначається чотирма факторами.

По-перше, навчання ведеться педагогами в кількості двох або більше. По-друге, всі вони повинні мати активну позицію. По-третє, їх діяльність пов'язана з навчанням класу, що характеризується багатоплановістю контингенту. По-четверте, процес навчання завжди локалізована в одному і тому ж місці, навіть якщо робота класу організовується в малих групах.

Спільне викладання має багато переваг, як для учнів, так і самих педагогів. Діючи спільно, педагоги заручаються підтримкою колег, вчаться один у одного і об'єднують зусилля. Планування занять спільно з колегою підвищує ефективність викладання. Більш того, спільне викладання мотивує і змушує підходити до своєї діяльності з ентузіазмом. Клас відчуває на собі більше уваги, отримує більше підтримки і спілкування, а учнів, які потребують особливої підтримки, помічають раніше і допомагають швидше.

Крім того, при спільній формі викладання легше враховувати індивідуальні здібності учнів і справлятися з проблемними ситуаціями. Спільне викладання мотивує дітей до навчання. Педагог обмінюються матеріалами та ідеями. Працюючи разом вони краще розуміють освітній потенціал учнів. Спільне викладання дозволяє чутливіше реагувати на «різноманітність» класу і зробити щоденні заняття цікавими. Воно являє собою більш емпіричну і природну форму навчання.

Важливим аспектом інклюзивної освіти є групове навчання і підтримка з боку однокласників. Досвідчений педагог користується методикою групового навчання для кращого засвоєння матеріалу і щоб відійти від дошки і попрацювати з учнями або групами індивідуально.

Фінські педагоги, практикуючи методику спільного викладання, також організують роботу в групах і парах як елемент інклюзивного навчання. Склад груп варіюється в залежності від ситуації або навчальних завдань і формується за ознакою комунікабельності й уміння учнів працювати разом, наявності особливих потреб, особливостей сприйняття і рівня підготовки. Робота в групах розвиває комунікабельність і навички взаємодії, діти вчаться поважати один одного. Кожен раз, працюючи в парі або групі з новими однокласниками, діти вчаться контактувати по-новому.

В освітніх установах Данії практикується методика роботи, спрямована на виховання в учнів почуття впевненості і на спільний пошук рішення задач.

Один раз в тиждень (або в міру необхідності) проводиться класна година. Її веде консультант із питань інклюзивної освіти, а вчитель займає позицію учнів. Виховна година починається з того, що присутні ставлять оцінку попередньому тижні і діляться своїми думками і міркуваннями.

Далі учні обговорюють події минулого тижня і їх можливі наслідки для класу. Зазвичай учні спочатку діляться своїми переживаннями, і тільки потім озвучують проблему або нову тему для розмови. Далі заслуховуються і обговорюються (в режимі діалогу) їх ідеї, в укладанні робиться висновок. Виступ кожного учня розцінюється як значний внесок в колективну відповідальність.

## Висновки до третього розділу

Закріплюючи загальні принципи інклюзивної освіти в своєму законодавстві, всі обстежені країни мають чіткий намір створити інтегруючу освітнє середовище. При цьому не можна не відзначити і те, що європейські країни «залишають допуск» на форми роботи, що не відповідають принципам інклюзивної освіти, а саме можливість організації процесу навчання деяких дітей в окремих групах за умови дотримання низки умов.

Положення такого «двоєкого» законодавства в частині необхідних для реалізації інклюзивної освіти умов інтерпретуються в регіонах, а також самими школами, по-різному. Надаючи школам деяку свободу дій в реалізації діяльності з урахуванням місцевої специфіки, закріплений в законодавстві намір створити інтегруюче середовище має носити більш чіткий характер.

Освітні установи всіх згаданих нами країн так чи інакше пов'язують інклюзивна освіта з навчанням осіб з вадами і в категорії, які мають особливі освітні потреби. Дійсно, концепція інклюзивної освіти виникла як реакція на сегрегацію та дискримінацію дітей-інвалідів, починаючи з 60-х років ХХ століття. Спроби усунути сегрегацію дітей з особливими потребами робилися в Данії і, особливо, в Норвегії - шляхом організації навчання таких дітей в окремих школах і класах. Більш того, в Данії навіть взялися за викорінення самого слова «різноманітність», що, безсумнівно, викликало неоднозначну реакцію.

Більшість дослідників вважає, що інклюзивна освіта за своїм визначенням має на увазі як інтеграцію, так і Ексклюзив і є процесом, покликаним виявити і усунути бар'єри для участі дітей у шкільному житті і поліпшення їх успішності. Напрошується питання: чи можливо «розпізнати» і усунути дискримінаційні настрої і спроби ексклюзії в умовах, де факт наявності різноманітності не визнається?



Розуміння «інклюзії» як відповідної реакції на дисциплінарне виключення учнів не було відзначено в жодному звіті про результати порівняльного аналізу. При цьому примітний сам факт практики ексклюзії як дисциплінарне покарання.

Виходить, що, наприклад, усім звільненим із місць позбавлення волі молодим людям може бути відмовлено в праві на освіту? У якого роду відносини вступають школа і ті, кого з неї можуть виключити? У Фінляндії, наприклад, поряд з питаннями інклюзивної освіти широко обговорюються можливі поправки до Закону про освіту: заявлені зміни стосуються наділення директорів шкіл правом тимчасового виключення з них учнів як дисциплінарне покарання.

Поняття інклюзії також співвідноситься з категоріями осіб, часто стають об'єктом ексклюзії. Це учні з ОВЗ, діти іншого етнічного походження, діти, які проживають в прийомних сім'ях. Подібне розуміння інклюзивної освіти має більш широкий контекст і міцно закріпилося у свідомості користувачів з 90-х років ХХ століття. Інтерпретується в ширшому ключі, інклюзивна освіта вказує на присутність в освітній системі систематичної дискримінації учнів за ознакою етнічного походження (наприклад, циганського), мови, поведінки, сексуальної орієнтації, релігійної приналежності.

Питання про те, чи пов'язано таке розуміння інклюзивної освіти з принциповим підходом до утвердження в суспільстві принципів рівності і справедливості, не піднімалося. У Данії явних ознак спрямованості інклюзії на вразливі групи населення, відзначено не було.

В установах більшості, якщо не всіх відвіданих нами країн, простежується прагнення створити таку «Загальну школу для всіх», яка б враховувала потреби всіх учнів. Така мета, головним чином, заявлена в офіційних документах, але на практиці в повній мірі не реалізується. Проте, позитивні результати роботи є.

## ВИСНОВКИ

Результати дослідження засвідчили досягнення мети, розв'язання поставлених завдань і стали підставою для формулювання таких висновків:

**1.** Аналіз особливостей освітнього процесу в країнах Європейського Союзу дозволяє сказати, що початкова освіта за кордоном, зокрема в межах ЄС, не стала предметом спеціального аналізу українських науковців, хоча дослідження розвитку початкової освіти у країнах ЄС важливе для національної педагогічної думки через низку причин:

- європейський вибір України спонукає до подальшого реформування національної освітньої галузі, успішність якого певним чином залежить від вивчення та адаптації позитивного європейського досвіду створення нової школи в XXI ст.;
- у провідних країнах ЄС функціонує сформована система початкової освіти, яку характеризує рух у напрямі забезпечення рівного доступу, підвищення якості освітніх послуг та задоволення потреб учнів і вимог сучасного суспільства;
- гуманізація та демократизація шкільної освіти в Україні потребують розбудови освітнього середовища для виховання самостійності, креативності, інтелектуальної гнучкості молодого покоління, що співвідноситься з цілями європейського шкільництва;
- високі показники академічної успішності молодших школярів ЄС підтверджують перспективність теоретичних і практичних підходів до організації навчання в початковій школі держав-членів європейського співтовариства.

**2.** Розкриття передумов розвитку початкового навчання у школах країн Європейського Союзу дає підстави стверджувати, що із початку 1980 років

більшість європейських країн приступили до реформування своїх освітніх систем. Процес цей розтягнувся на кілька десятиліть і не завершився досі. Більш того, сьогодні мова йде вже не про реформи шкільного або вищої освіти, а про створення принципово нової системи освіти, яка відповідала б потребам постіндустріального етапу розвитку капіталізму - економіки знань.

Весь цей період реформування можна розділити на два основних етапи. Перший етап (1980 - кінець 1990-х років), умовно позначимо його як етап «ринкових реформ», був пов'язаний з адаптацією «соціальної держави» до нових умов функціонування світової та національних економік, що склалися після розпаду Бреттон-Вудської валютної системи і різкого зростання цін на нафту, що відбулися на початку 1970 років.

Другий етап - модернізація «індустріальної» моделі освіти і перехід до нової освітньої парадигми, яка відповідає вимогам економіки знань і враховує особливості розвитку економіки і суспільства в умовах глобалізації. Початком цього етапу можна вважати комюніке ЄС «На шляху до Європи знань», прийняте в листопаді 1997 р. У документі стверджувалося, що «навчання протягом усього життя» є основою для розвитку «Європи знань» в ХХІ ст., і містився заклик до країн - членів ЄС втілити цю ідею в життя.

У результаті цієї події відбулися й інші ініціативи, серед яких - Лісабонська стратегія (2000 р.), Болонський процес, нова версія Лісабонської стратегії - «Європа 2020. Стратегія розумного, стійкого і всеосяжного зростання» - стимулювали європейські країни на перехід до системи навчання протягом усього життя і здійснення відповідних реформ.

**3.** Вивчивши досвід Німеччини, Італії, Іспанії та Фінляндії зі створення нової моделі організації початкового навчання, можемо констатувати, що більшість європейських країн в 1990-і роки з обережністю поставилися до квазіринкових перетворень системи шкільної освіти. Разом із тим ідеї автономії навчальних закладів, зміна принципів фінансування шкіл, гнучкі системи, що

стимулюють підвищення якості навчання і роботи викладачів, децентралізація управління, право батьків на вибір школи, наближення шкільних програм до вимог ринку праці та інші нововведення стали темами численних політичних дебатів.

Проект Європейського Союзу SOCRATES сприяє підвищенню якості навчання мови та укладанню шкільних партнерств на первинному і вторинному рівні через програми LINGUA і COMENIUS. Проект SOCRATES сприяє накопиченню знань та більш чіткому реагуванню на основні проблеми, що стоять перед сучасним світом. Для досягнення цих цілей в рамках проекту відбувається обмін студентами, проходять спільні проекти, європейські мережі, а також здійснюються наукові дослідження.

Серед тенденцій системи початкової освіти у цих країнах виділено: зближення початкової школи з дошкільними закладами; злиття початкової школи з першим ступенем середньої освіти – створення «основної школи» (базової), обов'язкової для всіх дітей упродовж 9-10 років навчання у більшості країн світу; об'єднання дрібних шкіл у сільській місцевості; поява або зростання кількості початкових шкіл, які задовольняють культурні потреби окремих груп населення.

**4.** Осмисливши сутність організації навчання у початкових школах Польщі, Франції, Нідерландах і Бельгії, можемо стверджувати, що проведене дослідження тенденцій розвитку педагогічної освіти у країнах Європейського Союзу, зокрема, у країнах Західної Європи, Центрально-Східноєвропейських країнах, країнах Балтії та Середземномор'я, незважаючи на певні національні відмінності у підготовці вчителів, дозволяє виділити спільні наскрізні тенденції у розвитку педагогічної освіти в усіх групах країн ЄС:

– глобалізація (формування глобальних університетів, завдання яких полягає у розвитку освіти і досліджень у межах різних вищих навчальних

закладів, у визначенні нових методів стандартизації, розширенні академічної та дослідницької творчості);

– інформатизація (упровадження у систему педагогічної освіти методів і засобів інформаційно-комунікаційних технологій, створення інформаційно-комунікаційного середовища, що дозволяє використовувати його засоби та забезпечує доступ до інформаційних ресурсів);

– інтеграція (розвиток співпраці щодо студентської мобільності на міждержавних рівнях, що призводить до інтеграції національних систем освіти); інтернаціоналізація (систематична інтеграції міжнародної складової в освітній системі країни, дослідження міжнародного ринку вищої освіти та суспільна діяльність вищих навчальних закладів у світогосподарській системі).

**5.** Стратегії і принципи інклюзивного навчання в сучасній початковій школі Швеції, Данії, Норвегії, Фінляндії доводять, що світовий освітній процес відрізняється, з одного боку, варіативністю систем освіти, їх структурою, визначенням шляхів вирішення конкретних завдань. З іншого боку, в ньому простежується ряд загальних тенденцій, однією з яких є реалізація інклюзивної освіти. Оскільки головною метою інклюзивного навчання є усунення будь-якої дискримінації в освітньому процесі, забезпечення доступності освіти для всіх, то досягнення цієї мети може бути організовано по-різному, що і спостерігається в освітніх системах різних країн.

У Фінляндії інклюзивна освіта закріплена на законодавчому рівні. У законі відображена доступність освіти для всіх осіб, що передбачає створення диференційованого середовища навчання. Внесено спеціальні зміни в національний навчальний план, що забезпечують інтегрованого навчання осіб в масових школах. Крім того, існує система державних освітньо-консультативних центрів, що організовують супровід і підтримку навчання дітей із фізичними вадами, їх батьків та педагогів.

Співробітниками центру проводяться довгострокові курси, що організовуються в самому центрі, короткострокові курси на базі звичайних шкіл, а також майстер-класи з навчання дітей. Педагогів навчають роботі з дітьми з різними проблемами. Таких центрів в Фінляндії 7. Але розташовані вони нерівномірно. Проблемою є те, що діти потрапляють в центр пізно, оскільки немає єдиної національної бази даних про дітей з вадами.

В згаданих країнах організовується підготовка кадрів для реалізації інклюзивного навчання, розробляються спеціальні курси «Навчання викладачів» (60 кредитів). Дана програма розрахована на навчання будь-яких фахівців, які хочуть стати вчителями.

Також інклюзивне навчання реалізується у вигляді існування спеціальних класів в звичайних масових школах. У таких спеціальних класах навчаються, як правило, діти з більш важкими або зі складними, поєднаними порушеннями. З ними працюють 2 - 3 спеціальних педагога і асистент. Кількість дітей - до 10 осіб. Кожна дитина з вадами здоров'я має свій індивідуальний план навчання. Після закінчення школи вони отримують довідку про закінчення школи.

Основною проблемою, з якою стикаються педагоги масових шкіл є недостатня розробленість методичного супроводу інклюзивних практик навчання. У Швеції законодавчо закріплено право дітей з вадами навчатися в масовій школі. При цьому держава здійснює соціальну та фінансову підтримку таких шкіл. На муніципальному рівні існує практика зарахування дітей в звичайний клас, при цьому, кілька годин на тиждень вони займаються зі спеціальним педагогом в окремій групі.

Основним своїм завданням педагоги вважають підготовку дитини до того, щоб вона могла повністю навчатися тільки в звичайному класі. При наявності будь-яких проблем у дитини з вадами в школі, збирається комісія (педагогічна рада), яка розслідує ситуацію і вживає заходів (аж до направлення на лікування в лікарню). У класах і групах, де навчаються діти з ОВЗ, працюють 2 педагоги.

**6.** Результати реалізації інклюзивної освіти в початковій школі країн ЄС дозволяють констатувати, що в основі інклюзивної освіти лежать ідеї рівного ставлення до всіх людей, виключається будь-яку дискримінація дітей, створюються особливі умови для дітей, які мають особливі освітні потреби. Досвід показує, що з будь-якої жорсткої освітньої системи якась частина дітей вибуває, тому що система не готова до задоволення індивідуальних потреб таких дітей у навчанні.

Таким чином, діти стають відокремленими і виключаються із загальної системи. Потрібно розуміти, що не діти зазнають невдачі, а ми, дорослі (вчителі, чиновники, батьки), створюємо негативні умови для дітей, на жаль, часто навіть не замислюючись, чому у дитини втрачається інтерес до навчання та спілкування. Інклюзивні підходи можуть підтримати таких дітей у навчанні і досягненні успіху, що дасть шанси і можливості для кращого життя.

Інклюзивна освіта в світі - безперервний процес розвитку освіти, що має на увазі доступність освіти (самовдосконалення, саморозвитку) і визнає, що всі діти - індивідууми з різними потребами в навчанні. Інклюзивна освіта намагається розробити підхід до освітнього процесу, який буде більш гнучким для задоволення різних потреб у навчанні. Якщо навчання і виховання стануть більш ефективними в результаті змін, що впроваджують інклюзивну освіту, тоді виграють всі діти (не тільки діти з особливими потребами).

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів розвитку початкового навчання у школах країн Європейського Союзу; вивчення досвіду Німеччини, Італії, Іспанії та Фінляндії зі створення нової моделі організації початкового навчання; осмислення сутності організації навчання у початкових школах Польщі, Франції, Нідерландах і Бельгії, потребує подальшого науково-теоретичного осмислення та практичного втілення шляхів реалізації інклюзивної освіти в початковій школі країн ЄС.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Авшенюк Н. Інтернаціоналізація вищої освіти в умовах глобалізації світового освітнього простору // Науковий вісник Чернівецького університету: [збірник наукових праць]. 2009. Вип. 468. С. 95.
2. Алексюк А.М. Як і чому змінюється світова освіта // Педагогіка вищої освіти України. К. 1998. С. 4-8.
3. Артерчук Т. О. Релігійне виховання в закладах загальної середньої освіти ФРН: 1945-2005 рр.: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Рівне. 2011. 20с.
4. Багрякова Г. Освіта по-фінськи. Яким реформам варто повчитись Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://delo.ua/lifestyle/osvita-po-finski-jakim-reformam-varto-povchitis-ukrajini-327057/> (дата звернення – 12 серпня 2020 року)
5. Байбара Т. Компетентнісний підхід в початковій ланці освіти: теоретичний аспект // Початкова школа. 2010. № 8. С. 46–50.
6. Бажановська О. В. Загальнолюдські цінності в контексті громадянського виховання учнів середньої школи у Франції: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня. канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка й історія педагогіки»; Луган. нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2004. 21с.
7. Базалук О. О., Юхименко Н. Ф. Філософія освіти: навч.-метод. посіб. – Київ: Кондор, 2010. 164 с.
8. Балабанов К.В. Основні тенденції розвитку освіти і науки в Європейському Союзі [Електронний ресурс] - Режим доступу: [www.nbuv.gov.ua/Portal/soc\\_gum/Prvs/2009\\_3/1047.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/Portal/soc_gum/Prvs/2009_3/1047.pdf). (дата звернення - 15 вересня 2020 року)



9. Борисенко І. В. Теорія і практика моделювання змісту початкової освіти Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Київ, 2015. 20 с.
10. Бочарова О. А. Соціально-педагогічна підтримка обдарованих школярів у Польщі: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Луганськ. 2013. 40 с.
11. Броварська О. А. Філософські аспекти інклюзивної освіти // Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації: тези доповідей VIII Всеукр. наук.-практ. конф. – Хмельницький: ХІСТ Університету «Україна». 2013. С. 27–30.
12. Бутенко Г. П. Діагностування навчальних досягнень учнів у системі шкільної освіти Великої Британії: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Київ. 2006. 20 с.
13. Василюк А., Корсак, К., Яковець Н. Нариси з порівняльної педагогіки. – Ніжин: Ред.-видав. відділ НДПУ. 2002. 119 с.
14. Василюк А. В. Тенденції реформування шкільної освіти Польщі (XX – початок XXI ст.): автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Тернопіль. 2011. 40 с.
15. Гарапко В. І. Інформаційні технології в системі підготовки вчителів початкової школи у Великій Британії: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Переяслав-Хмельницький. 2014. 19 с.
16. Гербст М., Герчинський Я. Децентралізація освіти у Польщі: досвід 25 років. Варшава: Інститут освітніх досліджень. 2015. 23 с.
17. Гриневич Л. М. Тенденції децентралізації управління базовою освітою в сучасній Польщі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук:

спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. М. Гриневич. Київ, 2005. 24 с.

18. Давиденко Г. В. Умови впровадження інклюзивного навчання у вищих навчальних закладах Європейського Союзу (психолого-ментальний, організаційний та соціальний аспекти): навч. посібник. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД». 2015. 102 с.

19. Давиденко Г. В. Нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти в Італії // Зб. наук. пр. Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». 2013. Вип. 2 (8). С. 65–70.

20. Давиденко Г. В. Загальноєвропейські правові основи інклюзивної освіти // Нові технології навчання: зб. наук. пр. Вінниця – Київ. 2014. № 73. С. 92–95.

21. Давиденко Г. В. Проблеми освітньої та соціальної інтеграції людей з інвалідністю у країнах Європейського Союзу // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Вип. 5. Т. I (52). 367 Дод. 1. К.: Гнозис, 2014. С. 122–130.

22. Давиденко Г. В. Особливості організації освітнього процесу для осіб з інвалідністю у вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу // Вісник Національного авіаційного університету: зб. наук. пр. К.: Вид-во Нац. авіац. ун-ту «НАУ-друк», 2015. Вип. 6. С. 65–71.

23. Даніелс Е.Р., К. Стаффорд. У класі – діти з особливими потребами // Шкільний світ. 2008. №3 (419). С. 18–19.

24. Десятов Т.М. Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина ХХ століття): дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01. К., 2006. 431 с.

25. Желуденко М. О. Цінності освіти і виховання у педагогічних системах Німеччини та України: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук:

спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / М. О. Желуденко. Київ, 2006. 19 с.

26. «Економіка знання» починається в школі: європейська шкільна реформа [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.euedu.org/news/info/34> (дата звернення – 22 серпня 2020 року)

27. Енциклопедія освіти / АПН України; [голов. ред. В. Г. Кремень]. К.: Юрінком Інтер. 2008. 1040 с.

28. 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.

29. Єгоров Г. Стандарти як складова механізму забезпечення якості освіти у Франції // Порівняльно-педагогічні студії: наук.-пед. журн. 2013. № 2–3 (16–17). С. 103–104.

30. Іванюк І. Освітня політика: навч. пос. / І. Іванюк. К.: 2006. 226 с.

31. Індекс інклюзії: розвиток навчання та участі в життєдіяльності шкіл: посібник / [Тоні Бут]; пер. з англ. К.: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. 190 с.

32. Інклюзивна освіта від А до Я: poradnik для педагогів і батьків / укладачі Н. В. Заєркова, А. О. Трейтяк. К.: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2016. 68 с.

33. Заболотна О. Тенденції і перспективи розвитку шкільної альтернативної освіти в країнах ЄС // Наука і освіта в глобалізованому світі: традиції, сьогодення, перспективи: матеріали Міжнародної наукової конференції (м. Умань, 17–18 вересня 2012 р.). Умань: ПП Жовтий О.О., 2012. С. 42–45.

34. Заболотна О. А. Структурно-змістові характеристики сучасної шкільної альтернативної освіти в педагогічному просторі країн ЄС // Порівняльно-педагогічні студії. 2012. № 3. С. 66–72.

35. Заболотна О. А. Автономні заклади середньої освіти в системах національної освіти країн ЄС // Педагогічна компаративістика – 2012: аспект обдарованості (трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст): матеріали наук.-практ. семінару (Київ, 11 червня 2012 р.) / за заг. ред. О. І. Локшиної, Н. І. Поліхун. К.: ТОВ «Інформаційні системи», 2012. С. 37–39.

36. Заболотна О. А. Інклюзія як освітня альтернатива: європейський досвід й ініціативи України // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. К. І(13) том. С. 192–210.

37. Заболотна О. А. Різновиди альтернативних навчальних закладів та особливості їх функцій в Польщі // Українсько-польський науковий діалог в Умані: збірник наукових праць / за ред. І. І. Кривошеї. Умань – Гнєзно – Ланьцут – Ченстохова, 2009. С. 102–107.

38. Ковчина І.М. Реформування загальної середньої і педагогічної освіти в Польщі у 80-90 р. ХХ століття: дис. ...кандидата пед. наук: 13.00.04. К., 1997. 168 с.

39. Колупаєва А. А. Досвід реалізації інклюзивної освіти в країнах Європи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ussf.kiev.ua/index.php?goInklus&id16> (дата звернення – 10 жовтня 2020 року)

40. Крашевські К. Наукові основи техніки як складова загальної освіти у початковій школі Польщі: автореф. дис... д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Київ, 2003. 41 с.

41. Кузнецова О. Ю. Розвиток мовної освіти у середніх і вищих навчальних закладах Великої Британії другої половини ХХ століття: автореф. дис... д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Харків. 2002. 43 с.

42. Лавриченко Н. М. Педагогічні основи соціалізації учнівської молоді в країнах Західної Європи: автореф. дис... д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Київ. 2006. 39 с.

43. Левченко Т. І. Європейська освіта: конвергенція та дивергенція: монографія. Вінниця: Нова книга. 2007. 655 с.

44. Литвиненко В. Проблеми оцінювання знань французьких школярів у контексті формування єдиного європейського освітнього простору. Рідна школа. 2003. №6. С. 71–73.

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

46. Локшина О. І. Тенденції розвитку змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: автореф. дис... д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Київ. 2011. 45 с.

47. Лорман Т. Сім стовпів інклюзивної освіти. Як перейти від запитання «чому?» до запитання «як?» // *Дефектологія* 2010. № 3 С. 3–11.

48. Малицька І.Д. Процес реформування в галузі обов'язкової освіти в країнах Європи // *Рідна школа*. 2002. №12. (875). С. 73-76.

49. Матвієнко О.В. Принципи становлення системи неперервної освіти як глобальна тенденція // *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2002. № 5. С. 326–330.

50. 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.*

51. Матвієнко О.В. Європейська інтеграція і стратегія розбудови освітніх систем // *Наук. вісник кафедри ЮНЕСКО КНЛУ. (LINGUAPAX–VIII). Мова,*

освіта, культура: наукові парадигми і сучасний світ. Вип. № 7. К.: вид. центр КНЛУ, 2003. С. 126-131.

52. Матвієнко О. В. Розвиток систем середньої освіти в країнах Європейського Союзу: порівняльний аналіз: автореф. дис... д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Київ, 2005. 42 с.

53. Освітні програми Європейської Комісії. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.eu-edu.org/ua/euedu1.html> (дата звернення – 22 серпня 2020 року)

54. Перфільєва М. Освіта як інститут соціального виховання дітей та молоді з особливими потребами у Польщі // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. Випуск 52. 2015. С. 290–295.

55. Перхун Л. Формування концепції спеціальної педагогіки у європейському освітньому просторі // Наукові записки: збірник наукових статей Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. К.: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова. 2009. № 81. С. 178–186.

56. Перхун Л. Досвід французьких реформ на шляху до інклюзії // Вісник Львівського національного університету імені Івана Франка. Серія педагогічна 2016. Випуск 31. С. 408–414.

57. Перхун Л. Компаративні підходи до організації інклюзивної освіти в європейських країнах та Україні // Емпіричні дослідження для реформування освіти в Україні: збірник матеріалів I Міжнародної наукової конференції Української асоціації дослідників освіти (11 лютого 2017 р.) / за ред. С. Щудло, О. Заболотної, О. Ковальчук. Київ- Дрогобич: ТзОВ «Трек-ЛТД». 2017. С. 149-151.

58. Перхун Л. Основні принципи створення інклюзивного освітнього простору для рівного доступу до якісної освіти // «Наука и образование: история, тенденции, перспективы»: материалы VII Международной научно-практической

конференції (15-17 вересня 2013 г., г. Донецьк) / Научный журнал «Аспект» № 16 (Т. 1). Донецьк: ООО «Цифровая типография», 2013. С. 62–64.

59. Поберезська Г. Г. Тенденції розвитку вищої освіти країн Західної Європи та України: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.01. Київ. 2005. 180 с.

60. Саламанская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями [Электронный ресурс]: принятые на Всемирн. конф. по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество, Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 г. // Организация Объединенных Наций: [официальный сайт]. – Электрон. данные. Режим доступа: [www.notabene.ru/down\\_syndrome/Rus/declarat.html](http://www.notabene.ru/down_syndrome/Rus/declarat.html) (дата звернення – 16 вересня 2020 року)

61. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.): автореф. дис... д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / А. А. Сбруєва. Київ, 2004. 45 с.

62. Система вищої освіти у Фінляндії [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ukrbukva.net/35464-Sistema-visho-osv-ti-u-F-nlyand.htm> (дата звернення - 11 жовтня 2020 року)

63. Шевченко А. Система освіти у Франції // *Рідна школа*. 2001. № 2. С. 74-77.

64. Тадєєва М. І. Сучасні тенденції розвитку шкільної іншомовної освіти в країнах-членах Ради Європи (порівняльний аналіз): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Луганськ, 2011. 40 с.

65. Хозраткулова І. А. Проблеми впровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах [Електронний ресурс] // Наук. вісн. Миколаїв. держ. ун-ту ім. В. О. Сухомлинського: зб. наук.

пр. Сер.: Психологічні науки / Миколаїв. держ. ун-т ім. В. О. Сухомлинського. Миколаїв, 2011. Т. 2, вип. 7. С. 279 – 284.

66. Шабінський М. Є. Громадянське виховання учнів початкової школи у Франції: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.07 / М. Є. Шабінський; Східноукр. національний університет імені В. Даля – Луганськ. 2011. 20 с.

67. Чернега П. Партнерство розвивається // Освіта. 2004. № 17. С. 3–4.

68. Hartly D. Education as a global positioning device: Some theoretical considerations // Comparative education. L., 2003. Vol. 39, N 4. P. 439-450.

69. Hirtt N. From Brussels to Lisbon: The European Round Table education-agenda put into practice by the European Commission. 2001. Mode of access: <http://sys.glotta.ntua.gr/Dialogos/Politics/cPaperHirtt.pdf> (дата звертання - 18 вересня 2020 року)

70. Key Competencies. A developing concept in general compulsory education. Eurydice. The information network on education in Europe. – N.Y., 2002. – 28 p. – P. 10.

71. Komisja Europejska. Kluczowe dane o edukacji w Europie 2012. <http://www.eurydice.org.pl>. (дата звертання - 10 вересня 2020 року)

72. Sielatycki M. Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej / M. Sielatycki // K. Sujak -Lesz (red.). Kształcenie nauczycieli w szkole wyższej. Wybrane zagadnienia. - Wrocław, 2008.

73. Schmid K., Hafner H., Pirolt R. Reform of school governance systems // IBW-research brief. - 2007. - N 31. - Mode of access: [http://www.ibw.at/html/rb/pdf/rb\\_31\\_schmid\\_e.pdf](http://www.ibw.at/html/rb/pdf/rb_31_schmid_e.pdf) (дата звертання - 12 жовтня 2020 року)

74. Sahlberg P. The role of education in promoting creativity: Potential barriers and enabling factors. - Mode of access: <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/creativity/report/barrier.pdf> (дата звертання - 10 листопада 2020 року)



75. The new politics of welfare: An agenda for 1990 s? / Ed. by M. McCarthy. - L.: Macmillan, 1989. - 274 p.