

**Міністерство освіти і науки України
Бердянський державний педагогічний університет**

Олена Ярова

**ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ
В КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ
(кінець XX — початок XXI ст.)**

Монографія



Київ
Педагогічна думка
2018

УДК 373.3.013(4ЄС)(02)
Я76

*Рекомендовано Вченою радою
Бердянського державного педагогічного університету
(протокол №4 від 30 листопада 2017 р.)*

Рецензенти: **Н. М. Бібік**, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, головний науковий співробітник відділу початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України;
Л. В. Коваль, доктор педагогічних наук, професор, декан факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв Бердянського державного педагогічного університету;
О. А. Заболотна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Науковий редактор: **О. І. Локшина**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України

Ярова О. Б.
Я76 **Тенденції розвитку початкової освіти в країнах Європейського Союзу (кінець XX — початок XXI ст.) : монографія / О. Б. Ярова. — К. : Педагогічна думка, 2018. — 410 с.**

ISBN 978-966-644-467-0

Монографію присвячено тенденціям розвитку початкової освіти в країнах Європейського Союзу в контексті соціальних, економічних і педагогічних трансформацій кінця XX — початку XXI століття.

Для розробників освітньої політики, науковців, керівників освітніх установ, учителів, викладачів і студентів вищих навчальних закладів.

УДК 373.3.013(4ЄС)(02)

ISBN 978-966-644-467-0

© Ярова О.Б., 2018
© Педагогічна думка, 2018

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	6
-----------------	---

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ВИМІР ДОСЛІДЖЕННЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ПРОСТОРІ... 18

1.1. Початкова освіта в країнах ЄС як напрям дослідження в українській педагогічній компаративістиці.	18
1.2. Термінологічне поле дослідження європейської початкової освіти	42
1.3. Методологічна модель порівняльно-педагогічного дослідження початкової освіти в країнах ЄС	76

РОЗДІЛ 2.

ПОЧАТКОВА ОСВІТА: ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ, ПСИХОЛОГІЧНІ ТА СОЦІОЛОГІЧНІ ТЕОРІЇ 89

2.1. Філософсько-педагогічні традиції європейської початкової освіти	89
2.2. Вплив психологічних теорій на розвиток початкової освіти в ЄС	114
2.3. Шкільництво як предмет дослідження соціологічних теорій XX ст.	138

РОЗДІЛ 3.

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ЗМІСТУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄС 148

3.1. Трансформація цілей та цінностей початкової освіти в країнах Спільноти	148
3.2. Стандартизація змісту початкової освіти як інструмент забезпечення її якості у державах-членах ЄС.	180
3.3. Компетентнісна спрямованість змісту початкової освіти в європейському освітньому просторі	216

РОЗДІЛ 4.	
ОРГАНІЗАЦІЙНО-УПРАВЛІНСЬКІ ТЕНДЕНЦІЇ	
РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ	244
4.1. Тенденції оптимізації організації навчального процесу в початковій школі ЄС	244
4.2. Оцінювання академічної успішності молодших школярів у державах-членах ЄС	270
4.3. Модернізація системи шкільного інспекторату в країнах Спільноти	301
4.4. Упровадження школо-базованого менеджменту в умовах розширення шкільної автономії	327
ПІСЛЯМОВА	353
ДОДАТКИ	363
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	376

УМОВНІ ПОЗНАЧЕННЯ

ЄВО — європейський вимір освіти
ЄС — Європейський Союз
ІКТ — інформаційно-комунікаційні технології
КЕ — ключовий етап
КК — ключова компетентність
МАОНД — Міжнародна асоціація з оцінювання навчальних досягнень
МПД — міжнародні порівняльні дослідження
МСКО — Міжнародна стандартна класифікація освіти
НОНДУ — національне оцінювання навчальних досягнень учнів
ОЕСР — Організація економічного співробітництва та розвитку
ООН — Організація Об'єднаних Націй
ФО — формувальне оцінювання
ЮНЕСКО — Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури
CBA — computer-based assessment
CITO — Central Institute for Test Development
CPR — Cambridge Primary Review
CPD — Continuing Professional Development
DeSeCo — Definition and Selection of Competences
DES — Department for Education and Skills
EACEA — Education, Audiovisual and Culture Executive Agency
ERICarts — European Institute for Comparative Cultural Research
EURYDICE — Information Network on Education in Europe
IEA — International Association for the Evaluation of Educational Achievements
INCA International Review of Curriculum and Assessment Frameworks
ISO — International Organization for Standardization
KeyCoNet — European Policy Network on Key Competences in School Education
NCC — National Core Curriculum
NFER — National Foundation for Education Research
NPM — New Public Management
OFSTED — Office for Standards in Education
PIRLS — Progress in International Reading Literacy Study
PISA — Programme for International Student Assessment
PSHE — Personal, Social and Health Education
SBM — school-based management
SEN — special educational needs
STEM — Science, Technology, Engineering and Mathematics
TIMSS — Trends in International Mathematics and Science Study

ПЕРЕДМОВА

Значне прискорення розвитку освіти на межі XX—XXI ст. виявляється у міжнародній інтеграції національних освітніх систем, перманентному реформуванні шкільництва, починаючи з 1980-х років, зростаючому використанні новітніх інформаційних і комунікаційних технологій у навчальному процесі в контексті глобалізації.

Для громадян сучасної Європи життєво необхідними стають нові знання та ключові компетентності, які гарантують економічний і соціальний успіх особистості в умовах високої конкуренції в суспільстві. У контексті розбудови єдиного європейського освітнього простору та реалізації принципу навчання впродовж життя початкова освіта отримує завдання створення міцного підґрунтя для подальшого прогресу особистості в системі освіти й на ринку праці. Початкова школа покликана забезпечити інтелектуальний, фізичний, емоційний розвиток особистості, навчити дитину вчитися й сформувати мотивацію для подальшої освіти та самоосвіти.

З одного боку, досягнення поставлених цілей створює можливості для підвищення якості початкової освіти та різноманітності освітніх закладів, а з другого — сприяє пошуку спільних шляхів розбудови початкової освіти як у Європі, так і у всьому світі в умовах спільних викликів. Тим більше, що уніфікація початкової школи в XXI ст. дає змогу спостерігати загальні тенденції її розвитку в різних країнах.

Приєднання України до європейського освітнього простору робить важливим проведення порівняльних досліджень з метою глибшого розуміння внутрішніх системних процесів і розроблення власної державної освітньої політики, яка б виявилася функціональною в сучасному контексті.

Затверджена у 2016 р. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року підтверджує європейський вектор розвитку національної освіти. На цьому шляху вивчення позитивних рис шкільних реформ у країнах ЄС і рекомендацій Європейського парламенту та Ради ЄС уможливорює коректний вибір українських політиків і освітян щодо трансформацій на

організаційному, змістовому та управлінському рівнях системи освіти в Україні.

Закон України «Про освіту» (2017 р.) офіційно закріплює норми функціонування української освіти у XXI ст. та стимулює масштабні реформи галузі відповідно до сучасних тенденцій у Європі та світі [107].

Для початкової освіти перший етап реформ, що за Концепцією припадає на 2016—2018 рр., передбачає перегляд навчальних планів і програм із метою розвантаження; створення опорних шкіл базового рівня в сільській місцевості; розроблення та затвердження стандартів початкової освіти на компетентнісній основі; підвищення кваліфікації вчителів початкової школи; підготовку підручників нового покоління й формування національної Е-платформи електронних курсів та підручників; розроблення нового Закону «Про загальну середню освіту»; створення системи освітньої статистики і аналітики; забезпечення різноманітності форм здобуття початкової освіти [90, с. 31].

Заплановані практичні кроки є віддзеркаленням очікувань українського суспільства щодо майбутнього освіти, сформованих під впливом потужних євроінтеграційних процесів початку XXI ст.

Активна модернізація змісту освіти на всіх щаблях, його інтегрований характер і практична спрямованість, розвиток компетентнісної освіти, фокусування на навчальних результатах з одночасним намаганням задовольнити індивідуальні освітні потреби, забезпечення свободи вибору та варіативності навчальних закладів, використання ціннісного потенціалу характеризують новачки в європейському освітньому просторі. Відтак, ґрунтовне вивчення тенденцій розвитку освітніх систем у країнах ЄС, зокрема початкової ланки, дає можливість українській школі не лише вдосконалюватися і готувати конкурентоспроможного випускника, а й бачити перспективні напрями розвитку, починаючи з перших циклів формальної освіти, з метою інтеграції в європейський освітній простір.

Українська компаративістика сьогодні має вагомий науковий доробок із проблем розвитку європейської освіти. Різні аспекти функціонування саме початкової школи за кордоном висвітлено в наукових працях таких дослідників, як І. Борисенко, Г. Бутенко, А. Василюк, О. Волошина, Л. Гриневич, Л. Заблоцька,

О. Заболотна, О. Кашуба, К. Крашевські, О. Кузнєцова, Н. Лавриченко, О. Локшина, О. Матвієнко, В. Папіжук, О. Першукова, А. Сбруєва, А. Соколова, М. Тадеєва, І. Шимків, І. Шкелебей та ін.

У дослідженнях на здобуття наукового ступеня доктора наук початкова освіта в країнах Спільноти розглядається в контексті загальношкільної проблематики:

- організаційні засади навчання іноземних мов (О. Кузнєцова, «Розвиток мовної освіти у середніх і вищих навчальних закладах Великої Британії другої половини ХХ століття», 2003 р.; М. Тадеєва, «Сучасні тенденції шкільної іншомовної освіти в країнах-членах Ради Європи», 2011 р.);
- напрями загальнотехнічної освіти (К. Крашевські, «Наукові основи техніки як складова загальної освіти у початковій школі Польщі», 2003 р.);
- теоретичні засади, процесуальні характеристики та результати реформування загальної середньої освіти (А. Сбруєва, «Тendenції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті роки ХХ — початок ХХІ ст.)», 2004 р.; О. Матвієнко, «Розвиток систем середньої освіти в країнах Європейського Союзу: порівняльний аналіз», 2005 р.; А. Василюк, «Тendenції реформування шкільної освіти Польщі (ХХ — початок ХХІ ст.)», 2011 р.);
- формування соціальної компетентності молодих європейців (Н. Лавриченко, «Педагогічні основи соціалізації учнівської молоді в країнах Західної Європи», 2006 р.);
- розвиток змісту шкільної освіти в контексті соціальних, політичних та педагогічних трансформацій (О. Локшина, «Тendenції розвитку змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу», 2011 р.);
- система підтримки обдарованих учнів (О. Бочарова, «Соціально-педагогічна підтримка обдарованих школярів у Польщі», 2013 р.);
- моделі підготовки педагогів (Т. Кристопчук, «Тendenції розвитку педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу», 2014 р.).

Таким чином, 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.

Наявна суперечність між значущістю європейського досвіду в організації та розвитку початкової освіти, можливістю його використання в процесі реформування української школи і недостатнім теоретичним та практичним його освоєнням актуалізувала проведене дослідження і дала змогу сформулювати його тему в логіці розв'язання проблеми: **«Тенденції розвитку початкової освіти в країнах Європейського Союзу».**

Термін *початкова освіта*, використаний у монографії, відповідає першому рівневі освіти за шкалою *Міжнародної стандартної класифікації освіти* (МСКО; International Standard Classification of Education — ISCED, 2011), розробленою Міжнародним бюро освіти ЮНЕСКО та офіційно визнаною світовою спільнотою як матриця для порівняння освітніх систем у країнах світу.

Згідно з класифікацією, на рівні МСКО 1 в учнів формуються базові навички читання, письма та математики (мовна й математична грамотність) і закладається підґрунтя для вивчення основних галузей знань, особистого та соціального розвитку в процесі підготовки до середньої освіти [445, с. 30].

Територіальні рамки дослідження окреслено за такими критеріями:

- географічна, історико-культурна та економічна близькість України до Європи впливає на всі аспекти життя нашого суспільства, у тому числі освітню сферу, а отже, задає європейський вектор розвитку країни;
- освітня політика ЄС як унікального державного об'єднання визначає не лише стратегію розвитку систем освіти країн-членів, а й формує освітні тенденції на континенті та у світі;
- пріоритетність завдань інтеграції в Європейську Спільноту, досягнення її економічних і соціальних показників, підготовки конкурентоспроможних фахівців робить дослідження освітніх процесів у країнах ЄС цінними для України.

Хронологічні межі порівняльного дослідження тенденцій розвитку початкової освіти країн Європейського Союзу (Австрія, Бельгія, Болгарія, Греція, Данія, Естонія, Ірландія, Іспанія, Італія, Кіпр, Латвія, Литва, Люксембург, Мальта, Нідерланди, Німеччина, Польща, Португалія, Румунія, Словаччина, Словенія, Сполучене Королівство, Угорщина, Фінляндія, Франція, Хорватія, Чеська Республіка, Швеція) охоплюють 90-ті роки ХХ — 10-ті роки ХХІ ст.

Нижня хронологічна межа позначає період створення ЄС і характеризується активними законотворчими процесами у більшості країн-членів, спрямованими на реформування початкової ланки обов'язкової освіти. Це дало авторові можливість виокремити найсуттєвіші загальні тенденції розвитку освіти на рівні МСКО І у державах-членах під впливом динамічних трансформаційних процесів.

Верхня хронологічна межа дослідження визначається 2016 р. для проміжного оцінювання досягнень країн ЄС у царині модернізації національних систем освіти, зокрема початкового ступеня, на шляху реалізації Стратегічної рамки для європейської співпраці в освіті та професійній підготовці «Освіта та навчання 2020» (Education and Training 2020). 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) [293], 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) [291]. 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.

Мета монографічного дослідження: на підставі цілісного аналізу соціально-політичного контексту й концептуально-педагогічних засад становлення та розвитку початкової освіти в країнах ЄС виявити і схарактеризувати тенденції цього процесу, окреслити можливості творчого застосування перспективного для України досвіду держав-членів у напрямі створення якісно нових моделей її організації.

Для досягнення цієї мети визначено такі **завдання дослідження**:

- обґрунтувати теоретичні засади початкової освіти в країнах ЄС;
- схарактеризувати еволюцію початкової освіти як соціально-освітнього феномену в європейському просторі;
- виявити загальні тенденції розвитку змісту початкової освіти в країнах ЄС на сучасному етапі;
- дослідити організаційні трансформації в європейській початковій школі;
- проаналізувати управлінські тенденції розвитку початкової освіти в країнах Спільноти.

Багаторівневий характер **методологічної основи дослідження** передбачає застосування комплексу наукових принципів, які обумовлюють вибір методів дослідження. Теорія пізнання з її діалектичними принципами взаємозв'язку та взаємозумовленості закономірностей і явищ об'єктивної дійсності, неперервності розвитку, системності, детермінізму разом із постмодерністською методологією уможливили розгляд предмета дослідження в конкретно-історичних соціокультурних умовах із позицій спрямованої, закономірної зміни та багатовимірності.

Теоретичну основу дослідження становлять:

- філософія людиноцентризму та концепції розвитку освіти в умовах загальноцивілізаційних змін, на підґрунті загальнолюдських цінностей і плюралізму культур (В. Андрущенко, А. Бенаво, Б. Гершунський, Ж. Делор, М. Євтух, С. Клепко,

- Г. Клімова, В. Краєвський, В. Кремень, А. Ліферов, В. Лутай, М. Нікандров, В. Пилиповський, М. Романенко, О. Сухомлинська, В. Сухомлинський);
- методологічні положення сучасної порівняльної педагогіки, відповідно до яких освітні системи досліджуються у локальних/національних/глобальних контекстах під впливом історичних, політичних, економічних, соціокультурних чинників (Дж. Бірідей, Є. Бражник, М. Брей, В. Вульфсон, О. Джуринський, І. Кендел, К. Корсак, О. Локшина, З. Малькова, Л. Пуховська, О. Савченко, А. Сбруєва, О. Сухомлинська, Б. Холмс);
 - концепції розвитку шкільної освіти в європейських країнах, що характеризують цілі, зміст, організаційні моделі, умови навчального процесу (А. Василюк, Г. Єгоров, О. Заболотна, Н. Лавриченко, Т. Левченко, О. Локшина, О. Матвієнко, Б. Мельниченко, О. Овчарук, О. Першукова, А. Сбруєва, С. Сисоєва, М. Тадеєва);
 - інноваційні ідеї зарубіжних учених щодо реформування початкової освіти і тенденцій її розвитку в країнах ЄС (Р. Александер, Т. Боланд, В. Гарлен, Р. Деарден, В. Келлі, К. Коннер, Дж. Ле Мете, Е. Харгрівс, М. Шуайб).

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; аналіз і синтез матеріалів міжнародних доповідей з питань освіти та інших видань ЮНЕСКО, ОЕСР, Європейської Ради, Світового банку; аналіз монографічних досліджень експертів із теорії та практики початкової освіти, зарубіжної й вітчизняної філософської, педагогічної, психологічної, соціологічної літератури з проблем глобалізації, інтернаціоналізації, реформування шкільництва; конкретизація та узагальнення теоретичних положень із метою визначення поняттєвого апарату дослідження;

емпіричні: переклад аутентичних джерел; інтерпретація та узагальнення статистичних даних про розвиток початкової освіти

в країнах ЄС; порівняння за однією ознакою, за кількома ознаками та порівняння різних етапів у розвитку педагогічного явища; порівняння тенденцій розвитку початкової освіти в єдиних хронологічних межах; індуктивний і дедуктивний методи, що уможливили узагальнення здобутих результатів та уточнення вихідних положень дисертаційної роботи;

кількісної обробки даних: групування, рисунки, таблиці з метою реєстрації результатів дослідження;

Задля вивчення тенденцій розвитку початкової освіти в країнах ЄС ґрунтовно опрацьовано праці з філософії, психології, соціології, теорії та історії освіти, законодавчі акти ЄС і документи, що регулюють національну освітню політику держав-членів.

Джерельну базу дослідження утворили:

- *офіційні документи ЄС, що визначають стратегію розвитку шкільної освіти:* резолюції, рекомендації, доповіді та програми Європейської Ради, Європейської комісії, Європейського парламенту, зокрема, Доповідь Європейської комісії «Якість шкільної освіти — шістнадцять індикаторів якості»/The Quality of School Education — Sixteen Quality Indicators, 2000; Рекомендація Європейського парламенту та Ради «Європейське співробітництво в оцінюванні якості шкільної освіти»/European Cooperation in Quality Evaluation in School Education, 2001; Рекомендація Європейського парламенту та Ради «Ключові компетентності для навчання упродовж життя»/Key Competences for Lifelong Learning, 2006; Доповідь Європейської комісії «Розвиток ключових компетентностей у школі в Європі: виклики і можливості для політики»/Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy, 2012; Доповідь Європейської комісії «Забезпечення якості освіти: політика і підходи до шкільного оцінювання в Європі» /Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe, 2015; Доповідь Європейської комісії «Практика навчання в початкових і середніх школах Європи з точки зору великомасштабних оцінювань в освіті»/Teaching Practices in Primary and Secondary Schools in Europe: Insights from Large-Scale Assessments in Education, 2015 тощо;
- *офіційні національні документи у сфері початкової освіти держав-членів, серед яких закони про освіту, нормативні до-*

- кументи 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, Національної фундації з освітніх досліджень (Сполучене Королівство)/National Foundation for Educational Research), матеріали Мережі з освітніх систем та освітніх політик/Network on Education Systems and Policies in Europe — Eurydice, Мережі з питань упровадження ключових компетентностей у шкільну освіту/Key Competence Network on School Education — KeyCoNet, Міжнародного бюро з освіти ЮНЕСКО/International Bureau of Education UNESCO, Міжнародного огляду інтернет-архіву з питань структури курикулуму та оцінювання/International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Internet Archive — INCA, Європейського інституту з порівняльних досліджень культури/ European Institute for Comparative Cultural Research — ERICarts тощо);
 - *статистика*, що містить показники стану та тенденцій розвитку початкової освіти в країнах ЄС, у тому числі періодичні видання з основними показниками розвитку освіти в країнах ЄС (статистичні збірники ЄС «Ключові показники освіти в Європі»/Key Data on Education in Europe, «Ключові показники інформаційно-комунікаційних технологій у школах Європи»/Key Data on Information and Communication Technologies in Schools in Europe, «Ключові показники навчання мов у Європі»/Key Data on Teaching Languages at School in Europe, «Ключові показники щодо вчителів і шкільних лідерів у Європі»/Key Data on Teachers and School Leaders in Europe, «Ключові показники ранньої освіти і догляду в Європі»/Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe); статистичні збірники ОЕСР «Погляд на освіту»/Education at Glance; статистичні збірники Європейської комісії «Моніторинг

освіти і професійної підготовки»/The Education and Training Monitor;

- *дослідження в галузі філософії, психології, соціології та теорії освіти* (А. Бандура (Albert Bandura), Дж. Бенток (Geoffrey Bantock), М. Блауг (Marc Blaug), Дж. Боуен (James Bowen), Дж. Брунер (Jerome Bruner), М. Вебер (Max Weber), Л. Виготський, М. Галтон (Maurice Galton), Дж. Дьюї (John Dewey), М. Еппл (Michael Apple), Б. Жолібер (Bernard Jolibert), Дж. Керр (John Kerr), Е. Клапаред (douard Clapar de), Г. Клакстон (Guy Claxton), Т. Парсонс (Talcott Parsons), Ж.-К. Пассерон (Jean-Claude Passeron), Р. Петерс (Richard Peters), Р. Прінг (Richard Pring), Ж. Піаже (Jean Piaget), К. Річардс (Colin Richards), К. Роджерс (Carl Rogers), А. Садовник (Alan R. Sadovnik), Д. Саттерлі (David Satterly), П. Сілкок (Peter Silcock), П. Стандіш (Paul Standish), П. Хьорст (Paul Hirst), М. Янг (Michael Young) та ін.);
- *дослідження в галузі початкової освіти* (Р. Александер (Robin Alexander), Г. Бленкін (Geva Blenkin), А. Бліт (Alan Blyth), Т. Боланд (Тео Boland), Я. ван ден Аккер (Jan van den Akker), Д. Гайєс (Denis Hayes), М. Даддс (Marion Dadds), Р. Деарден (Robert Dearden), Дж. Джингелл (John Gingell), В. Келлі (Albert Vic(tor) Kelly), Д. Коулбі (David Coulby), Дж. Ле Мете (Joanna Le Metais), Б. Лофтхаус (Brenda Lofthouse), А. Росс (Alistair Ross), М. К. Сміт (Mark K. Smith), Дж. Соутворт (Geoff Southworth), М. Шуайб (Maha Shuayb) та ін.);
- *дослідження організаційно-управлінських тенденцій розвитку початкової освіти* в країнах ЄС (Г. Альтріхтер (Herbert Altrichter), К. Галл (Kathy Hall), В. Гарлен (Wynne Harlen), К. Гоупс (Clive Hopes), Р. Х. Гофман (Roelande H. Hofman), А. Десюрмон (Arnaud Desurmont), М. Ерен (Melanie Ehren), П. Ерлі (Peter Earley), К. Коннер (Colin Conner), Дж. Луні (Janet Looney), Дж. МакБет (John MacBeath), Д. Нуше (Deborah Nusche), Е. Поллард (Andrew Pollard), Р. Річі (Ron Ritchie), П. Сантіаго (Paulo Santiago), К. Саржан (Claire Sargent), Е. Харгрівс (Eleanore Hargreaves), М. Хайнріх (Martin Heinrich), К. Шарп (Caroline Sharp), К. Шилдкамп (Kim Schildkamp) та ін.);
- *дослідження тенденцій розвитку змісту початкової освіти* в країнах ЄС (Дж. Вайт (John White), К. Вітбі (Karen Whitby),

- К. Гарруст (Christelle Garrouste), Р.-Ф. Готьє (Roger-François Gauthier), М. Дабровські (Mirosław Dąbrowski), Х. Лаудер (Hugh Lauder), Б. Мейл (Brian Male), К. Меррелл (Christine Merrell), Ш. О'Доннелл (Sharon O'Donnell), Г. Руддок (Graham Ruddock), М. Сайнсбері (Marian Sainsbury), Х. К. Тедеско (Juan Carlos Tedesco), М. Р. Текстор (Martin R. Textor), П. Тіммс (Peter Tymms), Н. Томас (Norman Thomas) та ін.);
- *енциклопедії та реферативні видання*: «Глосарій МБО з курикулярної термінології»/IBE Glossary of Curriculum Terminology, 2013; «Глосарій освітніх реформ»/The Glossary of Education Reform; «Глосарій. Якість в освіті й професійній підготовці»/Glossary. Quality in Education and Training (CEDEFOP, 2011); «Довідник із міжнародно-порівняльної статистики освіти: концепції, стандарти, визначення та класифікації»/Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications (OECD, 2004); «Довідник з освітніх ідей і практик»/Handbook of Educational Ideas and Practices (ed. by Noel Entwistle, 2015); «Довідник з початкової освіти в Європі»/Handbook of Primary Education in Europe (Ed. by Maurice Galton and Alan Blyth, 1989); «Енциклопедія освіти»(голов. ред. В. Г. Кремень, 2008); «Енциклопедія початкової освіти»/Encyclopedia of Primary Education (ed. by Denis Hayes, 2009); «Європейський глосарій з освіти»/European Glossary on Education (Eurydice, 2001—2004); «Історія західної освіти»/A History of Western Education (James Bowen, 1986); «Історія психології : глобальна перспектива» /A History of Psychology: A Global Perspective (Eric Shiraev, 2010); «Міжнародний довідник з порівняльної освіти»/International Handbook of Comparative Education (eds. Robert Cowen, Andreas M. Kazamias, 2009); «Тезаурус із освітніх систем в Європі 2006»/«Thesaurus for Education Systems in Europe 2006» тощо;
 - *українська та зарубіжна науково-педагогічна періодика* («Освітологія», «Порівняльно-педагогічні студії», «Початкова школа», «Рідна школа», «Шлях освіти», «Assessment in Education», «British Journal of Sociology of Education», «Cambridge Journal of Education», «Comparative Education», «Educational Practice and Theory», «Education Review», «European Journal of Education», «Improving Schools», «Journal

of Educational, Cultural and Psychological Studies», «NordSTEP», «Oxford Review of Education», «Policy Futures in Education», «Prospects : the quarterly review of comparative education», «School Leadership & Management», «Studies in Educational Evaluation», «Teacher Development», «Urban Education» та ін.).

Наукова новизна й теоретичне значення дослідження полягають у тому, що:

- розроблено поняттєво-термінологічний апарат і модель порівняльно-педагогічного дослідження початкової освіти;
- виявлено філософсько-педагогічні традиції, що є концептуальними засадами початкової освіти в сучасній Європі;
- комплексно досліджено феномен початкової школи в сукупності її спільних характеристик в освітньому просторі ЄС;
- розкрито генезу цілей початкової освіти в країнах Спільноти;
- визначено й схарактеризовано загальні тенденції розвитку початкової освіти на організаційному, змістовому, управлінському рівнях у політичному, соціально-економічному контексті Європи кінця XX — початку XXI ст.

Сподіваємося, результати дослідження, викладені у монографії, стануть у пригоді вітчизняним ученим і практикам, розробникам освітньої політики, представникам шкільної адміністрації, учителям, студентам педагогічних вищих навчальних закладів.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ВИМІР ДОСЛІДЖЕННЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ПРОСТОРИ

1.1. Початкова освіта в Європейському Союзі як предмет дослідження в українській педагогічній компаративістиці

Проголошення незалежності України у 1991 р. позитивно вплинуло на розвиток національної порівняльної педагогіки. У 90-х роках ХХ — на початку ХХІ ст. відбулися суттєві зміни у підходах до аналізу освітніх процесів за кордоном. Під впливом процесів демократизації всередині країни та глобалізації і відкритості світу дослідження набули об'єктивнішого характеру, розширилося предметне поле, досконалішою стала методологія наукового пошуку.

Проблеми розвитку початкової освіти в Європі стали фокусом наукового інтересу в роботах таких дослідників, як О. Алексеева, І. Борисенко, О. Бочарова, Г. Бутенко, А. Василюк, А. Вільчовська, О. Волошина, Л. Гриневич, Л. Заблоцька, О. Заболотна, О. Кареліна, О. Кашуба, К. Крашевські, О. Кузнецова, Н. Лавриченко, О. Локшина, О. Матвієнко, В. Папіжук, О. Першукова, А. Сбруєва, А. Соколова, М. Тадеєва, М. Шабінський, І. Шимків, І. Шкелебей та ін.

Аналіз доробку вітчизняних педагогів-компаративістів після набуття Україною незалежності дає змогу виокремити дві групи наукових досліджень, присвячених розвитку початкової освіти в Європейському Союзі (ЄС). До першої групи нами віднесено праці, в яких початкова освіта розглядається в контексті шкільної проблематики в кордонах Європи, до другої — дослідження, безпосередньо присвячені різноманітним аспектам функціонування початкових шкіл у державах-членах ЄС. Зауважимо, що кількість праць першої групи значно перевищує число досліджень другої групи. Таким чином, критерієм для структурування аналізованих праць став рівень освіти (початковий) або всі три рівні шкільної освіти [150].

Грунтовними дослідженнями **першої групи** є передусім докторські дисертації.

О. Кузнєцова у дисертації «Розвиток мовної освіти у середніх і вищих навчальних закладах Великої Британії другої половини XX століття» (2003 р.) аналізує організаційні засади навчання іноземних мов у середніх школах країни, еволюцію визначення мети, завдань навчання мов у шкільній освіті, модернізацію навчальної програми, акцентує специфічну британську рису формування змісту шкільних курсів іноземних мов, що зумовлена вимогами екзаменаційної системи країни, характеризує експериментальні проекти навчання іноземної мови на рівні початкової школи.

У розвитку мовної освіти на МСКО 1 автором виокремлено такі тенденції: упровадження раннього навчання іноземних мов, домінування комунікативної методики навчання, збільшення кількості мов для вивчення молодшими школярами, оновлення змісту мовних програм, заохочення учнів до тривалішого свідомого вивчення іноземних мов у шкільній освіті з наданням можливості вивчення мовних курсів різного рівня й професійної орієнтації на старших етапах. Автор зауважує, що «ранній старт» у навчанні іноземної мови, крім позитивної динаміки результатів успішності на рівні середньої освіти, підвищення мотивації учнів до вивчення цієї дисципліни, важливості її вивчення для загальної освіти і розвитку дітей, засвідчив необхідність ретельного дидактичного розроблення, організації, реалізації навчання іноземної мови у початковій освіті та спеціальної підготовки вчителів початкових шкіл до викладання іноземних мов [59].

У дисертації А. Сбруєвої «Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX — початок XXI ст.)» (2005 р.) досліджуються теоретичні засади, процесуальні характеристики та результати реформування загальної середньої освіти розвинених англomовних країн. Зважаючи на те, що початкова освіта є невід'ємною складовою базової освіти, освітній рівень МСКО 1 також опиняється у фокусі реформ. Тому цінними для нашого дослідження є висновки про багатоаспектність освітніх реформ 90-х років XX — початку XXI ст. (політичний, структурний, культурний та людський виміри); їхній централізаційний і децентралізаційний характер; позитивні й негативні тенденції розвитку освітніх ре-

форм; умови їхнього ефективного запровадження; доцільність застосування індивідуально-організаційно-суспільного підходу до оцінювання результатів реформ, згідно з якими головними показниками їх успішності є: 1) навчальні досягнення учнів (індивідуальний рівень визначення результатів); 2) зміни, що відбуваються на мікро-, мезо- та макрорівнях освітньої системи як складної відкритої організації (організаційний рівень визначення результатів); 3) економічна ефективність реформ і забезпечення соціальної справедливості та єдності в суспільстві (суспільний рівень визначення результатів) [112].

Початкова освіта в докторській дисертації О. Матвієнко «Розвиток систем середньої освіти в країнах Європейського Союзу: порівняльний аналіз» (2005 р.) розглядається як складова європейських систем середньої освіти другої половини ХХ ст. Тому цілком природно початкова школа зазнає впливу загальних соціопедагогічних тенденцій розвитку обов'язкової освіти, серед яких у дослідженні визначені:

- децентралізація й адаптування систем середньої освіти до ринку праці;
- забезпечення всього населення базовою освітою з широкою збалансованою навчальною програмою;
- підготовка учнів до адекватного сприймання соціальних норм подальшого дорослого життя — професійного, родинного й локального форматів;
- диференціація моделей структур обов'язкової освіти на певні ступені чи цикли;
- формування спільного для більшості країн комплексу базових навчальних предметів;
- «європеїзація» базової освіти;
- реформування правових норм систем екзамнування, оцінювання та атестації при закінченні обов'язкової освіти в напрямі запобігання будь-якій дискримінації учнів [83].

Аналіз автором характеристик реформування структур національних систем обов'язкової освіти в усіх країнах ЄС свідчить про таку вагому ознаку цього суспільного процесу, як послідовна орієнтація на законодавче забезпечення трансформацій у сфері освіти в координатах її демократизації, подолання селективності та дуалізму. Надзвичайно важливою характерологічною ознакою побудови нової моделі шкільної освіти є орієнтація

на об'єднання з початковою школою старших груп дошкільних установ різних типів.

У докторській дисертації Н. Лавриченко «Педагогічні основи соціалізації учнівської молоді в країнах Західної Європи» (2006 р.) початкова освіта розглядається як один із шаблів формування соціальної компетентності молодих європейців. Автором проаналізовано педагогічну діяльність сучасної західноєвропейської школи в контексті завдань соціалізації учнівської молоді, з'ясовано роль учителя як провідного агента шкільної соціалізації та механізми взаємодії західноєвропейської школи з батьками своїх вихованців як найважливішими партнерами у виконанні соціалізаційних завдань, серед яких вирівнювання шансів усіх дітей на отримання повноцінної базової освіти та надання можливостей постійно підвищувати її рівень [62].

З огляду на завдання і цілі початкової освіти в сучасному суспільстві, важливими для нашого дослідження є виокремлення напрямів соціалізації учнів (особистісний, міжособистісний, соціально-груповий, політико-правовий, економічний, екологічний, духовно-ціннісний), а також характеристика методів шкільної роботи (педагогічне спостереження та дослідження індивідуальних і соціальних якостей учнів, метод соціометрії, метод психо- й соціодрами, партисипативність, проект, гра, групова взаємодія), спрямованих на соціальну адаптацію, інтеграцію та соціальну творчість учнів.

У докторській дисертації О. Локшиної «Тенденції розвитку змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу» (2011 р.) об'єктом дослідження є системи шкільної освіти в країнах ЄС, а предметом — сутність і динаміка якісних змін, що відбуваються в процесі розвитку змісту шкільної освіти в державах-членах у контексті соціальних, політичних та педагогічних трансформацій. Характеризуючи такі загальні тенденції, як стандартизація, компетентнісна спрямованість і ціннісна орієнтація, науковець окремо аналізує моделі змісту початкової, базової та середньої освіти в країнах ЄС [72].

Досліджуючи процеси модернізації змісту початкової освіти, О. Локшина робить висновок про те, що сьогодні оновлення стосується управлінського, організаційного та змістового аспектів і передбачає реалізацію економічно-, суспільно- й особистісно орієнтованих цілей. Європейська школа зорієнтована не тільки

на формування в учнів основ грамотності, яка включає, крім когнітивного та операційного, мотиваційний, етичний, соціальний та особистісний аспекти, а й розвиток метапредметних характеристик, необхідних для життя в багатонаціональній та мультикультурній Спільноті, та індивідуального потенціалу учнів.

Зазначене, за висновками дослідниці, зумовлює необхідність перегляду традиційних підходів до добору та структурування змісту на рівні МСКО 1. Модернізація структурної організації передбачає запровадження стандарту початкової освіти, який у більшості країн займає до 90 % навчального часу і конструюється у форматі предметних галузей. Інтеграційний підхід до трансляції суспільного досвіду дає можливість ефективніше реалізовувати цілі початкової освіти [72, с. 271].

У докторській дисертації «Сучасні тенденції шкільної іншомовної освіти в країнах-членах Ради Європи» (2011 р.) М. Тадеєва досліджує процес розвитку шкільної іншомовної освіти в країнах-членах ЄС і Ради Європи у 1990-х роках. Автором узагальнено концептуальні засади іншомовної освіти в епоху глобалізаційних та інтеграційних процесів, виявлено механізми формування мовної політики інституціями Ради Європи, схарактеризовано процеси інтенсивного якісного розвитку практики сучасної іншомовної освіти в початковій, середній і старшій школі держав-членів ЄС, проведено порівняльний аналіз глобальних та національних тенденцій розвитку іншомовної освіти в мультилінгвальній і мультикультурній Європі, серед яких: поширення моделей раннього навчання іноземних мов; трансформація цілей їх навчання (міжкультурна комунікація); посилення культуротворчої й когнітивно-комунікативної функцій мов [120].

У розділі «Типологія організаційних форм ранньої шкільної іншомовної освіти в країнах-членах Ради Європи» дослідниця зауважує, що в сучасній системі початкової іншомовної освіти в межах шкільного навчання у більшості країн-членів Ради Європи домінують такі організаційні форми, як ігрове та «імерсійне» навчання. Завданнями ранньої іншомовної освіти є:

- розвиток особистості дитини, її мовних здібностей, уяви, пам'яті, уваги та мислення;
- створення умов для ранньої комунікативно-психологічної адаптації до нового мовного світу та подолання в майбутньому психологічних бар'єрів під час використання іноземної мови як засобу спілкування;

- забезпечення умов для формування елементарної комунікативної компетентності; здібностей та готовності до спілкування іноземними мовами; елементарних комунікативних умінь із чотирьох видів мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письмо) з урахуванням мовленнєвих можливостей і потреб спілкування молодших школярів;
- ознайомлення молодших школярів зі світом зарубіжних ровесників, із зарубіжним дитячим фольклором та зразками художньої літератури;
- залучення дітей до набуття нового соціального досвіду використання іноземної мови шляхом розширення спектра соціальних ролей в ігрових ситуаціях сімейно-побутового та навчального спілкування, формування первинних уявлень про звичаї і традиції країн, мову яких вивчають;
- формування основних лінгвістичних понять рідної та іноземної мов, розвиток мовленнєвих, інтелектуальних, пізнавальних здібностей молодших школярів [120, с. 17].

До новітніх засобів оцінювання вмінь та навичок учнів початкової школи з іншомовного спілкування, які використовують у більшості країн ЄС, автором віднесено мовний портфоліо, результативне застосування якого є ефективним засобом організації самостійної роботи молодших школярів під час вивчення іноземної мови і дає змогу забезпечити розвиток рефлексивної самооцінки учнів, формування індивідуального стилю роботи з мовою й творчого ставлення до вивчення мов.

У докторській дисертації А. Василюк «Тенденції реформування шкільної освіти Польщі (XX — початок XXI ст.)» (2011 р.) початкова освіта розглядається у контексті реформування базової освіти Польщі XX — початку XXI ст., детермінованого особливими суспільно-політичними й соціально-економічними умовами. Серед головних тенденцій реформування шкільництва на межі XX—XXI ст. автор називає децентралізацію та демонополізацію управління освітою, деідеологізацію освіти, передачу повноважень контролю освіти місцевим освітнім органам влади, підвищення автономії шкіл й учителів, поширення педагогічних інновацій та освітніх експериментів, авторських класів, навчальних програм і підручників, визначення ключових компетентностей учнів для кожного освітнього рівня. Негативними тенденціями визначаються брак єдиної стратегії реформування й правового

забезпечення освітніх змін 1990-х років, зменшення видатків на освіту (як наслідок скорочення кількості дитячих садків і малокомплектних шкіл, зменшення тижневого навчального навантаження й обмеження позаурочних занять), запізнення у підготовці «програмних основ», стандартів екзаменаційних вимог і навчальних програм, загострення проблеми функціональної неграмотності [19].

О. Бочарова у докторській дисертації «Соціально-педагогічна підтримка обдарованих школярів у Польщі» (2013 р.) вивчає шкільну систему підтримки обдарованих учнів у Польщі, складовими якої є методи ідентифікації обдарованих учнів; форми співпраці (учитель — учень, учитель — батьки, учень — учитель, учитель — учитель, батьки — батьки); діяльність учителя; форми організації роботи з учнями (шкільні та позашкільні); шкільна база даних (документація, що збираються протягом усього навчання учня). Для нашого дослідження важливими є висновки про необхідність створення особливих педагогічних умов, високий професіоналізм і відповідальність учителя початкової школи за раннє виявлення та підтримку обдарованості, оскільки цей освітній етап є визначальним у розвитку школярів [14].

Т. Кристопчук у докторській дисертації «Тенденції розвитку педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу» (2014 р.) досліджує моделі підготовки педагогів для різних освітніх рівнів, у тому числі для початкової школи. Науковець аналізує загальні для країн ЄС тенденції розвитку педагогічної освіти, серед яких виокремлює: глобалізацію, інтеграцію, інтернаціоналізацію, гуманізацію; варіативність навчальних програм професійної підготовки вчителів; безперервність освіти; входження педагогічних коледжів до університетів (університетизація); формування готовності вчителів до педагогічних інновацій. Специфічними рисами підготовки вчителів початкової школи називають: пріоритетність паралельної моделі професійної підготовки; децю меншу тривалість курсу підготовки порівняно з підготовкою вчителів середньої школи; поєднання у змісті педагогічної освіти предметного та професійного блоків; здійснення підготовки вчителів у різних типах навчальних закладів; поступовий перехід підготовки вчителів з бакалаврського рівня на рівень магістра [58].

До першої групи нами також віднесено дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата наук О. Алексєєвої «Теорія і

практика виховання громадянськості в школах Франції у контексті європейської інтеграції», Т. Артерчук «Релігійне виховання в закладах загальної середньої освіти ФРН: 1945—2005 рр.», Т. Боднарчук «Розвиток білінгвальної освіти в Австрії (1945—2010 рр.)», К. Боріна «Формування екологічної свідомості учнів у школах Німеччини у другій половині XX — на початку XXI століття», Г. Бутенко «Діагностування навчальних досягнень учнів у системі шкільної освіти Великої Британії», А. Вільчовської «Розвиток теорії і практики музичного виховання учнів основних шкіл Польщі», К. Гарашука «Структурні реформи в системі загальної середньої освіти сучасної Великої Британії», Л. Гриневич «Тенденції децентралізації управління базовою освітою в сучасній Польщі», Л. Гульпи «Тенденції розвитку іншомовної освіти у середніх навчальних закладах Угорської Республіки», М. Желуденко «Цінності освіти і виховання у педагогічних системах Німеччини та України», А. Кирди «Тенденції розвитку цілей освіти в розвинених країнах світу і Україні (друга половина XX століття)», В. Ломакович «Екологічна освіта учнів навчальних закладів середнього ступеня в Німеччині», Г. Марченко «Розвиток екологічної освіти в середніх школах Великої Британії у другій половині XX століття», О. Мілютіної «Полікультурна освіта учнів середньої загальноосвітньої школи у Великій Британії», Л. Мовчан «Розвиток шкільної іншомовної освіти в Королівстві Швеція», В. Папіжук «Реформування змісту загальної середньої освіти у Франції», О. Пермякової «Моніторинг якості навчання у загальноосвітніх закладах Франції другої половини XX ст.», О. Першукової «Розвиток соціокультурного компонента змісту навчання іноземної мови в європейській шкільній освіті», Я. Полякової «Теорія і практика екологічного виховання учнівської молоді у Великій Британії (етнопедагогічний аспект)», Г. Погромської «Розвиток релігійної освіти у середніх школах Великої Британії», І. Шкелебей «Розвиток художньої освіти у школах Німеччини і України в 90-х роках XX століття (на матеріалах образотворчого мистецтва)».

О. Першукова у дисертації «Розвиток соціокультурного компонента змісту навчання іноземної мови в європейській шкільній освіті» (2002 р.) аналізує сучасний європейський досвід структурування соціокультурного компонента змісту шкільного курсу іноземної мови — монокультурний і міжкультурний

підходи. Розуміння суспільством іноземних мов як засобу між-культурної комунікації підсилює важливість формування соціо-культурної компетентності учнів у процесі опанування ними. Автором з'ясовано, що в країнах Західної Європи, де сьогодні стратегічними напрямками мовної політики є ранній початок навчання іноземної мови та двомовне викладання окремих предметів, на структурування соціокультурного компонента змісту навчання іноземної мови впливають індивідуальні особливості учнів, фактори їхньої первинної соціалізації (родина, школа, оточення, засоби масової інформації), ідейно-політичні й соціально-культурні фактори (державний лад, ідеологія, національна культура) [98].

У кандидатській дисертації О. Алексеевої «Теорія і практика виховання громадянськості в школах Франції у контексті європейської інтеграції» (2003 р.) розглянуто систему громадянського виховання, досліджено принципи, цілі, зміст, підходи (предметний та міждисциплінарний), форми, методи організації громадянського виховання у початковій школі [1].

В. Ломакович у кандидатській дисертації «Екологічна освіта учнів навчальних закладів середнього ступеня в Німеччині» (2004 р.) аналізує моделі стандартизації змісту екологічних дисциплін; зміст предметних програм і підручників; принципи (неперервність, міждисциплінарність, регіоналізація) та цілі (формування екологічної культури особистості) екологічної освіти; форми й методи (проектний, проблемно-діяльнісний) її організації в школах Німеччини, у тому числі початкових [77].

Продовжуючи тему екологічної освіти, Г. Марченко в дисертації «Розвиток екологічної освіти в середніх школах Великої Британії у другій половині XX століття» (2004 р.) розкриває зміст екологічної освіти (освіта про довкілля (знання), освіта для довкілля (цінності, ставлення, поведінка), освіта в довкіллі та через довкілля (природа як засіб навчання)) і шляхи його реалізації в середніх школах Великої Британії (екологізація навчально-виховного процесу); обґрунтовує перспективні технології навчання; узагальнює досвід неформальної екологічної освіти школярів у Великій Британії та визначає роль громадських природоохоронних організацій у формуванні екологічної культури школярів [82].

А. Вільчовська у кандидатській дисертації «Розвиток теорії і практики музичного виховання учнів основних шкіл Польщі»

(2004 р.) характеризує позитивні зміни в шкільній музичній освіті наприкінці XX ст., включно з початковим рівнем: зростання автономії педагогів в організації та визначенні змісту навчально-виховного процесу (авторські предметні програми); збільшення науково-методичної підтримки вчителів музики; поширення індивідуалізації навчання та приділення уваги розвитку творчої активності учнів; зростання ролі ІКТ у музичному вихованні дітей та молоді; посилення регіонального компонента в музичній освіті, що сприяє формуванню в учнів акцепції і поваги до культури народів світу, зокрема етнічних груп, які проживають на території Польщі [21].

Я. Полякова у кандидатській дисертації «Теорія і практика екологічного виховання учнівської молоді у Великій Британії (етнопедagogічний аспект)» (2005 р.), аналізуючи зміст екологічної освіти школярів, виявила, що він складається з пізнавального, ціннісного, нормативного та діяльнісного компонентів, що, у свою чергу, складаються у структурному плані зі специфічних за ознакою кожного елементу знань, умінь і навичок екологічного характеру, які мають опанувати учні. Дослідженням доведено, що сучасна теорія і практика екологічного виховання школярів у Великій Британії базується на народно-педагогічному досвіді попередніх поколінь і релігійних гуманістичних ідеалах. Доступність і універсальність зображення у фольклорі реального світу містить у собі значний виховний потенціал, який британські педагоги використовують у процесі формування в учнів екологічної свідомості, особливо на початковому етапі навчання [105].

У дисертаційному дослідженні Л. Гриневич «Тенденції децентралізації управління базовою освітою в сучасній Польщі» (2005 р.) здійснено історико-педагогічний аналіз та виявлено тенденції процесу децентралізації управління базовою освітою наприкінці XX — на початку XXI ст. Серед важливих змін на рівні МСКО 1 визначено впровадження 6-річної початкової школи (7—13 років), передачу повноважень управління дошкільними закладами й початковими школами гмінам (органи місцевого самоврядування), організація спеціальних груп (нульові класи) при початкових школах, інтегрований характер змісту початкової освіти («міжпредметні стежки» і «предметні блоки»), проведення з 2001 р. іспиту після закінчення початкової школи, за результатами якого здійснюється вибір середньої школи [28].

Дисертаційне дослідження І. Шкелебей «Розвиток художньої освіти у школах Німеччини і України в 90-х роках ХХ століття (на матеріалах образотворчого мистецтва)» (2005 р.) аналізує завдання німецької художньої педагогіки, розкриває особливості викладання предметів естетичного циклу в школах різних типів, виявляє специфічні особливості художньої освіти дітей молодшого, середнього та старшого шкільного віку. Дисертантом виявлено специфічні для художньої освіти в німецькій школі принципи:

- зростаючих труднощів у постановці проблеми;
- зростаючої диференціації в розробці проблеми;
- зростаючих вимог в оволодінні методами роботи;
- зростаючої самостійності учнів [131].

Покладені в основу навчально-виховного процесу вони дають змогу інтенсифікувати формування художньої компетентності школярів.

У кандидатській дисертації Г. Бутенко «Діагностування навчальних досягнень учнів у системі шкільної освіти Великої Британії» (2006 р.) розглянуто становлення системи оцінювання успішності учнів у Великій Британії, виокремлено сутнісні характеристики Національного зовнішнього оцінювання та особливості його організації на різних ключових етапах, у тому числі KE 1 і KE 2, що належать до початкової освіти [18].

М. Желуденко в дисертаційному дослідженні «Цінності освіти і виховання у педагогічних системах Німеччини та України» (2006 р.) акцентує на важливості включення загальнолюдських цінностей (справедливість, свобода, відповідальність, толерантність) у шкільні навчальні програми; впровадження заходів, що сприяють ранньому розвитку; створення інтернаціональних шкіл; ціннісне виховання у початковій школі; формування адекватних часу компетентностей (аналітична, соціальна, медіа-, екологічна, міжкультурна, морально-технічна); екологізації педагогіки; інтеграції різних навчальних предметів [35]. Автор наголошує, що в Німеччині освіта розглядається як чинник створення високоморального суспільства та економічного розвитку, а також як запорука безпеки та соціальної захищеності.

У кандидатській дисертації Л. Гульпи «Тенденції розвитку іншомовної освіти у середніх навчальних закладах Угорської Республіки» (2007 р.) охарактеризовано сучасну національну

доктрину розвитку іншомовної освіти від початкової до старшої школи та модель формування іншомовної освіти в Угорщині, яку диференціюють за принципом апробованої, інтегративної та багатовимірної. Вивчення мов національних спільнот і мігрантів супроводжується не лише увиразненням пріоритетності в угорському суспільстві іноземних мов, а й затвердженням іншомовних освітніх стандартів змісту навчання, критеріїв оцінювання та сертифікації навчальних досягнень учнів, змісту підручників, профілізації навчального процесу (двомовні школи) [29].

О. Мілютіна в кандидатській дисертації «Полікультурна освіта учнів середньої загальноосвітньої школи у Великій Британії» (2008 р.) характеризує міждисциплінарний підхід і практику крос-дисциплінарних блоків знань як моделі формування міжкультурної компетентності британських школярів шляхом застосування комплексу взаємодоповнюваних педагогічних методів (навчально-виховні, практично-діяльнісні, методи стимулювання і контролю, наочні) на всіх рівнях обов'язкової освіти [84].

Г. Погромська в кандидатській дисертації «Розвиток релігійної освіти у середніх школах Великої Британії» (2009 р.), аналізуючи програми релігійної освіти для світських середніх шкіл, вирізняє два загальноприйнятих для Великої Британії аспекти: набуття знань про релігію (learning about religion) — інформативне навчання, та навчання в релігії (learning from religion) — розвивальне навчання. Особливістю релігійної освіти є її наскрізний характер (дисципліни цього циклу викладаються, починаючи з дитячих садків, і потім на всіх ключових етапах, визначених Національним курикулумом) та запровадження єдиної Національної програми релігійної освіти [101].

У дисертаційному дослідженні О. Пермякової «Моніторинг якості навчання у загальноосвітніх закладах Франції другої половини XX ст.» (2010 р.) визначено основні тенденції становлення та розвитку моніторингу якості навчання у загальноосвітніх закладах Франції другої половини XX ст., зокрема у початковій школі:

- розроблення нормативно-законодавчої бази для здійснення періодичного контролю знань учнів згідно з єдиними вимогами (затвердженими стандартами);
- спрямування роботи педагогічних колективів на індивідуалізацію й особистісно орієнтований підхід до навчання;

- диференціація та індивідуалізація навчання;
- створення системи персональної допомоги учням та мереж шкільної успішності;
- запровадження зон пріоритетного навчання й обов'язкової безперервної освіти;
- введення на всіх ступенях освіти моніторингу якості навчання на локальному, регіональному та державному рівнях для забезпечення якісної освіти в країні [96].

Важливим результатом розвитку національного моніторингу та активної участі Франції в міжнародних порівняльних дослідженнях (TIMSS, PISA, PIRLS) стала корекція навчальних планів як у колежах, так і в початковій школі.

В. Папіжук у кандидатській дисертації «Реформування змісту загальної середньої освіти у Франції» (2011 р.) аналізує особливості модернізації змісту програм для основної школи Франції (початкова школа, коледж) на засадах гуманістичного, інформаційного, культурологічного, особистісно орієнтованого та конструктивістського підходів. Серед модернізаційних тенденцій розвитку французької початкової школи автор виокремлює зменшення навчального навантаження на учнів, посилення вимог до вивчення французької мови як рідної, упровадження нових навчальних дисциплін (історія мистецтв, громадянське та моральне виховання), інформатизацію, стандартизацію та орієнтацію на компетентнісний підхід (індивідуальні учнівські щоденники компетентностей), узгодженість із програмами материнської школи [94].

У кандидатській дисертації Т. Артерчук «Релігійне виховання в закладах загальної середньої освіти ФРН: 1945—2005 рр.» (2011 р.) досліджено концептуальні засади релігійного виховання в школі, його форми, зміст і методи, зокрема на початковому етапі, вимоги до підготовки вчителів релігії з боку держави та церкви. Аналіз шкільних програм із курсу релігії в німецькій школі свідчить про тісні міжпредметні зв'язки з гуманітарними й природничими дисциплінами. У дисертації виявлено, що на межі ХХІ ст. релігійне виховання зазнало впливу культурної інтеграції країни, екуменічного зближення церков, глобалізації, стандартизації освіти, діалогу культур [4].

Дисертаційне дослідження К. Гаращука «Структурні реформи в системі загальної середньої освіти сучасної Великої Британії»

(2011 р.) характеризує теоретичні засади сучасного етапу структурних реформ (теорії вибору школи, шкільних мереж, персоналізації навчання), виявляє змістові та процесуальні особливості діяльності нових типів загальноосвітніх середніх закладів Великої Британії (спеціалізовані школи, школи-маяки, зони освітньої дії, розширені школи тощо). Дисертантом доведено, що вагомим проявом впливу економіки знань як чинника структурних реформ системи загальної середньої освіти став перехід від інструктивізму як домінуючої моделі організації навчального процесу до конструктивізму та персоналізації навчання [27].

У кандидатській дисертації Л. Мовчан «Розвиток шкільної іншомовної освіти в Королівстві Швеція» (2012 р.) виявлено тенденції розвитку галузі шкільної іншомовної освіти за умов мультилінгвізму: пріоритизація іноземних мов у змісті загальної освіти, урізноманітнення їх переліку та запровадження цього предмета з раннього шкільного віку, модернізація навчальних планів і програм, комунікативне та культурологічне спрямування навчання, посилення автономії учня, вивчення немовних предметів засобами іноземної мови, орієнтація на європейські стандарти, дивергенція між навчальними програмами й матеріалами, підвищення професіоналізму вчителя завдяки розширенню науково-педагогічних досліджень і звуженню спеціалізації [85].

К. Борін у кандидатській дисертації «Формування екологічної свідомості учнів у школах Німеччини у другій половині XX — на початку XXI століття» (2012 р.) характеризує провідні еколого-педагогічні концепції формування екологічної свідомості в німецьких школярів на всіх етапах шкільного навчання, що передбачає розвиток екологічного мислення, морально-етичних властивостей, емпатійності, ціннісної сфери. Дослідник фіксує загальну тенденцію включення екологічної проблематики до змісту навчальних предметів природничо-математичного, економіко-правового, суспільно-історичного, гуманітарного та художньо-естетичного профілів; проаналізовано форми позаурочної роботи з формування екологічної свідомості молодого покоління, наголошено на ролі сім'ї, готовності батьків до співпраці з педагогами [12].

У дисертаційному дослідженні Т. Боднарчук «Розвиток білінгвальної освіти в Австрії (1945—2010 рр.)» (2012 р.) узагальне-

но та систематизовано матеріал із розвитку білінгвальної освіти в Австрії на межі XX і XXI ст. за трьома напрямками: для дітей національних меншин (ідентифікаційна та інтеграційна моделі); для дітей іммігрантів (ідентифікаційна та інтеграційна моделі); поглиблене вивчення європейських мов (полікультурна модель). Схарактеризовано поступове переорієнтування школи на цінності культурної різноманітності, поширення полікультурної моделі на базі різних типів навчальних закладів (у тому числі початкових шкіл), програм. Визначено, що подальший розвиток білінгвальної освіти в Австрії потребує уточнення її місця в національній системі освіти, наступності, єдності стандартів, планування цілей освіти, рівня компетентності учнів у кожній із мов [10].

До другої групи нами віднесено дисертації, сфокусовані на дослідженні питань розвитку ланки початкової освіти в Європі. Зважаючи на їхню проблематику, можна виокремити такі напрями досліджень:

- організаційно-педагогічні засади початкової освіти в державах-членах ЄС (цілі, принципи, зміст, моделі);
- виховання молодших школярів у Євросоюзі;
- професійна підготовка вчителів початкової школи.

Серед досліджень першого напрямку, що вивчають організаційні, управлінські та змістові аспекти початкової освіти в країнах ЄС, дисертації І. Борисенко «Теорія і практика моделювання змісту початкової освіти Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії», Л. Заблоцької «Дидактичні основи мовної підготовки учнів у початкових школах Великої Британії в другій половині XX ст. — на початку XXI ст.», О. Кашуби «Теоретичні основи організації навчального процесу в початкових школах Німеччини», К. Крашевські «Наукові основи техніки як складова загальної освіти у початковій школі Польщі», М. Поп'юка «Реформування початкової освіти в державах Вишеградської четвірки».

У докторській дисертації К. Крашевські «Наукові основи техніки як складова загальної освіти у початковій школі Польщі» (2003 р.) визначено провідні концептуальні напрями загально-технічної освіти («трудове навчання» — зв'язок науки з працею і «художня праця» — мистецька діяльність дитини) в національних освітніх системах європейських країн та цілі (виявлення й

розвиток інтересів і здібностей учня, підготовки до відповідального творення світу і знаходження в ньому власного місця, емоційний розвиток, самовиховання, самонавчання, діяльність учня для добра суспільства, родини). Запропоновано інтеграційно-варіативну концепцію галузі «Загальнотехнічна освіта в 1—3-х класах початкової школи», яка науково обґрунтовує принципи та критерії (практичної корисності й доцільності, науковості, загальності та доступності, врахування спрямованості інтересів дітей) створення програм загальнотехнічного навчання, розроблення моделей, що забезпечують ефективність і розвивальний потенціал цієї освітньої галузі, а саме поєднання репродуктивної і творчої діяльності учнів, комплексний підхід, реалізацію методу проектів [56, с. 18].

Дисертантом виявлено інтеграційні можливості предмета «Техніка», на зміст якого під час конструювання проектується наукові знання з фізики, хімії, інформатики та інших наук, що перетворює цей курс на основу ефективного оволодіння в середній та старшій школі відповідними навчальними предметами і, таким чином, забезпечує наступність змісту освітніх етапів. У дослідженні окремо наголошується на виховному потенціалі технічної освіти у початковій школі — формування етики праці, яка охоплює елементи економічного, екологічного й оздоровчого виховання молодших школярів, та розвивальному [56, с. 28].

Предметом кандидатської дисертації О. Кашуби «Теоретичні основи організації навчального процесу в початкових школах Німеччини» (2001 р.) є зміст, форми та методи навчання в початкових школах Німеччини, специфіку якого становить участь учнів у плануванні навчального процесу, врахуванні їхніх бажань, знань, здібностей. Автор робить висновок про те, що зміст навчання визначає пріоритети початкової освіти Німеччини, найважливішими серед яких є: поглиблена диференціація навчального процесу; гуманізація навчання; врахування емоційної і соціальної стабільності дитини; широке використання індивідуальних форм та методів педагогічної взаємодії; орієнтація на вивчення предметів, які формують освітню сферу особистості, розвивають її творчу обдарованість; високий рівень науково-методичного забезпечення навчального процесу. Результатом реформи змісту освіти стали: посилення наукового характеру навчального матеріалу; орієнтація на розвиток мислення й пізна-

вальних здібностей учнів у ході модернізації навчальних планів, програм і підручників; розширення переліку факультативних навчальних дисциплін [45].

О. Кашубою схарактеризовано основний засіб організації навчальної роботи учнів на уроці — пізнавальні завдання, які визначаються як завдання, що сприяють набуттю учнями нових знань про об'єкт, спосіб дій або засіб діяльності, спрямованої на вдосконалення знань. У дослідженні наголошується на такій особливості початкової освіти Німеччини, як формування комунікативної культури молодших школярів у процесі опанування гуманітарними, природничо-математичними й загальними дисциплінами.

Висновки кандидатської дисертації Л. Заблоцької «Дидактичні основи мовної підготовки учнів у початкових школах Великої Британії в другій половині ХХ ст. — на початку ХХІ ст.» (2010 р.) підтверджують спрямованість шкільної освіти на формування ключових та предметних компетентностей школярів, починаючи з початкової школи. Автор встановила, що зміст дисциплін мовного циклу, визначений Національним курикулумом, реалізується в чотирьох групах мовленнєвих умінь (говоріння, аудіювання, читання та письмо) із застосуванням особистісно орієнтованого підходу задля формування мовленнєвої компетентності учнів та забезпечення їхнього особистісного розвитку засобами предметів мовного циклу [36].

У дисертації М. Поп'юка «Реформування початкової освіти в державах Вишеградської четвірки» (2013 р.) досліджено процес реформування початкової освіти в державах Вишеградської четвірки (Польща, Чехія, Словаччина, Угорщина) в умовах інтеграційних процесів європейського освітнього простору. Автором проаналізовано нормативно-правову базу, яка регламентує початкову освіту східноєвропейських країн; з'ясовано, що основними напрямками реформування початкової освіти були диференціація навчального процесу, розвиток системи виховних цінностей, децентралізація управління початковою школою. Цінними в роботі є рекомендації щодо ефективнішого проведення реформ в Україні з метою інтегрування шкільництва в загальноєвропейський освітній простір [106].

І. Борисенко в дисертаційному дослідженні «Теорія і практика моделювання змісту початкової освіти Сполученого Королівства

Великої Британії та Північної Ірландії» (2015 р.) визначає принципи моделювання змісту початкової освіти в Британії (баланс між цілями формування в молодших школярів базових навичок і різнобічним розвитком особистості; врахування суспільних потреб, освітніх традицій і запитів учнів у процесі добору змісту освіти; компетентнісний підхід; результативність, регіональна гнучкість; акцентування формувального оцінювання зі збереженням комплексу інших функцій (діагностичної, аналітичної, підсумкової)) та обґрунтовує інтерпретаційну модель структурування змісту початкової освіти з цільового, змістово-процесуального й результативно-оцінного блоків, що перебувають у взаємозв'язку та становлять цілісну структуру.

Науковець фіксує такі спільні тенденції розвитку змісту початкової освіти в Сполученому Королівстві та країнах Європи: трансформація на компетентнісні засади, акцентування основ грамотності; об'єднання навчальних предметів у освітні галузі, упровадження нових дисциплін у стандарт початкової освіти; актуалізація складової стандарту, покликаної формувати в молодших школярів навички міжкультурної взаємодії, розвивати критичне мислення, уміння навчатись; посилення результативної спрямованості за рахунок уведення до стандарту блоку очікуваних навчальних результатів [11].

До другого напрямку другої групи віднесено кандидатські дисертації О. Кареліної «Художнє виховання молодших школярів у сучасній Великій Британії», В. Полтавця «Художнє виховання учнів у початковій школі Франції», С. Червонецької «Виховання в сім'ї моральних якостей дітей молодшого шкільного віку засобами природи у Великій Британії», Г. Чирікової «Проблеми сімейного виховання молодших школярів у Німеччині», М. Шабінського «Громадянське виховання учнів початкової школи у Франції», що розкривають виховний потенціал початкової освіти в державах-членах ЄС.

Так, у кандидатській дисертації О. Кареліної «Художнє виховання молодших школярів у сучасній Великій Британії» (2007 р.) схарактеризовано соціально-культурне підґрунтя художнього виховання у початковій школі, розглянуто сучасні підходи до реформування художнього виховання, ініційовані Законом про освіту 1988 р. У дослідженні визначено зміст художнього виховання молодших школярів, вивчено шляхи його реалізації (мето-

ди та форми, педагогічні умови) у навчально-виховному процесі початкової школи Великої Британії [44].

В. Полтавець у кандидатській дисертації «Художнє виховання учнів у початковій школі Франції» (2008 р.) аналізує зміст, форми та методи художнього виховання у сучасній початковій школі, порівнює програми викладання мистецьких дисциплін у Франції та Україні. Автором визначено основні змістові лінії освітньої галузі «Художнє виховання» в початковій школі: опанування мистецькими дисциплінами (візуальні мистецтва, музичне виховання), включеними до академічного навчального плану початкової школи; художня діяльність, інтегрована в інші навчальні дисципліни (драматизація, театральні вистави й зв'язок зі шкільним курсом літератури, мистецтво танцю зі шкільними заняттями фізичного виховання); реалізація мистецько-культурних проєктів. На рівні початкової школи зберігається принцип неперервності та міждисциплінарності організації художнього виховання, поєднання класних і позашкільних форм роботи.

У рекомендаціях пропонується впровадити в українській початковій школі методичні новації французьких педагогів (методи художньої трансформації; синтезу мистецтв; вільного вибору виразності та техніки виконання творчого задуму; візуалізації; імпровізації; проєкту; художньої практики), які сприятимуть, на думку дисертанта, підвищенню якості художньої освіти [103].

У кандидатській дисертації М. Шабінського «Громадянське виховання учнів початкової школи у Франції» (2011 р.) встановлено, що на етапі початкової школи комплекс морального виховання французькі педагоги поділяють на чотири змістовні групи (основні категорії моралі; громадське життя та повага до інших; ошадливе ставлення до власності інших, особливо державної; повага особистості до себе (моральний, розумовий, фізичний рівні)). Вони реалізуються через програму курсу «Громадянська і моральна освіта», що не тільки охоплює окремі питання політології та права, а й передбачає моральне, патріотичне, екологічне, трудове та фізичне виховання, навчання основ збереження здоров'я та безпеки життєдіяльності [127].

Дослідник виокремлює як специфічну для громадянського виховання учнів початкової школи Франції тенденцію розвитку сімейного громадянського виховання, пов'язаного з підвищенням інтелектуального, освітнього та культурного рівня фран-

цузької родини, що зумовлено бажанням держави пожавити взаємодію з родиною для оптимізації процесу навчання, виховання та соціалізації дитини.

Г. Чирикова у дисертації «Проблеми сімейного виховання молодших школярів у Німеччині» (2011 р.) розкриває сутність, структуру та зміст виховного процесу в німецькій родині, а також особливості розвитку молодших школярів. Автором проаналізовано особливості взаємодії школи та родини учня початкової школи у ФРН, визначено форми та методи вдосконалення педагогічних знань, які використовуються батьками в процесі розв'язання проблем сімейного виховання молодших школярів [125].

У дисертаційному дослідженні С. Червонецької «Виховання в сім'ї моральних якостей дітей молодшого шкільного віку за собами природи у Великій Британії» (2013 р.) схарактеризовано педагогічні умови, форми і методи виховання в сім'ї моральних якостей дітей молодшого шкільного віку. Дослідження доводить, що сімейне виховання у Великій Британії базується значною мірою на концепціях прагматистської педагогіки, яка надає перевагу практичному досвіду, котрий, у свою чергу, постає підґрунтям для опанування дитиною абстрактними ідеями і поняттями, спонукає до творчої діяльності. Створена в країні система психолого-педагогічної просвіти покликана сприяти підвищенню батьківської компетенції в цій галузі педагогічної діяльності, визначає єдність поглядів і позицій сім'ї, уряду та освітянської громадськості в досягненні виховних цілей [124].

До третього напрямку другої групи відносимо праці українських науковців, присвячені проблемам професійної підготовки вчителів початкової школи (О. Волошина, В. Гарапко, Л. Поліщук — Велика Британія, Ю. Короткова — Греція, В. Чичук — Польща, М. М'яковський — Австрія, В. Лащихіна — Франція).

У дисертаційному дослідженні О. Волошиної «Соціокультурний компонент підготовки майбутніх учителів початкової школи у Великій Британії» (2007 р.) початкова освіта розглядається як чинник модернізації професійної підготовки вчителів початкової школи в нових соціокультурних умовах Європи. У роботі рекомендовано впроваджувати спільні підходи до професійної підготовки вчителя (висока кваліфікація, неперервне навчання, мобільність, партнерство) та ключові компе-

тентності вчителя в таких сферах: а) працювати з оточенням, б) працювати зі знаннями, технологіями, інформацією; в) працювати із суспільством та в суспільстві [23].

Сучасні зміни в професійній підготовці вчителів початкової школи у Великій Британії показано дисертантом крізь призму стандартоорієнтованих реформ: а) посилення контролю держави за педагогічною освітою через Національне агентство підготовки вчителів; б) переорієнтація на послідовну модель навчання, яка передбачає поєднання трирічної програми за спеціальністю (наприклад, бакалавр фізики) та однорічної програми професійної підготовки вчителя початкової школи; в) запровадження переліку компетентностей у Стандарті кваліфікованого вчителя; г) оновлення програм професійної підготовки вчителів початкової школи, спрямоване на задоволення вимог суспільства (готовність до організації співробітництва сім'ї та школи, ефективної соціалізації молодших школярів, їх виховання в дусі громадянськості, європейських цінностей тощо) [23, с. 15].

Ю. Короткова в кандидатській дисертації «Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів у сучасній Греції» (2008 р.) визначає специфічний для Греції компонент професійної освіти вчителів початкової школи — творча та фізична підготовка. Порівняльний аналіз змісту й форм професійної підготовки, а також особливостей організації педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів у вищих педагогічних навчальних закладах України та Греції дав автору можливість встановити, що в теоретичній підготовці грецькі навчальні плани, на відміну від українських, більше часу приділяють психолого-педагогічній підготовці, пропонують широкий спектр дисциплін за вибором студентів, містять значну кількість предметів, спрямованих на підготовку вчителя до роботи з дітьми з обмеженими можливостями та з учнями різних культурних середовищ [52].

До основних структурно-організаційних тенденцій розвитку професійної підготовки вчителя початкових класів у Греції Ю. Коротковою віднесено: перехід до університетської педагогічної освіти та децентралізацію в галузі вищої освіти, а відповідно, й у підготовці вчителів початкових класів. Серед змістово-процесуальних важливого значення набули повна автономія педагогічних відділень початкової освіти в розробленні навчаль-

них планів та зростання значення й ролі професійної підготовки «рефлексуючого» вчителя [52, с. 12].

У кандидатській дисертації А. Соколової «Професійна підготовка вчителя в системі педагогічної освіти Англії і Шотландії» (2009 р.) схарактеризовано вимоги Департаменту інновацій, вищої освіти і кваліфікації Англії (знання предмета, педагогічна майстерність, організаторські здібності, використання ефективних методів навчання, підтримання дисципліни, ефективне оцінювання знань і планування часу, урахування релігійності й етнічного походження учнів, відповідний одяг) і вимоги Виконавчого департаменту освіти Шотландії до вчителів початкової та середньої школи (знання предмета, педагогічна майстерність, професійні цінності, відповідальність за професійне зростання, піклування про учнів, протидія дискримінації, допомога учням з емоційними відхиленнями в поведінці, заохочення учнів до диспутів, розвиток здатності аналізувати й аргументувати, вміння працювати по-новаторському та творчо) [116].

А. Соколова звертає увагу на тенденцію змішування паралельної і послідовної моделей професійної підготовки вчителів та поширення альтернативних програм. У дослідженні також виявлено особливості системи педагогічної освіти в Англії і Шотландії (тьюторство, механізми самокоригування системи, переважання державного сектору, конкурсна система отримання академічних посад, контроль за якістю підготовки вчителів), розкрито розуміння англійськими та шотландськими дидактами поняття «професіоналізм учителя», ролі й функції професійного вчителя.

Кандидатська дисертація В. Лащихіної «Розвиток системи підготовки педагогічних кадрів у Франції» (друга половина XX — початок XXI століття) (2009 р.) досліджує розвиток французької системи педагогічної освіти, яка готує педагогів трьох ступенів: I (початкова школа), II (середня школа) і III (вища школа). Характеризуючи зміни в професійній підготовці педагогічних кадрів у Франції на межі XX—XXI ст., крім загальних тенденцій розвитку системи (входження педагогічної освіти в систему вищої; диверсифікація підготовки педагогічних кадрів; посилення теоретичної і практичної складових психолого-педагогічної підготовки французьких учителів; залучення студентів до науково-дослідної роботи; модернізація змісту педагогічної освіти; реалізація компетентнісного підходу в професійній під-

готовці майбутніх учителів; комп'ютеризація освітньої галузі; удосконалення професійного відбору до педагогічної діяльності; євроінтеграція вищої педагогічної освіти), автор виокремлює специфічні для підготовки вчителя І ступеня — тенденції збільшення терміну педагогічного стажування і полівалентної підготовки. У роботі зазначається, що до теоретичних дисциплін психолого-педагогічного компонента підготовки вчителів уведено спецкурси «Європейський простір в освіті» та «Наша Європа» [65].

Л. Поліщук у дисертаційному дослідженні «Професійна підготовка вчителів початкової школи Англії в умовах євроінтеграції» (2011 р.) серед чинників реформування системи підготовки майбутніх учителів початкової школи називає оновлення первісної ланки освіти, розширення функцій учителя в школі, входження Британії в освітній простір Європи. Автором схарактеризовано загальні риси професійної підготовки вчителів Англії на початку ХХІ ст.:

- здобуття освіти університетського рівня;
- зрівняння вимог до академічної та практичної підготовки вчителів початкової та середньої школи;
- перехід від паралельної чотирирічної інтегрованої академічної та педагогічної програм до послідовної моделі професійної підготовки, за якої до трирічної спеціальної програми додається однорічна програма *PGCE*;
- порівнянне зростання привабливості професії вчителя початкової школи;
- нестача вчителів таких предметів, як математика, природничі науки, праця, сучасні іноземні мови та географія;
- урізноманітнення шляхів одержання професії вчителя [102].

На підставі аналізу британських стандартів кваліфікованого вчителя (1998, 2002, 2007 рр.) дослідниця пропонує компетентнісну модель «ефективного вчителя» початкової школи.

В. Чичук у кандидатській дисертації «Підготовка майбутніх учителів початкових класів до використання мультимедійних технологій у Польщі» (2013 р.) аналізує сучасні концепції та обґрунтовує особливості польської моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання мультимедійних технологій. У дослідженні виявлено подібне й відмінне у змісті та структурі навчальних планів і програм, підготовці вчителів початкових кла-

сів до використання мультимедійних технологій у ВНЗ Польщі та України й на цій підставі виокремлено прогресивні ідеї досвіду вищих шкіл, академій та університетів Польщі [126].

У кандидатській дисертації В. Гарапка «Інформаційні технології в системі підготовки вчителів початкової школи у Великій Британії» (2014 р.) вивчено проблему використання інформаційних технологій (ІТ) у системі підготовки вчителів початкової школи у Великій Британії, здійснено періодизацію урядової стратегії щодо інформатизації педагогічної освіти та визначено пріоритети її розвитку, узгоджені із загальними підходами ЄС до розвитку ІКТ-освіти. Дисертантом проаналізовано зміст сучасних стандартів ІКТ-компетентності майбутніх учителів початкової школи та запропоновано модель впровадження в Україні британського досвіду використання ІКТ у підготовці вчителів початкової школи (різновиди застосування ІКТ; підходи до формування ІКТ-компетентності вчителів початкової школи; блоки формування ІКТ-компетентності вчителів початкової школи — компаративний, теоретико-методичний, практичний (впровадження)) [26].

Отже, завдяки проведеному аналізу праць українських компаративістів (49 робіт, із яких 10 — докторські дисертації) можна виокремити такі ключові характеристики початкової школи в країнах ЄС у контексті загальних тенденцій розвитку цього наддержавного утворення:

- реформування, яке охоплює організаційний, змістовий та управлінський рівні;
- активне оновлення шкільних дисциплін, їхнього змісту, впровадження ключових компетентностей у національні початкові курикулуми;
- набуття статусу пріоритетів розвитку початкової освіти академічною успішністю й вихованням (моральним, екологічним, громадянським, естетичним) молодших школярів;
- поява в навчальному процесі початкової школи нових методів і технологій як навчання, так і оцінювання його результатів;
- розширення автономії початкової школи у прийнятті рішень із кадрових, фінансових, навчальних питань;
- зміна функцій та вимог до професійної підготовки вчителя початкової школи в контексті шкільної автономії та реформування початкової освіти.

Водночас проведений аналіз дисертаційних досліджень дає змогу зробити такі висновки:

- дослідження, сфокусовані на проблемах розвитку європейської початкової освіти з'являються в Україні тільки після 2000 р. та вивчають окремі питання розвитку початкової освіти, здебільшого у форматі однієї країни (кандидатські дисертації);
- виняток становлять докторські дисертації (Т. Кристопчук, Н. Лавриченко, О. Локшина, О. Матвієнко), в яких територіальні рамки дослідження охоплюють простір ЄС;
- у більшості праць українських фахівців з порівняльної педагогіки початкова освіта розглядається в контексті загальноєвропейської шкільної проблематики і не є безпосереднім предметом дослідження;
- предметом досліджень вітчизняних компаративістів є теоретичні засади організації початкової освіти (цілі, принципи, зміст, моделі), виховання молодших школярів, професійна підготовка вчителів початкової школи в державах-членах ЄС;
- аналіз дисертаційних робіт із порівняльної педагогіки в Україні засвідчує, що на сьогодні немає комплексних досліджень початкової освіти як цілісної системи у вимірі її багатогранності, динамічного розвитку та взаємодії з іншими освітніми та суспільними феноменами в кордонах ЄС, що зумовлює актуальність нашого дослідження.

1.2. Термінологічне поле дослідження європейської початкової освіти

Початкова освіта є важливим соціальним інститутом. Ідея елементарної, або початкової, освіти для всіх дітей віком від п'яти років нараховує більше 400 років і належить до 1560 р., коли шотландський протестантський реформатор Джон Нокс (John Knox) закликав створити школу в кожній парафії. Однак лише Закон 1872 р. (Шотландія) нарешті забезпечив обов'язкову початкову освіту, а після 1890 р. початкова освіта стала надаватися безкоштовно [589, с. 2, 5].

В Англії розбудова державної початкової школи починається з 1870 р. Завданням базової освіти для дітей робітничого класу проголошуються три *Rs* (reading, writing, and arithmetics) — чи-

тання, письмо, арифметика. У 1904 р. Роберт Морант (Robert Morant), постійний секретар Ради освіти, укладає кодекс початкової школи.

У Західній Європі формування масової початкової освіти наприкінці XIX — на початку XX ст. не лише стає ключовою подією в трансформації національних систем освіти, а й визначає подальший соціально-економічний розвиток суспільств. На думку чеського соціолога, теоретика націоналізму Ернста Геллнера (Ernst Gellner), національні системи початкової освіти з'явилися, щоб забезпечити індустріалізацію та капіталістичні держави мобільною і гнучкою робочою силою, а школи стали відповідальними за репродукцію та трансляцію культурних цінностей (*school-transmitted culture*) [392].

Міжнародна стандартна класифікація освіти (International Standard Classification of Education, ISCED), упроваджена Міжнародним бюро освіти ЮНЕСКО 1997 р., відносить *початкову освіту* до рівня МСКО 1 та визначає як таку, що надає учням базову освіту з читання, письма та математики поряд з елементарним розумінням інших предметів, таких як історія, географія, природничі науки, суспільні науки, мистецтво і музика. У деяких випадках на рівні МСКО 1 викладаються основи релігії [444, с. 16].

У редакції МСКО 2011 додається, що початкова освіта закладає підґрунтя особистого й соціального розвитку учнів, готує до молодшої середньої освіти. Навчальні програми початкової освіти передбачають базовий рівень складності, як правило, без спеціалізації [434, с. 30].

Пункти 121—123 МСКО 2011 так характеризують початкову освіту [545, с. 26]:

121. Освітня діяльність на рівні МСКО 1 (особливо у перші роки навчання) організовується навколо модулів (*units*), проєктів або широких галузей знань часто із застосуванням комплексного підходу, а не надання інструкцій з конкретних предметів. Типовою для початкової освіти є організація навчального процесу одним головним учителем для групи учнів, хоча клас може мати більше одного вчителя, особливо для певних предметів або навчальних тем.

122. Вік, як правило, є єдиною вимогою для вступу на рівень МСКО 1. За законом, вік вступу не повинен бути молодше 5 років і старше 7 років. Більшість програм навчання на цьому рівні

триває 6 років, хоча термін може коливатися від 4 до 7 років. Діти перебувають у початковій школі, як правило, до 10—12 років. Після закінчення початкової освіти вони можуть продовжити освіту на рівні МСКО 2 (неповна середня освіта).

123. Програми, класифіковані на рівні МСКО 1, називаються по-різному в різних частинах світу, наприклад, початкова освіта, елементарна освіта або базова освіта (етап 1/молодші класи, якщо система освіти має одну програму, що охоплює рівні МСКО 1 і 2). З метою міжнародної порівнянності термін «початкова» використовується для позначення рівня МСКО 1.

Світовий банк визначає початкову освіту як «загальну шкільну освіту першого рівня (плюс неформальна освіта), програми, розроблені для формування числової і мовної грамотності та закладення бази для подальшого навчання». Залежно від традицій і законодавства країни початкова освіта може охоплювати перші 5—8 років формальної освіти. Термін «базова освіта» охоплює початкове навчання, але до неї також може належати ширший набір освітніх програм, у тому числі неповна середня освіта, дошкільна освіта, грамотність дорослого населення, а також позакласні програми неформальної освіти. Останнім часом проєктувальники всередині й поза сектором освіти Банку почали використовувати на позначення змісту освітніх проєктів термін «загальна освіта» (*general education*), що іноді застосовується як взаємозамінний із початковою [509, с. 6].

У «Довіднику з міжнародних порівнянь в освіті: концепції, стандарти, визначення та класифікації» (*Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, 2004), укладеному ОЕСР, зазначається, що початкова освіта зазвичай розпочинається у віці 5, 6 або 7 років і триває від 4 до 6 років. Програми на початковому рівні здебільшого не вимагають попередньої формальної освіти, хоча дедалі поширенішим явищем стає участь дітей у дошкільних програмах підготовки перед вступом до початкової школи.

Навчальні програми на рівні МСКО 1 мають надати учням базову освіту з читання, письма та математики разом з елементарним розумінням інших предметів (історія, географія, природничі науки, суспільні науки, мистецтва і музика), при цьому початок навчання читання сам по собі не є достатнім критерієм для класифікації освітньої програми МСКО 1 [516, с. 90].

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

Додатковим критерієм для класифікації рівня МСКО 1 є вступ до закладів початкової освіти або початкових програм у тій чи іншій країні. У країнах, де початкова освіта розпочинається в ранньому віці (наприклад, 4 або 4 і 1/2), діти молодшого віку можуть бути класифіковані за МСКО 1, тільки якщо тривалість шкільного дня, кваліфікація персоналу, а також рівень змісту навчальної програми схожі з тими, які пропонуються дітям віком 6 років.

У більшості країн рівень МСКО 1 відповідає національно визначеній початковій освіті. У країнах, де «базова освіта» охоплює весь період обов'язкового шкільного навчання (тобто там, де немає розриву між початковою і неповною середньою освітою) і де в таких випадках «базова освіта» триває понад 6 років, тільки перші 6 років після дошкільної освіти повинні вважатися початковою освітою [516, с. 91].

З огляду на те, що ми досліджуємо тенденції розвитку початкової освіти в країнах ЄС, слід зауважити, що поняття «тенденція» будемо розглядати як пріоритетний напрям, у якому здійснюється розвиток початкової освіти. У свою чергу, «розвиток» початкової освіти відбувається в мінливих політичних, соціально-економічних, культурно-історичних, освітніх контекстах.

Аналіз вітчизняних докторських дисертацій, де розглядаються окремі проблеми функціонування початкової освіти в Європі (див. параграф 1.1), підтверджує наш вибір таких ключових поняття, як «курикулум», «компетентність», «стандарт», «цілі», «автономія», «індивідуалізація» та «навчання» (табл. 1.1):

У зарубіжних законодавчих актах і нормативній шкільній документації країн ЄС, доповідях міжнародних організацій, матеріалах мережі *Eurydice* також у термінологічному полі початкової освіти виокремлюються за критеріями частотності, концептуальності, перспективності терміни «курикулум», «компетентність», «стандарт», «цілі», «автономія», «індивідуалізація» та «навчання» (табл. 1.2):

Таблиця 1.1

**Наявність ключових понять галузі початкової освіти
в українських дисертаційних дослідженнях**

Докторські дисертації (автори)	Поняття						
	Курикулум	Компетентність	Стандарт	Цілі	Автономія	Індивідуалізація	Навчання
О. Бочарова	Навчальна програма	+	+	+	—	+	+
А. Василюк	Навчальна програма	+	+	+	Децентралізація, самоуправління	+	+
К. Крашевські	Навчальна програма	Уміння, навички	—	+	+	+	+
Т. Кристопчук	+	—	+	+	Децентралізація	-	+
О. Кузнєцова	Навчальний план, навчальна програма	Знання, вміння	+	+	—	+	+
Н. Лавриченко	Навчальна програма	+	—	+	—	+	+
О. Локшина	+	+	+	+	+	+	+
О. Матвієнко	Навчальна програма	Знання, вміння	+	+	Децентралізація, самоврядування	—	+
А. Сбруєва	+	Знання, вміння	+	+	+	—	+
М. Тадєєва	Навчальна програма	+	+	+	—	+	+

Таблиця 1.2

**Використання ключових понять галузі початкової освіти
в документації країн ЄС
[систематизовано на основі джерел Eurydice 322—349]**

Країна ЄС	Поняття						
	Курикулум (curriculum)	Компетентність (competence)	Стандарт (standard)	Цілі (aims and objectives)	Автономія (autonomy)	Індивідуалізація (individualization)	Навчання (teaching)
1	2	3	4	5	6	7	8
Австрія	+	Skills and competences	Mainstream standards	+	+	+	+
Бельгія (фламандська громада)	+	Skills	Developmental and final objectives	+	School boards	+	+
Бельгія (франкомовна громада)	+	+	+	+	+	+	+
Болгарія	+	Knowledge and skills	—	+	+	+	+
Греція	+	Performance	+	Goals	—	+	+
Данія	+	Knowledge and skills	—	+	School boards	+	+
Естонія	+	+	+	+	+	+	+
Ірландія	+	Knowledge and skills	+	+	The board of management	+	+
Іспанія	+	Key competences	Criteria for progression	+	School councils	+	+
Італія	+	+	+	+	+	+	+
Кіпр	+	Skills	—	+	School boards	+	+
Латвія	+	Knowledge and skills	+	+	School boards	+	+
Литва	+	Skills and competences	+	+	+	+	+

Продовження таблиці 1.2

1	2	3	4	5	6	7	8
Люксембург	+	+	+	+	School committees	+	+
Мальта	+	Knowledge, competences, skills and attitudes	+	+	+	+	+
Нідерланди	+	Skills	+	+	+	+	+
Німеччина	+	Knowledge, abilities and skills	+	+	+	+	+
Польща	+	Skills	+	+	The school running body, school heads	+	+
Португалія	+	Skills and experiences	+	Goals	+	+	+
Румунія	+	Knowledge and skills	Frame and reference objectives	+	+	+	+
Словаччина	+	Skills	+	+	+	+	+
Словенія	+	Skills	+	+	+	+	+
Сполучене Королівство (Англія, Уельс)	+	Key skills	+	+	Local authorities, school governing bodies	+	+
Сполучене Королівство (Північна Ірландія)	+	Cross curricular skills, personal and interpersonal skills	+	+	The board of governors	+	+
Сполучене Королівство (Шотландія)	+	Skills	+	+	Local authorities, headteachers, parents' councils	+	+
Угорщина	+	Skills and competences	+	+	+	+	+

Закінчення таблиці 1.2

1	2	3	4	5	6	7	8
Фінляндія	+	Knowledge and skills	National quality criteria	+	School boards	+	+
Франція	+	Knowledge and skills	+	+	+	+	+
Хорватія	+	Knowledge and competences	+	goals	Principals, school committees	+	+
Чеська Республіка	+	Key competences	+	+	+	+	+
Швеція	+	Knowledge, skills and attitudes	Goals to aim for and goals to attain	+	Local boards, school heads	+	+

Розглянемо виокремлені концепти в контексті вивчення тенденцій розвитку європейської початкової освіти.

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

Китайський науковець Дз. Нан-Дзао (Zhou Nan-Zhao) в авторській моделі модернізації курикулуму базової освіти вирізняє 4 стовпи навчання, переосмислюючи ідею Ж. Делора (Jacques Delors): цілі (goals/rationale), зміст (subject content), педагогіка (teaching approach) і результати (learning outcomes) [497]. Отже, концепт «цілі» виконує функцію локомотиву, спрямовуючи рух і визначаючи інші компоненти системи початкової освіти.

В англomовній науковій літературі термін «цілі» має кілька варіантів перекладу (aims, goals, objectives, purposes, targets), проте сутність поняття зберігається: цілі освіти — це ідеальне передбачення кінцевого результату процесу навчання, те, до чого прагнуть педагог і учні.

Сучасна філософська дискусія навколо цілей, цінностей і завдань освіти відбувається у двох напрямках. Теоретики першого напрямку займають ту позицію, що цілі перебувають в основі навчального процесу і мають важливе значення для його аналізу

та оцінки. Серед них британський філософ П. Стандіш (Paul Standish), який вважає, що цілі й цінності допомагають в оцінюванні результативності та ефективності освіти і це узгоджується з принципами раціонального планування, які характеризують сучасний світ. На думку вченого, коли освіта надається у великому систематичному масштабі, скептицизм щодо забезпечення цілей слід розглядати як політичну безвідповідальність [587].

Р. Барроу (Robin Barrow) поділяє цю думку, стверджуючи, що системи освіти без внутрішніх та експліцитних цілей ризикують бути керованими зовнішніми цілями, такими як ідеологія чи економіка [186].

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

Так, професор Оксфорду Р. Прінг (Richard Pring), визнаючи той факт, що освіта не може не мати цілей і завдань, стверджує, що нескінченні списки компетентностей, які можуть бути виміряні за допомогою різних засобів, зміщують фокус освіти з цілей на засоби. Одночасно філософ зауважує, що немає потреби розмежовувати цілі інтелектуального розвитку і практичної підготовки (vocational education) до життя: освіта повинна подолати дуалізм мислення і дії, теорії і практики [542].

Схожа ідея висловлювалась на початку ХХ ст. у праці «Демократія і освіта» (Democracy and Education, 1916) класика філософії освіти Дж. Дьюї, котрий називає метою в освіті «впорядковану діяльність, у якій порядок полягає в поступовому завершенні процесу», причому мета виконує такі функції [262, с. 119]:

- організація навчання (час і послідовність дій);
- порядок використання засобів навчання;
- вибір можливих альтернатив. Дж. Дьюї акцентує увагу на гнучкості цілі (тобто здатності задовольняти зміни обставин) як головному критерію ефективного цілепокладання і вказує на проблему узгодження освітніх цілей, визначених державою, та індивідуальних потреб учнів;
- час (коли учні навчаються?).

У середині XX ст. британський дослідник Д. О'Коннор (Daniel J. O'Connor) у праці «Вступ до філософії освіти» (An Introduction to the Philosophy of Education, 1957) узагальнює цілі освіти таким чином: освіта покликана забезпечити людей мінімальними навичками, необхідними для того, щоб посісти своє місце в суспільстві; надати професійну підготовку, що дасть змогу заробляти на життя; пробудити інтерес і смак до знань; навчити мислити критично; ознайомити з культурними та моральними досягненнями людства і навчити цінити їх [510].

Досліджуючи пріоритети вчителя початкової школи (Aims into Practice in the Primary School, 1975), експерти П. Аштон (Patricia Ashton), П. Нін (Pat Kneen) і Ф. Девіс (Frances Davies) окремо групують освітні цілі для учня та для вчителя. Для учня метою навчання (aim) є те, що він сподівається отримати від освіти, а вчителі більше стурбовані тим, чого і як вони навчають, ніж загальними освітніми завданнями [177].

Міжнародний консультант Дж. Ле Мете (Joanna Le Métais) у дослідженні «Цінності та цілі в курикулумі й оцінюванні» (Values and Aims in Curriculum and Assessment, 1997) зазначає, що цілі можуть сприйматися як невід'ємна частина навчання (intrinsic), котра сприяє безперервній освіті, розвитку знань, навичок і розуміння для особистості й суспільства, або як інструментальна (instrumental), що готує молодь до роботи і працює на національну економіку. Тобто освітні цілі можуть бути спрямовані на:

- розвиток індивідуальних якостей і можливостей,
- зміцнення громадянської ідеї та почуття спільності,
- збереження культурної спадщини [507, с. 10].

Дж. Ле Мете також указує на підпорядкованість освітніх цілей курикулуму цінностям, які визначає як *переконання, що не потребують фактів і доказів* (хоча значення цінностей може підтримуватися або оскаржуватися пропозицією знань). Національні цінності розуміються і поділяються всіма членами суспільства та утворюють стрижень, що пронизує систему освіти від цілей до результатів [507, с. 2].

Відомий американський дидакт, затятий критик тестування А. Кон (Alfie Kohn) у статті «Що означає бути високоосвіченим?» (What Does It Mean To Be Well Educated?, 2003) пише, що замість того, аби намагатися визначити ступінь освіченості, важливіше для нас відповісти на питання про завдання освіти (the purposes

of education), що виходять за рамки академічних цілей. А. Кон наголошує, що головною метою освіти має бути виховання грамотної, турботливої, люблячої та приязної людини [467].

Дж. Вайт (John White), експерт проекту *Cambridge Primary Review* (CPR), аналізує трансформацію цілей британської початкової школи з 1904 по 2007 р. і визначає їхню (а не шкільних предметів) роль як провідну в дизайні сучасного початкового курикулуму (aims-based curriculum) та акцентує на *індивідуалізованому* характері освіти. Дослідник зауважує, що автономія учня як завдання школи у XX ст. сьогодні замінюється забезпеченням особистого благополуччя дитини [652].

У фінальній доповіді CPR «Діти, їхній світ, їхня освіта» (Children, Their World, Their Education, 2010) наголошено, що цілі початкової освіти повинні визначатися в чіткій рамці цінностей, пріоритетами в якій є дитинство, суспільство, світ у цілому і природа, розвиток знань та розуміння. Цілі повинні формувати курикулум, педагогіку, оцінювання й життя школи, а не додаватися як прикраса [224].

Ще одним масштабним дослідженням цілей початкової освіти в країнах Європи є доповідь «Цілі та цінності в початковій освіті: Англія та інші країни» (Aims and Values in Primary Education: England and Other Countries, 2008), у якій компаративісти М. Шуйаб (Maha Shuayb) і Ш. О'Доннелл (Sharon O'Donnell) презентують на такі висновки [573]:

- цілі, завдання і цінності початкової освіти пройшли певні етапи розвитку:
 - 1960—1979 рр. період домінування дитиноцентризму;
 - 1980-ті роки — період посилення державного контролю;
 - 1990-ті роки — період підвищення стандартів досягнень;
 - з 2000 р. — період підготовки дітей до життя в мультикультурному суспільстві та економічному середовищі, що постійно змінюється;
- європейські країни погоджуються, що сьогодні ефективність — академічна, професійна, економічна та соціальна — національних систем освіти визначається ступенем їхньої персоналізації (хоча країни вкладають різний зміст у цей термін);
- цілі, завдання й цінності сучасної початкової освіти поєднують вимоги підготовки дітей до їхньої економічної ролі в

суспільстві з необхідністю визначити індивідуальні сильні і слабкі сторони задля забезпечення необхідної підтримки в досягненні ними цілей;

- громадянська освіта набуває життєво важливого значення як одна з цілей всебічної освіти;
- зростає роль педагога початкової школи як основного вихователя в справі заохочення дітей молодшого віку до здорового та безпечного способу життя;
- цілі, завдання й цінності початкової школи в країнах Західної Європи сьогодні демонструють більше схожих рис, ніж відмінностей, що втілюється насамперед в орієнтації на виконання стандартів досягнень та економічних і соціальних цілей у руслі філософії дитиноцентризму.

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

Сьогодні навчальний процес у початковій школі регламентується курикулумом. На думку британського дослідника А. Росса (Alistair Ross), сучасний термін «курикулум» має латинське походження (у перекладі — «кругообіг», «шлях», «бігова смуга»), оскільки у вузькому розумінні в освіті він використовується для позначення певного обсягу знань (програми), який діти мають засвоїти за час навчання в школі [554, с. 8].

За даними Д. Гамільтона (David Hamilton) та Г. Вайнер (Gaby Weiner), початок уживання терміна «курикулум» в освіті збігається з розвитком масової школи в Європі в XVI ст. Із цим неологізмом тісно пов'язані такі освітні інновації, як «клас», «дидактика», «метод» і «катехізис». У ранній формі, починаючи з 1570-х років, курикулум позначав шлях, яким учні повинні прямувати за соціально затвердженою мапою знань [409, с. 3]. Таким чином, уже у період Відродження і Реформації курикулум утілював ідею порядку — хронологічного (програма навчання) та соціального (зміст навчання).

З XVII ст. термін «курикулум» вживається в документах шотландських університетів, а першою друкованою працею, де

«курикулум» тлумачиться як «обов'язковий курс навчання або підготовки в освітньому закладі», стає Оксфордський словник англійської мови (The Oxford English Dictionary).

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

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

У 1960-х рр. освітній теоретик Дж. Керр (John Kerr) визначив курикулум як «усе навчання, що планується та організовується школою, незалежно від того, чи воно здійснюється в групах або індивідуально, всередині або поза школою» [220, с. 16]. Таке визначення наголошує на ролі формальної освіти без урахування соціальних сил, контексту або політичного характеру самої освіти.

У 1975 р. Л. Стенхауз (Lawrence Stenhouse) порівняв курикулум із кулінарним рецептом і назвав його «спробою транслявати основні принципи й характеристики навчального процесу у формі, відкритій для критичного аналізу і придатній до ефективного використання на практиці» [588, с. 4—5]. Тим самим було зроблено крок у бік ширшого розуміння означеного концепту та підтвердження взаємозв'язку курикулуму і практики.

Австралійська дослідниця Ш. Гранді (Shirley Grundy) також розглядає курикулум з погляду практики, але зміщує акцент із процесу на результат (продукт), чия якість великою мірою визначається рівнем професійної підготовки вчителя та особливостями культурного контексту учнів [404, с. 77].

У статті «Курикулярна теорія і практика» (Curriculum Theory and Practice, 2000) британського науковця М. Сміта (Mark Smith) обговорюються чотири різні з історичної погляду цілі курикулуму:

- 1) курикулум як сукупність знань, що підлягають трансляції;
- 2) курикулум як спроба досягти певних результатів у студентів («продукт»);
- 3) курикулум як процес;
- 4) курикулум як практика [577].

Міжнародний експерт Ш. Рассек (Shapour Rassekh) визначає курикулум як «сукупність усього того, що виявляється в ході освітнього процесу: цілі, завдання, види навчальної діяльності, результати навчання, людські і матеріальні ресурси, процедури оцінювання, можливості для змін та інновацій, практика в класі та шкільна культура» [391, с. 74].

На думку директора Міжнародного бюро з освіти ЮНЕСКО С. Браславські (Cecilia Braslavski), курикулум є «угодою між суспільством, державою та освітянами відносно курсу навчання, який учні мають пройти у відповідний період свого життя». Курикулум визначає цілі та зміст освіти, послідовність у часі, навчальні методи та ресурси, специфіку оцінювання та профіль викладачів [16, с. 1].

«Глосарій курикулярної термінології» (Glossary of Curriculum Terminology, 2013), укладений Міжнародним бюро з освіти ЮНЕСКО, дає таке визначення курикулуму: «опис того, що, чому, як і наскільки добре учні повинні систематично вивчати» [434, с. 16]. З такого погляду курикулум є не самоціллю, а скоріше засобом для сприяння якісному навчанню.

Розглядаючи освітній курикулум (educational curriculum) як багатовимірне й багатоаспектне явище, британський дидакт А. В. Келлі (Albert Victor Kelly) у монографічному дослідженні «Курикулум: теорія і практика» (Curriculum: Theory and Practice, 2004) пише, що для того, аби вважатися практичним і ефективним, визначення курикулуму не лише має містити твердження, що курикулум — це знання або навчальні предмети, які школа має транслювати чи викладати, а й вказувати на так званий цілісний курикулум (total curriculum), що крім знанневої складової містить досвід, набутий учнями як результат процесу навчання, та досвід, що свідомо чи несвідомо додають школа і вчителі у процесі трансляції курикулуму [453, с. 4].

На важливості соціального контексту шкільного курикулуму окремо акцентує увагу американський компаративіст К. Корнблет (Catherine Cornbleth), для якої курикулум — це те,

що насправді відбувається у класній кімнаті, тобто «безперервний соціальний процес взаємодії учнів, учителів, знань і середовища,...формування субкультур, розвиток особистої та колективної автономії і можлива критика наявних норм та інститутів» [234, с. 50].

Для проведення міжнародних порівняльних досліджень шкільної освіти ОЕСР пропонує використовувати термін «національний курикулум» (national curriculum), яким називають документ, що містить опис загальних цілей, завдань і якості та/або змісту національної шкільної системи. Цей документ може мати форму стандартів (цілі та критерії успішності на певних освітніх рівнях і з конкретних навчальних предметних галузей) без фактичного розподілу часу чи назв дисциплін, або розкладу (кількість навчальних періодів щодо кожного предмета й у кожному класі за програмою). Курикулум також може визначати ступінь шкільної автономії у прийнятті рішень стосовно змін у змісті навчальних програм і остаточного розподілу навчального часу [516, с. 55].

Зберігаючи загальні риси, курикулум початкової освіти має особливості, пов'язані зі специфікою організації навчання на рівні МСКО 1.

Британській дослідник Д. Гайес (Denis Hayes) в «Енциклопедії початкової освіти» (Encyclopedia of Primary Education, 2009) пише, що в 1904 р. у «Пропозиціях для кодексу учителів» (Suggestions for Teachers Code) зазначається, що курикулум початкової школи включає англійську мову (в т. ч. формування швидкого і розбірливого почерку), арифметику (зокрема практичні вимірювання), малювання з об'єктів, з пам'яті й малюнок пензлем, географію, історію, музику, гігієну і фізичну підготовку; моральне виховання. У 1931 р. Консультаційна рада Хедоу (the Hadow Consultative Committee) запропонувала будувати початковий курикулум у форматі діяльності й досвіду, а не фактів для вивчення. У 1985 р. Шкільний інспекторат Її Величності визначив шкільний курикулум як комплекс заходів, розроблених або заохочуваних у рамках певної організаційної структури з метою інтелектуального, особистого, соціального і фізичного розвитку своїх учнів [418, с. 82].

Цю ідею розвинули М. Сілкок (Peter Silcock) і П. Брундретт (Mark Brundrett) у праці «Досягнення компетентності, успіху і

досконалості у викладанні» (Achieving Competence, Success and Excellence in Teaching, 2002): «курикулум має бути спрямованим на духовний, моральний, соціальний і культурний розвиток і підготовку всіх учнів до реалізації можливостей, виконання обов'язків і використання досвіду життя» [574, с. 19].

За визначенням ірландських педагогів, курикулум початкової школи є відображенням соціально-економічних прагнень і культурних ідеалів суспільства, утіленням новітніх досліджень та ідей у теорію та практику сучасної початкової освіти Ірландії. Початкова освіта розглядається як досвід, який є невід'ємною частиною життя дитини в цілому й важливим компонентом континууму безперервної освіти [502, с. 75].

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

- обґрунтування (rationale) (чому учні вчать?);
- цілі та завдання (яких цілей учні повинні досягти?);
- зміст (що учні вивчають?);
- навчальна діяльність (як учні навчаються?);
- функції вчителя (як учитель сприяє навчанню?);
- навчальні матеріали і ресурси (за допомогою чого учні навчаються?);
- групування (з ким учні навчаються?);
- розміщення (де учні навчаються?);
- оцінювання (як просувається навчання?) [159, с. 4].

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

Пізніше концепцію розвивального курикулуму початкової школи обґрунтували дидакти Г. Бленкін (Geva Blenkin) і А. В. Келлі у праці «Початкова освіта: розвивальний курикулум» (Early Childhood Education: A Developmental Curriculum, 1996), наголошуючи на необхідності планувати початковий курикулум з урахуванням зв'язку між знаннями, які учні відкривають для себе природним шляхом, і знаннями, які школярі отримують у

процесі вивчення окремих предметів, а також відповідною розвивальною навчальною діяльністю [192].

Німецький науковець У. Гамейєр (Uwe Hameyer) репрезентує ідею дослідницького курикулуму (inquiry curriculum) як інноваційного напрямку в розвитку сучасної початкової освіти. На його думку, трансформація дослідницького навчання (inquiry learning) в дослідницько-базований курикулум (inquiry-based curriculum) стимулюватиме модернізацію традиційного курикулуму (core curriculum) і формування дослідницької шкільної культури, а також позитивно вплине на майбутнє всієї шкільної освіти [159, с. 29—30].

Важливим для визначення тенденцій розвитку курикулуму сучасної початкової освіти стало компаративне дослідження, виконане командою Дж. В. Мейєра (John W. Meyer) у Стенфордському університеті (США). Аналіз курикулярних категорій і термінів, використовуваних у початковій освіті в понад 70 країнах світу, починаючи з 1920 р., замість різноманітності продемонстрував значну однорідність початкових курикулумів, що мають вигляд стандартизованої версії соціально-освітнього прогресу. В результаті в теорії курикулуму початкової освіти з'являється концепт «всесвітнього курикулуму» (world curriculum), який характеризується уніфікованим змістом: одна або декілька національних мов, математика, предмети наукового й соціального циклів, естетичне та фізичне виховання [554, с. 15].

У статті «Знання для широких мас: світові моделі та національні курикулуми, 1920—1986» А. Бенаво (Aaron Benavot), Й.-К. Ча (Yun-Kyung Cha), Д. Каменс (David Kamens), Дж. Мейєр і С.-Й. Вонг (Suk-Ying Wong) висувують ідею глобального характеру курикулуму на етапі початкової школи, де національні або місцеві особливості розвитку як суспільства, так і системи освіти є менш впливовими порівняно з глобальною культурою [465, с. 86].

Британські дослідники К. Ашкрофт (Kate Ashcroft) і Д. Паласіо (David Palasio) пропонують урахувати в курикулумі початкової освіти такі складові, як базовий (basic) курикулум, що містить предмети ядра, базові дисципліни, релігійну освіту, міжпредметні теми й компетентності, та повний (whole) курикулум, що охоплює весь навчальний процес початкової школи [176, с. 7].

Доповідь експертів із перегляду Національного курикулуму «Рамка Національного курикулуму» (The Framework for the National Curriculum, 2011) репрезентує сучасний підхід до структурування шкільного курикулуму (school curriculum) початкової та середньої освіти (рис. 1.1) [265, с. 18]:

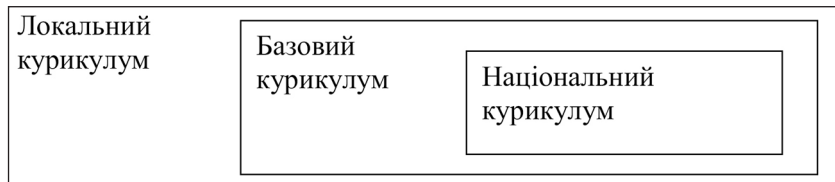


Рис. 1.1. Сучасне бачення структури шкільного курикулуму

У такому форматі шкільний курикулум стає сумою національного (National Curriculum), базового (basic) і локального (local) курикулумів. Крім того, шкільний курикулум розглядається як програма досвіду, що охоплює всі види діяльності, в яких учні беруть участь, перебуваючи в школі [137, с. 95].

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

Загальними тенденціями розвитку курикулуму початкової освіти в країнах ЄС є структурування його змісту навколо широких предметних галузей, за етапами (циклами) навчання, з обов'язковою для всіх учнів частиною (core curriculum). Урахування освітніх інтересів учнів (дитиноцентризм) і навчання через відкриття є головними принципами реалізації курикулуму на рівні МСКО 1 практично в усіх європейських державах [155, с. 39—40].

Дизайн ефективного курикулуму початкової освіти, відбір змісту й навчальних технологій, узгодження їх із сучасними вимогами суспільства та інтеграція до світового освітнього простору тісно пов'язані з процесом упровадження компетентнісного підходу в освіті. Набуття життєво важливих компетентностей на кожному з освітніх етапів готує учнів до орієнтації в сучасному суспільстві, інформаційному просторі, на ринку праці. Компетентнісно орієнтований підхід до формування змісту освіти, у тому числі по-

чаткової, стає новим концептуальним орієнтиром шкіл закордону і породжує безліч дискусій щодо визначення самого поняття «компетентність», розуміння, які саме компетентності, коли і як слід формувати, як вимірювати результати навчання.

Аналізуючи теоретичні підходи до тлумачення поняття «компетентність», німецький психолог Ф. Вайнерт (Franz E. Weinert), зауважує, що досліджуваний концепт може позначати: 1) всі продуктивні здатності та навички; 2) тільки спадкові, специфічні для певної сфери, необхідні для отримання первинних знань (особливо мови); 3) специфічні для певної сфери, набуті у процесі навчання знання і навички; 4) індивідуальні потреби, щоб бути ефективним; 5) суб'єктивну оцінку себе самого; 6) всю сукупність когнітивних, мотиваційних та соціальних передумов для успішного функціонування (діяльнісна компетентність) [646, с. 5]. Таким чином, Ф. Вайнерт акцентує на *індивідуальному* аспекті компетентності.

Міжнародні експерти програми «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади» (DeSeCo, 1997) Д. С. Ришен (Dominique Simone Rychen) та А. Тіана (Alejandro Tiana) розглядають поняття компетентності (competency) як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на поєднанні відповідних пізнавальних і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань, усього того, що мобілізується в активній діяльності [556, с. 22]. Таке визначення розкриває діяльнісну сутність компетентності, її *функціональний* характер.

Глосарій «Якість в освіті та професійній підготовці» (Glossary. Quality in Education and Training, 2011) наголошує на *контекстному* характері компетентності й визначає її як сукупність знань, умінь і навичок (результати навчання), що особистість здатна адекватно застосовувати в певному контексті: освіта, робота, особистий або професійний розвиток. Компетентність не обмежується когнітивними елементами (теоретичні знання та концепції), а охоплює функціональні аспекти, включаючи технічні навички, соціальні або організаційні навички, етичні цінності [216, с. 35–36].

Доповідь Міжнародної комісії з освіти для XXI століття «Освіта. Прихований скарб» у 1996 р., відомої як Доповідь Жака

Делора, стає важливим кроком у розвитку теми ключових компетентностей (key competences). Документ презентує чотири стовпи, на яких має базуватися освіта XXI ст.: «уміння жити разом», «уміння вчитись», «уміння діяти» та «уміння бути», що розглядаються як глобальні компетентності [257, с. 21—22].

Щодо концепту «ключові компетентності» в освітніх джерелах не існує єдиного визначення, проте серед багатьох його тлумачень та інтерпретацій можна виокремити такі спільні акценти: важливість КК для гідного життя та роботи, покращання якості життя, прийняття рішень, подальшої освіти, саморозвитку й самореалізації індивідуумів у суспільстві. Визначення КК, як правило, належать до складних понять, що виходять за рамки когнітивних аспектів і включають цінності, ставлення, досвід і потенціал людини на додаток до набору навичок.

КК у галузі освіти розглядаються як динамічне явище, чутливе до змін у контекстах (родина, однокласники, друзі, робота, громада тощо) поза формальною системою освіти. Такий підхід працює на кінцеву мету компетентнісної освіти — реалізацію навчання впродовж життя.

Через проект *DeSeCo*, співпрацюючи з широким колом учених, експертів і установ, ОЕСР визначає набір ключових компетентностей, які класифікує за трьома широкими категоріями: компетентності для взаємодії із середовищем, компетентності для функціонування в соціально неоднорідних групах і компетентності, що дають можливість діяти автономно й рефлексивно [260, с. 5].

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

Згідно з класифікацією МБО, компетентності в курикулумі можуть бути специфічними (domain-specific), наприклад, такими, що стосуються знань, навичок і ставлень у рамках конкретного предмета чи дисципліни, або загальними/ трансверсійними (transversal), такими, які стосуються всіх галузей/предметів. У певних контекстах термін «навички» (skills) у ширшому значенні використовується як еквівалент «компетентностей» [434, с. 12].

А. Тіана також розподіляє шкільні ключові компетентності за двома групами [556]:

1) компетентності, по'язані з освітніми галузями: комунікативні вміння, основи наук, математичні навички, комп'ютерна грамотність і медіа-компетентність;

2) крос-курикулярні компетентності: метакогнітивні, внутрішньоособистісні, міжособистісні, позиційні (здатність долати труднощі й адаптуватися до різноманіття або змін).

Проведене Європейською комісією разом із *Eurydice* дослідження «Ключові компетентності. Концепт, що розвивається в загальній середній освіті» (Key Competencies. A Developing Concept in General Compulsory Education, 2002) об'єднало в сім груп ключові компетентності, які має формувати шкільна освіта,:

1) грамотність у читанні (literacy) та математична грамотність (numeracy);

2) загальні/трансверсійні компетентності (generic skills): вміння спілкуватися, розв'язувати проблеми, вчитись, бути лідером;

3) персональні компетентності: самоповага, ініціативність, відповідальність, креативність, наполегливість;

4) міжособистісні компетентності: повага до культур та традицій, підтримання професійних стосунків, а також громадянськість;

5) ІКТ-компетентності;

6) іншомовна компетентність;

7) наукова грамотність [353, с. 14—15].

Затвердження у 2006 р. «Європейської довідкової рамкової структури ключових компетентностей для навчання упродовж життя» (Key Competences for Lifelong Learning. European Reference Framework) підсумовує дискусію в компетентнісній сфері в межах ЄС і визначає загальні координати розвитку.

Європейська школа, у тому числі початкова, отримує компетентнісно-базований курикулум, що передбачає комплексні результати навчання (знання, навички і ставлення, які учні повинні вміти застосовувати в різних контекстах) на відміну від традиційного засвоєння певного предметного змісту. Принциповими стають розроблення компетентнісно базованого курикулуму з урахуванням освітніх запитів учня (learner-centred) та його адаптація до потреб учнів, учителів і суспільства. Це означає, що навчальні заходи і середовище вибираються таким чином, аби учні мали можливість здобувати знання і

застосовувати навички та ставлення в ситуаціях, з якими стикаються у повсякденному житті. Компетентнісно базовані курикулуми будуються навколо набору ключових компетентностей, які можуть бути трансверсійними або закріпленими за предметами [434, с. 13].

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

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

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

Українські компаративісти Г. Єгоров, Н. Лавриченко та Б. Мельниченко зазначають, що стандарти в освіті утворюють систему основних параметрів, які беруться за норму, фіксуючи як реально досягнуті показники освіченості, так і заплановані. Таким чином, освітні стандарти містять як матеріалізовану, так і ідеальну компоненти, що виступають у ролі цілі освітнього процесу [32].

Міжнародна організація зі стандартизації (International Organization for Standardization — ISO) визначає «стандарт» як «документ, розроблений на основі консенсусу й затверджений визнаним органом, у якому встановлюються для загального та багаторазового використання правила, загальні принципи або

характеристики, що стосуються різних видів діяльності або їхніх результатів, і який спрямований на досягнення оптимального ступеня упорядкування в певній галузі. Стандарти повинні ґрунтуватися на узагальнених результатах науки, техніки і практичного досвіду і спрямовуватися на досягнення оптимальної користі для суспільства» [443, с. 13].

Відповідно, стандартизація охоплює «процеси розроблення, опублікування й застосування стандартів. Найважливішими результатами діяльності зі стандартизації є *підвищення* ступеня відповідності продукції, процесів та послуг їхнім функціональним призначенням» [443, с. 5]. Отже, стандартизація передусім асоціюється з ідеєю якості, у тому числі у сфері освіти.

Нідерландський аналітик Р. Штандерт (Roger Standaert) також наголошує на кореляції понять «якість» і «стандарт». Ключовими елементами, що охоплюють широке поняття «якість освіти» та перебувають у постійній взаємодії, є вхідні умови, контекст, процес (організація) і стандарти [585, с. 74].

Сьогодні, дискутуючи про стандартизацію, освітні експерти оперують такими термінами, як «стандарт змісту» (content standard) і «стандарт досягнень» (performance standard), «стандарт навчання» (learning standard) і «стандарт викладання» (teaching standard), «мінімальний стандарт» (minimum standard) і «нормальний стандарт» (norm standard), «знаннєвий стандарт» (knowledge standard) і «компетентнісний стандарт» (competence standard), «стандарт умов навчання» (learning environment standard).

Міжнародний експерт Р.-Ф. Готьє (Roger-François Gauthier) розглядає освітні стандарти у зв'язку з цілями й результатами навчання і вказує на відмінності у використанні концепту «стандарт» у різних країнах. Якщо, наприклад, у Франції та Сполучених Штатах стандарти пов'язані зі змістом навчання і є «попередніми заявами» про те, що повинне бути досягнуто учнями, в Англії «стандарт» трактується як сукупність інформації про рівень фактичних навчальних досягнень учнів [391, с. 70].

Британські експерти зі стандартизації початкової освіти П. Тіммс (Peter Tymms) і К. Меррелл (Christine Merrell) підтверджують, що в англійській початковій школі стандарти, скоріше, визначають рівні академічних досягнень (levels of academic attainment), ніж очікувані результати [638, с. 1].

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

- визначення освітніх цілей і завдань;
- управління школою;
- розроблення курикулуму;
- вибір педагогіки;
- орієнтація учнів, учителів, батьків;
- оцінювання ефективності школи;
- забезпечення рівності та якості в освіті [198, с. 204—206].

Російський компаративіст В. Загвоздкін, аналізуючи сучасні європейські зразки національних стандартів, робить висновок про те, що під терміном «стандарт» насамперед розуміється норма результату, який може бути отриманий на різних рівнях (рис. 1.2) [39, с. 286].

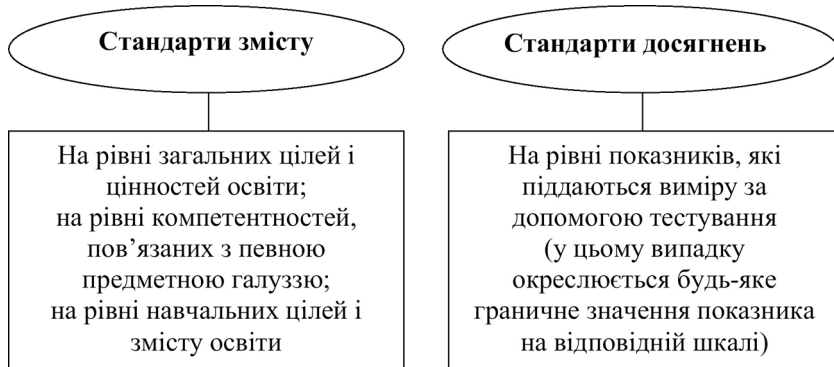


Рис. 1.2. Рівні національних освітніх стандартів

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

зрозумілість (чітке визначення стандартів), реалізованість (реалістичні вимоги для учнів і вчителів) [605].

Результатом процесів стандартизації в освіті стає стандартобазований курикулум (standards-based curriculum), який «Глосарій курикулярної термінології» визначає як навчальну програму, спрямовану на досягнення визначених стандартів. При цьому стандарт змісту описує, що учні повинні знати й уміти робити в різних предметних галузях, а стандарт досягнень специфікує очікувані рівні навчання та оцінює ступінь виконання стандарту змісту [434, с. 54].

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

Крім істотних трансформацій на рівні змісту, в європейській початковій освіті, як і у всьому шкільництві, починаючи з 1980—1990-х років, спостерігаються масштабні реформи управлінського характеру. Зміни політичних умов — важливість ефективного державного управління (децентралізація) і поліпшення якості освіти — стають аргументом на користь упровадження програм автономного шкільного менеджменту, завданням яких є реалізація школою нових соціальних і економічних вимог.

Поняття «автономія» походить від грец. *autonomos* і перекладається як «маю власні закони» [523]. У педагогічних дослідженнях цей концепт фігурує в історії освіти, соціології, освітній політиці, дидактиці, де по-різному визначається та імплементується.

Американський дослідник Дж. Дворкін (Gerald Dworkin) у філософській праці «Природа автономії» (The Nature of Autonomy, 1988) пов'язує поняття автономії з ідентифікацією і критичною рефлексією агента щодо його мотивації першого порядку. Він формулює теорію автономії особистості й нагадує, що концепт має кілька вимірів, включно з аналітичним, нормативним та ідеологічним, всі з яких мають бути взяті до уваги під час обговорення автономії. На думку Дж. Дворкіна, визначення автономії має починатися з розмежування понять «автономія» і «свобода» [273].

Шведський економіст М. Фростенсон (Magnus Frostenson) пропонує тривимірну концептуалізацію автономії для досліджень у галузі освіти: *професійний* рівень, що стосується автономії як характеристики вчителів — представників професійної групи; рівень *шкільного персоналу*, що акцентує на автономії навчального закладу, в тому числі директора і всього педагогічного складу; *індивідуальний* вимір, який стосується автономії окремого вчителя. Таким чином, М. Фростенсон розглядає шкільну автономію в контексті професійної діяльності педагогів, а школи — як складні соціальні системи, де автономія індивідуума та/або групи впливає на автономію інших [386].

Німецький учений М. Хайнріх (Martin Heinrich), аналізуючи розвиток шкільної автономії у Німеччині, також звертає увагу на її рівневий характер. За М. Хайнріхом, концепт освітньої автономії включає *ідею автономії дитини*, котру необхідно навчити бути самостійною, *ідею педагогічної свободи вчителя* та *ідею автономії школи* як закладу, незалежного від економічних й державних інститутів, що в умовах зростаючої ринкової конкуренції підштовхують шкільництво до комерціалізації [421].

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

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

- 1980-ті роки — прийняття політичних рішень щодо розширення демократії та відкритості шкіл місцевим громадам;
- 1990-ті роки — ефективний менеджмент державних ресурсів;
- з 2000 р. — забезпечення якості шкільної освіти [363, с. 11—12].

Аналітики ОЕСР тлумачать шкільну автономію, або децентралізацію у прийнятті рішень як делегування функцій урядових агенцій, відповідальних за шкільні системи, агентам, тобто школам [565, с. 32].

У дослідженні Світового банку «Шкільна автономія і підзвітність у контексті: застосування показників бенчмаркінгу в окремих європейських країнах» (School Autonomy and Accountability in Context: Application of Benchmarking Indicators in Selected European Countries, 2011) експерти визначають *шкільну автономію* як одну з форм шкільного менеджменту, коли закладам освіти надаються повноваження з прийняття рішень щодо їхньої діяльності, у тому числі наймання та звільнення персоналу, оцінювання роботи вчителів і педагогічної практики. Шкільний менеджмент в умовах автономії передбачає високу активність шкільних рад, які представляють інтереси батьків у процесі планування та затвердження бюджету, а також мають голос під час прийняття кадрових рішень [567, с. 2]. У порівняльних дослідженнях експерти як ступінь вияву фіксують повну автономію, обмежену автономію або відсутність автономії.

Розширення шкільної автономії протягом останніх трьох десятиліть сприяло концептуалізації управління на базі школи, або школо-базованого менеджменту (school-based management — SBM) як однієї з форм децентралізації, коли школа відповідає за прийняття більшості управлінських рішень за участю батьків і громадськості через шкільні ради [255, с. 15—16].

Дослідники шкільної автономії Г. Аpcia (Gustavo Arcia), Е. Порта (Emilio Porta) і Х. Р. Лагуна (José Ramón Laguna) називають умовами її ефективності політичну підтримку на центральному та місцевому рівнях, відповідне законодавство та професійну підготовку вчителів, котрі є ключовими агентами реалізації автономії в класі. Шкільна автономія (autonomy), оцінювання (assessment) і підзвітність (accountability) повинні утворити замкнену систему [567, с. 7—8].

Британські вчені К. Паскаль (Christine Pascal) і Т. Бертрам (Tony Bertram) визначають автономію як ключову ціннісну орієнтацію дорослих, що сприяє отриманню бажаних результатів навчання дітей — розвиток творчого потенціалу, самостійності та відповідальності, високоякісне мислення та особистий розвиток. Автономія — це свобода, яку дорослий надає дитині для

експерименту, формування суджень, вибору діяльності та вираження власних думок [525, с. 13].

Отже, під *шкільною автономією на рівні МСКО* *1* будемо розуміти *свободу і відповідальність шкільних спільнот (адміністрація школи, персонал, батьки, учні, інші стокхолдери) у поліпшенні результатів навчання через формальну структуру управління, яка дозволяє приймати рішення на місцях щодо розподілу людських і матеріальних ресурсів, імплементації курикулуму та співробітництва з іншими школами.*

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

У зарубіжних наукових джерелах для позначення поняття «індивідуалізація» в галузі освіти використовуються англomовні еквіваленти «personalized learning», «individualized instruction», «personal learning environment» та «direct instruction», які об'єднують ідею адаптації навчання до потреб учня.

Американський дослідник індивідуалізованого навчання (individualized education) Г. Гетерс (Glen Heathers) визначає цей термін як процес планування та проведення з кожним учнем загальних програм навчання і щоденних занять, спеціально спроектованих для задоволення його освітніх потреб і з урахуванням індивідуальних характеристик. Г. Гетерс наголошує, що індивідуалізоване навчання цілком відрізняється від тьюторингу (tutoring) та навчання в групах (group teaching). Кінцевою метою індивідуалізованого навчання є формування учнівської компетентності у плануванні та організації власної навчальної діяльності [420, с. 1—2]. Отже, індивідуалізація тісно пов'язана з розвитком індивідуального стилю навчання, що є ключовим завданням початкової школи в контексті освіти впродовж життя.

Автори проєкту «Персоналізуй навчання» (Personalize Learning, 2011) Б. Брей (Barbara Bray) і К. Маккласкі (Kathleen McClaskey) акцентують увагу на різниці між індивідуалізованим, диференційованим і персоналізованим навчанням. На їхню думку, перші два типи пов'язані з головною роллю учителя у навчальному процесі, і тільки за умов персоналізованого навчання

учень стає активним учасником навчання: разом із учителем визначає свої освітні цілі, бере на себе відповідальність за організацію та зміни в навчанні, створює власне навчальне середовище [199].

Фахівці Центру інновацій у навчанні (Філадельфія, США) Р. Тейлор (Ronald Taylor) та А. Гебр (Azeb Gebre) визначають індивідуалізацію як «навчальний процес, диференційований та адаптований відповідно до потреб учня з урахуванням його навчальних інтересів і преференцій» [594, с. 205].

Дж. Твіман (Janet Twyman) і С. Реддінг (Sam Redding) уточнюють поняття, додаючи, що індивідуалізація стосується відносин учителя з учнями та їхніми родинami, а також передбачає застосування множинних навчальних режимів для підвищення результативності навчання кожного учня й розвитку особистісних компетентностей. За умов індивідуалізованого навчання варіюються час, місце та темп навчання для кожного учня; заохочується участь школяра у плануванні, управлінні та документуванні процесу навчання; надається доступ до різноманітних джерел інформації [637, с. 3].

С. Реддінг наголошує на важливості формування особистих компетентностей учня, що перебувають в основі будь-якого навчання, постійно розвиваються та сприяють досягненню як освітніх, так і інших цілей. Дослідник вирізняє чотири основні групи таких компетентностей:

1) когнітивна (cognitive competency) — ключова в навчанні, організовує розумову діяльність, забезпечує асоціації та розуміння, сприяє набуттю нових знань;

2) метакогнітивна (metacognitive competency) — відповідає за саморегулювання навчання і використання навчальних стратегій;

3) мотиваційна (motivational competency) — забезпечує активність і наполегливість у досягненні освітніх цілей;

4) соціальна/емоційна компетентність (social/emotional competency) — підтримує почуття власної гідності, повагу до інших, емоційне розуміння й менеджмент для визначення позитивних цілей і прийняття відповідальних рішень [544, с. 5].

У рамках нашого дослідження *індивідуалізацією будемо називати конструювання освітніх програм, досвіду навчання, методичних підходів і стратегій навчальної підтримки з метою задоволення*

різних освітніх потреб, інтересів, прагнень або культурних особливостей окремих учнів.

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

Залишається з'ясувати значення самого концепту «навчання», який безпосередньо характеризує процес, що відбувається в класі. В англійській мові слово «навчання» має два еквіваленти — *teaching* та *learning*. У першому випадку навчальний процес розглядається з боку вчителя (викладання), у другому — з боку учня (вивчення).

Слово «*teach*» є сучасним варіантом староанглійського дієслова *tæcan*, що означає «показувати, представляти, виділяти» і має германське походження. Воно також є близьким до індоєвропейського кореня *token*, який знаходять у грецьких словах *deiknunai* — «показувати» і *deigma* — «зразок» [523].

Так само як поняття «освіта», «навчання» (*teaching and learning*) еволюціонує протягом століть. У XX ст. розвиток дитячої психології, філософії освіти та соціології школи уможливило розуміння механізмів навчання, внутрішніх і зовнішніх чинників, умов його ефективності.

Психологічні теорії XX ст., що вплинули на шкільну освіту в Західній Європі, так розглядають процес навчання (табл. 1.3) [596, с. 28—29].

Американський філософ І. Шеффлер (Israel Scheffler) дотримується схожої думки: «Викладання можна схарактеризувати як діяльність, спрямовану на досягнення навчання, організовану з повагою до інтелектуальної цілісності учня та його здатності до самостійного судження» [562, с. 83]. Науковець акцентує на інтенційності навчання й відмінності від таких форм впливу, як пропаганда, індоктринація, кондиціювання, що спрямовані на зміну поглядів і ставлень без урахування особистих оцінок і позицій.

Англійський філософ початкової освіти Р. Деарден (Robert Dearden) розглядає викладання в контексті поширеного сьогодні у початковій школі Євросоюзу навчання шляхом відкриттів (learning by discovery), коли учень здобуває знання в спеціально структурованому вчителем середовищі та в результаті застосування відповідних «методів» відкриттів. Концепція викладання шляхом відкриттів передбачає активну вербальну участь педагога у формулюванні проблеми, її обговоренні або початковому інструктажі, але залишає відкритим простір для діяльності учня: те, чого він має дізнатися, має бути виявлено, а не повідомлено [252].

М. Сміт наголошує на трьох елементах навчання: *фокусі* (чітке усвідомлення цілей навчання), *знаннях* (глибокі знання вчителем предмета) і *активності учня*. На думку експерта, тільки педагоги, котрі застосовують спеціальні прийоми, мають високі очікування щодо досягнень учнів, підтримують позитивні взаємовідносини з ними, можуть отримувати академічні результати вище середнього [578].

Таблиця 1.3

Основні психологічні теорії навчання у XX ст.

Період	Психологічна течія	Визначення поняття «навчання»
Початок XX ст.	Біхевіоризм	Навчання (learning) — процес і результат набуття індивідуального досвіду, знань, умінь, навичок, тобто поява певних моделей поведінки в умовах дії конкретних подразників. Викладання (teaching) забезпечує адекватне підкріплення зовнішніх впливів через позитивну нагороду за правильну відповідь і застосування відповідних прийомів формування зв'язків між стимулами та реакціями. Моделі навчання, що базуються на ідеях біхевіоризму, — «вправлення і практика» та «програмоване навчання»
Початок XX ст.	Гештальт-психологія, Вюрцбургська школа психології мислення	Гештальт-підхід критикує біхевіоризм за поділ поведінки на елементи. У перспективі гештальт-навчання (learning) розглядається як процес розуміння структури проблеми й отримання раптового інсайту, а не як ітеративний розвиток зв'язків типу «стимул — реакція». Аналогічно

Закінчення таблиці 1.3

		Вюрцбурзька школа вивчає процеси розв’язання проблем. Ці теорії були менш корисні для розроблення навчально-методичних підходів
Середина XX ст.	Когнітивна психологія	Когнітивна психологія зміщує фокус з поведінки індивіда на обробку інформації та вивчає психічні процеси, намагаючись зрозуміти, як знання з різних тем засвоюються й структуруються і які стратегії використовуються для розв’язання проблем. Навчання (learning) розглядається як набуття знань. Розвиток когнітивної психології в напрямі глибшого розуміння процесів навчання не сприяв появі інноваційних підходів у викладанні. Когнітивні теорії досі заохочують лекції та використання підручників як методи навчання і відводять учням доволі пасивну роль (запам’ятовування) у навчальному процесі
1970—1980-ті роки	Конструктивізм	Навчання (learning) — процес взаємодії учня (ізолювана свідомість індивіда) з навколишнім середовищем, під час якого активно нараощуються й реорганізуються ментальні структури знань і вмінь. Численні методичні підходи ґрунтуються на конструктивізмі, центральне місце серед них посідає особистісно орієнтоване навчання (teaching), за якого вчитель є не провідником знань, а скоріше фасилітатором у їх активному, самостійному набутті учнем
Кінець XX ст.	Ідеї Л. Виготського, соціальний конструктивізм	Процес навчання і виховання за характером є соціальною активністю особистості, соціальні норми, значення елементів соціальної дійсності не досягаються у пасивному сприйнятті, але конструюються в процесі соціальної інтеракції. Моделі навчання, що базуються на ідеях соціального конструктивізму, — «самостійне навчання», «кооперативне навчання», «навчання шляхом відкриттів», «незалежна групова дискусія», «проектне навчання», «проблемне навчання», «навчальний діалог»

Концепт «навчання» (teaching) є центральним у філософії освіти. Британський теоретик П. Хьорст (Paul Hirst) у відомому есе «Що таке навчання?» (What Is Teaching?, 1975) наголошує на двох важливих моментах: намір когось чогось навчити та врахування потреб, переживань і почуттів індивіда, які є умовою ефективності навчання [423]. За такого визначення викладання (teaching) і навчання (learning) виступають як єдиний процес.

Аналізуючи психолого-педагогічні теорії Р. Гавінгхурста (Robert Havinghurst), К. Роджерса (Carl Rogers), Л. Виготського, Дж. Брунера (Jerome Bruner), М. Сміт підсумовує, що важливими аспектами діяльності вчителя є :

- розуміння і планування моменту, коли учень готовий навчатися;
- встановлення сприятливих для навчання стосунків з учнем;
- «спорудження навчальних сходів» (scaffolding), тобто забезпечення учня підтримкою, завдяки якій він зможе поглибити знання, сформувати навички, розвинути освітню автономію;
- диференціація навчання з метою задоволення різноманітних потреб учня;
- забезпечення доступу до освітніх ресурсів.

Доповідь Європейської комісії «Практика навчання в початковій і середній школах у Європі: результати масштабних оцінювань в освіті» (Teaching Practices in Primary and Secondary Schools in Europe: Insights from Large-Scale Assessments in Education, 2015), спираючись на теорії ефективного навчання, диференціює два аспекти діяльності вчителя в класі: безпосередньо викладання (teacher instructional practices) і співпраця (teacher collaborative practices) [310, с. 23].

Міжнародні освітні експерти Б. Крімерс (Bert Creemers) і Л. Кіріакідес (Leonidas Kyriakides) розробили динамічну модель ефективності освіти, де якість викладання вимірюється такими показниками, як [236, с. 9]: а) орієнтація (orientation) (наприклад, уточнення цілей різних навчальних завдань); б) структурування (structuring) (наприклад, стислий зміст, огляд матеріалу); в) опитування (questioning) (наприклад, залучення учнів до дискусії); г) навчальне моделювання (modelling) (наприклад, допомога учням у плануванні власного навчання); д) практика (application) (наприклад, організація групової або командної роботи для виконання завдань); е) створення сприятливо-

го навчального клімату (promoting a positive classroom leaning environment) (наприклад, зміцнення позитивної взаємодії з та між учнями); є) тайм-менеджмент (management of time) (наприклад, збільшення навчального часу); ж) можливості класної кімнати (classroom assessment) (наприклад, навчальні та ігрові зони, різноманітність засобів навчання).

Отже, концепт «навчання» є так само багатовимірним, як «освіта», «цілі», «курикулум», «компетентність», «стандарт» і «автономія». У рамках нашого дослідження «навчання» будемо тлумачити як *сукупність послідовних і взаємопов'язаних дій учителя й учня, спрямованих на забезпечення свідомого засвоєння системи знань, навичок та умінь, їх практичного застосування, розвиток самостійності мислення і пізнавальних здібностей дитини, задоволення її освітніх потреб.*

Сутнісні зв'язки між поняттями порівняльно-педагогічного дослідження початкової освіти в країнах ЄС ілюструє рис. 1.3.

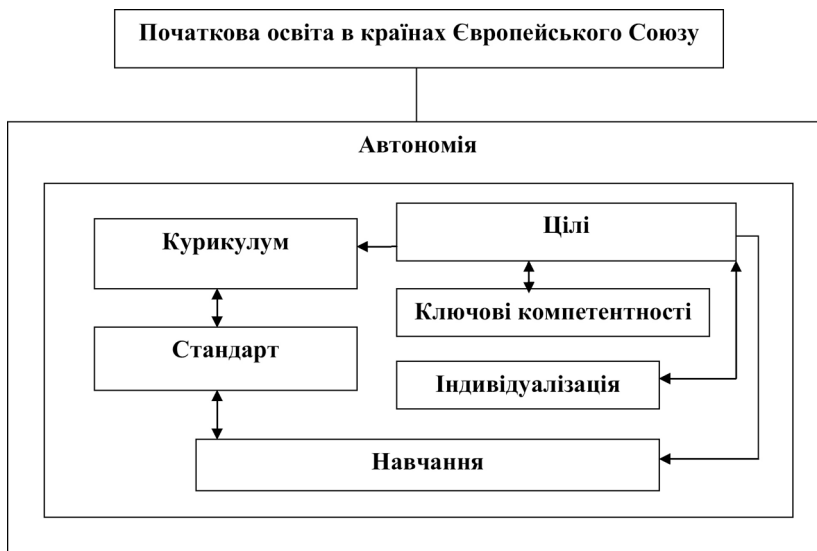


Рис. 1.3. Поняттєво-термінологічний апарат порівняльно-педагогічного дослідження початкової освіти в країнах ЄС

Як бачимо, у країнах ЄС термін «початкова освіта» використовується для позначення навчальних програм формальної освіти на рівні МСКО 1 для дітей віком 5—12 років. Метою початкової

освіти є створення можливостей для всіх дітей, незалежно від віку, статі або країни походження, для досягнення збалансованого особистого, інтелектуального й соціального розвитку і підготовки до молодшої середньої школи.

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

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

1.3. Методологічна модель порівняльно-педагогічного дослідження початкової освіти в країнах ЄС

Інтенсивні процеси інтернаціоналізації наприкінці ХХ ст. значно впливали на розвиток національних освітніх систем в умовах активних обмінів і взаємодії освітян, на відміну від попередніх історичних етапів, коли нації та регіональні спільноти існували автономно, відокремлено одна від одної. Цей факт спричиняє зміни методології порівняльної педагогіки, починаючи з 1990-х років, у напрямі реконструкції історичного процесу, глобального аналізу транснаціональної взаємозалежності (*dependency theory*, *world-systems theory*), що знаходить обґрунтування в теорії перспективної підготовки моделі «світової спільноти» [15].

Реконцептуалізація порівняльної педагогіки на межі ХХ—ХХІ ст. зумовлена такими завданнями:

- перевірка хибних припущень;
- акцент на унікальному значенні компаративних досліджень;

- оцінка наслідків глобалізації;
- розуміння економіки освіти;
- вихід за межі економічної вигоди на рівень духовних і філософських цінностей;
- підготовка до майбутнього [643, с. 26].

Перехід від «методології одиничного» (вивчення окремої країни) до «методології загального» (вивчення країни в регіональному або світовому контексті) демонструє зростання важливості компаративних досліджень у світі та розуміння потенціалу й соціальних функцій освіти в структурі глобалізованого суспільства.

Поняття методології (з грец. *methodos* — спосіб пізнання і *logos* — вчення) є складним і в різних джерелах тлумачиться по-різному. Найзагальнішим є розуміння методології науки як учення про принципи, форми і способи наукового пізнання. Її завдання полягає в забезпеченні пізнавальної, теоретичної діяльності людини найефективнішими прийомами, способами опанування дійсності з метою ефективного продукування матеріальних і духовних цінностей.

Для порівняльної педагогіки як самостійної наукової галузі питання методології залишається відкритим: попри розроблені теоретичні рекомендації, авторські моделі, підходи, компаративна методологія набуває розвитку. Сучасні складні освітні явища вимагають постійного перегляду методологічних засад наукових досліджень, що підтверджує позиція провідних зарубіжних теоретиків порівняльної педагогіки (Дж. Берeday (George Bereday), Б. Вульфсон, І. Кендел (Isaac Kandel), Б. Холмс (Brian Holmes)): кожне дослідження відповідно до його специфіки потребує розроблення окремої методологічної програми, зосередженої навколо визначення порівняльності об'єктів, репрезентативності фактичного матеріалу та встановлення критеріїв порівняння [132].

Доволі поширеною є думка про необхідність застосування комплексу методологічних підходів (Ф. Альтбах (Philip Altbach), Р. Арнов (Robert Arnove), Е. Кінг (Edmond King)) у компаративних дослідженнях, зважаючи на складний характер сучасних освітніх явищ.

Після періоду методологічних пошуків 1980—1990-х років відбувається відродження порівняльної педагогіки, що підтверджують кількість і якість досліджень у цій галузі як на світово-

му рівні, так і в Україні. Спостерігається тенденція зменшення монодосліджень (одна країна) і зростання бінарних (зарубіжна і рідна країни) та мультидосліджень (декілька країн).

Аналіз порівняльно-педагогічних досліджень українських учених за 2011—2015 рр. [10—12; 14; 19; 26; 27; 37; 58; 64; 72; 85; 94; 97; 102; 106; 120; 125—127] дає змогу виокремити такі напрями: реформи освітніх систем; еволюція програм освіти, методів, форм і організації навчання; упровадження новітніх технічних засобів у навчально-виховний процес; модернізація виховання; діяльність експериментальних та альтернативних навчально-виховних закладів; багатомовна освіта; моніторинг якості освіти, професійна підготовка вчителів. Інтерес вітчизняних компаративістів традиційно зосереджений на Європейському та Північноамериканському регіонах, хоча зростає і число досліджень, присвячених східним системам освіти та Австралії.

Більшість наукових робіт спрямована на виявлення можливостей застосування позитивного міжнародного педагогічного досвіду в національній освітній системі, пошук джерел її розвитку. Як правило, методологія досліджень розробляється науковцями відповідно до специфіки проблеми та діапазону завдань наукового пошуку, тобто не є універсальною. Серед емпіричних методів, застосовуваних у дослідженнях, переважають спостереження, опис, порівняння, абстрагування, аналіз і синтез, системний метод. Значно рідше дослідники вдаються до методів прогнозування.

Для проведення нашого дослідження ми скористалися в галузі методології порівняльної педагогіки доробком провідних зарубіжних учених, таких як Є. Бражник, Б. Вульфсон, О. Джуринський, З. Малькова, М. Нікандров, Р. Александер (Robin Alexander), Дж. Бередей, М. Брей (Mark Bray), М. Екштейн (Max A. Eckstein), І. Кендел, Р. Койен (Robert Cowen), М. Кроссли (Michael Crossley), Г. Ноа (Harold Noah), Р. Нунан (Richard Noonan), Н. Послтвейт (Neville Postlethwaite), Р. М. Томас (R. Murray Thomas), Д. Філіпс (David Phillips), Б. Холмс та ін.

Праці українських компаративістів А. Василюк, О. Заболотної, К. Корсака, Н. Лавриченко, О. Локшиної, О. Матвієнко, Л. Пуховської, А. Сбруєвої, І. Соколової, О. Сухомлинської [20; 38; 54; 61; 69; 72; 75; 83; 113; 117; 119] та ін. також містять цінні ідеї щодо методології порівняльно-педагогічних студій.

Так, аналізуючи розвиток методології порівняльної педагогіки впродовж XX ст., О. Локшина зазначає, що під впливом глобалізаційних факторів останніх десятиріч, методологія «збагачується новими характеристиками, примножуючи старі». У сучасних наукових пошуках для компаративістів стають важливими:

- застосування системного підходу до оцінювання зарубіжного педагогічного досвіду, що організовує процес дослідження у форматі цілісного вивчення освітніх систем з урахуванням єдності внутрішніх зв'язків;
- дослідження філософсько-теоретичного підґрунтя, на якому будуються освітні зміни;
- розгляд освітнього феномену в історико-соціально-економіко-культурному контексті;
- реалізація прогностичної функції порівняльної педагогіки, яка передбачає виявлення тенденцій розвитку освітніх феноменів під впливом внутрішніх та зовнішніх факторів;
- практична зорієнтованість порівняльно-педагогічних розвідок через надання рекомендацій розробникам освітньої політики для вдосконалення національної освіти [75, с. 12].

В основу нашого дослідження відповідно до об'єктивних тенденцій розвитку сучасної науки покладено такі загальні підходи.

У ході дослідження тенденцій розвитку початкової освіти в країнах Євросоюзу ми скористалися методологічною рамкою, запропонованою М. Бреєм і Р. М. Томасом (M. Bray and R. M. Thomas Cube, 1995) задля багаторівневого аналізу та ширшого осмислення складних освітніх явищ шляхом інтеграції даних та ідей з різних рівнів [201]. Тривимірна модель уможливорює встановлення зв'язків і взаємовпливів явищ на таких рівнях:

- географічному (регіони світу/континенти, країни, держави/провінції, райони, школи, класи, окремі учні);
- демографічному (етнічні групи, групи за віком, релігійні групи, гендерні та інші групи, цілі народи);
- освітньому та соціальному (курикулум, дидактика, фінансування, структури управління, політичні ініціативи, ринок праці).

Такий *холістичний* підхід (М. Брей, І. Кендел, М. Седлер (Michael Sadler), Р. М. Томас) розширює діапазон зіставлень, дає змогу дослідити розвиток європейської початкової школи

в економічному, соціально-культурному та політичному контекстах. Дотримання принципів куба дає можливість з'ясувати локальну специфіку та сутнісні властивості, синтезувати загальні характеристики початкової освіти ЄС.

Англомовні компаративісти П. Бродфут (Patricia Broadfoot), К. Ватсон (Keith Watson), Дж. В. Вертш (James V. Wertsch), Е. Кінг, М. Коул (Mike Cole), Б. Холмс, наголошуючи на важливості врахування в дослідженнях окремих систем освіти культурної спадщини й традицій, виокремлюють *контекстуальний* підхід як такий, що охоплює всі соціально-культурні зв'язки, важливі для розуміння освітніх явищ і процесів [643].

Застосування *системного* підходу (В. Беспалько, І. Блауберг, В. Сластьонін, Е. Юдін, Ф. Г. Альтбах, Г. П. Келлі (Gail P. Kelly)) в оцінюванні зарубіжного педагогічного досвіду передбачає вивчення як окремих інваріантно-інтеграційних аспектів освітнього процесу, так і цілісного охоплення систем освіти різних країн або регіонів в єдності їхніх внутрішніх зв'язків [15]. У дослідженні європейської початкової освіти системний аналіз допомагає виявити проблеми її функціонування, тенденції та суперечності розвитку, зовнішні чинники впливу, механізми модернізації, відібрати найуспішніший досвід і з'ясувати шляхи його освоєння.

Якщо системне бачення дає змогу виокремити компоненти об'єкта, аналізувати всю різноманітність зв'язків і відносин між ними, то *синергетичний підхід* (О. Вознюк, В. Льїн, В. Кремень, В. Лутай, С. Сисоєва, О. Чалий, М. С. Арчер (Margaret S. Archer), Н. Луманн (Niklas Luhmann), Е. Морін (Edgar Morin)) розглядає педагогічні явища як складні, такі, що саморозвиваються, самостійно добудовуються, самовідновлюються.

Сучасний педагогічний процес у європейській початковій школі не обмежується навчанням і вихованням, а становить якісно нове утворення, де відбуваються розвиток і саморозвиток й учнів, і вчителів. Відкритість системи початкової освіти в умовах дедалі зростаючого освітнього інформаційного простору зумовлює необхідність перегляду цілей, методів, засобів, змісту початкової освіти. Тому для характеристики синергетично організованої системи, якою є європейська початкова школа, важливо розглянути не тільки її внутрішні структурно-якісні зв'язки, а й весь комплекс її зв'язків із зовнішнім середовищем (метарівень), у взаємодії з яким система виявляє та реалізує властиві їй якості.

Тісно пов'язаним із системним є *інформаційний* підхід (Є. Бражник, В. Казакевич, В. Якунін), котрий сьогодні набуває дедалі більшого поширення в порівняльно-педагогічних дослідженнях. Методологія інформаційної компаративістики принципово відрізняється від традиційних порівняльних досліджень: предмет дослідження представляється в сукупності емпіричних даних, що демонструють зміни, які відбуваються в системі освіти, та їх спрямованість. У свою чергу, дослідження спрямованості змін безпосередньо пов'язане з прогнозом основних тенденцій розвитку складних соціальних систем, а також виявленням внутрішніх і зовнішніх чинників, що детермінують цей розвиток.

У рамках *наукового* підходу (А. Андерсон (Arnold Anderson), М. Екштейн, Г. Дж. Ноа, Б. Холмс) у процесі аналізу педагогічних явищ і фактів нами було використано такі контексти бачення: синхронічний (горизонтальний, географічний, інтернаціональний), діахронічний (вертикальний, хронологічний, історичний) та функціональний (політичні, економічні, соціальні, культурні аспекти) [97, с. 73].

Гуманітарна методологія (Є. Бондаревська, Н. Ганс (N. Hans), А. Казаміас (Andreas M. Kazamias), С. Кульневич, Л. Супрунова, Р. Уліч (Robert Ulich),) сучасних порівняльно-педагогічних досліджень, базуючись на ідеях гуманістичної філософії, онтології та антропології, розглядає освіту в історико-культурному контексті, що покликаний забезпечити особистісний розвиток індивіда. Під час порівняльного аналізу освітніх проблем на локальному, національному, крос-національному рівнях істотно більше уваги приділяється варіативним умовам розвитку особистості учнів. Значущості набуває вивчення закономірностей функціонування не лише освітніх систем, а й самої людини в цих системах, виявлення оптимальних умов її розвитку в певному соціокультурному контексті.

У компаративних дослідженнях освіти з позиції гуманітарного підходу ключовим стає принцип ґносеологічного плюралізму, реалізація якого передбачає визнання множинності підходів і багатоваріантності оцінок педагогічного явища, а також принцип гуманізму, що стверджує цінність людини, її право на свободу, самовизначення, повноцінну освіту [118, с. 108].

Аксіологічний підхід (І. Бех, М. Богуславський, Б. Гершунський, І. Зязюн, Г. Каган, М. Нікандров, В. Огнев'юк, З. Равкін, В. Сластьонін, О. Сухомлинська) дає можливість виявити педагогічні уявлення про цінності початкової освіти, виховання й розвиток у колективній та особистісній перспективах, розкрити роль початкової освіти в збереженні та трансляції культурних і загальнолюдських цінностей, гуманній еволюції суспільства. На думку І. Соколової, аксіологічний підхід допомагає уникати світоглядних, політичних, ідеологічних помилок у процесі компаративного дослідження [117].

Специфічними для нашого дослідження є діалектичний, культурологічний та порівняльний підходи. Так *діалектичний* підхід (Б. Вульфсон, В. Краєвський, З. Малькова, В. Сластьонін) до пізнання явищ педагогічної дійсності передбачає вивчення суперечностей, що визначаються як взаємодія протилежних, взаємовиключних сторін об'єкта чи системи і є джерелом саморуху та розвитку.

Провідним у сучасних порівняльних дослідженнях є *культурологічний* підхід (В. Андреев, О. Джуринський, В. Козирев, В. Краєвський, З. Малькова, М. Нікандров, В. Сластьонін, О. Сухомлинська, В. Сухомлинський, Є. Шиянов та ін.), в основі якого перебувають ідеї філософії культури, що наголошують на багатовимірному характері діалогу культур. Культурологічний підхід поглиблює розуміння освітніх традицій іншої культури та оперує такими поняттями, як цінності та ціннісні орієнтири, культура особистості та національна культура, менталітет тощо. Він також дає змогу використовувати як взаємодоповнювані системний, діяльнісний та аксіологічний підходи [15].

У нашому дослідженні культурологічний підхід створює можливості дослідження особливостей організації європейської початкової школи на ціннісному, змістовому та технологічному рівнях, у системах шкільництва і педагогічної освіти як феномену європейської культури, що транслює культурні цінності та традиції.

Порівняльний підхід (Дж. Бередей, М. Кросслі, Г. Дж. Ноа, Р. Паулстон (Rolland Paulston)) передбачає з'ясування спільних та розбіжних ознак феномену початкової освіти в національних вимірах держав — членів ЄС, встановлення причинно-наслідко-

вих зв'язків у змінах на національному та загальноєвропейському рівнях у початковій освіті.

Політика ЄС у галузі шкільництва на сучасному етапі оперує такими стрижневими ідеями, як ефективність, якість, рівний доступ, моральність, визначаючи таким чином стратегічні орієнтири розвитку і початкової освіти. Відкритий метод координації розвитку шкільної освіти в державах-членах встановлює спільні цілі та сприяє поступовій уніфікації національних освітніх політик. Отже, початкова освіта розвивається в системі спільних координат під гаслом ЄС «єдність у розмаїтті».

Логіка нашого дослідження побудована на порівнянні систем початкової освіти Євросоюзу на підставі їхньої спільності. Методологічним інструментом для цього нами обрано *тенденцію*, яка «визначає основне спрямування та уможливорює впорядкування неоднозначностей в умовах асинхронності процесів усередині ЄС» [71, с. 7]. Такий підхід, попри наявність національних особливостей, дає змогу виявити те загальне, що існує у початковій освіті держав-членів ЄС.

Імплементация комплексу методологічних підходів пояснюється міждисциплінарним характером дослідження тенденцій розвитку початкової освіти ЄС і зверненням у процесі його проведення до філософії, історії педагогіки, педагогіки, психології, соціології, антропології, а також умовою отримання об'єктивних даних і формулювання коректних висновків.

Науковий пошук на різних етапах дослідження спирається на такі принципи:

1) діалектичного підходу до розгляду початкової освіти європейських країн;

2) конструювання інтегрованого знання з актуальних проблем початкової освіти на підставі концепції цілісного освітнього процесу;

3) репрезентативності фактичного матеріалу та об'єктивності (врахування об'єктивних чинників, зв'язків і взаємовпливів);

4) послідовності, що забезпечує планомірний характер дослідження, визначає змістовні центри проблеми, встановлює порядок їх опрацювання;

5) відповідності практичної реалізації узагальнених знань, отриманих порівняльним дослідженням, цілям української школи та умовам її розвитку.

У нашій методологічній моделі виокремлюємо три *етапи*, де кожний попередній етап є основою для дослідження наступного:

1) аналітико-методологічний, що передбачає вивчення фактичного матеріалу, визначення поняттєво-термінологічного апарату дослідження, вибір принципів і підходів порівняльно-педагогічного аналізу;

2) оцінювально-узагальнювальний, на якому визначаються загальні та специфічні характеристики початкової освіти в країнах ЄС, проблеми функціонування початкової школи, тенденції розвитку на змістовому, організаційному, управлінському рівнях;

3) результативно-прогностичний, завданням якого є перевірка гіпотези дослідження, формування висновків, прогнозування напрямів розвитку початкової освіти, окреслення перспектив подальших наукових пошуків.

У сукупності зазначені етапи утворюють структуру концептуально-теоретичних побудов дослідження та їх практичного втілення.

На *аналітико-методологічному* рівні вивчено інформаційні джерела з досліджуваної проблеми, розроблено методологічну модель компаративного дослідження сучасної початкової освіти в державах-членах ЄС, а також визначено її концептуальні засади.

Узявши до уваги рекомендації українського компаративіста А. Сбруєвої щодо методологічної основи порівняльно-педагогічних досліджень [111, с. 32], ми вивчаємо початкову освіту в країнах ЄС з урахуванням філософських, психолого-педагогічних і соціологічних теорій, що дає можливість виявити історико-культурну й суспільно-економічну детермінованість цього педагогічного феномена, розкрити його багатовимірність, відібрати позитивний досвід для української освіти сьогодні й на перспективу.

На цьому етапі нами було застосовано такі загальнонаукові методи: аналіз, порівняння, узагальнення й класифікація з метою вивчення літератури з проблеми дослідження, поділу масиву інформації за спрямованістю наукових розвідок, визначення термінологічного апарату.

З конкретно-наукових методів ми використали історико-структурний метод, що дав можливість структурувати історико-педагогічну інформацію та співвіднести її із сьогодишнім ста-

ном проблеми, та історико-порівняльний метод, який допоміг простежити розвиток початкової освіти в європейських країнах.

На *оцінювально-узагальнювальному* етапі визначалися: а) загальні та специфічні характеристики початкової освіти в країнах ЄС; б) проблеми функціонування початкової школи; в) тенденції розвитку на змістовому, організаційному, управлінському рівнях. Для цього нами було застосовано такі загальнонаукові методи:

1) термінологічного аналізу — для з'ясування розбіжностей у тлумаченні термінів відповідно до предмета дослідження;

2) аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, абстрагування, які дали змогу встановити із сукупності ознак і характеристик спільні та відмінні риси початкової освіти в державах-членах ЄС, схарактеризувати моделі та технології ПО;

3) осмислення, дедукції, індукції, абстрагування — при виокремленні тенденцій розвитку початкової освіти на підставі загальної інформації про суспільно-політичні, економічні, соціальні та освітні процеси у країнах Спільноти.

З конкретно-наукових методів на другому етапі нами було використано:

- системний метод, що дав можливість розглянути початкову освіту як цілісне явище, дослідити її структурні компоненти в різних країнах ЄС, характер внутрішніх зв'язків і механізми функціонування;
- порівняльно-педагогічний аналіз, що охоплює сукупність дослідницьких засобів, спрямованих на виявлення спільного та відмінного в зіставляваних педагогічних об'єктах;
- синергетичний метод, в основу якого покладено ідею відкритості систем і спроможності до самоорганізації та саморозвитку елементів та підсистем, що уможливорює розгляд початкової освіти як «унікального процесу самоорганізації молодого європейця в полікультурному контексті» [97, с. 76].

На *результативно-прогностичному* етапі: а) узагальнювалися й систематизувалися результати дослідження; б) коригувалися та поглиблювалися попередні висновки; в) визначалися перспективи розвитку початкової освіти в країнах ЄС; г) прогнозувалися нові напрями подальшого дослідження проблеми, д) укладалися рекомендації щодо використання в Україні позитивного досвіду країн ЄС із реформування початкової освіти.

Із загальнонаукових методів на цьому етапі було застосовано методи:

1) аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, індукції з метою перевірки сформульованих у процесі дослідження припущень і коригування висновків;

2) синтезу та інтегральний принцип допомогли схарактеризувати механізми, що робили досліджувані системи цілісною єдністю, та виявити тенденції їхньої еволюції;

3) аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, індукції, дедукції з метою надання пропозицій стосовно використання досвіду країн ЄС у розбудові початкової освіти для вдосконалення національної школи.

Задля реалізації завдань третього етапу дослідження було також використано конкретно-наукові методи: синхронічний, у межах якого початкова освіта ЄС розглядається горизонтально в контакт з іншими чинниками розвитку сучасного європейського й світового суспільства; функціональний, що спрямовує дослідження початкової освіти в широкому контексті політичних, економічних, суспільних, культурних і релігійних відносин і впливів; культурологічний, який дає змогу враховувати взаємодію розвитку освіти й культурного середовища; соціологічний, який передбачає оцінку організації початкової освіти потребам розвитку певного суспільства.

Теоретичною основою дослідження тенденцій розвитку початкової освіти в країнах ЄС стали *положення* про:

- визнання значущості педагогічного досвіду кожної нації, народу та етносу;
- освітню інтеграцію в країнах ЄС, яка зумовлює конкретні рішення в законотворчій та управлінській площинах, визначає вектори загальних стратегій розвитку освіти, що реалізуються в напрямі поєднання сучасних соціально-економічних стандартів з успадкованими національними традиціями;
- розвиток початкової освіти в широкому контексті політичних, економічних, соціальних, культурних чинників, у взаємозв'язку та взаємозалежності регіональних та національних тенденцій, наднаціональних детермінант глобалізаційного простору;
- педагогічно інтерпретовані гуманістичні ідеї щодо унікальності і самоцінності людської особистості, її самотутності;

Аналітико-методологічний етап		Принципи Принцип діалектичного підходу; Принцип конструювання інтегрованого знання; Принцип репрезентативності фактичного матеріалу та об'єктивності; Принцип послідовності; Принцип відкритості
Завдання: вивчити інформаційні джерела з досліджуваної проблеми, розробити методологічну модель компаративного дослідження сучасної європейської початкової освіти в державах-членах ЄС, визначити поняттєво-термінологічний апарат.		
Загальнонаукові методи	Конкретно-наукові методи	
Аналіз, синтез, узагальнення, класифікація, термінологічний аналіз	Історико-структурний та порівняльно-історичний методи	
Оцінювально-узагальнювальний етап		
Завдання: визначити загальні та специфічні характеристики початкової освіти в країнах ЄС, проблеми функціонування початкової школи, тенденції розвитку на змістовому/організаційному/управлінському рівнях		
Загальнонаукові методи	Конкретно-наукові методи	Принципи
Термінологічний аналіз, аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікація, екстраполяція, логічний метод	Порівняльно-зіставний метод, порівняльно-типологічний метод, системний та синергетичний методи	
Результативно-прогностичний етап		
Завдання: узагальнити й систематизувати результати дослідження; скоригувати попередні висновки; визначити перспективи розвитку початкової освіти в країнах ЄС; прогнозувати напрями подальшого дослідження проблеми; узагальнити рекомендації щодо використання позитивного досвіду країн ЄС у реформуванні початкової освіти в Україні		
Загальнонаукові методи	Конкретно-наукові методи	
Аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, індукція, дедукція	Синхронічний метод, культурологічний метод, соціологічний метод	

Рис. 1.4. Модель дослідження початкової освіти в країнах ЄС

- початкову освіту як базис, де закладаються особистісні характеристики, що можуть вдосконалюватися та збагачуватися протягом життя;
- початкову освіту як провідний інструмент створення підґрунтя для подальшої якісної освіти упродовж життя.

Для реалізації завдань порівняльно-педагогічного дослідження представляємо авторську модель, відповідно до якої здійснюватиметься аналіз тенденцій розвитку початкової освіти в країнах ЄС. Запропонована модель ґрунтується на теоретичних (педагогіка, психологія, соціологія) узагальненнях і врахуванні суспільно-політичних умов, на тлі яких розвивається початкова освіта ЄС. Компоненти моделі визначено на підставі спільних характеристик початкової освіти й представлено в логічному взаємозв'язку (рис. 1.4).

Модель розглядає формальну початкову освіту як систему, що функціонує в динамічному мінливому соціальному середовищі. Застосування концептуальної моделі як рамки уможливорює порівняння специфічних, регіональних та ізольованих освітніх явищ, дає змогу описувати факти, визначати тенденції та перспективи всієї системи.

З огляду на той факт, що європейські країни мають спільну історичну та соціально-культурну спадщину й одночасно докладають зусилля для збереження національного колориту, метою нашого дослідження є вивчення загальних характеристик функціонування початкової освіти в контексті активних процесів глобалізації й інтеграції, що їх сьогодні переживає і національна система освіти. Аналізуючи європейський досвід, ми ставили завдання визначити перспективи його практичного застосування відповідно до потреб української початкової школи.

РОЗДІЛ 2

ПОЧАТКОВА ОСВІТА: ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ, ПСИХОЛОГІЧНІ ТА СОЦІОЛОГІЧНІ ТЕОРІЇ

2.1. Філософсько-педагогічні традиції європейської початкової освіти

Як науки про людину, котра живе в суспільстві та виконує певні соціальні ролі, філософію та педагогіку об'єднують дослідження проблем здобуття знань і пізнання світу, становлення людини як особистості, формування необхідних умінь і навичок, її світоглядної та моральної позиції, загальної культури тощо.

Український академік В. Андрущенко зауважує, що філософія опікується ідеалом — визначенням якості й змісту своєрідного «духу епохи», на якому базується певний тип культури, виробництва, спілкування, а педагогіка вивчає механізм делегування означеного «духу епохи» в освіту як суспільно визначеної вимоги, норми, стандарту чи ідеалу [121, с. 9—10].

Традиції сучасної європейської освіти уходять корінням в епоху давньогрецьких міст-полісів (VI—IV ст. до н. е.), коли виховання починає посідати особливе місце в суспільстві. Освіченість вважалася необхідною та невід'ємною рисою громадянина поліса, тому втрата можливості здобувати освіту розглядалась як одне з найгірших зол. Давньогрецький історик Плутарх (Πλούταρχος) писав, що переможці з міста Мілет покарали дітей переможених заборорою вчитися грамоті й музиці [30, с. 35].

У цей історичний період початкове навчання триває 6—8 років, приблизно до 14-річного віку, і передбачає формування навичок читання, письма та співів. Його найяскравіше ілюструють протилежні за принципами системи виховання та навчання молоді в авторитарній Спарті й республіканських Афінах. Якщо спартанські школи готували воїнів, то ідеал афінського виховання зводився до багатозначного поняття — сукупності чеснот, тобто всебічного розвитку особистості, насамперед із розвиненим інтелектом і культурою тіла.

Після 7 років хлопчики — діти вільних громадян Афін — отримували можливість навчатися в приватних і громадських навчальних закладах. Початкову освіту надавали приватні платні школи: мусичні (учні 7—16-річного віку) та гімнастичні, або палестри (12—16-річні підлітки). Мусична школа відповідала за літературну та музичну освіту з елементами наукових знань, а також основами математики. У палестрах учні інтенсивно займалися фізичною підготовкою.

Давньогрецький філософ Демокрит (Δημόκριτος) одним із перших звернувся до педагогічної проблематики. Випереджаючи свій час, він зауважує, що головним завданням освіти є виховання інтелекту, почуття обов'язку та відповідальності: «Добрими людьми стають швидше від вправи, ніж від природи... виховання перебудовує людину і створює їй другу природу» [30, с. 40].

Важливу роль у розвитку педагогічної думки античності та взагалі європейської освіти відіграв засновник ідеалізму, давньогрецький філософ Платон (Πλάτων). Педагогічна проблематика наявна в «Діалогах» Платона, його трактатах «Держава» і «Закони». Платон наголошує на зв'язку виховання із суспільним устроєм і пропонує об'ємну програму виховання, що пронизана єдиною філософською думкою та розкриває авторське бачення таких аспектів: обов'язкова освіта дітей у державних навчальних закладах, починаючи з раннього дитинства; забезпечення освіти як для хлопчиків, так і для дівчат; вікова градація виховання; ретельно дібраний зміст освіти (рахунок, геометрія, астрономія, міфи, музика, гімнастика); результати виховання (особистісні якості, які повинні бути сформовані в учня); вимоги до наставника; методи навчання (споглядання, міркування, діалог); педагогічні підходи (ігрове навчання, холистичний підхід) [100, с. 364—372, 379—380, 385].

Платон пише: «Годуй своїх дітей науками не насильно, а граючи, щоб ти краще міг спостерігати природні нахили кожного» [100, с. 379], визначаючи таким чином основний метод навчання дітей — гру. Дотримуючись думки про те, що здібності учня не залежать від соціального походження, філософ пропонує ідеальній державі опікуватися виявленням обдарованих дітей і дбати про виховання правлячого класу, закладаючи тим самим підґрунтя елітарної освіти.

Зростання інтересу до ідеї різнобічного виховання Платона спостерігається в епоху Відродження. Нового звучання Платонові думки про ідеальне виховання набувають у творах утопістів Т. Мора, Т. Кампанелли, К. А. Сен-Симона, Ш. Фур'є, Р. Оуена. Своєрідна наступність простежується між педагогічними ідеями Платона і Ж.-Ж. Руссо.

Арістотель (Αριστοτέλης) розвинув думку Платона про необхідність участі держави у вихованні молоді та вплив державного устрою на зміст освіти: кожна форма державності потребує відповідного виховання як першої необхідності.

Найсистемніше погляди Арістотеля на виховання й освіту викладено в трактаті «Політика». Мислитель допускає домашнє виховання в традиційних формах до 7-річного віку під початком батька. Хлопчиків із 7 років повинна виховувати держава. До кола предметів початкової освіти входили граматики, гімнастика, музика та іноді — малювання: «у справі виховання розвиток навичок має передувати розвиткові розуму, і фізичне виховання має йти попереду інтелектуального» [3, с. 213—226].

За Арістотелем, позитивний у фізичному й моральному аспектах досвід дитинства визначає успішність дорослого життя. Філософ висуває тезу про навчання впродовж життя, яка, на відміну від сучасного її розуміння, означає не постійне набуття знань, а процес самовдосконалення [395, с. 14].

Еллінська традиція великою мірою вплинула на становлення римської філософської думки, в надрах якої розвивалися педагогічні ідеї. Оратор і педагог, засновник першої державної школи Марк Фабій Квінтіліан (Marcus Fabius Quintilianus) наголошує на необхідності поєднання природної доброти людини та виховання, кінцевою метою якого називає готовність до виконання громадянських обов'язків.

У трактаті «Про домашнє виховання хлопчика» Квінтіліан звертається до проблеми педагогічної культури батьків і пропонує модель родинного виховання дитини. Його погляди на зміст, сутність процесу сімейного виховання, засоби й методи і сьогодні актуальні для практики освіти (раннє навчання дітей іноземних мов, тренування пам'яті, вибір оточення дитини серед однолітків). Філософсько-педагогічні ідеї Марка Фабія Квінтіліана про те, що освіта має бути морально орієнтованою, співзвучні сучасній концепції розвитку особистості [95].

Наслідуючи лінію Арістотеля, римський педагог приділяв особливу увагу питанням про підготовку дітей до школи, про час початку навчання маленьких дітей. Як зазначає британська дослідниця античної педагогіки П. Джіардіелло (Patricia Giardiello), Квінтіліан одним із перших в історії освіти сформулював вимоги до вчителя і вихователя (для початкового навчання потрібні найкращі вчителі). У своїх працях мислитель акцентує на прогресивних ідеях про гуманне ставлення до дітей, необхідність урахування їхніх індивідуальних особливостей та підтримку мотивації навчання [395, с. 10].

Педагогічна думка періоду раннього християнства є поєднанням біблійних та елліністичних поглядів на виховання, в основі яких перебуває любов до людини та ідея самовдосконалення для спасіння та вічного життя. У цей період суспільні навчальні заклади поступово трансформуються у християнські школи, головною функцією яких стає вивчення Біблії («Слова Божого») поряд із початками музичної освіти й обов'язковими моральними настановами.

Проте, як пише російський історик педагогіки О. Джуринський, на Півночі Європи навіть за часів раннього середньовіччя в тогочасних соціально-економічних умовах ще тривалий час зберігалися традиції варварського виховання. Так, у скандинавських народів діти до 7 років перебували під материнським наглядом, а потім хлопчики переходили під керівництво батька, інших чоловіків сім'ї та роду. Програма виховання хлопчиків, підлітків і юнаків обов'язково охоплювала фізичні вправи, які одночасно готували до селянської праці та професії воїна [30, с. 95].

Особливу роль у розвитку європейської освіти даного періоду відіграли тричленна система поділу праці, що склалася до початку XI ст., і формування станів (духовенство, світські феодала, селяни і городяни), представники яких убачали своє призначення в трансляції досвіду наступному поколінню корпорації і збереженні певного соціального іміджу. Таким чином, універсальною педагогічною ідеєю і практикою в середньовічній Європі стає учнівство.

Будучи потужною політичною силою та ідеологом феодального ладу, римо-католицька церква підтримувала: монастирські школи для хлопчиків, котрих готували до релігійної діяльності;

«внутрішні» та «зовнішні» школи для синів світських феодалів; єпископські (кафедральні) школи при єпископських резиденціях та церковно-парафіяльні школи. У своїх школах церква навчає певних елементів освіти, успадкованих від античності, тим самим зберігаючи «сім вільних мистецтв», що отримали назву «тривіум» (Trivium) — граматики, риторика, діалектика, та «квадривіум» (Quadrivium) — арифметика, геометрія, астрономія, музика. Християнські навчальні заклади, дотримуючись релігійно-моральної кінцевої мети, є не тільки освітніми, а й виховними установами. Як зазначає російський дидакт В. Ситаров, унаслідок свого зв'язку з монастирями тогочасні школи не були становими, приватними або національними: вони мали публічний (масовий) характер [115, с. 81—82].

Наприкінці XI ст., порушуючи монополію церкви в освіті, відкриваються гільдійські й цехові школи, що поступово перетворюються на міські початкові, які утримуються коштом міського самоврядування (магістрату). У цих школах дітей навчали читати, писати, рахувати, ознайомлювали з основами релігійних знань. За дослідженням українського філософа О. Базалука, програма міських шкіл порівняно з програмою церковних мала більш прикладний характер: окрім латини вивчалися арифметика, елементи діловодства, географія, техніка, природничі науки [5, с. 28].

К XIV ст. освіта в країнах Західної Європи розвивається як самостійна галузь, відбувається зміна ціннісних орієнтирів, а зміст навчання розширюється. Якщо в попередні історичні періоди використовувалося обмежене коло семи наук, то в епоху Відродження граматики стає основою самостійних наук — літератури, історії та логіки. У навчанні зростає роль рідної мови, підвищується престиж античних авторів, а водночас забутої грецької мови. Циклу природничих наук надається велике значення, геометрія вивчається разом з географією, астрономія — з механікою [115, с. 91].

В епоху Середньовіччя проблеми виховання опрацьовувалися філософами-богословами (Климент Александрійський, Оріген, Ієронім Стридонський, Августин Блаженний Аврелій та ін.), педагогічні ідеї яких мали релігійне забарвлення й були пронизані церковним догматизмом. Подальшого розвитку педагогічна думка набула в працях мислителів епохи Відродження

(Е. Роттердамський, Ф. Рабле, Т. Мор, Т. Кампанелла, М. Монтень), котрі, протестуючи проти феодальної системи виховання, схоластичних догм, методів фізичного покарання, висували передові для свого часу педагогічні вимоги.

Головною метою освіти вбачалося виховання всебічно розвиненої, гармонійної, фізично здорової особистості, а провідними педагогічними принципами називалися наочність, свідомість, індивідуальний підхід (урахування психофізіологічних особливостей дитини), активність учня. Виникли нові концепції громадянського (Л. Альберті, Л. Бруні, Л. Балла, В. да Фельтре, Б. Гуаріні) та національного (Якоб Вимпфелінг) виховання, програми жіночої освіти (Е. Роттердамський, Т. Мор).

Широкий суспільний рух Реформації у XVI ст. формулює власне розуміння природи й шляхів виховання людини, яке відрізнялося від поглядів гуманістів Відродження й католицької ортодоксії. Проголосивши принцип індивідуальності, «самої» людини, котра несе особисту відповідальність перед Богом, Реформація визначально вплинула на подальший розвиток школи і педагогіки.

Радикальний проповідник часів Реформації Т. Мюнцер (Thomas Müntzer) виступав за руйнування старої школи, яка ускладнювала доступ народу до освіти, задля чого розробляв спеціальні проекти навчальних програм для народної освіти.

«Батько» Реформації в Німеччині М. Лютер (Martin Luther), визнаючи важливість гуманістичної освіти в дусі Відродження, проголосив ідею загальної елементарної освіти дітей на підставі Катехізису німецькою мовою, переклад якого зробив сам реформатором. У проповіді «Про бажаність посилати дітей до школи» (Eine Predigt das man Kinder zur Schulen halten solle, 1530) М. Лютер залишив за владою право примушувати батьків щодня на 1—2 години відправляти дітей до школи [80, с. 120].

Російська дослідниця педагогічної спадщини реформатора М. Полякова зазначає, що М. Лютер рекомендував враховувати стать, вікові (дитинство як окрема фаза розвитку) та індивідуальні особливості учнів, робити ставку на розвиток здібностей кожного (концепція покликання). У методиці викладання М. Лютер вважав за необхідне використовувати прагнення дитини до гри й спілкування (інтерактивний характер навчання); дотримуватися розумного дозування, вибору форми викладу і ступеня до-

ступності матеріалу сприйняттю учня; рухатися від простого до складного, спираючись на розуміння учнем досліджуваної теми, а не на її просте механічне заучування. Віддаючи пріоритет освіті в громадських установах, М. Лютер одночасно наголошував на важливій ролі сім'ї та сімейного виховання в процесі формування справжнього християнина й громадянина, що було кінцевою метою його педагогічної програми [104].

Приблизно у той самий час у Німеччині з'являється документ, значущість якого не можна недооцінювати в контексті подальшого розвитку системи європейської початкової освіти. Шкільний статут «Schulmethodus» талановитого педагога А. Рейєра (Andreas M. Reyher), виданий у герцогстві Саксен-Гота в 1642 р., встановлював обов'язкову початкову освіту на території герцогства. Він ознаменував собою початок поширення обов'язкової початкової освіти в країнах Європи. Крім того, «Schulmethodus» регламентував терміни і програми навчання, а також містив вимоги до іспиту наприкінці початкової школи, дисципліни учнів та вчителів. Цей документ став зразком для шкільних статутів на території Німеччини та інших протестантських країн і заклав основи державного контролю над обов'язковою освітою [104, с. 13].

Педагогічні ідеї М. Лютера набули розвитку у всесвітньо відомій «Великій дидактиці» (Didactica Magna, 1657) Я. А. Коменського (Jan Amos Komenský). Як унікальний підсумок розвитку педагогічної теорії і практики Античності, Відродження і Реформації система чеського педагога визначила цілі та завдання освіти для Нового часу.

Щоб раціоналізувати свої пропозиції, Я. А. Коменський виокремив основні принципи побудови освітнього процесу, такі як послідовність, науковість, доступність, гуманізм, демократизм, компенсаційне навчання тощо. Особливе місце в його системі посідали принципи природовідповідності та наочності [612].

Як педагог Коменський ставив питання про загальнонаціональну школу, плановість шкільної справи, відповідність ступенів освіти віку людини, навчання рідною мовою, поєднання гуманітарної та науково-технічної загальної освіти, класно-урочної системи. Як філософ у трактаті «Лабіринт світу та рай серця» (Labyrint světa a ráj srdce, 1623) він розглядав проблеми корисності знання, самореалізації людини в житті, залучення людства до загальної мудрості (пансофії), навчання впродовж

життя, мирного співіснування в багатонаціональному світі (зародження полікультурної освіти) [614].

На думку американського дослідника Г. Моргана (Harry Morgan), найважливішою для реформування ранньої освіти дітей стала книга Коменського «Материнська школа» (*Informatorium der Mutterschule*, 1633), де педагог визначав вік початку шкільної освіти — 6 років, що залишається незмінним у США й більшості європейських країн до кінця XIX ст. [494, с. 94]. Цінними в «Материнській школі» є рекомендації Коменського щодо змісту курикулуму ранньої освіти (малювання, письмо, арифметика, геометрія, музика) та опанування дітьми рідної мови (граматика, риторика, поетика) з допомогою матері вдома та вчителів у класі [494, с. 99—100].

Основні ідеї педагогічної програми західноєвропейських просвітителів набули різнобічного обґрунтування у філософсько-педагогічній спадщині Дж. Локка (John Locke), який стверджував, що першим завданням освіти і виховання є навчання людини правильно застосовувати свій розум у пізнанні задля повного розкриття природних здібностей. Філософ радив із раннього віку тренувати розум дитини, вивчаючи зв'язок ідей та простежувати їх послідовність. Американський психолог і педагог Б. Болдуїн (Bird T. Baldwin) пише, що з Дж. Локка розпочинається дослідження психологічних особливостей учнів у навчанні (індивідуальні інтереси, темперамент, нахили, активність, дисципліна), продовжене пізніше у працях Ж.-Ж. Руссо, Й. Г. Песталоцці, Ф. Фребеля, Й. Гербарта. Особливу увагу Дж. Локк приділяв системі методів навчання (їх відповідність віку та різноманітність, використання гри) і стосункам учителя й учня (дружба) [183, с. 181, 187].

Разом із тим Дж. Локк був переконаний у необхідності соціальної детермінації шкільної освіти й пропонував різні типи навчання для дітей джентльменів та незаможних верств населення. Результатом реформування початкової освіти, на думку вченого, повинен стати «читаючий загаль» (*reading public*). Канадський академік Л. Ворд (Lee Ward) стверджує, що Дж. Локк розглядав елементарну освіту (читання та початки математики) як засіб боротьби із бідністю [642, с. 200—201, 203].

Із реалістичного напрямку Дж. Локка сформувалися два напрями: ортодоксальний релігійний формалізм і раціоналістичний

формалізм Просвітництва. У першому були представлені пієтизм Німеччини, пуританство Англії, янсенізм Франції. Другий напрям розвивали представники французького Просвітництва, одним з яких був К. А. Гельвецій (Claude Adrien Helvétius). Усе людське життя мислитель розглядав як одне тривале виховання, що починається в той момент, коли дитина починає рухатися і жити. Істинними вихователями дитинства, стверджував К. А. Гельвецій, є предмети навколо дитини, що викликають відчуття. За природою людина ні добра, ні зла. Ідея рівності розумових здібностей людей та ролі середовища в їхньому розвитку була на той час досить сміливою [397, с. 175].

Мета виховання, на думку К. А. Гельвеція, — зробити громадян більш сильними, освіченими та добродійними (вивчення моралі та законів країни повинне бути обов'язковим для всіх) і, зрештою, здатними працювати на благо суспільства, в якому вони живуть. Спираючись на це положення, К. А. Гельвецій розробив теорію, яка мала чітко показати людині її сутність і законні права, місце в природі та історії, сенс її існування й засоби його усвідомлення. Автор книги «Гельвецій: життя і місце в історії педагогічної думки» (Helvetius: His Life and Place in the History of Educational Thought, 2013) І. Каммінг (Ian Cumming) наголошує, що К. А. Гельвецій, як і інші просвітителі, вважав добру освіту запорукою добробуту держави й окремих громадян [238, с. 78].

У філософській системі Ж.-Ж. Руссо (Jean-Jacques Rousseau) велика увага приділяється особистості дитини, що можна розглядати як протест проти станового виховання доби феодалізму. Влада й багатство створили нерівність, людина втратила свободу і стала зіпсованою, а зіпсоване суспільство сприяє створенню зіпсованих людей. Тому дитину слід виховувати поза феодальним суспільством, природовідповідно, тобто дотримуватись законів розвитку її організму та здібностей (концепція індивідуалізованого виховання) [397, с. 202].

Педагогічне мислення Ж.-Ж. Руссо завойовує Західну Європу через групу німецьких педагогів-філантропів (Philantropines) і завдяки працям швейцарського педагога Й. Г. Песталоцці. Як зазначає нідерландський психолог У. Купс (Willem Koops), ідеї Ж.-Ж. Руссо набули популярності серед заможних громадян, особливо в Голландії. У Пруссії в другій половині ХІХ ст. на початку становлення масової школи більшість початкових шкіл

працювали за принципами Ж.-Ж. Руссо. Вплив його ідей відчутний і у ХХ ст.: простежується певна схожість між фазами дитячого розвитку, описаними Ж.-Ж. Руссо, та емпірично визначеними Ж. Піаже процесами розвитку молодших школярів [468].

Ідеалом епохи Нового часу стала людина, «що зробила сама себе». У цей період актуалізувалася проблема методів та засобів навчання, новаторське розв'язання якої, пропонував поряд з іншими Й. Г. Песталоцці (Johann Heinrich Pestalozzi). Розроблений ним елементарний метод, спирається на теоретичні ідеї про те, що дитина від народження має задатки та потенційні внутрішні сили, яким властиве прагнення до розвитку; основою розвитку та вдосконалення внутрішніх сил має бути багатостороння і різноманітна діяльність дітей у процесі навчання; необхідною умовою засвоєння знань і пізнання навколишнього світу є активність дитини. Розуміння дитячої природи з усіма особистісними потребами і прагненнями має перебувати в основі вибору педагогічних методів і засобів навчання.

П. Джіардіелло зазначає, що для початкової освіти Й. Г. Песталоцці створює предметні методики, а написані ним підручники стають взірцем для наступних поколінь дидактів. Розробляючи ідеї елементарного навчання, Й. Г. Песталоцці закладає підґрунтя концепції розвивальної освіти: шкільні дисципліни розглядаються ним більше як засіб цілеспрямованого розвитку почуттів і емоцій дитини, її здібностей, ніж як інструмент набуття знань [395, с. 32].

Висунуті Й. Г. Песталоцці положення про розвиток самодіяльності дітей у навчанні та праці, взаємонавчання, поєднання навчання з продуктивною працею увійшли в арсенал демократичної наукової педагогіки. Його вимога будувати відносини вихователів і вихованців на засадах взаємної любові та доброчливості стає центральною ідеєю гуманістичної педагогіки.

Важливими для початкової освіти стають ідеї Й. Г. Песталоцці щодо відповідальності родини за розвиток дітей, особливої важливості стосунків між матір'ю та дітьми та взаємодії родини і школи у вихованні дітей [395, с. 33].

Отже, педагогіка Й. Г. Песталоцці створила фундамент сучасної європейської початкової освіти. Практична діяльність Й. Г. Песталоцці та його соціально-педагогічні ідеї також істотно вплинули на професійну підготовку вихователів дитячих уста-

нов, учителів народних шкіл і керівників дитячих виховних закладів та педагогічних семінарій.

Значний вплив на розуміння цілей і завдань освіти в Західній Європі мали ідеї І. Канта (Immanuel Kant), який наполягав на необхідності вдосконалення системи освіти і виховання підростаючих поколінь. Дослідниця спадщини великого філософа Г. Ф. Мунзел (G. Felicitas Munzel) у книзі «Кантівська концепція педагогіки: на шляху до освіти для свободи» (Kant's Conception of Pedagogy: Toward Education for Freedom, 2012) вказує, що, на думку І. Канта, цілі людського існування поділяються на умовні, що визначаються мудрістю та мистецтвом, і безумовні — що залежать від моральності. Виховання й покликане реалізувати вказані цілі. На реалізацію першої спрямоване розумове виховання або освіта, досягненню другої сприяє моральне виховання. На перший план І. Кант висуває проблему вдосконалення характеру, особливо наголошуючи на необхідності формування «морального почуття» совісті. Орієнтиром педагогіки німецького філософа постає цілісна людина, що є одночасно і природною, і вільною істотою. Концептуальним обґрунтуванням філософії педагогіки І. Канта виступають як фізіологічна, так і прагматична частини антропології. Ідеал індивідуальної освіти (самопізнання, самовизначення, пошук власного покликання) є наріжним у концепції філософа [496, с. 205, 314].

Аналіз уявлень західноєвропейських філософів XVII—XVIII ст. про мету і сутність виховання дає можливість зробити такі висновки про те, що з реалістичного напрямку, засновником якого вважається Дж. Локк, сформувався напрям раціоналістичного формалізму, який розвивали французькі просвітителі. Французька філософія освіти продовжила в натуралістичному руслі лінію Я. Коменського, яку очолив Ж.-Ж. Руссо. Його концепція (про вільне виховання) передбачала винятково новий підхід до виховання, орієнтований на природні задатки конкретного індивіда. Німецькі просвітники перейняли ідеями Ж.-Ж. Руссо і довели соціальну та культурну детермінованість процесу виховання. Вінцем зусиль мислителів XVIII ст. стала антропологія І. Канта — повноцінне теоретичне обґрунтування педагогіки.

Традиції моральної освіти Ж.-Ж. Руссо, І. Канта, Й. Песталотці продовжує видатний німецький педагог-теоретик XIX ст. Й. Ф. Герbart (Johann Friedrich Herbart). Він вводить у педагогіку

поняття «виховального навчання», основне завдання якого вбачає в розвитку багатобічного інтересу дитини. Педагогічний процес, за Й. Ф. Гербартом, складається з трьох частин — управління дітьми (Regierung), морального виховання (Zucht) і навчання (Unterricht). Завдання управління полягає в упорядкуванні вчинків і бажань дітей; моральне виховання має забезпечити впровадження у свідомість дитини основних моральних ідей; завданням навчання є розвиток у дітей багатобічного інтересу в процесі вивчення навчальних предметів у певній послідовності та із застосуванням спеціальних методів і прийомів [196, с. 238].

Досліджуючи історію освіти на Заході, Дж. Боуен (James Bowen) робить висновок про те, що в педагогіці XIX ст. особливої популярності набувають ідеї Й. Ф. Гербарта про чотириступеневу структуру навчального процесу: введення нового матеріалу (ясність), встановлення зв'язків між новим знанням і вже відомим (асоціації), узагальнення та формулювання висновків (системність), практичне застосування набутих знань (метод) [196, с. 240]. На підставі виокремлених стадій Й. Ф. Гербарт визначає три універсальні форми навчання: описове, аналітичне й синтетичне, які використовуються вчителем комплексно. Через такий таксономічний підхід у дусі наукового методу індуктивного дослідження учень мав сформувати точний погляд на світ і розвинути абстрактне мислення.

Ставлячи понад усе розвиток мислення учнів, Й. Ф. Гербарт відводить головне місце в навчальному плані стародавнім мовам і математиці, які, за його переконаннями, найкраще дисциплінують розум.

Розробляючи питання структури процесу навчання, Й. Ф. Гербарт формулює низку цінних положень про принципи добору матеріалу й методи його презентації учням, прийоми та методи систематизації знань, систему вправ, спеціальну підготовку вчителів тощо. У підручниках і навчальних посібниках із педагогіки середини XIX — початку XX ст. вплив педагогічної концепції Й. Ф. Гербарта виявляється в тому, що педагогіка починає розглядатись як самостійна галузь наукового знання, предметом якої оголошується виховання дітей. Поширившись у Західній Європі та США, гербартіанство на цьому історичному етапі вирішально вплинуло на побудову шкільних курикулумів, вибір методів навчання, систему підготовки вчителів [196, с. 375].

Герbartіанській моделі школи протягом XIX ст. протистойть група течій, пов'язаних із соціалізмом, які звинувачують науковий емпіризм, соціальний дарвінізм і експлуататорський капіталізм у зростанні класового антагонізму через існування дуалістичної шкільної системи (народна школа і гімназія). Так, британський утопіст Р. Оуен (Robert Owen), вбачаючи головну причину суспільного зла в невігластві людей і вважаючи, що суспільні суперечності можна усунути шляхом поширення знань, здійснив унікальний соціально-педагогічний експеримент у своїй комуні. Програма нової школи чотирьох освітніх ступенів (дошкільний заклад для дітей від 1 до 5 років, початкова школа для дітей до 10 років, вечірні класи для підлітків, вечірній осередок культури для робітників фабрики) вперше об'єднав фізичне, інтелектуальне і трудове виховання. Механічному зазубрюванню слідом за Руссо та Песталоцці Р. Оуен протиставляв методи дискусії, спостереження, стимуляції дитячої допитливості [196, с. 381].

Соціалістичний рух XIX ст. боровся не тільки з капіталістичним ладом, а й проти консервативної політики, встановленої церквою, яка зазвичай виступала союзником буржуазії і змагалася за збереження свого традиційного контролю над освітою. Антиклерикалізм поступово поширюється в Західній Європі, проте в лютеранських країнах (особливо в Швеції, Норвегії, Данії), а також на півдні (Португалія, Іспанія, Італія, Балкани), де церква підтримується як агент держави, її авторитет у системі освіти залишається сильним і виявляється у змісті освіти та організації навчання.

Наприкінці XIX ст. у Європі та США формуються національні системи освіти, що супроводжується посиленням державного контролю і створенням шкільного законодавства. Чотири найбільш економічно розвинуті держави того часу (Німеччина, Франція, Велика Британія, США) визначають напрями розвитку масової освіти, зокрема початкової школи. Перед країнами постає завдання привести школу у відповідність із новими економічними й політичними вимогами епохи. У 1870—1880-х роках розпочинається ера обов'язкової безкоштовної елементарної освіти. Намічаються тенденції до централізації управління шкільної освіти (у Німеччині діяльність усіх навчальних закладів та вчителів контролювалася державними органами, педагоги початкових шкіл призначалися на посади розпорядженнями уряду)

і децентралізації (в Англії в округах обиралися шкільні комітети, які мали право регулювати життєдіяльність шкіл). Виникають нові типи початкових шкіл, найпоширенішими з яких стають вечірні та недільні школи для навчання дорослих людей, що дає змогу підвищити рівень грамотності населення. Навчання на початковому ступені в Європі організовується роздільно для хлопчиків і дівчаток і відповідає вимогам класно-урочної системи.

Іншою важливою тенденцією в розвитку початкової освіти Західної Європи в досліджуваний період стає регулювання приватної ініціативи в освіті. У всіх шкільних системах Заходу триває діяльність приватних навчальних закладів, які більшою чи меншою мірою контролюються державними органами управління школою.

Період кінця XIX — початку XX ст. характеризується появою великої кількості «нових шкіл» (С. Редді (Cecil Reddie), О. Декролі (Jean-Ovide Decroly), Е. Демолен (Edmond Demolins), Г. Вінекен (Gustav Wyneken), Г. Літц (Hermann Lietz), П. Гехеб (Paul Geheeb) та ін.), які надалі відіграють важливу роль у розвитку практики масової школи, оскільки випробувані в експериментальних умовах методи та організація навчання і виховання з успіхом впроваджуються в навчальний процес звичайних шкіл. Однак поширеність експериментальних шкіл, за висновками Дж. Боуена, обмежується «багатими» країнами — Англією, Німеччиною, Швейцарією, Північною Францією і США: слабкі економіки Сходу та Півдня не дають можливість реформувати й розвивати шкільництво. Крім того, в цих регіонах залишається відчутним тиск культурних, релігійних і соціальних сил, які опираються змінам [196, с. 441].

На зламі XIX—XX ст. важливими для розвитку початкової школи стають інновації в дошкільній освіті. Зростання кількості дитячих садків, розроблення методик раннього навчання, створення відповідних дидактичних матеріалів вплинули на функціонування школи. У цей період набуває європейського, а потім і світового визнання методика видатного італійського педагога і психолога М. Монтесорі (Maria Montessori), яка акумулювала теоретичні положення й найкращий практичний досвід Коменського, Руссо, Песталотці та Фребеля.

Метод М. Монтесорі, наголошуючи на ролі дитини як активного учасника й керівника власного навчання, а вчителя — як

координатора навчальних експериментів, дає поштовх розвитку альтернативної освіти в Європі (школи Р. Штайнера (Rudolf Joseph Lorenz Steiner), Ф. Цизека (Franz Cizek), Е. Далькроза (Emile Jaques-Dalcroze), А. Нілла (Alexander Sutherland Neill), П. Петерсена (Peter Petersen), С. Френе (Célestin Freinet) та ін.) і поширенню ідей прогресивізму, що виникає як реакція на традиційну освіту, основу на методах формальної настанови, заучуванні літературних класиків західної цивілізації тощо [196, с. 406].

На відміну від європейського прогресивізму, який не мав загального філософського підґрунтя і не виступав проти буржуазної культури, його американський аналог бачить своїм завданням реформування, покращання суспільства через зміни в системі освіти.

Під впливом філософії Ч. Пірса (Charles Sanders Peirce), пронизаної духом «здорового глузду» і практицизму, а також еволюційної біології та антропології американський філософ і психолог В. Джеймс (William James) пропонує новий погляд на процес пізнання й завдання освіти — прагматизм.

Ядром філософії В. Джеймса стає поняття досвіду як центральної пізнаваної реальності. Остеронь від консервативних релігійних інтерпретацій, так само як і нігілістичних, механістичних пояснень наукового позитивізму, В. Джеймс висуває істотно нову концепцію освіти. Дотримуючись своєї психологічної теорії, В. Джеймс приймає «потік свідомості» як сутнісну характеристику дитини. До школи приходить дитина, яка перебуває в постійному русі й діяльність якої спрямовує свідомість. Завдання школи — скоординувати цю діяльність або поведінку в напрямі позитивних, морально добрих цілей. Навчання не є трансляцією фактів і попередніх парадигм знання, не важливо з якою майстерністю організованих; це керівництво загальною поведінкою реагуючої дитини. Все є реакцією на континуум переживань, і дитині необхідно допомогти організувати свої реакції так, аби вони зійшлися разом у хороших звичках [196, с. 414].

Така позиція є цілком протилежною гербартіанству, в якому воля дитини обмежується знаннями, моральністю та реальністю. В. Джеймс стимулює новий освітній рух, відомий як інструменталізм, головним представником якого вважається Дж. Дьюї (John Dewey), і в підсумку справляє великий вплив на прогресивний освітній рух першої половини XX ст.

З огляду на неповторність та індивідуальність кожної дитини, Дж. Дьюї зводить навчання переважно до ігрової та трудової діяльності, під час якої відбувається осягнення істини. «Навчання у вигляді продукування» більше відповідає природі дитини, ніж традиційне повідомлення знань, вважає вчений [263, с. 33]. Отже, зміст освіти — це розв'язання різних життєвих завдань, набуття досвіду, його збагачення в умовах навчального середовища. Роль учителя та вихователя полягає лише в спрямуванні учнів відповідно до їхніх здібностей.

Дж. Дьюї як провідний теоретик прогресивізму у книзі «Школа і суспільство» (*The School and Society*, 1915) виступає проти розгляду проблем школи поза соціальним контекстом, визнає її роль у перебудові суспільства, але заперечує проти будь-якої партійності та революційного втручання в її життя [263, с. 4, 27].

В американську, а згодом і в європейську школу прогресивізм приносить багато новацій: метод проектів (В. Кілпатрік (*William Kilpatrick*)), індивідуалізацію навчання (Віннетка-план (К. Вошберн (*Carleton Washburne*))), Дальтон-план (Г. Паркхерст (*Helen Parkhurst*))), предметні комісії вчителів (Денверська програма). Результатом впливу прогресивної освіти початку ХХ ст. можна вважати такі досягнення сучасної школи:

- практичний характер підготовки школярів до життя (сільське господарство, домашня економіка, мистецтва тощо у змісті освіти);
- розвиток неформальної освіти;
- гнучкі курикулуми (рамкові програми навчання);
- диференціація навчання, практика групування учнів одного віку з урахуванням їхніх інтересів та здібностей;
- інноваційні педагогічні технології;
- спеціальні шкільні будівлі за типовими проектами із залами для зборів, спортивними залами, лабораторіями тощо, обладнані відповідними меблями та устаткуванням;
- сертифікація вчителів, підкріплювана системою підвищення кваліфікації;
- професійний управлінський персонал;
- участь батьків і вчителів у контролі за навчальним процесом [148, с. 281].

У пошуках шляхів модернізації шкільництва в Західній Європі в цей період поважне місце посідають ідеї німецького філософа

П. Наторпа (Paul Gerhard Natorp) про створення єдиної для всіх верств населення школи, яка могла б усунути класові суперечності й зняти гострі соціальні проблеми. У книзі «Соціальна педагогіка» (Sozialpädagogik, 1899) П. Наторп розглядає педагогіку як прикладну філософію. Мета освіти для нього — розвиток особистості, характеру й одночасно спільності, в якій особистість розкривається (індивідуальна педагогіка) [590, с. 19].

Ідеї соціальної педагогіки знаходять прихильників у демократичних верствах суспільства практично всіх країн Європи. Як зазначає російський академік О. Пискунов, разом з ідеями прагматизму вони утворюють підґрунтя нового педагогічного напрямку перших десятиліть XX ст., що виникає в Німеччині в результаті різкого невдоволення формалізмом і пасивністю старої школи й отримує назву трудової школи. До розвитку концепції трудової школи долучаються швейцарський педагог Р. Зейдель (Robert Seidel), німецькі педагоги Г. М. Кершенштейнер (Georg Michael Kerschensteiner) і В. А. Лай (Wilhelm August Lay), котрих об'єднує розуміння активної трудової діяльності як основи організації шкільного життя дитини, коли праця є засобом набуття досвіду, формування спільноти в школі, виховання всебічно розвиненої особистості [43, с. 217].

Найпотужніший у реформаторській педагогіці експериментальний напрям стимулює розвиток дидактики, дослідження когнітивних процесів, особливостей уваги школярів, виявлення причин перевтоми, розроблення тестових методик перевірки рівня інтелектуального розвитку дитини. Теоретичні здобутки і досвід цього періоду є актуальними й сьогодні для практики початкової школи.

Соціально-економічні (потреба в кваліфікованій робочій силі) та політичні фактори міжвоєнного періоду на початку XX ст. зумовлюють посилення централізації управління школами, подовження термінів навчання в початковій школі в більшості країн Західної Європи, виникнення проміжних шкіл між початковою та середньою ланкою задля розширення доступу до середньої освіти широким масам населення. Залишаються не розв'язаними проблеми сільських шкіл, що відстають за всіма показниками від міських, жіночої освіти та морального виховання (протистояння прихильників індивідуалістичної, соціальної, а в низці випадків (у Німеччині та Італії) націоналістичної концепції) [43, с. 244, 249].

Після Другої світової війни в психології та педагогіці набуває поширення гуманістичний напрям, що спирається на врахування індивідуальних здібностей та інтересів учнів, ідею їхнього всебічного розвитку та формування особистості (К. Роджерс, Дж. Браун (James Brown), С. Паттерсон (Cecil Patterson), А. Маслоу (Abraham Harold Maslow), Ш. Бюлер (Charlotte Bühler) та ін.). Проте з 1950-х років освітні інновації та експерименти перших десятиліть ХХ ст. згасають, а в багатьох авторитарних країнах елімінуються. У 1960-х роках, за висновками Дж. Боуена, європейська освіта вступає в нову еру — свідомої підготовки Заходом відповіді радянській системі шляхом реконструкції шкіл як агенцій національного планування. У той самий період приходить загальне розуміння освіти як економічних інвестицій держав у майбутнє: свобода, демократія і капіталізм рухаються разом і процвітатимуть тією мірою, до якої освіта підготує особистостей, здатних використовувати свої таланти продуктивно [196, с. 530].

Нова концепція освіти як «індустрії» розвивається в 1959—1968 рр. У двотомнику британського економіста М. Блауга (Marc Blaug) «Економіка освіти» (Economics of Education, 1970) розкриваються основні поняття і тенденції, такі як «людський капітал», «аналіз ціни прибутку освітніх витрат», підхід у термінах прогнозу робочої сили, «освітнє планування в країнах, що розвиваються», «міжнародна міграція людських умінь», «продуктивність і ефективність освіти», «фінанси освіти» [191].

Крім того, у післявоєнний період освіти дедалі більше пронизують біхевіористичні теорії, головним чином психології особистості, соціальної психології та знову популярної соціології. Результати досліджень когнітивних процесів і теорії наочності у пізні 1950-ті роки об'єднує напрям «програмованого навчання» (Б. Ф. Скіннер (Burrhus Frederic Skinner), Н. Кроудер (Norman Crowder), Е. Стоунс (Edward Stones)), що відкриває нову еру в освіті. Завдяки технічному прогресу, починаючи з 1960-х років, у освіті поширюється використання радіо, фільмів і телевізійних програм, супутникових передач, електронних ігор і моделюючих завдань.

Активна технологізація та комерціалізація освіти знаходять прихильників і противників: перші підтримують тезу про необхідність економічної ефективності освіти, другі обстоюють кон-

цепцію освіти як сфери цінностей, що забезпечує моральний розвиток і зростання особистості.

У той самий час доволі значного поширення набуває «педагогіка світу» (Е. Фромм (Erich Fromm), Дж. Верч (James Wertsch), У. Бронфенбреннер (Urie Bronfenbrenner)), головним завданням якої є формування у підростаючого покоління глобального мислення, способів миротворчої поведінки, виховання відповідальності за майбутнє. Ця концепція хоч і не набуває в 1950-х роках масового застосування, сьогодні активно обговорюється педагогами різних країн [43, с. 274].

Протягом 1970-х років європейський початковий курикулум і педагогіка початкової освіти перебували всередині ідеологічного конфлікту, в якому британський дослідник К. Річардс (Colin Richards) виокремлює чотири основні позиції:

1) ліберальний романтизм (liberal romanticism), який бачить дитину центром навчального процесу, а курикулум — сукупністю навчальних ситуацій, що пропонуються учню або створюються ним самим у процесі взаємодії з оточенням;

2) освітній консерватизм (educational conservatism), що наголошує на важливості наступності та розглядає курикулум як репозитарій елементів культури, що повинні бути передані від одного покоління до іншого;

3) ліберальний прагматизм (liberal pragmatism), який посідає середнє положення і намагається збалансувати дитиноцентрований підхід і функцію культурної трансмісії курикулуму;

4) соціальна демократія (social democracy), що розглядає курикулум як інструмент реалізації соціальної справедливості й структурує його навколо соціального досвіду учнів [548, с. 16].

Намагання примирити дві крайні позиції щодо ролі початкової освіти (з одного боку, розвиток особистості дитини, самовираження та індивідуальна автономія, а з другого — предметно-базований курикулум, сформованість певних навичок, результативність навчання) зумовили спробу розроблення «широкого» навчального плану (broad curriculum), розрахованого на всіх дітей, що готує до переходу в середню школу, зважає на досвід, знання та інтереси учнів як відправні точки для організації поточного навчання, узгоджуючи їх із планами вчителя. Такий підхід є одночасно ліберальним, надаючи широкий спектр досвіду за допомогою різних методів викладання і стилів навчання, і

прагматичним, за будовою та змістом. Він охоплює також питання планування і шкільної політики всередині навчального закладу та на рівні місцевої влади, прогресії учнів з одного освітнього рівня на інший, аналізу й оцінювання навчальних досягнень у школі та на національному рівні.

Процес створення і вдосконалення національних початкових курикулумів у країнах Європи активізується у 1980-х рр. і триває донині: крім труднощів теоретичного характеру, виникає багато питань, пов'язаних із імплементацією (типи початкових шкіл, професійний рівень учителів, склад учнів, матеріально-технічна база школи тощо).

Під впливом праць Г. Жиру (Henry Giroux), М. Епла (Michael W. Apple), П. Фрейре (Paolo Freire), І. Ілліча (Ivan Illich), А. Маслоу, Дж. Холта (John Holt), Дж. Козола (Jonathan Kozol), П. Гудмана (Paul Goodman), Ф. Перлза (Fritz Perls) та інших теоретиків на перетині психології, соціології і педагогіки в пошуках нової школи з 1970-х років розвиваються різні напрями альтернативної педагогіки (критична педагогіка, гештальтпедагогіка, трансгресивна педагогіка, феміністська педагогіка, холістична педагогіка). Виступаючи проти всіх тенденцій «західного» розвитку, матеріалізму, класового поділу, екстремальної нерівності (часто заснованої на расі, гендері, релігії), дегуманізації суспільства, філософи та педагоги наполягають на тому, що школа потребує фундаментальних змін.

Проблема руху в бік більшої соціальної та освітньої рівності була головною тенденцією післявоєнних десятиліть і домінуватиме в майбутньому. Проте, на думку західних дослідників, пріоритетним завданням на сучасному етапі розвитку освіти є пошук не альтернативних версій, а єдиної позитивної концепції, якою вбачається *холістична* модель. Зберігаючи певний консерватизм (базові предмети в курикулумі, оцінювання успішності, підтримка шкільної системи як такої тощо), освіта повинна досягти головної цілі — гуманізації (а не соціалізації) кожного нового покоління [196, с. 556].

Холізм, спираючись на положення гуманістичної педагогіки (А. Маслоу, К. Роджерс), герменевтики (Ю. Габермас, Г. Гадамер, М. Гайдегер), критичної педагогіки (М. Епл, Г. Жиру, П. Макларен, П. Фрейре), постмодернізму (Ж. Дерріда, В. Дол, Л. Мамфорд, М. Фуко), конструктивізму (Л. Виготський,

Г. Гарднер, П. Тайлор), орієнтується на розкриття інтелектуального, емоційного, соціального, фізичного, естетичного, творчого й духовного потенціалу кожного учня [37, с. 86].

Для початкової освіти холістична педагогіка є цінним надбанням у контексті завдань всебічного розвитку дитини, інтегрованого навчання, виховання моральності та критичного сприйняття культурних і релігійних розбіжностей.

Еволюцію філософсько-педагогічних ідей у XX ст. наочно демонструє приклад початкової школи Англії, що зазнала багатьох реформ і, як результат, у XXI ст. демонструє позитивні результати організаційних, управлінських і змістовних трансформацій.

Так історично склалося, що сучасна початкова освіта Англії, яка характеризується вражаючою різноманітністю навчальних закладів, зберегла незмінними дві основні риси, притаманні початковим школам ще наприкінці XIX ст., — курикулум, сфокусований на «основах» (читання, письмо, рахунок), і класну систему, де головним транслятором курикулуму є вчитель. У контексті прогресивістських традицій початкова освіта Англії перших десятиліть XX ст. розвивалася під впливом слогану, офіційно заявленого в Доповіді Хедоу (The Hadow Report, 1931): «курикулум слід розглядати з погляду діяльності й досвіду, а не передавання знань і фактів, що зберігатимуться» [245, с. 9]. Крім того, Г. Хедоу (Sir William Henry Hadow) запропонував структуру початкової освіти (етап шкільного навчання дітей віком 5—11 років із поділом у 7-річному віці), що залишається актуальною і сьогодні.

Доповідь Плауден (The Plowden Report, 1967) схвалила концепцію Г. Хедоу і зробила її «визначальною філософією» початкової освіти для наступних поколінь учителів: «Школа... повинна передавати цінності та формувати ставлення. Це спільнота, в якій діти вчаться жити насамперед як діти, а не як майбутні дорослі.... Школа... розробляє правильне навколишнє середовище для дітей, аби дати їм можливість бути самими собою і розвиватися таким чином і в такому темпі, що відповідає їхній природі. Школа намагається зрівняти можливості й компенсувати недоліки. Вона робить основний наголос на індивідуальних відкриттях, власному досвіді та створенні можливостей для творчості.... Навчання і гра не протилежні, а доповнюють одне одного» [259, с. 187].

З цього моменту дебати про стандарти і шкільну практику часто відбуваються в рамках спрощеної дихотомії між «традиційни-

ми» і «прогресивними» або «формальними» і «неформальними» підходами. Крім того, для початкової школи після впровадження Національного курикулуму (1988) актуальною стає дихотомія між викладанням предметів Національного курикулуму, з одного боку, і формуванням мовної та математичної грамотності, з другого.

У 1960-х і 1970-х роках психологічні дослідження Ж. Піаже про вікові етапи розвитку дитини запровадили в педагогічну практику хронологічно фіксоване поняття «готовності», таким чином обмеживши втручання вчителя в конструювання навчального процесу. Дослідження Л. Виготського, навпаки, продемонстрували, що діти в умовах ефективного навчання (зона найближчого розвитку) можуть досягати високих результатів, а саме навчання, по суті, є соціальним та інтерактивним процесом. Тому на педагога було покладено роль «учителя», а не «посередника» (фасилітатора), що мало вирішальне значення для підвищення стандартів у початкових класах [245, р. 18].

Ще одним важливим напрямом досліджень із метою вдосконалення початкової освіти стає вивчення впливу зовнішніх чинників (соціальних факторів) на результативність школи. Було доведено значний дестабілізуючий вплив на дітей молодшого шкільного віку несприятливих домашніх умов і, навпаки, позитивний потенціал стабільного та підтримуючого родинного середовища. Це сприяло набагато реалістичнішому розумінню й побудові збалансованих взаємовідносин між сім'єю та школою, коли успішне навчання дитини стає загальною справою вчителів і батьків. Крім того, спектр діяльності початкової школи розширюється через додавання функції згладжування соціальної нерівності та однаково високих очікувань від учнів — представників різних рас, релігійних конфесій, соціальних верств.

Зміни у філософії початкової школи (дитиноцентризм) зумовлюють наукові дослідження практичного характеру (шкільний менеджмент, планування навчальних програм, атестація та прогресія учнів) і допомагають узагальнити значний обсяг емпіричних даних про ефективність конкретних організаційних підходів і методів навчання. Традиційний для англійської початкової школи дидактичний підхід (*didactic approach*), коли вчитель спрямовує роботу дитини в напрямі конкретних і заздалегідь визначених цілей і зазвичай діям учня передують пояснення або

інструкції щодо виконання завдань, поступово доповнюється і витісняється дослідницьким підходом (*exploratory approach*), що передбачає обговорення завдань із дітьми з подальшим самостійним вибором шляхів розв'язання у гнучких часових рамках виконання, коли дії учнів можуть супроводжуватися коментарями або допомогою вчителя [261, с. 26—28, 95].

Дослідницькою групою *ORACLE* (*Observational and Classroom Learning Evaluation*, 1975—1980) у результаті спостереження вчителів та учнів молодших класів було розроблено типологію навчальних стилів, характерних для британських шкіл: організаційна стратегія (*organizational strategy*), курикулярна стратегія (*curriculum strategy*), інструкційна стратегія (*instructional strategy*). Використання вчителями різних стилів навчання, на думку британського експерта з початкової освіти М. Галтона (*Maurice Galton*), демонструє відмінності в інтерпретації «нової» дитиноцентричної філософії початкової школи, проголошеної в Доповіді Плаудена, проте це різноманіття також вказує і на педагогічний пошук, спроби реалізувати індивідуалізацію навчання в класі [388, с. 16—21].

Від 1980-х років англійська початкова школа, обираючи між високими освітніми стандартами та особистісно орієнтованим навчанням, дедалі частіше звертається до холістичного розвитку дитини, інтегрованого навчання та неформального підходу (неопрогресивізм).

Спостерігаючи занепад прогресивізму як освітньої ідеології початкової школи, пік розквіту якої припав в Англії на 1960-ті роки (Доповідь Плауден, 1967), британський теоретик освіти П. Сілкок (*Peter Silcock*) зауважує, що в 1990-х роках панівною є традиціоналістська модель, яка забезпечує все більшу стандартизацію курикулуму, контроль та інспекцію шкіл, відмовляючись від принципів дитиноцентризму, які, на думку багатьох політиків і освітян, на практиці не спрацьовують. Проте дослідник упевнений, що потужний позитивний потенціал дитиноцентристської філософії може бути ефективно адаптований у мінливих умовах третього тисячоліття [575, с. 136].

Новий прогресивізм базується на розвивальних, гуманістичних, демократичних і прагматичних ідеях. Як пише П. Сілкок, для того, аби бути сучасним «дитиноцентричним» учителем, є всі емпіричні, етичні, соціально-економічні та практичні умови.

Неопрогресивізм будується на асоціації між дитиною та культурою, що виходить за рамки девелопменталізму, конструктивізму та психології Ж. Піаже. Сучасне дитиноцентричне навчання має бути демократично організованим із забезпеченням індивідуальних потреб учнів щодо соціальних можливостей.

Підтримуючи думку П. Сілкока, британський психолог Г. Клекстон (Guy Claxton) виокремлює в когнітивній психології «соціально-особистісну» традицію, яка пояснює розбіжності у сприйнятті та пізнанні світу індивідуумами, та «гуманістичну» традицію, яка наголошує на всебічному розвитку особистості й важливості відчувати себе значущим [477, с. 8—9].

З усіх сучасних англійських філософів освіти Р. Деарден зробив найбільший внесок у початкову освіту в аспекті уточнення таких важливих концептів, як «інтереси», «гра», «досвід», «потреби», що були покладені ним в основу теорії курикулуму початкової школи. У праці «Філософія початкової освіти: вступ» (The Philosophy of Primary Education: An Introduction, 1968) вчений зауважує, що поняття «потреби дитини» необхідно вивчати у форматі цінностей, які, у свою чергу, повинні визначати курикулярну рамку [254, с. 14—18]. Р. Деарден розглядає початкову освіту як покликану забезпечити й інтелектуальний, і емоційний розвиток дитини.

Досліджуючи проблеми початкової освіти, Р. Деарден окремо зупиняється на позитивних моментах і недоліках дитиноцентричної моделі навчання. Приймаючи як керівні принципи повагу до дитини як особистості, визнання унікальності кожного, важливість бережного проникнення у внутрішній світ дитини, Р. Деарден покладає відповідальність на дорослого/вчителя за структурування навчального середовища, яке повинне надати дитині свободу вибору, можливість задовольнити інтереси, створити умови для творчого пошуку та самовираження [253, с. 48—53].

Прибічник «освітнього консерватизму» Дж. Бенток (Geoffrey Hergan Bantock), розробляючи підходи до структурування змісту освіти, початкової зокрема, виступає проти «моди» на міждисциплінарність як презентації знань окремими уривками з різних галузей з метою підвищення інтересу дітей і створення мотивації навчання. На думку дослідника, зміст початкової освіти не повинен формуватися тільки за принципом значущості для

учнів цього шкільного віку. Разом із Р. Деарденом і Р. Петерсом (Richard Stanley Peters) Дж. Бенток підтримує предметно-базоване навчання, що дає змогу детальніше ознайомити дітей з досягненнями минулого та розвитком наук [185, с. 42—46].

Отже, наприкінці XX ст. британська початкова школа постає перед проблемою створення оптимальної, здебільшого гуманітарної моделі, спроможної задовольнити як суспільні (якість освіти, високі стандарти, сучасний зміст освіти, інноваційні технології навчання, моральність і цінності тощо), так і індивідуальні (фізичний, інтелектуальний, емоційний розвиток, самовизначення, самореалізація) вимоги та потреби.

Сучасний етап розвитку людства є періодом формування нового типу культури, котра увібрала досвід і досягнення усіх попередніх культур. Те саме можна сказати й про європейську початкову школу, яка пройшла довгий шлях від античності до інформаційного суспільства. Тому філософсько-педагогічні традиції, на яких розвивається початкова освіта в країнах ЄС, становлять історично сформований, перевірений практикою досвід.

До ключових філософських ідей, що визначають концептуальні засади початкової школи наприкінці XX ст., відносимо:

- відповідність організації навчання віковим особливостям дитини;
- урахування соціокультурного контексту дитини;
- трансляція соціального досвіду, починаючи з раннього віку, у спеціально створених інституціях;
- розширення можливостей фізичного, інтелектуального й творчого потенціалу дитини;
- важливість надання усім дітям рівного доступу до якісної освіти (гарантія стандарту знань, формування певного рівня компетентностей);
- гуманізація та індивідуалізація процесу навчання;
- створення розвивального інтерактивного навчального середовища;
- підтримка активної позиції учня в плануванні та організації власного навчання, виховання самостійності, розвиток рефлексивного та критичного мислення;
- застосування відповідних віку та змісту сучасних форм, методів і засобів навчання;

- збалансованість змісту початкової освіти щодо врахування суспільних вимог та індивідуальних потреб учнів, локальної специфіки й глобальних тенденцій;
- пошук можливих інтеграційних, міждисциплінарних зв'язків у навчально-виховному процесі;
- важливість розвитку моральності, виховання громадянськості та загальнолюдських цінностей у молодших школярів;
- забезпечення навчального процесу кваліфікованими психолого-педагогічними кадрами;
- відповідальність батьків і школи за успішне залучення дитини до нових для неї соціальних відносин;
- розширення автономії початкової школи (демократизація управління, розроблення альтернативних програм і моделей навчання, спеціалізація навчальних закладів тощо).

2.2. Вплив психологічних теорій на розвиток початкової освіти в ЄС

Початкова освіта ХХ ст. як у Європі, так і в усьому світі значною мірою керується результатами досліджень у галузі дитячої психології та психології особистості. Розуміння етапів розвитку дитини, її індивідуальних особливостей і потреб, процесів формування понять і побудови стосунків із зовнішнім світом визначає принципи організації навчання, зміст і способи взаємодії учня та вчителя у початковій школі.

Російська дослідниця історії дитячої психології Т. Марцинковська зазначає, що перші спроби дослідити внутрішній світ дитини, зрозуміти її душу належать до періоду античності. Розвиток шкільної системи у Стародавніх Греції та Римі привертає увагу педагогів і філософів до дитинства, бо саме з нього «починається» людина. Вивчаючи людину, філософи стародавнього світу торкаються проблем пам'яті, мислення, сприйняття, мотивації, поведінки, навчання, що є співзвучними із сучасною психологічною проблематикою.

Так давньогрецький учений Протагор (Πρωταγόρας), засновник школи софістів, одним із перших порушив питання про розвиток дитини та оптимальні умови для формування соціально активної та адаптованої особистості (проблема соціалізації) [81, с. 4].

Провідну роль етичного виховання в загальному психічному розвитку людини, починаючи з ранніх років, виокремлює Сократ (Σωκράτης). Аналіз психіки дітей, формування у них знань про навколишній світ і про себе, дає Сократу можливість зробити висновок про те, що в основі цього процесу лежить розвиток того, що закладено в душі дитини, отже психічний розвиток — це саморозвиток, саморозгортання вроджених здібностей.

Сократ першим пов'язує розумовий процес зі словом і звертається до мовлення як засобу фіксації понять і передачі знання від покоління до покоління. Пізніше це положення розвиває його учень Платон, який ототожнює мислення і внутрішнє мовлення [81, с. 10].

Британський експерт з античної філософії В. Кастон (Victor Caston) звертає увагу на важливість, відкритих Арістотелем законів чуттєвого сприйняття людиною зовнішніх явищ і формування їхніх внутрішніх образів, використаних мислителем у розробленні методів виховання та навчання дітей, а згодом утворили підґрунтя нового напрямку — асоціативної психології. Арістотель вважає, що асоціації, пов'язані з почуттями задоволення і невдоволення, допомагають під час формування соціально схвалюваних форм поведінки. Особливу увагу він звертає на розвиток інтелекту, наголошуючи, що в цьому процесі значну роль відіграють не тільки мислення, а й інші психічні процеси, насамперед сприйняття, емоції [214]. У свою чергу, емоційний розвиток дитини повинен відбуватися через залучення її до мистецтв, у творчій діяльності (малювання, ліплення), що, за Арістотелем, необхідно розпочинати у якомога більш ранньому віці.

Американські дослідники С. Діксон (Sandra Lee Dixon), Дж. Дуді (John Doody) та К. Паффенрот (Kim Paffenroth) у збірнику статей «Августин і психологія» (Augustine and Psychology, 2012) відстежують зв'язок думки богослова й філософа пізньої античності Августина з фрейдистською теорією, філософською психологією, нейробіологією та іншим сучасним знанням. Видатний представник латинської патристики Августин Аврелій (Aurelius Augustinus) вважається першим західноєвропейським психологом. У своїх працях він порушує питання волі та активності душі й розвиває концепцію саморозвитку психіки: генезис психіки не залежить від зовнішнього впливу, а керується вродженою активністю, спрямованою на розвиток. Ідею Августина про

вивчення себе покладено в основу сучасного психоаналізу, а теорії пам'яті та пізнання зберігають актуальність і сьогодні [181].

Важливим внеском у розвиток дитячої психології та теорії виховання стає засудження Августином насильства над дитиною, бажання дорослих жорстко управляти її поведінкою і спрямовувати інтереси; визнання індивідуальності та особистості дитини, розуміння того, що її воляова активність регулюється самосвідомістю.

У VIII—XI ст. дослідження психічного розвитку та способів впливу на цей процес провадилися здебільшого на Сході, куди переміщуються основні психологічні й філософські школи Греції та Риму. Великого значення набуває той факт, що арабські вчені наполягають на тому, що дослідження психічного розвитку дітей мають ґрунтуватися не тільки на філософських концепціях про душу, а й на даних природничих наук, насамперед медицини.

Епоха Відродження збагачує дитячу психологію ідеями Е. Роттердамського (Desiderius Erasmus Roterodamus) про важливість мотивації навчання дітей (позитивний емоційний фон, наочність, вікова відповідність навчальних завдань), Р. Бекона (Roger Bacon) про використання відчуттів як основи знання (експеримент і досвід), Х. Л. Вівеса (Joan Lluís Vives) про формування навичок спостереження, умовиводу, асоціативного мислення, Х. Уарте (Juan Huarte) про вивчення індивідуальних відмінностей у здібностях дітей з метою подальшого професійного добору [81, с. 52].

Психологія Нового часу характеризується зміною поглядів на сам предмет психології: поняття душі стає зайвим. Англійський філософ, психолог і політик Ф. Бекон (Francis Bacon) розробляє основи емпіричного вивчення явищ свідомості (закликає перейти до простого опису його процесів, здібностей, але відмовляється від вивчення душі як особливого предмета) і закладає початок теорії індукції, визначивши досвід і спостереження як єдині підстави для розширення знань, у тому числі психологічних (зародження біхевіоризму). Упродовж тривалого часу популярним залишається твердження Ф. Бекона про те, що правильне навчання, а не здібності дитини є основою успішності.

Психологічні погляди німецького мислителя Г. В. Лейбніца (Gottfried Wilhelm Leibniz) стають важливою віхою в розробленні багатьох проблем вікової психології. Вони доводять активну

природу психічного, що має власну детермінацію і безперервно розвивається від одного рівня до іншого. Висунувши концепцію «малих перцепцій», в якій він розділяє поняття психіки і свідомості, Г. В. Лейбніц розвиває вчення про несвідоме психічне життя. Дослідник також уводить у психологію поняття аперцепції, під якою розуміється форма активності душі, що виявляється вже в процесі елементарних відчуттів.

Теорія несвідомого сприйняття і потягів впливає на подальший розвиток філософської думки — від Шеллінга до Шопенгауера, Гартмана і Фройда. Західні психологи Р. Дірівахтер (Rainer Diriwachter) і Я. Вальсінер (Jaan Valsiner) називають Г. В. Лейбніца засновником гештальтпсихології та психології цілісності (Ganzheitspsychologie) [270, с. 3].

Відкриття нових закономірностей у процесі формування понять пов'язане з ім'ям філософа і педагога, «батька англійської психології» Дж. Локка, котрий сповідував дослідне походження всіх знань людини і стверджував, що психіка дитини формується в процесі життя (через відчуття та рефлексію), заперечуючи наявність вроджених ідей і природженої схильності до певних знань, про які писали раціоналісти Декарт і Лейбніц. Як зауважує американський дослідник Е. Ширяєв (Eric Shiraev) у книзі «Історія психології: глобальна перспектива» (A History of Psychology: A Global Perspective, 2010), обґрунтувавши причини відмінностей у поглядах на поняття в різних народів (етнічна психологія) та довівши необмежені можливості розвитку пізнавальної сфери дітей, Дж. Локк закладає основу емпіричного напрямку в віковій психології [572, с. 93—94].

Окрему увагу Локк приділяє проблемі розвитку логічного мислення, ролі логічних (розумових) операцій у цьому процесі та способам формування наукових знань у дітей. Він наголошує на важливості похвали, покарання та прикладу (соціальне навчання дитини), таким чином випереджаючи біхевіоризм XX ст. Проте, як Руссо, а потім Піаже, Локк відносить дитячу цікавість до вроджених характеристик. Він стверджує, що діти, особливо в ранньому віці, є дуже відкритими для зовнішніх впливів, тому важливо враховувати досвід дитинства і розуміти його вплив на формування особистості людини.

Інший відомий англійський психолог Д. Гартлі (David Hartley) розвиває ідеї про психічний розвиток дітей і необхідні методи,

що його спрямовують, спираючись на теорію рефлексу, відкриту французьким філософом Р. Декартом (René Descartes). За висновками британського фахівця в галузі історії психології Дж. Грінвуда (John D. Greenwood), Д. Гартлі одним із перших серед психологів заговорив про необхідність для педагогів використовувати знання про закони психічного життя в навчальних методах, акцентуючи на тому, що в розвитку дитячої психіки в потрібному напрямі найбільшу роль відіграють почуття. Прагнення дитини вибрати те, що їй подобається і викликає позитивне почуття, допомагає утворенню асоціацій та формує стійкі рефлекси, які трансформуються у звичку (оперантне обумовлення). Таким чином стає можливим формування соціально прийнятних форм поведінки, ідеальної моральної людини (теорія ідеальної людини) [403, с. 125—126].

На відміну від англійської психологічної школи, французька емпірична психологія XVIII ст. (Е. Кондільяк, Ж. Ламетрі, П. Кабаніс, К. Гельвецій, Д. Дідро, Ж.-Ж. Руссо) робить акцент на активності людської свідомості та її обумовленості факторами суспільного розвитку.

Для психології початкового навчання особливий інтерес становить педагогічний роман французького енциклопедиста Ж.-Ж. Руссо «Еміль, або Про виховання» (*Émile ou de l'Éducation*, 1762), що розкриває сутність теорії вільного виховання (виховання має йти за дитиною), містить періодизацію розвитку людини (чотири фази) та характеризує особливості дитинства на різних вікових етапах. Будучи сенсуалістом, Руссо виокремлює період із 2 до 12 років для розвитку відчуттів дитини, які повинні утворити основу майбутнього розвитку мислення. Руссо також порушує питання індивідуальної готовності до навчання та ролі вчителя в класі — створювати умови для розкриття внутрішнього потенціалу учня та підтримувати мотивацію навчання [572, с. 104—105].

Питання про походження здібностей перебуває в центрі досліджень французьких психологів Д. Дідро (Denis Diderot) і К. Гельвеція. Одними з перших вони розглянули спадковість і середовище як основні фактори, що визначають психічний розвиток дитини, пов'язавши їхній вплив безпосередньо з проблемою здібностей. Гельвецій робить висновок, що здібності не є вродженими, але розвиваються в процесі навчання. Такий погляд, на думку В. Варданяна (Vilen Vardanyan), підкріплює його кон-

цепцію про загальну рівність людей, індивідуальні відмінності яких є результатом лише різного соціального стану та виховання [640, с. 103—105].

Німецька психологічна думка XVIII ст. розвивається під впливом, з одного боку, емпіричної філософії, а з другого — в контексті філософської системи об'єктивного ідеалізму і раціоналізму Лейбніца. Компромісом між двома напрямками російська дослідниця А. Ждан називає підхід Х. Вольфа (Christian Freiherr von Wolff), котрий поділив психологію на емпіричну (можливість вимірювань у психології) та раціональну. Саме в раціональній психології Х. Вольф висуває теорію здібностей (*Vermögen*), представивши їх детальний опис, однак не дослідивши походження й розвиток [34, с. 74].

Психологічні ідеї видатного німецького філософа І. Канта представлені в теорії пізнання, що головним фактором, що визначає пізнання, розглядає не характер і структуру пізнаваною субстанції, а специфіку суб'єкта, який пізнає. За І. Кантом, людина від народження має особливе знаряддя — апіорні (такі, що передують будь-якому досвіду і незалежні від нього) форми мислення, способи організації знання, категорії, тобто пізнання має індивідуальний характер.

Психологічно важливі положення містяться у вченні І. Канта про трансцендентальні схеми як новий елемент свідомості, що сполучає різномірні пізнавальні здібності. Уявлення Канта про схеми підтверджуються емпіричними дослідженнями в сучасній психології: вербалізм у практиці навчання з метою кращого розуміння словесного формулювання правила, закону тощо долається зверненням до схематичних зображень [34, с. 167].

І. Кант був серед перших мислителів, котрі проголосили безвідносну цінність людської особистості незалежно від расової, національної та станової належності. Одне з ключових понять етики Канта — гідність — сьогодні має бути провідним принципом діалогу, в нашому контексті, дитини і дорослого. Кантові принципи через півтора століття набувають втілення в гуманістичній психології.

Накопичені к XIX ст. дослідження дитячого розвитку, пов'язані з природознавством і медициною, а також етнографічні дослідження дитинства та мовлення зумовлюють виокремлення дитячої психології в самостійну галузь психологічної науки.

У середині XIX ст., на думку ранніх істориків психології Е. Гартманна (Eduard von Hartmann), М. Дессоїра (Max Dessoir) та О. Клемма (Otto Klemm), найважливішими, з погляду теоретичних доробок, стають праці відомого німецького педагога та психолога Й. Ф. Гербарта — «Психологія як наука, по-новому на основі метафізики, досвіду та математики» (*Psychologie als Wissenschaft, neu gegriindet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik*, 1824—1825) і «Підручник психології» (*Lehrbuch zur Psychologie*, 1816), що в них Герbart обстоює самостійність психології як науки, відмовляється від традиційного вчення про душевні здібності й пропонує використовувати математичні методи для точного вивчення психічних феноменів. Його вчення про обмеженість обсягу свідомості, про важливість урахування порога свідомості для математичного обчислення психічних процесів, на думку американського професора психології Т. Тео (Thomas Teo), відіграло велику роль у формуванні експериментальної психології. Вчення Гербарта про роль аперцепції в засвоєнні нових знань стає теоретичною основою побудови уроку, запровадивши принципи послідовності та системності навчання [598, с. 51—53].

Поширення масової початкової школи із середини XIX ст. зумовлює необхідність співвіднесення результатів психологічних і педагогічних досліджень, аби надати відповіді на запитання щодо загальних для всіх дітей механізмів і етапів психічного розвитку, віку початку і послідовності етапів навчання, прийомів, найбільш адекватних для навчання у певному віці.

З появою теорії еволюції Ч. Дарвіна (Charles Robert Darwin) розширюється предметне поле психологічної науки: в ній з'являються два нових постулати, що координують подальший розвиток саме дитячої психології, — про генезис психіки (всі психічні процеси не виникають у готовому вигляді, але проходять певні, закономірні етапи розвитку) і адаптацію як головну детермінанту психічного розвитку.

Англійський філософ і психолог А. Бен (Alexander Bain) робить спробу пов'язати психічні процеси з тілесною організацією, використовуючи досягнення нейрофізіології та біології; аналізує рефлекси, інстинкти, навички та рухи. А. Бен запропонував концепцію «спроб і помилок» як особливого принципу організації поведінки людини. Наприклад, дитина на основі проб і помилок

може здійснювати відбір найбільш корисних рухів, а в процесі вивчення мови — правильних комбінацій слів. Довільні рухи, підкріплені станом задоволення, зумовлюють появу асоціацій, які, у свою чергу, створюють підґрунтя для формування навичок. Дж. Грінвуд у «Концептуальній історії психології» (A Conceptual History of Psychology, 2015) стверджує, що таким чином А. Бен наблизився до питання моделювання поведінки зовнішніми стимулами [403, с. 149—150].

Провідний представник еволюціонізму, англійський філософ і соціолог Г. Спенсер (Herbert Spencer) також вважає, що предметом вивчення в психології має бути не тільки свідомість, а й поведінка, що розглядається як зв'язок свідомості з навколишнім середовищем. У праці «Принципи психології» (The Principles of Psychology, 1855), яка дала поштовх виникненню і розвитку генетичної (дитячої) та порівняльної психології, Г. Спенсер говорить про те, що психіка є механізмом адаптації до середовища. Людський організм існує не сам по собі, а в системі «організм — середовище», особливий цілісності, що еволюціонує за своїми специфічними законами. Дослідники М. Франсіс (Mark Francis) і М. Тайлор (Michael W. Taylor) указують на той факт, що Г. Спенсер першим акцентує на необхідності для людини пристосовуватися не тільки до природи, а й до соціального оточення, і зазначає, що егопсихіка розвивається в процесі розвитку людського суспільства [383, с. 156—157].

Від Г. Спенсера психологічна думка робить перехід від механістичного пояснення психіки людини до біологічної детермінації, спрямовує дослідження з «поля свідомості» в «поле поведінки», набуваючи нового вигляду в біхевіоризмі та рефлексології.

Обстоюючи емпіричний підхід до розуміння психіки, асоціанізм XIX ст. (А. Бен, Т. Браун, В. Вундт, Г. Еббінгаузер, Дж. Ст. Мілль, Г. Мюллер, Г. Спенсер, А. Пільцекер та ін.) захищає ідею досвідного походження індивідуальної свідомості та безмежних можливостей виховання людини, що створює наукову базу для педагогіки, відкриваючи широкі перспективи для розроблення шляхів навчання і виховання (у педагогіці використовуються дані про роль повторення, про способи заучування тощо) [34, с.195].

Кінець XIX — початок XX ст. позначений першими багатограними та змістовними дослідженнями психофізіологічно-

го розвитку дитини раннього й дошкільного віку в зарубіжній психології. У цей період відомим стає ім'я англійського фізіолога і психолога В. Прейєра (William Thierry Preyer), книга якого «Душа дитини» (*Die Seele des Kindes*, 1882) піднімає мистецтво виховання над рівнем емпіризму і ставить його на наукові засади, оскільки автор звертається до лонгітюдного дослідження психічного розвитку дитини. Упроваджений В. Прейєром метод систематичних спостережень за розвитком дитини справив великий вплив на організацію подібних досліджень.

В. Прейєр позначає нове коло проблем у дитячій психології, які до того часу не були в центрі дослідницьких інтересів: вивчення розумового, морального, мовленнєвого й вольового розвитку, кореляції між різними сторонами психічного розвитку, вивчення дитячої гри, темпераментальних характеристик особистості дитини для правильної організації процесу її виховання, навчання, духовного і фізичного розвитку, художньої діяльності дитини. Дотримуючись еволюційної теорії Ч. Дарвіна, В. Прейєр обстоює ідею важливої ролі спадковості в розвитку й вважає за необхідне розвивати задатки дитини [13].

Внесок В. Прейєра у розвиток психологічного знання високо оцінили Е. Клапаред, Р. Гаупп, М. Ланге, П. Каптерев, К. Корнилов, І. Сікорський та ін. Він слушно вважається засновником психології розвитку.

Від В. Вундта (Wilhelm Maximilian Wundt), з упровадженням експерименту як методу дослідження, розпочинається історія психології як самостійної дисципліни, незалежної від фізіології та філософії. Німецький учений бачить психологію як науку, що вивчає феномени свідомості інтроспективними та експериментальними методами, тобто базується на фактичних даних, а не абстрактних теоріях про душу. Польсько-американський експерт із сучасних теорій і систем у психології Б. Волман (Benjamin B. Wolman) пише, що лейпцизька лабораторія В. Вундта стала школою для багатьох західноєвропейських і американських психологів-професіоналів з досліджень уваги, її тривалості та стійкості, проблем зору та слуху, тактильних відчуттів, часу реакції [656, с. 11—13].

Учень В. Вундта, американський психолог Г. С. Холл (Granville Stanley Hall) звертає увагу на важливість вивчення процесу становлення психіки конкретної дитини, аналіз якої може стати

генетичним методом загальної психології. Поширивши дію біогенетичного закону на людину, Г. С. Холл розробляє теорію рекапітуляції, згідно з якою онтогенетичний розвиток психіки дитини є коротким повторенням усіх стадій філогенетичного розвитку психіки людини.

Г. С. Холл також стає засновником педології — науки, яка поєднала всі галузі знань, присвячені дослідженням дитячого розвитку. Орієнтація педології на розв'язання практичних психолого-педагогічних проблем, зробила її популярною аж до 1950-х років як у США, так і в Європі (Е. Мейман, Д. Селлі, В. Штерн, Е. Клапаред) [81, с. 84].

Вагому психологічну спадщину залишив і Дж. Дьюї, відомий більше як філософ і педагог. Його дослідження стимулів і дитячої реакції, які вчений вважав неподільним процесом, та розуміння мислення як інструменту (інструменталізм) адаптації до конкретної життєвої ситуації змусили педагогів переглянути традиційні методи навчання. Стверджуючи, що вирішальним для ефективного навчання є врахування внутрішніх імпульсів, бажань і потреб учнів, Дж. Дьюї робить наголос на активності самих учнів і практичній користі знань. Він зауважує: «Органічне поєднання теорії та практики має місце, коли дитина не тільки просто виконує дії, а й отримує ідею про те, що робить, певну інтелектуальну концепцію, що збагачує її досвід» [263, с. 76].

Досліджуючи психологію початкової освіти, вчений особливу увагу приділяє дидактичній грі, символізму дій учнів, розвитку імітації та уяви [263, с. 117—123]. У педагогічній системі Дж. Дьюї відповідальність за планування навчання та структурування його змісту покладається на вчителя, який допомагає учневі рухатися вперед в інтелектуальному та емоційному розвитку. Дж. Дьюї висуває ідею індивідуального курикулуму та, відповідно, систему оцінювання кожного учня за його індивідуальним навчальним прогресом (на відміну від сучасних стандартизованих тестів досягнень) [190, с. 13].

На осмислення навчального процесу великий вплив мали ідеї Е. Л. Торндайка (Edward Lee Thorndike), асоціаністські за суттю та біхевіористичні за методами й підходами. Американський психолог є автором теорії навчання методом «спроб і помилок», відповідно до якої індивідуум, зустрівшись із певною перешко-

дою, здійснює спроби подолати її і при цьому, поступово відмовляючись від неефективних дій, розв'язує задачу.

Дослідник освітніх технологій та інструменталізму П. Сетлер (L. Paul Saettler) основою теорії Е. Л. Торндайка називає такі закони:

- повторення (вправляння): чим частіше повторюється зв'язок між стимулом і реакцією, тим швидше вона закріплюється і тим вона міцніша;
- ефекту (підкріплення): закріплюються реакції, які супроводжуються підкріпленням (позитивним чи негативним);
- готовності: стан суб'єкта (почуття голоду, спраги тощо) є ключовим для вироблення нових реакцій [557, с. 54].

У праці «Принципи навчання, засновані на психології» (The Principles of Teaching, Based on Psychology, 1909) Е. Л. Торндайк порушує проблему навчання як головну в психології та озброює шкільного вчителя методичними рекомендаціями щодо вивчення індивідуальних особливостей учнів (зокрема типи інтелекту, пам'яті), застосування схеми «стимул — реакція» в класі, способів підтримки інтересу до навчання, використання дедуктивного та індуктивного підходів у навчанні, навчання дітей з вадами слуху та зору [626].

На думку Е. Л. Торндайка, головними цілями перших 6 років навчання (початкова школа) мають бути фізична підготовка, охорона здоров'я дитини, надання стислої інформації про світ навколо і життя людини, формування навички набуття знань (розвиток допитливості) і задоволення в читанні, розвиток умінь висловлювати власні думки в усній і писемній формах, ознайомлення з мистецтвами, виховання чесності, хоробрості, слухняності, почуття справедливості. Психолог першим указує на завдання освіти підготувати дитину до дитинства, адаптувати її до проблем і обов'язків свого віку, а не дорослого життя [626, с. 4—5].

Великою заслугою Е. Л. Торндайка стало впровадження тестування і статистичних методів у психологію та педагогіку, застосування психології у навчанні окремих шкільних предметів (арифметика, алгебра, фізика), виокремлення й розробленням педагогічної психології.

Значним внеском у практику початкової освіти є запропоновані німецьким психологом Е. Мейманом (Ernst Friedrich

Wilhelm Meumann) критерії відбору дітей у клас за рівнем інтелекту, інтересами, нахилами, а також створення експериментальних програм навчання, адекватних для них за стилем спілкування з учителем.

Розвиваючи ідею про саморозгортання вроджених задатків, швейцарський психолог Е. Клапаред (Édouard Claparède) механізмами саморозвитку дитини називає гру та наслідування, що сприяють розвиткові загальних і специфічних психічних функцій. Е. Клапаред відкриває таку особливість дитячого мислення, як синкретизм, пізніше підтверджений дослідженнями Л. Виготського.

Французька експериментальна психологія збагатила освіту тестами інтелектуального розвитку А. Біне (Alfred Binet). Спочатку використані для виявлення дітей, яким необхідно вступати до допоміжних шкіл, тести пізніше були вдосконалені для з'ясування рівня інтелекту дітей віком від 3 до 18 років. Завдання на перевірку словникового запасу, навичок рахунку, обсягу пам'яті, загальної обізнаності, просторової орієнтації, логічного мислення були сконструйовані таким чином, щоб надати психологам і вчителям можливість виявити не просто рівень знань, а й ступінь обдарованості дитини.

Трикутник «психоаналіз — біхевіоризм — гуманістична психологія» репрезентує головні напрями психологічної думки у XX ст. Найвпливовішими теоретиками психології раннього дитинства, на думку європейських і американських дослідників (Д. Бойл, Д. Едвардс, К. Коннер, Г. Морган, Дж. Пресланд та ін.), вважаються А. Бандура, Л. Виготський, Е. Еріксон, Ж. Піаже, Б. Скіннер [424, с. 279—295, 317—321; 231; 494, с. 94]. Проте внесок таких учених, як Л. Колберг, А. Маслоу, І. Павлов, З. Фройд та ін., є, безперечно, важливим для психології та педагогіки початкової освіти.

Коли в 1913 р. Дж. Б. Вотсон (John Broadus Watson) опублікував лекцію «Психологія з погляду біхевіориста» (Psychology as the Behaviorist Views It), американська психологія вже була готова перейти на позиції прагматизму, що означало об'єктивне вичленовування впливів середовища для подальшої їх зміни. Дж. Б. Вотсон називає експерименти І. Павлова з вироблення умовних рефлексів шляхом пізнання того, як живі організми навчаються під впливом середовища. Так само розвивається і дити-

на: навчаючись, вона або заохочує себе, або карає, формуючись таким чином у бажаному напрямі. Погляди Дж. Б. Вотсона відкидають біологічне дозрівання як основу й провідний принцип розвитку. Радикальний *енвайронменталізм* Дж. Б. Вотсона знаменує таку саму крайність у суперечці «природа чи виховання», як і позиція прихильників природи в попередні десятиліття.

Новий сплеск поведінкового напрямку в психології призводить до методологічних вигадок про можливість звільнити індивідуальний досвід людини від його природи. Біхевіоризм у найбільш наївній формі представляє організм, що розвивається, нескінченно податливим, здатним формуватися під будь-яким впливом.

Незважаючи на критику опонентів, теоретичний доробок і результати експериментальної роботи Дж. Б. Вотсона ввели як у психологію, так і в педагогіку поняття «научіння» та «обумовленості». Пізніше прихильники теорії научіння Б. Скіннер та А. Бандура розробляють авторські моделі обумовленості.

Водночас набувають поширення психоаналітичні теорії, серед яких найвпливовішими вважаються психосексуальна теорія З. Фрейда (Sigmund Freud) і психосоціальна теорія Е. Еріксона (Erik Erikson).

Психоаналітичні погляди можна позначити як теорію конфронтації двох чинників: біологічних тенденцій і впливу середовища. Роль соціальних впливів полягає в тому, щоб обмежити поведінку людини визначеними нормами й правилами. Під тиском соціальних норм вроджені інстинкти та бажання витісняються зі свідомості, створюючи напруженість і конфронтацію між свідомим (соціальним) і несвідомим (вродженим). Згідно з психоаналітичними теоріями, розвиток особистості відбувається поетапно.

Французький дослідник філософії освіти Б. Жолібер (Bernard Jolibert) указує на те, що для З. Фрейда освіта виконує адаптивну функцію в процесі соціалізації дитини та визначається як дії або вплив дорослого на дитину, сприяння переходу від задоволення до реальності, від бажання як такого до усупільненого бажання, інтегрованого в регульований всесвіт міжособистісних стосунків [449].

Вчення З. Фрейда, не будучи філософським, містить значний світоглядний потенціал, передусім завдяки специфічному

осмисленню сутності людини і культури. Продовжуючи психоаналітичну практику, вчений від дослідження індивідуальної поведінки звертається до соціальної. Всю історію людства, соціальні події, суспільне життя З. Фройд намагається тлумачити з позицій власної теорії психоаналізу та біогенетичного закону, коли індивідуальний розвиток людини відтворює основні стадії розвитку людського роду.

На відміну від класичного психоаналізу, що вивчає насамперед приховані від свідомості психічні явища, А. Фройд (Anna Freud) одна з перших у дитячій психоаналітичній традиції поширює основні положення З. Фройда на сферу свідомості, вивчаючи інстанцію «Я»-особистості. А. Фройд розглядає дитячий розвиток як процес поступової соціалізації дитини, який підпорядковується закону переходу від принципу задоволення до принципу реальності [122].

Кожна фаза розвитку дитини, на думку А. Фройда, є результатом розв'язання конфлікту між внутрішніми інстинктивними потягами й обмежувальними вимогами зовнішнього соціального оточення. На думку А. Фройда, враховуючи фази, можна побудувати лінії розвитку для нескінченної кількості сфер дитячого життя. Визнаною заслугою А. Фройда вважається опис нею лінії розвитку годування від дитячої стадії до розумних звичок харчування дорослих; лінії розвитку фізичної самостійності; ставлення до старших тощо.

Великий внесок у розроблення психоаналітичного вивчення дитинства також зробили Дж. Боулбі (John Bowlby), М. Ріббл (Margaret Ribble), Р. Спітц (René Arpad Spitz) та ін. Теоретичні ідеї розвивали Г. Гартман (Heinz Hartman), Е. Гловєр (Edward George Glover), Д. Рапапорт (David Rapaport).

Праці З. Фройда з психоаналізу сприяли виникненню теорії особистості американського психоаналітика Е. Еріксона, який, прийнявши структуру особистості З. Фройда, створив психоаналітичну концепцію про стосунки «Я» і суспільства, вважаючи, що основи людського «Я» криються в соціальній організації суспільства. Е. Еріксон поставив завдання розробити нову психоісторичну теорію розвитку особистості з урахуванням конкретного культурного середовища.

Е. Еріксон виокремлює вісім стадій життєвого шляху особистості, для кожної з яких характерне специфічне завдання,

що висувається суспільством. Суспільство визначає також зміст розвитку на різних етапах життєвого циклу. Однак розв'язання завдання, згідно з Е. Еріксоном, залежить і від уже досягнутого рівня психомоторного розвитку індивіда, і від загальної духовної атмосфери суспільства, в якому цей індивід живе [380].

Психологом, чії ідеї кардинально вплинули на розвиток дошкільної та початкової освіти в усій Європі у XX ст., є Ж. Піаже (Jean William Fritz Piaget), засновник женецької школи генетичної психології. З огляду на перспективи створення генетичної епістемології, науки про походження та розвиток наукового знання, Ж. Піаже переводить традиційні питання теорії пізнання в галузь дитячої психології й розпочинає їх експериментального розв'язання.

Учений досліджує приховані розумові тенденції, що додають якісну своєрідність дитячому мисленню, і намічає механізми їх виникнення і зміни. За допомогою клінічного методу Ж. Піаже встановлює нові форми в галузі дитячого розвитку, серед яких: егоцентричний характер дитячого мовлення, якісні особливості дитячої логіки, своєрідні за змістом уявлення дитини про світ.

Вихідний принцип дослідження для Ж. Піаже полягає в тому, щоб розглядати дитину як істоту, котра асимілює об'єкти (аперцептивна теорія мислення), відбирає і засвоює їх згідно з власною розумовою структурою. У пізнанні, на думку психолога, визначальну роль відіграє не сам об'єкт, який вибирається суб'єктом, а насамперед, домінуючі розумові структури суб'єкта [92, с. 24].

Важливим для розвитку початкової освіти стало розуміння, за Ж. Піаже, соціалізації як процесу адаптації до соціального середовища, який полягає в тому, що дитина, досягнувши певного рівня розвитку, стає здатною до співпраці з іншими людьми, завдяки поділу й координації своєї думки і думок інших людей. Соціалізація обумовлює вирішальний поворот у психічному розвитку дитини — перехід від егополю до об'єктивної позиції.

Соціальне життя, як його розуміє Ж. Піаже, починає відігравати прогресивну роль у розвитку розуму доволі пізно, лише на тих етапах, коли складаються стосунки кооперації. Тільки зі встановленням цих відносин Ж. Піаже пов'язує оволодіння дитиною нормами поведінки й мислення. Такий перелом у розвитку настає близько 7—8 років.

Американські дослідниці освітньої психології А. Гонзалез-ДеХасс (Alyssa R. Gonzalez-DeHass) і П. Віллемс (Patricia P.

Willems) центральним моментом теорії Ж. Піаже про навчання і мислення вважають активність учня: знання не просто транслюється, але має бути сконструйованим самим учнем. Ж. Піаже стверджує: аби пізнати світ, дитині необхідно впливати на об'єкт і саме цей вплив забезпечує пізнання об'єктів: мозок упорядковує дійсність і впливає на неї [399, с. 17].

Підхід Ж. Піаже до навчання називається «підходом готовності», в якому надається значення тому, що діти не можуть вивчити щось нове, поки їх дозрівання не створить їм для цього певні передумови. Здатність вивчити будь-яку пізнавальну структуру завжди пов'язана зі стадією інтелектуального розвитку дитини. Діти, котрі перебувають на певній стадії розвитку, не можуть бути навчені поняття з вищої стадії [92, с. 60].

За Ж. Піаже, інтелектуальний зростання охоплює три фундаментальні процеси: асиміляцію, акомодацию та урівноваження. Асиміляція пов'язана з інтеграцією нових явищ у вже існуючі пізнавальні структури. Акомодация трактується як процес, за допомогою якого індивідууми адаптують своє розуміння реальності та сподівання від навколишнього світу задля його кращого розуміння.

Подвійний процес адаптації — акомодация дає дитині можливість вибудувати «схему». Урівноважування включає знаходження балансу між собою і навколишнім середовищем, між асиміляцією та акомодацией. Коли з дитиною трапляється нова подія, рівновага порушується доти, доки вона не в змозі асимілювати й акомодувати нову інформацію і таким чином досягти рівноваги. Існує багато типів рівноваги між асиміляцією й акомодацией, які розрізняються за рівнем розвитку і складністю проблем, що розв'язуються. Для Ж. Піаже урівноваження — це основний фактор у поясненні, чому одні діти просуваються швидше в розвитку логічного інтелекту, ніж інші [231, с. 284].

Іншим компонентом теорії Ж. Піаже, важливим для планування та організації навчання, на думку відомого російського психолога Л. Обухової, є положення про стадійний розвиток інтелекту дитини, що розглядається як ланцюг з трьох стадій, упродовж яких відбуваються виникнення та становлення трьох основних структур: спочатку сенсомоторних, які вчений розуміє як системи зворотних дій, що виконуються матеріально та послідовно, потім структур конкретних операцій — системи дій,

які виконуються подумки, але з опорою на зовнішні дані. Далі відкривається можливість для розвитку формальних операцій — цей період учений вважає періодом становлення формальної логіки [92, глава 3].

Отже, сформульована загальна теоретико-пізнавальна концепція генетичної епістемології Ж. Піаже (сенсомоторна, конкретно-операціональна та формально-операціональна стадії) у країнах світу передусім вплинула на самі підходи до організації формальної освіти (вік початку, відбір і конструювання навчальних матеріалів, засобів навчання), що побудована за принципом просування учнів з рівня на рівень. У заснованій на ідеях Ж. Піаже навчальній програмі надається велике значення філософії навчання, за якої в центрі уваги перебувають учень і його освітні потреби.

Ж. Піаже визнає взаємозв'язок і взаємовплив інтелектуального та емоційного розвитку дитини і наголошує на ролі вчителя у побудові конструктивних стосунків з учнем і створенні мультиресурсного навчального середовища, що мотивує активні учнівські дослідження та пошук. Так у початковій школі поширюються такі прийоми та методи навчання, як читання й обговорення, рольова гра, робота в режимі «учитель — учень», «учень — учень», командна робота тощо [399, с. 30].

Британські експерти з початкової освіти К. Коннер (Colin Conner) і Б. Лофтхаус (Brenda Lofthouse) звертають увагу на висунуту Ж. Піаже ідею про шкільне навчальне середовище, в якому відбуваються активні учнівські дослідження. Головною метою освіти, за Ж. Піаже, повинне стати виховання людей, спроможних створювати нове, мислити критично та займати активну позицію [231, с. 295].

Потужний вплив на зарубіжну педагогіку справили праці Л. Виготського, хоча дослідження радянського вченого зі світовим ім'ям багато в чому не збігаються з теорією Ж. Піаже про когнітивний розвиток дитини. Зокрема, за Л. Виготським, дитина пізнає світ не лише шляхом власного досвіду (рефлексія діяльності), а й отримуючи нові знання від інших (інтерація) та споглядаючи дії інших [231, с. 317].

Ж. Піаже розглядав розвиток як самостійний процес, що має свої внутрішні закони, а зовнішнє, у тому числі соціальне, середовище відіграє роль умови, а не джерела розвитку дитини.

Подібно до інших зовнішніх впливів навчання надає матеріал для вправ і розчленування структур інтелекту, що спонтанно утворюються. Ефективність навчання залежить від того, якою мірою зовнішні умови відповідають наявному рівневі розвитку дитини [92, с. 154].

Теорія розвитку Ж. Піаже підтримує один із тих, що наполегливо домінують, навчальних дискурсів нашого часу — лінійність розвитку. Цей дискурс не тільки панує в шкільних курикулах, педагогіці та формах оцінювання, а й стає дедалі сильнішим у галузі професійної освіти вчителя через упровадження деталізованих «стандартів» і розвиток профілів компетентностей учителя.

Л. Виготський запропонував інший підхід до розв'язання цієї проблеми, вважаючи джерелом психічного розвитку суспільно-історичний досвід людства, а головною формою розвитку — засвоєння цього досвіду, тобто навчання.

Для педагога-практика особливу значущість мають уведені Л. Виготським:

- *теорія мовленнєвої діяльності*, в основі якої розуміння взаємозв'язку мислення, мови і мовлення [429, с. 2];
- *концепція зони найближчого розвитку*, що стимулювала відновлення інтересу до самого процесу навчання — до питання про те, як дорослі можуть допомогти дітям розв'язувати завдання та використовувати стратегії, що в цей момент перебувають поза межами їхніх індивідуальних можливостей [400, с. 22];
- *теорія навчання та розвитку*, за якою зазначені процеси мають різні швидкості та характер: «Розвиток не підпорядковується шкільній програмі, він має свою внутрішню логіку» [25, с. 215];
- *вчення про формальну дисципліну*, в якому наголошується на впливі вивчення окремих шкільних предметів на загальний інтелектуальний розвиток дитини та важливості сприйняття процесу навчання на всіх його етапах у міждисциплінарній перспективі;
- *теорія формування наукових понять у молодшому шкільному віці*, що визначає роль дорослого/вчителя як провідну в цьому процесі.

Як зазначають А. Гонзалез-ДеХасс і П. Віллемс, під впливом теоретичних розробок Л. Виготського в навчально-виховному процесі початкової школи поширюються принципи особистісно

орієнтованого навчання, впроваджуються кооперативне навчання та групова робота, особлива увага приділяється соціокультурному контексту (автентичні навчальні матеріали та завдання) в класі та поза школою (навчальні екскурсії) [399, с. 80—81, 84]. Зона найближчого розвитку (ЗНР) визначає імплементацію курикулуму та планування уроку.

У. Госвами (Usha Goswami), британський професор дитячої психології, у дослідженні «Когнітивний розвиток і навчання дітей» (Children's Cognitive Development and Learning, 2015) підкреслює важливий внесок Л. Виготського в розроблення теорії уяви та на її основі — теорії гри (pretend play), застосування яких у практиці початкової школи дає змогу ефективно керувати когнітивним розвитком молодших школярів. Гра сама по собі створює ЗНР, і тоді як діти мають високу мотивацію, щоб грати, вчитель виконує головну роль у навмисному створенні ЗНР шляхом гри за сценарієм, що підтримує навчання [400, с. 15, 22].

Американський психолог, філософ і педагог Дж. Брунер високо оцінюючи наукові здобутки Л. Виготського та вважаючи себе його послідовником, розробив *культурологічну концепцію* освіти, основою якої є ідея про те, що культура, формуючи людський розум, сприяє розвитку інтелектуального потенціалу людини. «Неможливо досліджувати розумову діяльність людини, — пише Дж. Брунер, — поза її культурним простором, що визначає форму та межі розуму» [205, с. 11]. Виходячи за рамки проблем навчальних програм, стандартів і тестів, Дж. Брунер розглядає зміст навчання як складову культури, а процес навчання — як підготовку дитини до життя.

Обґрунтований Дж. Брунером принцип структуризації знань, що дає можливість скоротити обсяг навчального матеріалу шляхом виокремлення основних понять, набув практичного застосування у побудові курикулуму за принципом «спіралі». Такий курикулум ураховує здатність кожної дитини до засвоєння основних наукових понять у ранньому віці, до яких школа знову буде повертатися в старших класах на вищому і складнішому рівні. На думку вченого, розум цілком розкриває свій потенціал через участь у культурі, а не тільки у формальніших науках і мистецтвах; важливими є самі способи сприйняття та мислення [493, с. 23].

Досліджуючи одну з центральних проблем педагогіки — мотивацію навчання — Дж. Брунер пропонує дидактичну модель «навчання шляхом відкриттів» (discovery learning), за якої вчитель виконує функцію фасилітатора пошуків учня. Ця навчальна технологія, спрямована на розвиток навичок планування, організації та оцінювання власної навчальної діяльності, успішно використовується в початковій школі [399, с. 53].

Питання мотивації перебуває у фокусі досліджень і Б. Скіннера. Деталізуючи біхевіоральний підхід, а саме «закон позитивного ефекту» Е. Торндайка (Edward Lee Thorndike), Б. Скіннер дослідив, що людські звички розвиваються як результат унікального досвіду *оперантного навчіння*, тобто люди схильні повторювати дії, що зумовлюють приємні суб'єктивно позитивні наслідки, і уникають того, що спричинило негативні результати.

Британський учений А. Моор (Alex Moore) вважає, що теорія Б. Скіннера наголошує не тільки важливості високого рівня позитивного підкріплення в класі, а й на використанні високо-структурованих матеріалів, завдяки яким учні можуть рухатися крок за кроком до поставлених ззовні цілей. Помилкові рішення, за Б. Скіннером, деморалізують учня або знижують його мотивацію, перешкоджаючи прогресу, тому психолог виступає за те, аби навчальні матеріали, наскільки це можливо, не містили «помилки», були чітко «прописані», викликали прогнозовану реакцію учнів або певну відповідь [493, с. 4].

Сьогодні теорія Б. Скіннера стала невід'ємною частиною «прогресивної» шкільної практики. Останнім часом багато з його ідей були використані в теоріях розвитку, які наголошують на соціальному, інтерактивному характері навчання й необхідності для учнів «конструювати» знання за допомогою досвіду на відміну від пасивного отримання інформації.

У 1960-ті роки біхевіоризм представив свої концепції в новому ракурсі — з погляду теорії соціального навчіння (соціо-біхевіоризм). Відомий канадський психолог А. Бандура (Albert Bandura), розвиваючи ідеї американців Н. Міллера (Neal Elgar Miller) і Дж. Долларда (John Dollard), стверджує, що нагорода й покарання недостатні для того, аби навчити нової поведінки. Формування досвіду дитини через імітацію, наслідування, ідентифікацію — найважливіші форми навчіння.

Дослідник помітив, що багато моделей поведінки ґрунтуються на основі спостереження за поведінкою інших представників суспільства. Навчання дитини відбувається не шляхом спроб і помилок, а під час спостереження, здебільшого свідомого. А. Бандура виокремлює два види навчіння:

1) чисте наслідування, характерне для раннього розвитку дітей;

2) вікарне навчання — суб'єкти усвідомлюють і очікують позитивні наслідки дій, які вони наслідують.

До схеми «стимул — реакція» А. Бандура включає чотири проміжні процеси для пояснення того, як наслідування сприяє формуванню нової реакції:

1) увага дитини до дії моделі — людини як зразка для наслідування;

2) пам'ять, яка зберігає інформацію про дії моделі;

3) наявність у дитини необхідних сенсорних можливостей і рухових навичок, які дають змогу відтворити те, що вона сприймає в моделі для наслідування;

4) мотивація, яка визначає бажання дитини виконати те, що вона бачить у моделі для наслідування [184, с. 26—31].

Важливе місце в роботах А. Бандури посідають поняття «саморегуляція», «самоконтроль» і «самоефективність». Здатності до саморегуляції відводиться провідна роль у навчінні й організації поведінки особистості.

Біхевіористи вважають, що особистість формується і розвивається протягом всього життя в міру соціалізації, виховання, навчання. Проте ранні роки життя людини науковці розглядають як найважливіші. Основа будь-яких знань, здібностей, у тому числі творчих і духовних, на їхню думку, закладається в дитинстві.

Біогенетичні теорії стверджують, що спадковість і вроджені біологічні процеси мають вирішальний вплив на розвиток дітей. Таким чином, розвиток, будучи біологічним процесом, передусім зумовлений генетичним потенціалом індивідуума. Соціокультурні умови лише визначають темп розкриття природжених задатків та здібностей, але не впливають на їхню наявність, розвиток є дозріванням відповідно до внутрішнього плану.

Яскравим представником біологічного детермінізму є американський психолог А. Гезелл (Arnold Lucius Gesell). Зробивши

висновок про те, що розвиток особистості генетично визначається «моделями дозрівання», які поетапно змінюються, А. Гезелл виокремлює «віхи розвитку» (Gesell Developmental Schedules, 1950), тобто етапи, на яких нормальні діти спроможні виконувати певні завдання [394]. Спрощене розуміння А. Гезеллом розвитку особистості як процесу дозрівання, а не складної системи різних процесів, у тому числі поведінкових, не дає можливості застосовувати цю теорію в складних сучасних суспільствах.

Однак біогенетичні теорії, на думку російських учених О. Белінської й О. Тихомандрицької, істотно вплинули на практику навчання та виховання. Оскільки соціальний розвиток розглядається в них як природний процес, що підпорядковується своїм внутрішнім закономірностям, то передбачається, що всі пов'язані з ним проблеми, рано чи пізно розв'яжуться самі собою, дитина «переросте» труднощі, які виникають на шляху її соціалізації, а завдання дорослих зводиться до надання їй максимуму самостійності [7, с. 61].

Починаючи з 1970-х років, у американській психології змінилося уявлення про психологічну природу дитини: багато вчених відмовилися від погляду на неї як на об'єкт, що зазнає сімейних і культурних впливів, і стали розглядати дитину як істоту активну, «інформаційний організм», котрий впливає на оточення і сам відчуває його вплив.

Так, окремим блоком у дослідженнях розвитку постають системні теорії, що дотримуються позиції, згідно з якою розвиток особистості є багатовимірним процесом і може вивчатися або пояснюватися комплексом чинників, параметрів, аргументів тощо.

Відомий американський дитячий психолог У. Бронфенбреннер є автором *теорії екологічних систем*. Узявши за основу положення праць А. Бандури та Л. Виготського щодо середовища як основного механізму в розвитку дитини, У. Бронфенбреннер стверджує, що розвиток дитини відбувається під впливом різноманітних систем оточення, а також у результаті взаємозв'язків між системами. Відносини між дитиною і навколишнім середовищем мають зворотний характер: середовище впливає на дитину, і дитина впливає на середовище. За У. Бронфенбреннером, людина не може розвиватися в ізоляції, а тільки в системі відносин, які охоплюють сім'ю і суспільство [469, с. 5].

Гуманістична психологія, або «третя сила» в психології, як наукова течія виникає в 1950-х роках, протиставляючи себе біхевіоризму і психоаналізу. Від початку гуманістична психологія вивчає ті здібності й можливості людини, до яких не звертаються ні позитивізм, ні біхевіоризм, ні психоаналіз, а саме: любов, творчість, «Я-концепція», розвиток і реалізація можливостей особистості тощо. До представників цієї школи належать Ш. Бюлер, А. Маслоу, Е. Фромм та багато інших учених. Гуманістично орієнтованими педагогічними системами, що реалізують цей підхід і є визнаними у світовому освітньому просторі, є системи С. Френе (Célestin Freinet), П. Петерсона (Peter Peterson), Р. Штайнера (Rudolf Steiner), М. Монтессорі, особливе місце серед них посідає концепція навчання К. Роджерса.

Із 1960-х років і дотепер ідеї К. Роджерса справляють великий вплив на теорію і практику виховання та навчання. З усіх представників гуманістичної психології К. Роджерс був єдиним, хто розробив власну концепцію навчання, за якої акцентується внутрішній світ дитини, властиві тільки їй прагнення, інтереси й цілі, тобто суб'єктивні умови навчального процесу. В авторській моделі немає зовнішнього оцінювання, надається свобода, створюються умови для розкриття особистості учня [88].

Фундаментальне поняття теорії К. Роджерса — «Я-концепція» — складається зі сприйняття себе і своїх стосунків з іншими людьми, а також із цінностей «Я». «Я-концепція» включає не лише сприйняття себе реального, а й уявлення про те, якою би людина хотіла бути. За теорією К. Роджерса, основною рушійною силою функціонування особистості є тенденція до самоактуалізації, тобто потреба людини реалізовувати свої природні потенційні можливості. Для людини природно рухатися в напрямі дедалі більшої диференціації, автономності, зрілості.

Разом із психологами у XX ст. теоріями особистості активно займаються і соціологи. На межі наук виникає нова галузь — соціальна психологія особистості, яка, на думку російського академіка Г. Андреевої, покликана виконати конкретне завдання — «допомогти людині орієнтуватися в системі соціальних зв'язків, суперечностей... допомогти «впоратися» із соціальною реальністю» [2, с. 8.].

Теорія особистості представника французької соціологічної школи П. Жане (Pierre-Marie-Félix Janet) увійшла в історію

психології як «психологія образу дії». За П. Жане, психічні явища готують дії людини. Мислення, почуття — це процеси, що здійснюють регуляцію дії, поведінки людини. Психіка людини розвивається під час співпраці з іншими людьми. Спочатку людина працює з іншими, а потім діє сама. Розвиток людської особистості відбувається не лише на підставі образу (як вважають гештальтпсихологи) чи мотиву (згідно з поглядами К. Левіна (Kurt Lewin)), а й через спілкування. Завдяки спілкуванню реалізується соціальний вплив на розвиток психіки.

У середині 1950-х рр. Л. Фестінгер (Leon Festinger), американський психолог і соціолог, запропонував нову соціально-психологічну теорію, яка отримала назву «когнітивного дисонансу» і швидко знайшла застосування в педагогіці. З її допомогою можна виробити в дитини певне ставлення, наприклад, до агресії або чесності, чуйності. Створюючи в дитини відчуття дисгармонії, педагог тим самим підштовхує її до встановлення певної думки.

Американський психолог К. Левін у своїй науковій роботі орієнтується на дослідження особистості, мотивації, групової динаміки, тобто тих феноменів, які безпосередньо стосувалися на практиці соціальної сфери, до життя людини. К. Левін наголошує на важливості вивчення колективних дій і супутніх проблем з метою корекції соціальної поведінки. Стурбований зростанням міжрасової напруженості, К. Левін проводить групові дослідження з широкого кола питань, присвячених спільному проживанню й запобіганню появі расових забобонів у дітей. Його підхід до вивчення цих питань дає змогу розробити експериментальні методи аналізу соціальних проблем.

Значний внесок у розвиток теорії соціальної обумовленості формування особистості дитини зробила американська дослідниця, видатний етнограф М. Мід (Margaret Mead), для якої світ дитинства став головним предметом дослідження. На протилежність фрейдистам, як пише її біограф М. Боуман-Крум (Mary Bowman-Kruhm), М. Мід доводить, що культурні традиції, розвиваючись за власними законами, визначають зміст дитинства. Розглядаючи відносини між культурою і світом дитинства, М. Мід розмежовує три типи культури: постфігуративний (діти насамперед вчаться у своїх попередників), конфігуративний (діти й дорослі вчаться в однолітків) і префігуративний (дорослі вчаться також у своїх дітей). У будь-якому суспільстві дитина на-

роджується з певними універсальними біологічними передумовами, проте кожна культура використовує ці «ключі» по-своєму [197, с. 99].

Отже, ранні теорії Е. Л. Торндайка (1912 р.), Дж. Дьюї (1916 р.), В. Джеймса (1950 р.) продемонстрували зв'язок між особливостями дитячого мислення та навчанням і потенціал теоретичних підходів у розв'язанні практичних освітніх завдань. Психологи ХХ ст. продовжують досліджувати процес навчання дитини в контексті соціальних, моральних, когнітивних, поведінкових, мотиваційних теорій, теорій особистості та розвитку.

Ключовими психологічними ідеями, що вплинули на розвиток європейської початкової освіти в ХХ ст., стали: стадійний розвиток особистості; лінійність розвитку; актуальність ЗНР; теорії мислення і мовлення; види навчання; роль «формальної дисципліни» в навчальному процесі; цілепокладання та результативність навчання; спіральність змісту навчання; формування наукових понять у дітей; мотивація діяльності, зокрема навчальної; принципи особистісно орієнтованого навчання; програмоване навчання; процес соціалізації та його особливості на різних вікових етапах; урахування соціокультурного контексту.

2.3. Шкільництво як предмет дослідження соціологічних теорій ХХ ст.

Розширення європейської масової школи наприкінці ХІХ ст. і розуміння важливої ролі освіти у розвитку суспільства зумовлюють виникнення нової галузі наукових досліджень — соціології освіти. Соціологія, розглядаючи освіту як частину ширшого соціального процесу, на підставі узагальнення динамічних характеристик школи дає змогу виявляти тенденції та перспективи її розвитку.

Становлення соціології освіти пов'язане з іменами американських соціологів Л. Ворда і Дж. Дьюї; французького соціолога Е. Дюркгейма (David Émile Durkheim); німецьких учених М. Вебера (Max Weber) і К. Мангейма (Karl Mannheim). В їхніх працях сформульовано основні принципи соціологічного підходу до освіти, у тому числі принцип безперервної освіти.

У соціології XX ст. склалися різні теоретичні підходи до вивчення феномену освіти як особливої форми соціокультурної дійсності. Праці М. Вебера, Дж. Коулмана (James Coleman), Ф. Хайєка (Friedrich August von Hayek) та інших дослідників базовою метою освіти називають формування всебічно освіченої людини відповідно до морального ідеалу суспільства. Е. Дюркгейм, К. Мангейм, К. Маркс (Karl Marx), К. Поппер (Karl Popper) та ін. розглядають освіту як систему цілеспрямованого впливу на індивідів із метою соціалізації, коли зміст освітнього процесу визначається державними вимогами з боку економічної та політичної систем. Ще один підхід передбачає, що тип культури задає траєкторію розвитку освіти: оскільки освіта є базовим каналом трансляції культури, розвиток цивілізації та зміна домінуючих типів культури диктують напрями зміни системи освіти відповідно до нових цінностей і стандартів (П. Бурдьє (Pierre Bourdieu), Дж. Г. Мід (George Herbert Mead) та ін.). Специфіка особистісного підходу (Г. В. Ф. Гегель (Georg Wilhelm Friedrich Hegel), І. Ф. Гербарт, І. Кант, Дж. С. Мілль (John Stuart Mill), М. Гайдеггер (Martin Heidegger) та ін.) полягає в тому, що основною метою освіти вбачається максимальний розвиток природних задатків, здібностей, якими володіє людина, і сприяння самореалізації, просуванню особистості на шляху самовдосконалення [50, с. 6].

Історія розвитку соціологічної думки у XX ст., зокрема в межах соціології освіти та соціології дитинства, тематика досліджень яких близька теоретичній і практичній проблематиці початкової освіти та шкільництва взагалі, осмислюється та критично аналізується у працях таких експертів, як П. Алдерсон (Priscilla Alderson), Р. Боу (Richard Bowe), М. Галлінан (Maureen T. Hallinan), Л. де Блок (Liesbeth de Block), В. Морроу (Virginia Morrow), С. Балл (Stephen Ball), Д. Рей (Diane Reay), Д. Левінсон (David Levinson), П. Куксон (Peter Cookson), А. Садовнік (Alan Sadovnik), К. Прічард (Keith W. Prichard), Т. Бакстон (Thomas H. Buxton), К. А. Торрес (Carlos Alberto Torres), А. Г. Галсей (Albert Henry Halsey), Х. Лаудер (Hugh Lauder), Ф. Браун (Phillip Brown) та багатьох інших [279; 495; 579; 619].

Домінантною темою дискурсу в соціології освіти як на початку XX ст., так і в сучасних дослідженнях, є тема ролі освіти у здійсненні суспільного контролю та вивчення освіти як засобу

створення життєвих можливостей або засобу відтворення нерівності в суспільстві.

Л. Ворд вважає освіту одним із найважливіших інститутів суспільства і пов'язує з ним успіх соціальних перетворень. Однією з «реформаторських» тез американського соціолога є теза про введення загальної рівної та обов'язкової освіти, яка в умовах капіталістичного суспільства повинна сприяти ефективній організації всього суспільного життя [622, с. 55—56].

Дж. Дьюї, спираючись на ідею, що справжнє пізнання досягається лише природничими методами, дотримується думки про те, що завдання освіти полягає в навчанні людей методів пізнання і перетворення світу.

Як зазначає Дж. Дьюї у праці «Школа та суспільство» (The School and Society, 1915), зміни в дидактиці та змісті освіти є результатом змін соціальної ситуації та намаганням задовольнити потреби нового суспільства, що формується [263, с. 4].

Зміни у способах виробництва, розмивання політичних кордонів, трансформація ідеалів та інтересів, міграція населення, зміни стилів життя кардинально впливають на освіту, витісняючи рецептивну модель навчання продуктивною. Дж. Дьюї пропонує інструменталізм як загальний підхід у підготовці учня до реального життя. Його педагогіка націлена на формування в учнів навичок комунікації, взаємодопомоги, ціннісних орієнтирів, дисципліни. Школа покликана встановити тісний зв'язок із життям, замість того, щоб «залишатися місцем, де вивчають уроки» [263, с. 15].

М. Вебер бачить роль освіти в розширенні знань про життєві умови, в яких доводиться існувати; у виробленні чітких цілей і засобів соціальних дій; у розумінні та уточненні кінцевого сенсу власної діяльності.

У працях про бюрократію та ідею про відносини статусних груп М. Вебер пише, що головним призначенням школи є навчати особливих статусних культур (status cultures) всередині і поза шкільним класом. Відносини влади і конфліктуючі інтереси індивідів і груп у суспільстві впливають на систему освіти, а інтереси й цілі домінантних груп у суспільстві формуються школами. Використовуючи крос-культурні приклади доіндустріального й сучасного суспільств, М. Вебер пояснює роль освіти в різних типах культур у різні періоди.

Ідеї М. Вебера вплинули на дослідження соціальної організації шкіл, функції директорів та вчителів, ієрархічні відносини між ними. Дослідження таких сучасних тенденцій шкільної освіти, як педагогічне «вигорання» вчителів, їхня підзвітність і стандартизоване тестування, на думку австралійського вченого Л. Сахи (Lawrence Saha), спираються певним чином на веберівські принципи організаційної соціології та соціології бюрократії [558, с. 300].

К. Мангейм, один із засновників соціології знання, сформулював власний соціологічний підхід до освіти, який охоплює такі положення:

- освіта формує людину не взагалі, а в певному суспільстві та для цього суспільства;
- найкращою одиницею навчання є не індивід, а групи, що розрізняються за чисельністю, функціями, цілями, типами і правилами внутрішніх взаємовідносин;
- цілі освіти в їхньому соціальному контексті передаються підрастаючому поколінню разом із методами освіти, що є частиною соціальної технології впливу на поведінку людини та одним із засобів соціального контролю [79, с. 457—459].

Як одну з найважливіших соціальних функцій освіти К. Мангейм розглядав формування в суспільстві особливої соціальної групи — інтелігенції, з якою пов'язував процес демократизації усіх сфер життєдіяльності суспільства, у тому числі й самої освіти [79, с. 451].

«Батько соціології освіти», французький функціоналіст Е. Дюркгейм висунув положення про біосоціальну природу людини. «Колективна свідомість», тобто сукупність думок, знань чи явищ духовного життя, формує психіку людини від народження. Згідно з Е. Дюркгеймом, педагогічний ідеал виражає насамперед соціальні потреби, і у зв'язку з цим соціологія відіграє головну роль у визначенні цілей виховання. Таким чином, з одного боку, освіта встановлює і підтримує соціальний консенсус і солідарність через її функцію соціалізації, а з другого — реалізує особистий інтерес окремих осіб і груп через державне регулювання освіти.

Британські дослідники впливу Е. Дюркгейма на розвиток сучасної освіти Дж. Валфорд (Geoffrey Walford) і В. Пікерінг (W. S. F. Pickering) вказують на його активну підтримку автономії та всебічного розвитку індивідуума. Готуючи дитину до життя в

дорослому суспільстві, освіта має відповідати стану та вимогам останнього в конкретний історичний період. Первинним завданням початкової та середньої освіти стає передання традицій та ідеалів, установлених у суспільстві [272, с. 5].

Л. Саха також підсумовує, що у своїх працях Е. Дюркгейм торкається багатьох питань, які залишаються актуальними для соціології освіти у ХХІ ст.: навчальна селекція, роль учителів у школах, існування систем державних і приватних шкіл, місце релігії в школі, моральне виховання підростаючого покоління тощо [558, с. 301].

Теоретична перспектива функціоналізму від Е. Дюркгейма набуває особливої популярності в 1960—1970-х роках. Це була спроба пояснити функцію освіти в підтриманні громадського порядку на макрорівні. Крім того, у країнах Заходу стрімко зростає інтерес до соціології освіти у зв'язку з відставанням систем освіти від вимог науково-технічної революції. Саме в цей період постає питання про кризу освіти. Посилена увага до цієї проблеми в 1980-ті роки насамперед пов'язана із соціальними аспектами безперервної освіти.

Американський соціолог Т. Парсонс (Talcott Parsons) розглядає школу як другу після родини соціалізуючу агенцію, що функціонує за єдиними правилами й створює на початку рівні для кожного учня можливості виявити себе, одночасно «ранжуючи» учнів залежно від їхніх успіхів. Діти вступають до початкової школи порівняно однорідними в межах властивого їм соціально-економічного статусу та віку. Вчитель як представник дорослого суспільства транслює через навчальний процес власне бачення майбутнього кожного учня, здебільшого ґрунтуючись на результатах навчальних досягнень. Кількісний розмір класу, на думку американського соціолога, не дає вчителю можливості звертатися до індивідів у партикулярній манері, що змушує їх приймати універсальні норми поведінки та оцінювання. У результаті усвідомлення та інтеріоризації колективних цінностей, спільності й солідарності посилюється інтеграція системи (класу), але між її членами водночас розвивається і диференціація, що підтверджує зростаючу роль освіти як агента селекції та соціалізації [524, с. 309—310].

Функціональний аналіз освіти великою мірою змішаний з утилітаризмом, що будується на таких теоретичних посиленнях шотландського філософа та економіста А. Сміта (Adam Smith), як принцип

корисності та принцип прагнення до максимізації ресурсів у обміні з іншими учасниками, відображений у низці соціологічних підходів (теорія обміну, теорія раціонального вибору, теорія людського капіталу тощо). Прикладами застосування утилітарного підходу в освітній практиці стають упровадження ваучерів, плани батьківського вибору шкіл, десегрегація шкіл та інші неоліберальні кроки.

Головним опонентом функціоналізму та утилітаризму в соціології освіти є теорія конфліктів, яка охоплює різноманітні критичні погляди, об'єднані ідеєю про нерівний розподіл ресурсів у суспільстві.

Європейські представники неомарксистського напрямку Л. Альтуссер (Louis Althusser) та А. Грамші (Antonio Gramsci) досліджують роль освіти у розвитку сучасного капіталізму та класової боротьби. Л. Альтуссер стверджує, що школи в капіталістичних суспільствах допомагають зберегти становище панівного класу, навчаючи домінантної ідеології, що наперед визначає місце індивіда в суспільстві й підтримує сформовану класову структуру. А. Грамші зосереджує увагу на відмінності знань (зміст освіти) для панівних і підпорядкованих класів і вважає школи впливовою репресивною силою в суспільстві та ареною матеріальних конфліктів [60, с. 35].

Розвиваючи у своїх працях неомарксистські ідеї, М. Карной (Education as Cultural Imperialism, 1974), М. Еппл (Ideology and Curriculum, 1979), Г. Жиру (Ideology, Culture, and the Process of Schooling, 1981), П. Бурдье та Ж.-К. Пассерон (Reproduction in Education, Society, and Culture, 1977) пропонують різні версії того, як освіта контролюється елітою та як вона допомагає підтримувати елітний статус.

Так М. Еппл, представник франкфуртської критичної школи (Т. Л. В. Адорно/Theodor Ludwig Wiesengrund Adorno, В. Б. Ш. Бенджамін/Walter Bendix Schönflies Benjamin, Г. Маркузе/Herbert Marcuse, Ю. Габермас/Jürgen Habermas, Е. Фромм, М. Горкгаймер/Max Horkheimer), більшість робіт присвячує дослідженню того, як неоконсервативна й неоліберальна ідеологія і тактика реалізуються через зміст освітніх програм та освітню політику [172].

Г. Жиру дотримується демократичної теорії освітнього процесу і розглядає школи як інститути демократизації суспільства. Вважаючи, що школа продовжує залишатися расистською

і сексистською, Науковець розміщує школу в центрі боротьби за соціальну, економічну та культурну справедливість. Г. Жиру розробляє принципи критичної педагогіки, які ґрунтуються на трьох найважливіших теоретичних дискурсах ХХ ст.: модернізмі, постмодернізмі та фемінізмі. У його баченні критична педагогіка характеризується відкритим обміном ідей, діалогом і можливостями для індивідуальної та соціальної свободи; створює нові форми знання, пов'язані не просто з наративним (описовим) викладом, але з аналізом, історичним підходом, роздумами [174].

На думку Г. Жиру, школи — це майданчики культурного виробництва, спроможні підсилювати позиції та емансипацію як соціальних груп, так і окремих індивідів, у справедливому й плюралістичному суспільстві [398, с. 125—126]. За висновками британського дослідника соціології освіти Дж. Бітті (Geoff Whitty), Г. Жиру обстоює критичну педагогіку як форму культурної політики, а прихований курикулум розглядає не лише як об'єкт соціального контролю (репродукційний потенціал), а і як ґрунт для втручання з метою змін (трансформаційний потенціал) [654, с. 47—48].

Проблемі соціально-культурного відтворення присвячена монографія відомого французького структураліста П. Бурдьє «Відтворення: елементи теорії системи освіти» (*La reproduction: éléments d'une théorie du système d'enseignement*, 1970), написана у співавторстві з Ж.-К. Пассероном (Jean-Claude Passeron). На думку авторів, належність системи освіти до структур бюрократичної держави визначає специфіку виконуваних нею функцій, а саме: відтворення соціальної нерівності; ретрансляція легітимної культури, яка несе характеристики соціальної нерівності, оскільки відображає культуру соціально панівних класів; відтворення самої школи та її статусу в суспільстві [17, с. 12].

На прикладі французької школи дослідники показують, що вчителі мало стурбовані тим, наскільки правильно сприймається їхнє мовлення. Педагогічна комунікація, таким чином, будується зі збереженням соціальної нерівності: найкраще підготовлені учні (представники еліти та середнього класу) розуміють більше, найгірше підготовлені розуміють, що є речі недоступні для них, а тому часто відмовляються від продовження освіти. На підставі проведених досліджень автори запропонували модель «нової педагогіки», за якою навчальні програми повинні враховувати різний культурний рівень учнів.

П. Бурдьє і Ж.-К. Пассерон заперечують твердження про вроджені здібності. Вони послідовно обстоюють тезу про диференціальний розподіл здібностей та інших активних властивостей між учнями, а точніше групами і фракціями соціальних класів, залежно від їхнього соціального походження, типу соціалізації, накопиченого культурного, зокрема мовного, капіталу сім'ї, наголошуючи, що інститут освіти сприяє визнанню легітимності чинних відносин влади, панування/підпорядкування.

Один із напрямів, що розвиваються в 1960—1970-ті роки на мікрорівні аналізу, представлений дослідженнями британського соціолога Б. Бернстайна (Basil Bernstein) мовних кодів та їхньої ролі в освіті, а також способів оцінювання, класифікації і контролю знань у різних типах педагогічних процесів. «Обмежені» (restricted) коди діють таким чином, що більша частина значення й контексту висловлювань залишається імпліцитною, тоді як «складні» (elaborated) коди працюють таким чином, що контекст, значення та намір висловлювань представлені в експліцитній та універсальній формі. Оскільки школи орієнтуються на «складні» коди, а діти із середнього та вищого класів зазвичай володіють ними, учні з нижчих соціальних верств опиняються в менш вигідному становищі, будучи звиклими до «обмежених» кодів [8].

Проаналізувавши різні типи навчальних програм, застосовуючи поняття «код», Б. Бернстайн робить висновок про те, що код знань є визначальним у формуванні відмінностей у світогляді, соціальній ідентифікації та обсязі знань. Таким чином, праці британського соціолога про мову, сім'ю та освіту є спробами провести структурний аналіз проблеми відтворення школою класової нерівності.

У рамках критичної теорії утверджується радикально-гуманістична парадигма, прихильники якої розглядають освіту як інститут пригноблення учнів. Одним із найвідоміших виразників подібних поглядів є бразильський філософ і педагог П. Фрейре, котрий називає «породження надії» важливим завданням освіти. Виступаючи проти функціональних та утилітарних підходів до освіти, П. Фрейре наголошує, що справжнє «звільнення» (гуманізація) не є «матеріальним вкладенням» (banking): це насамперед діалог і практика, дії та роздуми людини про світ із метою його перетворення.

Досліджуючи взаємовідносини між учнями та вчителями, П. Фрейре дає їм визначення «культурного пригнічення», а вчи-

телів називає свідомими або несвідомими агентами пригнічення. Як вихід учений пропонує шлях «культурної боротьби» з метою подолання «культурного мовчання», яке підтримується панівним класом [384—385; 645].

Критичне ставлення до теперішньої системи освіти є домінантою і в міркуваннях австрійського соціолога І. Ілліча. Зміни в освіті для нього, як і для П. Фрейре, є шляхом до усунення соціального гноблення, дегуманізованого стану суспільства. Запропонований І. Іллічем проект «дешколяризації суспільства» (Deschooling Society, 1971) передбачає відокремлення школи від держави, запровадження норм закону, що забороняють дискримінацію тих, хто не здобув шкільну освіту, скасування привілеїв, пов'язаних з освітніми сертифікатами.

Аналізуючи праці І. Ілліча, М. Гайардо (Marcelo Gajardo) зазначає, що проект дешколяризації, по суті, є проектом радикальної перебудови суспільства в напрямі змін сформованого поділу праці та професійної спеціалізації, ліквідації практики програмованого набуття знань [387].

І. Ілліч розглядає освітню систему як інститут, залежний від політичної та економічної структури суспільства, функцією якого є нав'язування реальності. Проте кожна людина є творчою особистістю, і суспільство не повинне обмежувати свободу індивіда. Радикальна програма дешколяризованого суспільства спрямована проти школи як головного інструменту підтримки чинного порядку та суспільних маніпуляцій.

Перехід до нової соціології освіти відбувається в 1970-ті роки, коли соціологи починають шукати відповіді на питання, що саме вважати освітою, що означає бути освіченим. Території, самі школи, класні кімнати та навчальні програми стають об'єктами соціологічного аналізу. Відбувається заміщення попередньої парадигми інтеракціоністською теорією, яка робить акцент на соціально-психологічних питаннях навчання, а саме: взаємодія «вчитель — учень», стосунки між учнями; установки, цінності та досягнення учнів, залежність між досягненнями учнів і їхнім соціально-економічним статусом, оцінювання ефективності педагогічних стилів тощо.

Відбір та конструювання знань як інструменту змін у суспільстві посідає центральне місце в дослідженнях М. Янга (Michael Young), Р. Брауна (Richard Brown), Р. Шарп (Rachel Sharp),

Ф. Векслера (Philip Wexler), Н. Кедді (Nell Keddie), Дж. Карабела (Jerome Karabel), А. Галсея. Аналізуючи академічні знання, вчені наголошують на їхньому зв'язку з певним типом культури та історичним проміжком часу. Такий вид знань починає сприйматись як «ідеологія», а зміст освіти — як інструмент для відтворення соціальних зразків нерівності [129, с. 21].

Спираючись на підходи постструктуралізму та постмодернізму, американський соціолог Ф. Векслер пропонує концепцію культури як життєвого продукту. У цьому контексті культура розглядається і як об'єктивний феномен, і як «жива культура», що є продуктом взаємодії та ареною, де стикаються класові, расові та гендерні інтереси. З огляду на це розуміння, школа розглядається як місце, де знімаються напруження та суперечності, пов'язані із соціальною нерівністю. Вивчення живої культури учнів, а також культури вчителів є новим щаблем у розвитку соціології освіти. Розуміння культури, пов'язане з аналізом класу, раси та статі особистостей, сприяє підвищенню активності й ефективності вчителя в освітньому процесі [647].

Отже, соціальні макротеорії, що сьогодні впливають на освітню політику та реальні процеси в освіті, можна умовно об'єднати в чотири основні напрями: функціональний та утилітарний підходи, критичні теорії (теорії конфліктів) і теорії взаємодії.

Загальні проблеми функціонування сучасної масової школи спостерігаються і в початковій ланці. Соціологія освіти не вирішеними і сьогодні називає питання рівного доступу до якісної початкової освіти, селекції на рівні початкової школи, відповідності змісту курикулумів індивідуальним особливостям учнів (віковим, гендерним, культурним, соціальним), реалізації інклюзії.

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

РОЗДІЛ 3

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ЗМІСТУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄС

3.1. Трансформація цілей та цінностей початкової освіти в країнах Спільноти

Перед усіма системами освіти сьогодні постає подвійне завдання — зберегти локальну та національну специфіку та традиції, а також адекватно реагувати на глобальні соціально-економічні процеси. Зростаючий в освіті акцент на рівності, демократії та основних правах людини відображається в освітніх цілях, що передбачають всебічний розвиток особистості, з одного боку, і зміцнення національної держави, з другого.

Соціальні умови й численні вимоги, які освіта повинна задовольнити, змінюються прискореними темпами. Така ситуація спричиняє зміни в масштабі, перспективі та значенні окремо взятих цілей. Як результат, за останній період у всіх країнах Євросоюзу цілі базової освіти та обсяг набуття навичок кожного типу були розширені. Цілі, пов'язані з регіональною політикою в галузі освіти, зміцнюються внаслідок широкої децентралізації в більшості європейських країн, так само як і ті, що пов'язані з адаптацією школярів до світу в майбутньому, який обіцяє збільшення міграційного руху та непередбачуваний ринок праці [145, с. 53].

Перебуваючи у попередні десятиріччя осторонь ринку праці та суспільного життя дорослих, молодші школярі в XXI ст. потрапляють в освітній континуум, який охоплює період людського життя й базується на ранніх етапах навчання, коли формуються не лише базові навички (core skills), а й уміння вчитися (learning to learn) [471, с. 6]. За висновками британського дослідника М. Вудхеда (Martin Woodhead), рання освіта сьогодні є частиною процесу глобалізації [658].

Як зауважують експерти Х. Лаудер (Hugh Lauder), Дж. Лове (John Lowe) і Р. Чавла-Дугган (Rita Chawla-Duggan) у дослідженні «Цілі початкової освіти: змінюючи глобальні контексти» (Aims for Primary Education: Changing Global Contexts, 2008), завдання

у сфері розвитку освіти під впливом філософії глобалізації поступово трансформуються з розширення доступу до освіти та надання освітніх послуг країнами в забезпечення якості [471, с. 1].

У дослідженні британського компаративіста Дж. Ле Мете «Цінності та цілі в курикулумі та оцінюванні» (Values and Aims in Curriculum and Assessment, 1997) наголошується, що цілі освіти, становлячи ключовий елемент системи, визначають її структуру (тривалість обов'язкової освіти, фази, типи шкіл), інституційну організацію учнів (групування за віком, вибір навчальних програм), кваліфікацію вчителів (предметник або універсал, один учитель у класі або команда вчителів), розподіл навчального часу. Характер курикулуму (предметно базований або міждисциплінарний) та його зміст відповідатимуть цілям і структурі та підтримуватимуться відповідними педагогічними стилями (підготовка й підвищення кваліфікації вчителів) і засобами навчання. Добір методів і періодичність оцінювання узгоджуються таким чином, щоб усі учні мали можливість продемонструвати, якою мірою вони досягли цілей освіти та розвинули національні цінності [507, с. 3].

Зважаючи на той факт, що система освіти у будь-який часовий період є комбінацією минулого (наприклад, спосіб підготовки педагогічних кадрів), теперішнього (діючі технології оцінювання успішності учнів) та майбутнього (цілі та завдання курикулуму), розуміння цілей і цінностей означає розуміння взаємодії цих складових, а реформи можуть бути успішними лише з урахуванням зазначених факторів.

Досліджуючи трансформацію цілей освіти, зокрема на початковому шаблі, важливо враховувати, що вони є відображенням як історико-географічного фону, так і соціально-економічного та політичного контексту розвитку країн.

В останні 40 років початкова освіта в країнах Західної Європи зазнала істотних змін, а в певних випадках — реструктуризації. Незважаючи на велику кількість ініціатив і реформ у національних системах, цілі, завдання, цінності та пріоритети початкової освіти впродовж зазначеного періоду формувалися здебільшого під впливом двох основних факторів: по-перше, прихильники дитиноцентризму і прогресивної освіти (М. Армстронг (Michael Armstrong), Е. Бойс (Ella Ruth Boyce), Л. Марш (Leonard Marsh), С. Маршалл (Sybil Marshall), К. Росен (Connie Rosen), С. Роуланд

(Stephen Rowland), Х. Шиллер (Christian Schiller)) закликали створити гнучку та автономну початкову школу; по-друге, керуючись політичними й соціально-економічними викликами, країни ЄС взяли курс на децентралізацію та стандартизацію освіти [418, с. 267, 374; 657].

Так, в Англії в 60-х роках минулого століття освіта потрапляє під вплив гуманістичної філософії та ідей дитиноцентризму, що яскраво демонструє відома Доповідь Бріджит Плауден (The Plowden Report, or Children and Their Primary Schools, 1967) на підтримку холістичної освіти для дітей, охорони їхнього здоров'я, врахування освітніх потреб школярів і забезпечення індивідуалізації навчання [223; 625, с. 2, 11].

У Шотландії вплив філософії дитиноцентризму виявився на рівні публікації Меморандуму початкової освіти (The Primary Memorandum, 1965), де було запропоновано курикулум для початкової школи, розроблений з урахуванням широкого діапазону інтересів і здібностей дітей. Цей документ надавав учителям право добирати дидактичні методи та прийоми залежно від контингенту учнів, що мало створити сприятливі умови навчання для кожної дитини й таким чином ліквідувати селективне навчання у початковій школі та відбір під час переходу до середньої школи [251].

Британські освітні експерти Б. Плауден, М. Шуайб і Ш. О'Доннелл у дослідженні «Цілі та цінності в початковій освіті: Англія та інші країни» (Aims And Values In Primary Education : England And Other Countries, 2008) зауважують, що намагання реалізувати ці теорії в галузі початкової освіти в Англії та Шотландії виявилось складним завданням. В Англії ескалація суперечок між прихильниками дитиноцентризму й прибічниками освітнього консерватизму призвела до публікації суперечливих політичних документів, у тому числі «Чорної книги» (The Black Paper, 1978), де критикувалися принципи Б. Плауден [573, с. 2].

У той самий період спроби Німеччини спрямувати національну систему освіти в бік, орієнтований на дитину/учня, були ще менш успішними, ніж в Англії та Шотландії. Неоконсерватори протиставили ідеям дитиноцентризму «традиційну» освітню філософію, згідно з якою вчителі повинні бути авторитарними, а головною турботою школи є насамперед академічна успішність

і підготовка молодого покоління до суворой реальності життя. Хоча традиційні та формальні підходи, які домінували в німецькій системі освіти того періоду, дедалі частіше критикувалися батьками й педагогами, реформа освіти в Німеччині мала обмежений характер. Надто бюрократична система стала головною перешкодою для проведення ефективних реформ у системі освіти. До того ж освіта в Німеччині й далі зазнавала впливу економічних чинників, а отже, у країні збереглися система, ключовою фігурою якої залишився вчитель.

У Швеції освіта в цей період також сприймалася як важливий інструмент для соціальних змін і гарантій рівності. З'ясовуючи освітні пріоритети країни, компаративіст С. Русак (S. T. Rusak) звертає увагу на програму соціал-демократичної партії в галузі освіти 1960 р., де передбачено:

- безкоштовність освіти;
- спрямованість на формування незалежних і готових до співробітництва громадян, котрі цінують демократичний спосіб життя;
- збалансованість у теоретичних і практичних аспектах;
- загальний характер для всіх громадян — у вигляді загальної обов'язкової школи (*grundskola*) [555].

У цьому ж документі окремо наголошується на важливості релігійної та громадянської освіти, а також на необхідності включення до змісту шкільної освіти тем, пов'язаних з політикою.

Так само, як і в Німеччині, *grundskola* була створена відповідно до фундаментального принципу, що становить підґрунтя шведської системи освіти, — кожна людина повинна мати доступ до освіти незалежно від її етнічної або соціальної належності та місця проживання. Улоф Пальме, прем'єр-міністр соціал-демократичного уряду 1969 р., акцентував на важливості «освіти для самореалізації». Визначаючи завданням освіти створення можливостей для розвитку особистості та її внутрішнього потенціалу, У. Пальме вважав «освіту для самореалізації» важливим компонентом демократії та інструментом соціальних змін. На його думку, обов'язком шкіл мали бути індивідуалізація навчання і підтримка учнів з особливими потребами [555, с. 207].

Таким чином, варто відзначити позитивний вплив ідей дитиноцентризму на завдання, цінності й цілі освіти протягом цього періоду, зміни у ставленні до учнів з-поміж етнічних меншин та

учнів з особливими освітніми потребами. В Англії в 1970-ті роки з'являються законодавчі та політичні документи, що стосуються питань двомовного навчання, спеціальних потреб етнічних меншин та проблем дітей-інвалідів. Цей гуманістичний рух підтримується в системах освіти Нідерландів, Шотландії, Швеції, хоча на практиці між країнами існує багато відмінностей.

У 1980-ті роки, за висновками М. Шуайб і Ш. О'Доннелл, у більшості країн Західної Європи в царині освіти спостерігаються дві основні тенденції: значне зростання фінансування освіти та посилення контролю над нею з боку урядів. Освіта починає відображати політичний, соціальний та економічний порядок денний урядів. Ці фактори сприяють посиленню централізації та стандартизації, особливо в Англії, яка наприкінці десятиліття була названа критиками як одна з найбільш централізованих і недемократичних систем освіти в західному суспільстві [573, с. 3].

Державний контроль над освітою значно впливає на цілі, завдання та цінності початкової освіти. Хоч окремі країни продовжували або починали розбудову початкової школи на принципах філософії дитиноцентризму, інші зосередилися на економічних результатах освітнього процесу. У Нідерландах, наприклад, серйозна реструктуризація початкової освіти відбулася на початку 1980-х років у процесі реалізації положень Акта про початкову освіту (*The Primary Education Act or Wet op het Basisonderwijs* — *WBO*, 1981), де зазначалося, що основною метою початкової школи має бути задоволення освітніх, емоційних, соціальних і пізнавальних потреб школярів.

Серед цілей початкової освіти *WBO* нідерландські науковці Л. Гендрікс (*Luusi Hendriks*) і С. ван де Бунт-Кокуїс (*Sylvia van de Bunt-Kokhuis*) також називають важливість:

- організації безперервного процесу розвитку школярів, адаптованого відповідно до прогресу окремого учня;
- забезпечення творчого розвитку учнів;
- надання знань та формування необхідних соціальних, культурних і фізичних навичок для життя в мультикультурному суспільстві [203, с. 277].

У Законі про початкову освіту не лише перераховувалися предмети для вивчення у початковій школі, у ньому також наголошувалося, що завданням нідерландської початкової освіти є підготовка дітей до життя в мультикультурному суспільстві.

На відміну від Нідерландів, інші країни, включно зі Сполученим Королівством (Англія, Шотландія) і Німеччиною, більше опікуються потенційним економічним ефектом освіти. Причиною зміни поглядів на суспільну роль освіти став економічний спад у країнах Західної Європи після нафтової кризи 1970-х років.

Англія Законом про реформу освіти (The Education Reform Act, 1988) запроваджує перший Національний курикулум (National Curriculum), чітко сфокусований на підвищенні успішності учнів у сфері мовної, математичної та наукової грамотності. Національний курикулум наголосив на важливій ролі освіти, починаючи із самих ранніх етапів, у підготовці підростаючого покоління до гнучкого ринку праці, проте формулювання цілей духовного, культурного та фізичного розвитку дітей залишилися беззмістовним і нечітким. Цей «дефект» дослідники пояснюють поверненням від професіонального до політичного контролю змісту шкільної освіти [652, с. 7].

У той самий період, також визнаючи роль освіти у підготовці учнів до активного суспільного життя, Швеція відносить викладання громадянознавства до завдань початкової школи, а в Шотландії затверджується План дій (The Scottish Action Plan, 1983), зосереджений на індивідуалізації навчання та підвищенні позитивного економічного впливу освіти. Протилежні процеси спостерігаються в Німеччині, яка у 1980-х роках залишає спроби модернізувати освіту шляхом просування дитиноцентризму і повертається до неоконсервативних цінностей.

Підсумовуючи, зауважимо, що на визначення цілей і завдань початкової освіти в країнах Західної Європи у 1960—1980-х років істотно впливали:

- філософія дитиноцентризму та індивідуалізація навчання;
- демократичні цінності й громадянська активність;
- економічні чинники розвитку західного суспільства.

Реформування загальноосвітньої школи у країнах ЄС у 1984—1994 рр. стає темою масштабних досліджень. Єврокомісія разом із мережею *Eurydice* збирає інформацію про кількісні та якісні характеристики шкільних реформ у компаративному дослідженні «Десятиріччя реформ обов'язкової освіти в Європейському Союзі (1984—94)» (A Decade of Reforms at Compulsory Education Level in the European Union (1984—94)). Цей проект дає змогу

політикам та освітянам побачити спільні й відмінні риси базової освіти, її сучасний стан і перспективи розвитку. Дослідження охоплює 15 країн першої хвилі приєднання до ЄС: Австрію, Бельгію, Сполучене Королівство, Грецію, Данію, Ірландію, Іспанію, Італію, Люксембург, Нідерланди, Німеччину, Португалію, Фінляндію, Францію, Швецію.

Розглянемо детальніше, які акценти роблять держави ЄС у формулюванні цілей початкової освіти в рамках розбудови шкільництва на принципах справедливості, соціальної злагоди та активного громадянства.

Реформа освітніх цілей в Іспанії починається з прийняття у 1985 р. Органічного закону про освіту (*la Ley Orgánica del Derecho a la Educación — LODE*), що стає відповіддю на зміни в соціально-політичній структурі країни та забезпечує коригування цілей на засадах нових демократичних принципів, прав та обов'язків громадян, встановлених Конституцією.

Загальні цілі базової освіти уточнюються в Органічному законі про організацію системи освіти (*la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo — LOGSE*, 1990) та передбачають:

- всебічний розвиток особистості учня;
- освіти зі збереженням прав і основних свобод, ґрунтуючись на демократичних принципах співіснування;
- навчання задля активної участі у громадському та культурному житті;
- набуття інтелектуальних навичок і методів праці, а також естетичних, історичних, технічних і наукових знань;
- освіти з повагою до мовного та культурного плюралізму Іспанії;
- виховання в дусі миру, співпраці та солідарності між країнами [155, с. 124].

Мета початкової освіти Іспанії в цей період — надати всім дітям загальну базову освіту, що охоплює ознайомлення з основними культурними концептами, розвиток навичок усного мовлення, читання, письма та лічби, а також формування автономії учнів.

У Греції Закон 1566/1985, який діє і сьогодні, визначив структуру та функціонування початкової і середньої освіти, процедуру розроблення нового курикулуму й створення відповідних нових підручників. Згідно з цим Законом завданням початкової школи

країни є багатогранний інтелектуальний та фізичний розвиток учнів. Зокрема для цього освітнього рівня визначено такі цілі:

- надати навчальному процесу творчий характер;
- створити механізми, що допоможуть учням засвоювати знання, поліпшити своє фізичне і психічне здоров'я, рухові навички;
- поступово перевести учнів від сенсорного сприймання дійсності до абстрактного мислення;
- навчити правильно використовувати усну та писемну форми мови;
- ознайомити з моральними, релігійними, національними та іншими цінностями й організувати їх у моральну систему;
- розвивати естетичний бік особистості молодшого школяра, вміння оцінювати твори мистецтва, здатність самовираження за рахунок власних художніх витворів [472].

Найбільш суттєві та важливі освітні реформи, що відбулися в Італії в 1980—1990-х роках, торкнулися саме початкової ланки, зокрема курикулуму (постанова президента № 104 від 12 лютого 1985 р.) та методів організації навчання (Закон № 148 від 5 червня 1990 р.). Ці реформи реструктуризували початкову освіту й визначили головними її цілями «освіту для всіх» та «культурну грамотність». У ст. 3 Конституції Італії також наголошується, що як один із шаблів соціалізації, важливої для розвитку особистості дитини, початкова освіта сприяє значною мірою «усуненню економічних і соціальних перешкод, що обмежують свободу та рівність громадян і таким чином стоять на шляху повноцінного розвитку людини» [155, с. 157].

Протягом десятиліть Португалія не проводила загальної реформи освіти, тому неможливість розв'язати накопичені проблеми, особливо у світлі нових викликів (зміни у португальському суспільстві, зокрема консолідація демократичної системи, та інтеграція у Європейське Співтовариство, умовою якої були модернізація та адаптація соціального й економічного секторів), підштовхнула португальський уряд до рішучих дій. Закон про систему освіти (Lei de Bases do Sistema Educativo 46/86), прийнятий португальською Асамблеєю в 1986 р., визначив такі загальні організаційні принципи та цілі системи:

- захист національної самобутності та сприяння збереженню португальської культури;

- стимулювання розвитку особистості шляхом надання загальної освіти;
- встановлення права бути різними через повагу до особистості та знання різних культур;
- розвиток працелюбності;
- децентралізація та диверсифікація освітніх структур і видів їхньої діяльності;
- усунення дисбалансу в регіональному та місцевому розвитку;
- пропозиція другого шансу здобути освіту;
- забезпечення рівних можливостей для обох статей;
- зміцнення духу демократії і демократичної практики [203, с. 302].

Наступні дві чотирирічні програми розвитку освіти в Португалії (Programa de Desenvolvimento da Educação em Portugal, 1989—93, 1994—99) мали на меті сприяти ефективнішій інтеграції країни в ЄС та побудові освітньої системи на рівні розвинутих європейських держав.

Приклад Австрії демонструє дещо інший підхід до реформування системи національної освіти. З моменту прийняття у 1962 р. Закону про освіту (Basic Act on School Organisation), основні положення якого чинні дотепер, в Австрії впродовж наступних 40 років не відбулося жодної радикальної шкільної реформи, крім безперервного процесу внесення поправок, порівняльний аналіз яких демонструє соціальні, організаційні та педагогічні зміни, що відбулися.

Український дослідник М. М'яковський зауважує: «Маючи можливість вибирати з багатьох варіантів і моделей, австрійці обрали мало поширений у світі метод «маленьких кроків», відмовившись від революцій на користь керованої контрольованої еволюції» [87, с. 100].

Поправка до курикулуму 1986 р. стала останньою великою «реформою» у формуванні системи початкової освіти Австрії, ґрунтуючись на принципах дитиноцентризму, діяльнісного підходу в навчанні, спільної початкової освіти для всіх учнів (поширення інклюзії), педагогічної допомоги (корекційне навчання), інтеграції дошкільної та початкової освіти, упровадження інноваційних дидактичних підходів, міжкультурного навчання.

Серед цілей експериментів на рівні початкової освіти, які проводилися наприкінці 1980-х і в 1990-х роках спочатку в окремих

школах (найчастіше — у столиці), а пізніше в інших федеральних землях Австрії, називають такі [87, с. 103; 155, с. 193—195]:

1) усунення випадків передчасної селекції та необ'єктивного оцінювання здібностей і можливостей дітей під час визначення рівня та профілю їхнього подальшого навчання;

2) скорочення (до повної ліквідації) практики повторення навчального року;

3) зменшення кількості учнів у класі з метою адекватного розвитку їхніх індивідуальних здібностей та інтересів;

4) удосконалення методів і засобів своєчасної допомоги тим дітям, котрі мають значні проблеми з невиконанням шкільної програми;

5) підвищення ефективності навчання шляхом його інтенсифікації та комп'ютеризації;

6) обов'язкове вивчення молодшими школярами правил безпеки дорожнього руху;

7) розвиток навичок іншомовного мовлення на основі комунікативного методу навчання;

8) створення правових передумов для використання різних програм навчання, їх постійного вдосконалення зі збереженням «ядра», як це практикується в Європі;

9) підтримання тісної співпраці між учителями та батьками для ефективного менеджменту школи та організації якісного навчання;

10) реалізація програм навчання німецької мови та рідної мови для дітей іммігрантів і представників різних етнічних груп;

11) міжкультурне навчання задля забезпечення рівних можливостей та виховання в дусі терпимості;

12) удосконалення системи спеціальної освіти, застосування нових методів соціалізації дітей з особливими потребами.

Таким чином, Австрія може бути прикладом ретельного збереження традицій, відмови від заперечення досвіду минулих років, закріплення вирішальної ролі держави в організації та регулюванні освіти молодих поколінь, гуманістичного й демократичного характеру освіти, урахування особливостей національного менталітету та розвинутої громадянськості соціуму.

Цілі, завдання та цінності початкової освіти в 90-ті роки XX ст. у більшості країн ЄС зосереджувалися на реструктуризації та реорганізації початкової освіти та запровадженні шкільної ін-

спекції. Акцент на підвищенні стандартів мовної, математичної та наукової грамотності зберігався, водночас зростала важливість громадянської освіти, яка також фігурувала як ціль у більшості країн ЄС упродовж цього періоду.

У 1999 р. Департамент із питань освіти та зайнятості (Department for Education and Employment — DfEE) публікує «Національний курикулум: Посібник для вчителів початкових класів Англії. Ключові етапи 1 і 2» (National Curriculum. Handbook for Primary Teachers in England. Key Stages 1 and 2), в якому вперше експліцитно визначено цілі, цінності та завдання початкової освіти, що враховували бажання уряду підвищити продуктивність учнів та сприяти їхньому духовному, моральному, соціальному, культурному й фізичному зростанню. Освіта також розглядалась як інструмент забезпечення рівних можливостей для всіх членів суспільства, здорової та справедливої демократії, продуктивної економіки та сталого розвитку [615].

Задля досягнення поставлених цілей британська освіта повинна просувати такі цінності, як чесність, довіра, почуття обов'язку, вшанування родинних та інших відносин, суспільна активність, екологічна свідомість.

Так само в Шотландії керівні принципи курикулуму для школярів 5—14 років (The Structure and Balance of the Curriculum: 5—14 National Guidelines, 1993) націлені на розвиток мовної, математичної та наукової грамотності учнів, а також на їхню здатність спілкуватися, висловлювати свої почуття та ідеї, критично мислити, вирішувати проблеми і вести здоровий спосіб життя. Аналізуючи нову програму, британський експерт з початкової освіти Е. Поллард (Andrew Pollard) зазначає, що вона повинна допомогти кожному учневі набути й розвинути:

- знання і навички грамотності, лічби, математичного мислення;
- розуміння та повагу до себе та інших людей, до світу навколо;
- здатність практично і творчо використовувати різні засоби масової інформації для висловлення власних почуттів і думок;
- знання й розуміння релігії та її ролі в розвитку суспільства та розв'язанні особистих і соціальних проблем;
- здатність до самостійного мислення через пошук і обробку інформації;
- розуміння переваг здорового способу життя та фізичної підготовки;

— позитивне ставлення до навчання та потребу самореалізації особистості через досягнення індивідуальних цілей [536, с. 168—171].

У курикулумі базової освіти Швеції, підготовленому Міністерством науки та освіти в 1994 р., визначено дві групи цілей: «цілі для досягнення» (goals to attain) та «цілі, до яких треба прагнути» (goals to strive for). Цілі першої групи сфокусовані на досягненні високих академічних показників у різних галузях, включаючи мовну й математичну грамотність, науки, комунікативні навички, громадянську освіту та історію. Група цілей курикулуму «цілі, до яких треба прагнути» передбачає розвиток у школярів інтересу до навчання, критичного мислення, навичок працювати самостійно і в команді. Важливо зазначити, що згідно з новим рамковим курикулумом школі відводиться провідна роль у формуванні в учнів тих цінностей, на яких ґрунтується шведське суспільство, а саме: демократичних поглядів, недоторканності людського життя, індивідуальної свободи всіх людей, гендерної рівності й толерантності [244, с. 8—11].

Тоді як Сполучене Королівство (Англія, Шотландія) і Швеція зосереджувалися на підвищенні рівня досягнень учнів, початкова школа Німеччини і Нідерландів робила акцент на цілісному розвитку дитини — когнітивному, соціальному та емоційному.

У Німеччині масштабні педагогічні реформи 90-х років, на думку М. Р. Текстора (Martin R. Textor), мали завданням реалізувати навчання молодшого школяра з урахуванням принципів дитиноцентризму в крос-дисциплінарному контексті [599].

Угода 1994 р. Постійної конференції міністрів освіти і культури 16 німецьких земель (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland — КМК) визначила основні функції та цілі навчання в початковій школі, обумовлені її роллю в системі шкільної освіти, а саме:

- методично забезпечити перехід від гри як основного виду навчальної діяльності дітей у дошкільний період до систематичнішого шкільного навчання;
- адаптувати форму й зміст навчальних програм для задоволення освітніх потреб і можливостей окремих учнів;
- забезпечити основу для наступного рівня навчання (середня освіта), а також упродовж усього життя;
- розвинути соціальні навички, пропонуючи учням ситуації для формування моделей соціальної поведінки;

- заохочувати критичне й незалежне мислення учнів, а також забезпечити досвід взаємодії з іншими людьми;
- сприяти віднаходженню власного стилю навчання та шляху у житті [466].

У Нідерландах нова редакція Закону про початкову освіту (The Primary Education Act — WPO, 1998) наголошує на комплексному підході до розвитку дітей. *WPO* запроваджує поняття «адаптивної освіти» та наголошує на завданнях школи враховувати можливості та потреби дитини, приділяючи основну увагу їй самій, а не змісту навчальних дисциплін або формальній структурі освіти.

Голландський дослідник С. Карстен (Sjoerd Karsten) зауважує, що в Нідерландах цілі та цінності шкільної освіти протягом 1990-х років зазнавали впливу закликів повернутися до основ наук, тобто змістити акцент на мовну грамотність, математику та основи наук, як і в інших країнах ЄС на той час. Однак, як коментує вчений, ці заклики не були почуті політиками, котрі підтримали соціально-культурні освітні цінності, що гарантували рівність можливостей [452].

До 1990-х років початкова школа Франції, офіційно сповідуючи цінності республіканської ідеології, на практиці зберігала соціальну нерівність, вузький курикулум (*lire, écrire et compter*), низький професійний рівень учителів, що активно критикувалося в працях французьких соціологів Е. Дюркгейма, П. Бурдьє і Ж.-К. Пассерона. Маючи унітарний та однорідний характер, французька освіта виявилася значною мірою ефективною в трансляції домінуючої ідеологічної традиції від покоління до покоління. Аналізуючи особливості французької початкової школи до початку реформ 1990-х років, К. Шарп (Keith Sharpe) у дослідженні «Освітня однорідність у системі початкової освіти» (*Educational Homogeneity in Primary Education*, 1992) робить висновок, що на початковому шаблі альтернативні цінності не були представлені, обговорення релігії в будь-якій формі завжди було заборонено, і затверджені державою навчальні програми не передбачали формування мультикультурної свідомості [280, с. 230—231].

Розвиток регіоналізму та адміністративної децентралізації у 1990-х роках у Франції для початкової школи знаменував початок процесу безпрецедентної індивідуалізації навчання (*‘une pédagogie centrée sur l’élève’*) і диференціації між школами (*‘un*

projet d'école'), закріпленими в Законі Жоспена (Loi Jospin, 1989) [280, с. 234]. Реформування початкової школи і трансформація її цінностей відбувалися під впливом соціально-політичних чинників, сформованих як національним, так і загальноєвропейським контекстом.

Отже, аналіз цілей початкової освіти 1990-х років у країнах ЄС дає змогу виокремити такі спільні акценти:

- індивідуальний розвиток учнів шляхом надання загальної освіти;
- упровадження іншомовної освіти на рівні МСКО 1;
- комп'ютеризація навчального процесу в початковій школі;
- моральне виховання й духовний розвиток молодшого школяра;
- розвиток емоцій, інтелекту та творчості дитини;
- виховання відповідального громадянина для життя в мультикультурному демократичному суспільстві.

Друга хвиля розширення ЄС припадає на 2004—2007 рр., коли його членами стають Кіпр, Чеська Республіка, Угорщина, Естонія, Латвія, Литва, Мальта, Польща, Словаччина, Словенія та Румунія. Цей період розвитку освіти, у тому числі початкової, відбувається в умовах відкритого методу координації, обраного державами з метою обміну досвідом, визначення спільних координат розвитку та розроблення інструментів вимірювання прогресу. Єдиною рамкою реформування національних освітніх систем стає програма «Освіта та професійна підготовка 2010» (Education and Training 2010), затверджена Європейською комісією у 2002 році.

У відповідь на виклики глобалізації і визнаючи важливість якісної освіти та підготовки кадрів для забезпечення конкурентоспроможності, ЄС встановлює п'ять стратегічних цілей у галузі освіти:

- підвищення освітніх стандартів у Європі;
- надання громадянам ЄС доступу до навчання на всіх життєвих етапах;
- оновлення визначення поняття «базові навички» для суспільства знань;
- забезпечення відкритості систем освіти для локального середовища, Європи та всього світу;
- ефективне використання ресурсів [302].

Таким чином, на початку ХХІ ст. цілі, завдання та цінності початкової освіти визначаються під впливом політичних та економічних тенденцій розвитку європейських суспільств, зберігаючи принципи особистісно орієнтованого навчання, що залишається домінуючою освітньою філософією початкової школи.

Країни ЄС, як і раніше, зосереджені на підвищенні стандартів, вихованні громадянськості та мультикультуралізму, підсилюючи акцент на активності учня в навчанні, його безпеці, здоровому способі життя та сталому розвитку. Проте ставлення освітян і науковців (Р. Александер, К. Брегоні (Kevin J. Brehony), Д. Гартлі (David Hartley) та ін.) до такого «гібриду» політичних, соціально-економічних і педагогічних цілей освіти, що сформувався під впливом зовнішніх чинників, є неоднозначним.

Розглянемо трансформації освітніх цілей у групі «старих» країн ЄС.

На межі ХХІ ст. Англія розробила перший курикулум початкової освіти, який визначає цілі, завдання й цінності цього освітнього шабля, ґрунтуючись на особистісно орієнтованому навчанні, соціально-економічних вимогах та філософії професійної освіти. Якісним доповненням процесів стандартизації початкової освіти стають також національні стратегії «Досконалість і задоволення: навчання у початковій школі» (Excellence and Enjoyment: Learning and Teaching in the Primary Years, 2003) та «Кожна дитина важлива: зміни для дітей» (Every Child Matters: Change for Children, 2003), які передбачають створення сприятливих умов навчання й урахування індивідуальних потреб учнів.

Проте британські дослідники Д. Гартлі та Р. Александер вбачають суперечність у використанні в нормативних освітніх документах понять «досконалість» і «задоволення». Д. Гартлі зазначає, що запровадження таких термінів, як «задоволення», є виявом споживацької та ринкової культури освіти в ХХІ ст. [417]. На думку Р. Александера, ідея «задоволення» видається непереконливою в контексті вимог підвищення стандартів, що характеризували розвиток початкової освіти в Англії за останнє десятиліття [160].

У 2003 р. Зелена книга «Кожна дитина важлива» (Every Child Matters. Green Paper) пропонує переформатування всіх освітніх послуг, що надаються дітям і молоді в Англії, на основі створення здорового та безпечного навчального середовища для досягнен-

ня високих академічних показників і, як результат, загального економічного благополуччя [267].

У той самий період «П'ятирічна стратегія для дітей та учнів» (Five Year Strategy for Children and Learners, 2004) робить акцент на підвищенні рівня досягнень. Початкова освіта покликана забезпечити:

- реалізацію високих стандартів у читанні, письмі, лічбі та максимальний прогрес для кожної дитини;
- індивідуальний супровід кожної дитини, у тому числі учнів із особливими освітніми потребами, обдарованих і талановитих дітей та дітей, для яких англійська мова є нерідною;
- розроблення збагачених за змістом навчальних програм;
- створення умов для співробітництва між батьками і школою;
- розширення послуг для батьків у позаурочний час (через так звані розширені школи);
- функціонування шкіл зі здоровим та екологічним середовищем;
- розв'язання проблеми неуспішності в початковій школі [268].

Значним за обсягом і важливістю розглянутих проблем щодо функціонування початкової школи у Великій Британії стало дослідження групи *Cambridge Primary Review* «Діти, їхній світ, їхня освіта. Завершальна доповідь та рекомендації» (Children, Their World, Their Education. Final Report and Recommendations of the Cambridge Primary Review, 2010) під керівництвом відомого експерта з питань початкової освіти Р. Александера. Проаналізувавши історію розвитку цілей британської початкової освіти, починаючи з 1861 р., дослідники на сучасному етапі головними принципами функціонування початкової школи називають рівність доступу, якість, стандарти та звітність, реагування на національні потреби, безперервність і послідовність, повагу прав людини, ефективний менеджмент, баланс національного, місцевого та індивідуального, демократичність, ресурсну й навчальну підтримку учнів [223, с. 196—197].

CPR об'єднує цілі початкової освіти в три групи [223, с. 197—199]:

- індивідуальні цілі (благополуччя, включення, розширення можливостей, автономія);
- «Я», інші та світ навколо (розвиток взаємоповаги, розуміння взаємозалежності, вшанування культури, підтримка громадянства на локальному, національному, глобальному рівнях);

— знання, вміння та дії (розвиток розуміння, осмислення, уяви, навичок дослідження, ведення діалогу).

Британський науковець Дж. Вайт у дослідженні «Цілі як політика в англійській початковій освіті» (Aims as Policy in English Primary Education, 2008) визначає триєдину загальнонаціональну ціль як сприяння тому, щоб усі молоді люди могли стати успішними учнями, впевненими в собі особистостями й відповідальними громадянами [652, с. 10—11].

У Шотландії упровадження «Курикулуму для досконалості» (A Curriculum for Excellence, 2004) для всіх учнів віком від трьох до вісімнадцяти років націлене на формування успішних і впевнених у собі особистостей, відповідальних громадян. Головними цінностями в курикулумі називаються мудрість, справедливість, співчуття і чесність [154].

У національних курикулумах Нідерландів і Швеції акцентується на важливості дотримання в початковій освіті принципів особистісно орієнтованого навчання та продовження пізнавального, творчого, соціального й емоційного розвитку учнів у новому тисячолітті. На освіту покладається відповідальність за підготовку дітей до активної позиції в суспільстві та залучення до економіки й адаптацію до постійних змін.

Одним із ключових напрямів реформування освіти в Нідерландах останніми роками є підтримка інклюзії учнів з особливими потребами в масову школу. У цьому контексті та із сильним наголосом на особистісно орієнтованій освіті «Посібник для батьків та опікунів 2001—2002» (Primary School: A Guide for Parents and Carers 2001—2002) визначає такі основні цілі початкової освіти:

- набуття учнями знань;
- формування в молодших школярів необхідних навичок;
- розуміння освітніх потреб учнів для життя в сучасному суспільстві;
- урахування особливостей мультикультурного суспільства в Нідерландах;
- заохочення інтелектуального, творчого, соціального та емоційного розвитку учнів [573, с. 24].

У Німеччині філософія дитиноцентризму продовжує впливати на цілі, завдання та цінності початкової освіти і на початку XXI ст. Початкова освіта покликана підготувати молодшого

школяра до переходу від дидактичної гри до самостійної навчальної діяльності, адаптувати форми і зміст навчальних програм до можливостей окремих учнів, розвинути соціальні навички учнів та сприяти розвитку критичного та самостійного мислення.

Початкова освіта Німеччини розвивається в напрямі демократизація всіх сфер шкільного життя, створенні громадсько-державної школи, школи з новою філософією освіти та новим стилем педагогічного мислення.

Європейська інтеграція, розширення автономії навчальних закладів, розвиток сучасних концептуальних ідей щодо формування змісту освіти та соціальне замовлення суспільства істотно впливають на характер і зміст реформ шкільної освіти у Франції. Ці процеси зумовили активне впровадження інформаційних технологій у навчальний процес, удосконалення навчання іноземних мов із початкової школи, включення знань про Європу та світ у зміст шкільних предметів, формування демократичних цінностей в учнів.

Гуманістичний, інформаційний, культурологічний, особистісний, компетентнісний підходи до організації шкільництва, за висновками української дослідниці В. Папіжук, визначають цілепокладання й перебіг французьких реформ загалом і, як наслідок, модернізацію змісту шкільної освіти [94, с. 13—14].

Початкова школа Франції на сучасному етапі має забезпечити досягнення таких цілей:

- створення рівних освітніх можливостей для всіх дітей;
- реорганізація шкільного режиму, зменшення навчального навантаження на учнів;
- систематичний перегляд шкільних програм щодо оновлення змісту;
- задовільне оволодіння базовими навичками всіма учнями;
- зменшення кількості невстигаючих учнів, розв’язання проблеми другорічництва шляхом організації адаптованого супроводу;
- посилення ролі самого учня в навчально-виховному процесі, активізація освітнього впливу спільноти і навчального (що створюється школою) середовища;
- допомога учням щодо успішної інтеграції у французьке суспільство.

Такі цінності, як соціальна ефективність і адекватність, рівноправність, демократизм і гуманізм, стають керівними прин-

ципами французької освітньої політики у ХХІ ст. У результаті в нових програмах для початкової школи робиться акцент на вивченні французької мови та математики, наголошується на важливості морального та культурного виховання молодших школярів. До нової програми початкової школи включено вступ до історії мистецтв, а навчальний предмет «Громадянське виховання» розширено й замінено на «Громадянське та моральне виховання». З метою збереження наступності між освітніми етапами і для більш комфортного та успішного навчання молодших школярів зміст навчальної програми для початкової школи вперше узгоджено з програмами материнської школи (дошкільна підготовка) [543].

У статті 17 «Цілі початкової освіти» Закону про освіту в Іспанії (Ley Orgánica de Educación — LOE, 2006), своєрідного синтезу попередніх законів, зазначається, що початкова освіта повинна сприяти розвитку в дітей навичок, які дадуть їм можливість:

- знати цінності й норми співіснування, навчитися діяти згідно з ними, підготуватися до активного громадянства, поважати права людини і плюралізм у демократичному суспільстві;
- виробити стиль індивідуальної та командної роботи, розвинути впевненість у собі, критичне ставлення, особисту ініціативу, творчість та інтерес до навчання і підприємництва;
- навчитися запобіганню та мирному розв'язанню конфліктів, що допоможе працювати автономно як у побуті, так і в соціальних групах;
- знати, розуміти й поважати інші культури та відмінності між людьми, рівність прав і можливостей для чоловіків і жінок, для інвалідів;
- знати й використовувати належним чином іспанську мову, розвивати звичку читання;
- оволодіти принаймні однією іноземною мовою задля можливості виражати й розуміти прості повідомлення в повсякденних ситуаціях;
- розвинути базові математичні навички та бути в змозі застосовувати їх на практиці;
- оволодіти основами природничих наук, соціальних наук, географії, історії та культури;
- навчитися використовувати інформаційні технології в навчанні;

- розвинути естетичний смак і сприяти художньому самовираженню;
- розуміти важливість гігієни, здоров'я, фізичної активності;
- захищати тварин;
- побудувати стосунки одне з одним, з дорослими, сформувати ставлення до насильства, забобонів і стереотипів;
- ознайомитися і виконувати правила безпеки дорожнього руху [475, с. 20].

Сучасна початкова школа Данії, як пише дослідниця європейської освіти К. Гарпуст (Christelle Garrouste), є результатом багатьох реформ, що впроваджувалися та контролювалися урядом, починаючи з 80-х років XX ст. [390, с. 20]:

- у 1987 р. реалізується програма модернізації структури і змісту *Folkeskole* та створення місцевих центрів культури, пов'язаних із діяльністю школи;
- у 1989 р. набирає чинності Закон про управління початковою освітою;
- Закон 1990 р. містить положення, що стосуються адміністрації школи, розширення прав й управлінських можливостей директорів шкіл, створення шкільних рад за участю батьків;
- у 2003 р. ухвалюється Закон, який вимагає спрямувати навчальний процес у школі на зміцнення предметних знань і вмінь учнів.

У Розділі 1 Закону про народну школу 2007 р. цілі данської школи сформульовано таким чином: «Народна школа повинна у співпраці з батьками забезпечити подальше набуття учнями знань, навичок, методів роботи і способів самовираження і тим самим сприяти всебічному особистісному розвитку.

Народна школа прагне до створення таких можливостей для навчання та досвіду, що розвинуть в учня свідоме ставлення й бажання вчитися задля набуття впевненості у своїх можливостях та самореалізації.

Народна школа повинна ознайомити учнів з данською культурою, сприяти розумінню ними інших культур і взаємодії людини з природою. Завдання школи — підготувати учнів до активної участі в житті суспільства, сформувати спільну відповідальність, ознайомити з правами та обов'язками громадянина суспільства, ґрунтованого на принципах свободи і демократії. Навчання в школі та повсякденне шкільне життя повинні

ґрунтуватися на інтелектуальній свободі, рівності та демократії» [339, с. 28].

Уряд Данії планує ввести національну школу до п'ятірки кращих у світі та прагне реалізувати до 2020 р. такі цілі [250]:

1. Усі діти повинні навчитися читати до кінця 2-го класу.
2. Кількість учнів з особливими освітніми потребами повинна бути зменшена.
3. Добір майбутніх учителів організувати серед найкращих студентів.
4. Навчання повинне мати науковий характер.
5. Учням, батькам та шкільним радам слід брати активнішу участь у розвитку народної школи.

6. Початкова школа повинна визначити чіткі цілі та завдання і забезпечити прозорість щодо академічних результатів учнів.

Унікальний проект Нової скандинавської школи (New Nordic School) був ініційований данським Міністерством у справах дітей та освіти у 2012 р. Метою цього масштабного співробітництва є обмін знаннями з іншими країнами світу та Європи і, таким чином, подальший розвиток цінностей та інноваційного потенціалу скандинавської моделі освіти, а також проведення конкретних реформ у системі освіти, починаючи від денних центрів до старших класів середньої школи.

У рамках нової ініціативи данський уряд ставить три цілі для кращої початкової школи [158]:

- забезпечення розвитку всіх дітей на максимально можливому рівні;
- зняття питання про залежність академічних результатів від соціального становища дітей;
- забезпечення якісної освіти шляхом підвищенням рівня професійної підготовки учителів та інноваційної педагогіки.

У свою чергу, країни другої хвилі розширення ЄС, готуючись до приєднання, поступово реформують національне освітнє законодавство в контексті прийнятих європейських стратегій.

Так, до впровадження Курикулуму початкової освіти в Польщі загальні цілі реформованої 6-річної початкової школи визначалися Курикулумом загальної освіти 2002 р. і стосувалися трьох ключових аспектів — знань, навичок і морального виховання. Серед загальних цілей початкової школи названо розвиток і зміцнення:

- навичок читання і письма, вміння розв'язувати арифметичні задачі;
- пізнавальних здібностей, що сприяють зрілому розумінню світу;
- свідомої пізнавальної мотивації для підготовки учнів до виконання завдань, які потребують систематичних інтелектуальних і фізичних зусиль;
- естетичної та моральної чутливості дітей, їхніх творчих здібностей;
- впевненості в собі й здатності досягати цілі;
- потреби піклуватися про своє тіло та здоров'я;
- почуття культурної, історичної, етнічної та національної ідентичності [328, с. 67].

Крім того, на школу покладається забезпечення догляду й розвитку дітей у дружньому, безпечному та здоровому середовищі, підтримуючи зв'язок із родиною та створюючи умови для рівних навчальних можливостей, формування самостійності, почуття обов'язку та відповідальності.

З вересня 2009 р. у перших класах *Szkoła podstawowa* впроваджується новий курикулум дошкільної та загальної освіти, відповідно до якого на рівні МСКО 1 учні повинні:

- 1) набути базових знань про факти, теорії та практики, близькі до їхнього досвіду;
- 2) сформувати навички використання знань та інформації для виконання практичних завдань;
- 3) розвивати стосунки та ставлення, необхідні для ефективної та відповідальної праці в сучасному світі.

Визначені освітні цілі нового курикулуму Польщі передбачають забезпечення наступності навчальних програм дошкільної та початкової ланок і підтримки дітей в їхньому інтелектуальному, емоційному, соціальному, етичному, фізичному та естетичному розвитку [328, с. 68].

Згідно із Законом про освіту (Education Law 84/1995) школа в Румунії має на меті вільний, цілісний і гармонійний розвиток особистості, а також розвиток її творчого потенціалу та автономії. Курикулум початкової освіти (the Law of National Education 1/2011) встановлює такі кінцеві цілі цього освітнього рівня:

- забезпечення першого етапу базової освіти для всіх дітей;
- особистісний розвиток кожної дитини, зважаючи на її власний рівень і темп;

— гарантоване набуття кожною дитиною базових знань, умінь та відносин, що стимулюють ефективні й творчі відносини із соціальним і природним середовищем, а також надають необхідні можливості в безперервній освіті [329, с. 82].

Специфічною особливістю Курикулуму початкової освіти в Румунії є наявність «рамкових цілей» (frame objectives), які стосуються розвитку здібностей і ставлень у рамках кожної конкретної теми і досягаються впродовж декількох років навчання (табл. 3.1) [329, с. 82—83]:

Таблиця 3.1

Приклади рамкових цілей у Курикулумі початкової освіти Румунії

Галузь/ предмет	Рамкові цілі
I. Мова і комунікація	
Румунська мова і література	Розвиток здатності сприймати усні повідомлення. Розвиток здатності виразити себе в усній формі. Розвиток здатності сприймати письмові повідомлення. Розвиток здатності виразити себе в письмовій формі
Сучасні іноземні мови (3—4-й класи)	Ті, що стосуються румунської мови, а також розвиток культурної та інтелектуальної емпатії
II. Математика і природничі науки	
Математика	Знання та використання понять, специфічних для математики. Розвиток дослідницьких навичок. Розвиток потенціалу для спілкування за допомогою мови математики. Розвиток інтересу й мотивації до вивчення та використання математики в різних контекстах
Знання про навколишнє середовище (1—2-й класи)	Розвиток здібностей спостерігати, досліджувати та розуміти навколишнє середовище. Використання знань, розуміння і зв'язку специфічних термінів для опису спостережуваних явищ. Розвиток позитивного ставлення до навколишнього середовища шляхом стимулювання інтересу до підтримки збалансованого навколишнього середовища

Продовження таблиці 3.1

Природничі науки (3—4-й класи)	Знання й використання термінів і понять, характерних для природничих наук. Розвиток потенціалу для вивчення/дослідження реальності та здатності експериментувати з використанням адекватних інструментів і процедур. Розвиток інтересу до збалансованого і корисного для життя навколишнього середовища
III. Людина та суспільство	
Релігія (1—4-й класи)	Знання про Бога/Аллаха як фундаментальну частину людського розвитку. Знання й використання мови у сфері релігійних цінностей. Знання моралі Корану/Біблії, релігійних практик, історії Церкви/ісламу. Формування розуміння, толерантності й поваги до інших конфесій
Громадянська освіта (3—4-й класи)	Знання та використання мови у сфері громадянських цінностей. Знання й дотримання прав дитини і норм поведінки в суспільстві. Формування навичок прийняття рішень і висловлення особистої думки відповідно до соціальних норм групи, до якої належить дитина
Історія (4-й клас)	Знання та використання історичних джерел. Знання та використання історичних термінів. Знання та інтерпретація історичних фактів. Розуміння й використання мови історичної галузі. Розвиток позитивного ставлення до себе та інших
Географія (4-й клас)	Презентація географічного простору. Встановлення відношень між географічними елементами на підставі різних джерел. Знання й використання географічних термінів. Формування поведінки, сприятливої для поліпшення відносин між людьми й навколишнім середовищем

Закінчення таблиці 3.1

IV. Мистецтва	
Пластичні мистецтва	Знання та використання матеріалів, інструментів і методів, властивих пластичним мистецтвам. Розпізнавання кольорів, форм у навколишньому середовищі і в зображеннях. Знання й використання елементів мови пластичних мистецтв. Створення композиції
Музична освіта	Валоризація у вокальній та інструментальній практиці. Самовираження за допомогою музики
V. Фізична освіта та спорт	
Фізична освіта	Гармонізація фізичного розвитку. Розвиток основних рухових і елементарних спортивних навичок. Практика фізичних вправ, ігор та занять різними видами спорту. Формування командного духу і духу суперництва відповідно до загальноприйнятих норм
VI. Технології	
Технологічна освіта (3—4-й класи)	Використання інструментів і різних методів обробки матеріалів. Проектування, виготовлення та тестування простих продуктів. Розвиток співпраці з метою виготовлення продукту. Розвиток почуття відповідальності щодо захисту навколишнього середовища у відповідь на соціальні потреби. Естетичний розвиток учнів
VII. Педагогічне керівництво	
Педагогічне керівництво	Розвиток потенціалу самопізнання і позитивного ставлення до себе. Розвиток інтерактивних здібностей у різних контекстах. Формування навичок використання інформації в процесі навчання. Формування управлінських навичок та умінь планувати власну кар'єру.

Рамкові цілі початкової освіти в Румунії уточнюються рекомендаційними цілями (reference objectives), які визначають очікувані щорічні результати навчання учня з кожного предмету на даному освітньому рівні.

У Болгарії Національна програма розвитку шкільної освіти та дошкільного виховання і освіти (2006—2015 рр.) висуває як основні завдання освітньої політики рівний доступ до освіти і забезпечення її якості, наголошуючи на зв'язку між двома стратегічними цілями [566]. Перебуваючи у структурі базової освіти, початкова школа Болгарії реалізує такі цілі Загального освітнього мінімуму та курикулуму:

- сприяння фізичному й духовному розвитку учнів, їхній успішній орієнтації, адаптації та реалізації в суспільстві;
- створення умов для формування цінностей, пов'язаних з усвідомленням національної ідентичності учнів, поваги до інших, емпатії та громадянської відповідальності;
- мотивація до безперервного навчання і самовдосконалення [336, с. 71].

У Чеській Республіці Рамкова програма базової освіти (Framework Educational Programme for Basic Education, 2005) сфокусована на поступовому розвитку ключових компетентностей учнів. У цьому контексті головними цілями шкільної освіти визначено:

- мотивацію учнів і засвоєння ними стратегії навчання впродовж життя;
- стимулювання учнів до творчого й логічного мислення та розв'язання проблем;
- розвиток навичок співпраці й виховання поваги до себе та інших;
- навчання учнів поводитись як незалежні, вільні й відповідальні особи, котрі знають свої права і виконують свої обов'язки;
- розвиток емпатії та чуйних відносин з людьми, бережливого ставлення до навколишнього середовища;
- навчити учнів розвивати та дбати про своє фізичне, психічне і соціальне здоров'я;
- виховання толерантності та делікатності щодо інших людей, їхньої культури та духовних цінностей;
- допомога учням розпізнавати і розвивати свої здібності й використовувати їх разом із набутими знаннями і навичками в

прийнятті рішень щодо життєвого шляху і професійної орієнтації [338, с. 88].

Схожі цілі має базова освіта в Словенії (збалансований емоційний, духовний та соціальний розвиток учнів; розвиток базових навичок і загальних культурних цінностей на засадах європейських традицій; підготовка дітей до життя в демократичному суспільстві) [368, с. 16], Латвії (забезпечення учнів базовими знаннями і навичками, необхідними для особистого й суспільного життя; створення підґрунтя для подальшої освіти; сприяння гармонійному розвитку особистості; виховання відповідального ставлення до себе, родини, держави, навколишнього середовища [345, с. 40], Естонії (усебічний розвиток особистості; підтримка бажання розвиватися і вчитися впродовж життя; виховання відповідального громадянина; соціалізація нової генерації на основі естонських культурних традицій, спільних європейських цінностей і світових досягнень культури і науки) [323, с. 73], Угорщині (рівний доступ до шкільної освіти; розвиток інтересів і здібностей учнів; навчання засад успішної інтеграції в суспільство; виховання патріотизму) [343, с. 66].

Отже, аналіз освітніх цілей на рівні МСКО 1 у другій групі країн ЄС дає змогу зробити висновок про використання загальних підходів у їхньому формулюванні та узгодження національної освітньої політики держав із європейською стратегією розвитку шкільництва, ключовими завданнями якої заявлено забезпечення якості та відкритості освіти, гарантія рівного доступу до неї для всіх громадян. Спільними для країн другої групи є такі цілі початкової освіти:

- гармонійний (фізичний, інтелектуальний, емоційний, духовний та соціальний) розвиток учнів;
- розвиток базових навичок учнів;
- мотивація до навчання впродовж життя;
- розвиток творчого мислення;
- формування національної ідентичності;
- прищеплення загальних культурних цінностей на підставі європейських традицій;
- підготовка дітей до життя в демократичному та мультикультурному суспільстві.

Зазначені цілі початкової освіти мають багато спільного з цілями 1990-х років першої групи. На відміну від країн другої гру-

пи, країни першої групи на початку XXI ст. зосереджують увагу на:

- реалізації високих стандартів у читанні, письмі, лічбі та максимальному прогресі для кожної окремої дитини;
- зменшенні кількості невстигаючих учнів, їхній ресурсній та навчальній підтримці;
- підготовці дітей до активної позиції в суспільстві, адаптації до постійних змін та залучення в національну економіку;
- задоволенні освітніх потреб учнів для життя в сучасному суспільстві;
- формуванні іншомовленневої та інформаційної компетентностей молодших школярів;
- розвитку естетичного смаку і художнього самовираження;
- формуванні основ здорового способу життя та фізичної активності;
- підтримці бажання вчитися задля набуття впевненості у своїх можливостях та самореалізації;
- формуванні цінностей і норм співіснування, підготовці до активного громадянства.

Загальною рисою визначення цілей початкової освіти в країнах ЄС є використання для цього ціннісного контексту. Застосовуючи такий підхід, британська дослідниця Дж. Ле Мете поділяє цілі шкільної освіти на групи (іноді за формулюванням цілі можуть бути віднесені до кількох груп одночасно):

- культурні (художні) цілі (Англія: сприяти культурному розвитку учнів у школі і в суспільстві; Іспанія: ознайомити учнів з основними культурними концептами);
- розвивальні (Швеція: розвивати здатність працювати самостійно й вирішувати проблеми; Німеччина: розвивати здатність думати, вчитися і працювати повністю самостійно; Нідерланди: розвивати дитячі емоції, інтелект і креативність);
- економічні (Англія: підготувати молодих людей до можливостей, відповідальності й досвіду дорослого життя і за рахунок підвищення рівня досягнень учнів підвищити міжнародну конкурентоспроможність нації; Франція: підготувати учнів до праці, а не тільки до набуття кваліфікації);
- екологічні (Іспанія: допомогти учням поступово набутти автономії в середовищі, в якому вони навчаються та живуть; Швеція: навчити молодь орієнтуватися в складній дійсності, у

- великих потоках інформації і за умов швидких змін; Франція: розвивати індивідуальність учня, його автономію та знайомити з соціальним середовищем);
- соціальні (Швеція: навчити учнів відповідальної свободи; Іспанія: сприяти активній участі в громадському та культурному житті; Італія: виховувати повагу до навколишнього середовища, людей, соціальних та комунальних установ, навчити правил безпеки дорожнього руху та економії енергії; Франція: забезпечити рівні можливості для всіх учнів та успішну інтеграцію у французьке суспільство);
 - моральні або релігійні (Англія: сприяти духовному, моральному, культурному, розумовому розвитку учнів у школі та суспільстві; Швеція: прищепити ті цінності, на яких базується суспільство, і допомогти учням розвинути здатність критично аналізувати факти та оцінювати наслідки різних можливостей, які вони отримують у житті);
 - фізичні (Іспанія: навчити учнів використовувати фізичне виховання і спорт як засіб для особистісного та соціального розвитку) [507, с. 10—12].

В освітніх цілях шкільних програм країн ЄС окреме місце посідає «національна ідентичність», що має специфіку як вираження, так і змістовного наповнення, і може охоплювати ширші цінності, такі як свобода, повага до особистості, соціальна згуртованість, збереження культурної спадщини. Глобалізація, політичні трансформації та міжнародна мобільність також стимулюють уряди до перегляду й ствердження своєї національної ідентичності.

Дж. Ле Мете наводить такі приклади формулювання цілей шкільної освіти, пов'язаних зі збереженням та розвитком національної ідентичності в країнах ЄС [507, с. 16]:

- сприяння соціальній згуртованості через повагу, примиренню, різноманітності (Угорщина: визнати та інтегрувати численні національні меншини після набуття незалежності; Нідерланди: вважати мультикультуралізм ключовим принципом функціонування системи освіти; Швеція: інтернаціоналізація шведського суспільства в поєднанні зі збільшенням транскордонної мобільності підвищує вимоги до здатності людей жити разом і цінити культурне розмаїття);
- збереження культурної та мовної спадщини (Нідерланди: сприяти розумінню та повазі культурної спадщини і підтри-

- мувати фризську мову, її викладання та використання в школах Фризландії; Швеція: усвідомлювати власні культурні витоки та спільно використовувати культурну спадщину, поціновувати власну ідентичність і розуміти унікальність інших);
- ствердження національної ідентичності після політичних трансформацій (Німеччина: після подій 1990 р. зосередити політичні та організаційні зусилля на відновленні єдності в 16 землях у сфері освіти, науки, культури і спорту, зокрема, з метою створення структури єдиної базової освіти; Угорщина: відновити національну ідентичність після десятиліть радянського контролю та визначити місце національної держави у світі загалом).

Соціально-політична структура європейських суспільств також належить до факторів, що суттєво впливають на визначення освітніх цілей та цінностей. Нормативні документи з управління шкільною освітою в країнах ЄС демонструють різні баланси між роллю національних, регіональних, місцевих та/або муніципальних органів влади в галузі освіти. Спостерігається зростаюча тенденція до децентралізації та делегування відповідальності в регіони або окремим школам.

У свою чергу, структура системи освіти впливає на відображення та підсилення тих чи інших цінностей у змісті шкільної програми. Наприклад, селективна система освіти може особливо наголошувати на значенні унікальності людини та важливості економічних досягнень і тому сприйматися або як егалітарна і така, що задовольняє диференційовані потреби, або як елітарна та ексклюзивна.

Дедалі частіше як продовження політичних рішень і програм щодо забезпечення соціальної злагоди в країнах ЄС відбувається включення до змісту шкільної освіти завдань і цілей, пов'язаних із просуванням ідеї соціальної єдності. Так, у Нідерландах курикулумом передбачено поглиблення мультикультурних знань і навичок школярів через вивчення інших культур. У всіх країнах ЄС працюють школи для певних релігійних або культурних груп населення. Програми підтримки національних меншин щодо збереження їхньої культурно-мовної спадщини та створення умов рівного доступу до освіти діють у більшості європейських держав. Компенсаторні програми розроблено й для соціальної підтримки іммігрантів. Школам Швеції доручено активно про-

тистояти ксенофобії та нетерпимості шляхом інформування школярів, відкритої дискусії та виховних заходів.

Окреме місце в шкільних програмах посідає група цілей та цінностей, що відповідає за особистий розвиток учня, побудову ним стосунків з іншими членами суспільства чи світу в цілому. Зазначені цілі передбачають формування в школярів ставлень, моральних суджень і соціальних навичок. У певних випадках програми не деталізують конкретні цінностей та цілі, хоча цілком відчутне загальне прийняття конфуціанських/гуманістичних/християнських цінностей, які перебувають в основі системи освіти (наприклад, в Нідерландах та Іспанії). Повага до сім'ї та до старших, питання лояльності, чесності, міжособистісної взаємодії часто є прихованими в національних курикулумах та рамках оцінювання, проте аналіз змісту шкільних програм підтверджує, що зазначені цілі розвиваються і трансформуються під впливом зовнішніх чинників.

Те, яким чином цілі та цінності будуть досягнуті на практиці, істотною мірою залежить від особливостей курикулуму та педагогічної традиції конкретної країни. У деяких шкільних програмах моральне виховання пов'язане з релігійною освітою. Але тоді як релігійна освіта є, наприклад, обов'язковою для всіх школярів Англії, а відповідні школи фінансуються державою у багатьох країнах ЄС, релігія офіційно заборонена в державних школах Франції. Однак брак релігійної освіти не означає, що в школах немає морального виховання.

За іншої моделі моральне виховання може мати крос-предметний характер, а не бути окремою дисципліною програми. Наприклад, у Нідерландах крос-предметна тема, що розкриває взаємозв'язки між людиною і соціальним середовищем (людина і природа, демократичний громадянин, гендерні відмінності тощо), входить до всіх предметів базового навчального плану, хоча практика показує, що такий підхід є складним для імплементації.

Висновки української дослідниці О. Овчарук також підтверджують той факт, що у переліку цілей початкової освіти на сучасному етапі її розвитку акцентується на громадянській освіті й вихованні, освіті здоров'я та освіті миру. Крім того, проблема прав людини і дитини стає однією з найактуальніших тем і на національному, і на міжнародному рівнях, що ставить перед по-

чатковою школою завдання інформування молодшого школяра та його орієнтації в громадянському суспільстві. Створена в країнах ЄС мережа шкіл миру має на меті виховати в підростаючого покоління повагу до загальнолюдських цінностей шляхом включення їх до змісту освіти й формування навичок мирного співіснування та співробітництва [93, с. 18].

Прищеплення учням толерантності, відчуття міжкультурної спільності, поваги до національностей і культур розглядається як чи не найважливіше завдання початкової школи у контексті розвитку європейської інтеграції та єдиного освітнього простору. Європейська проблематика поступово посідає вагоме місце в навчальних програмах на рівні МСКО 1. Молодші школярі набувають знань про спільний європейській дім як на уроках географії, історії, рідної та іноземної мов, так і під час вивчення крос-предметних тем. Таким чином, європейська початкова освіта координує роботу своїх підструктур з урахуванням культурної, етнічної, соціальної різноманітності.

Крім морального й духовного розвитку на початкову школу в ЄС покладена відповідальність за фізичне здоров'я молодших школярів. Фізкультурна освіта є обов'язковим компонентом навчального плану в усіх країнах-членах і передбачає відповідні віку учнів статеve виховання, вивчення людського організму, знання правил здорового харчування і гігієни, розвиток фізичної грамотності та позитивного ставлення до фізичної активності упродовж життя. Закладені у початковій школі основи фізичного здоров'я як найголовнішої цінності життя постають гарантом психічного і соціального благополуччя дорослої людини.

Вочевидь, у будь-який історичний період освітні цілі, зокрема і початкової ланки, формулюються залежно від зовнішніх чинників, які за природою можуть мати економічний, політичний, соціологічний, освітній, філософський характер або бути комбінованими.

Характер цілей початкової освіти в країнах ЄС у XXI ст. визначається її місією — забезпечити рівний доступ, створити найсприятливіші умови для розвитку особистості дитини, дати базові знання й сформувати навички, необхідні для успішної соціалізації та входження у світ дорослих. Серед останніх акцентів у цілях початкової освіти — підготовка молодших школярів до здорового, безпечного та сталого життя.

Пройшовши етап відносної автономії у визначенні цілей і цінностей (1970—1980-ті роки), сучасна початкова школа в Європі керується цілями, сформульованими державною владою та її агенціями в законах про освіту. Країни ЄС приділяють значну увагу розробленню стратегій для досягнення поставлених цілей з метою перетворення їх з простої декларації принципів у реальність. На відміну від 1980—1990-х років у ХХІ ст. цілі є «локомотивом» курикулуму (aims-based curriculum), який укладається так, аби забезпечити їхню реалізацію в конкретних освітніх галузях і навчальних предметах.

Освіта набуває ціннісного характеру (value-based education). На перший план висуваються універсальні, фундаментальні цінності західної цивілізації — утвердження неповторної індивідуальності кожної людини, розвиток здатності критично мислити й приймати самостійні рішення, важливість соціального співробітництва, відповідальне використання свободи, культурна терпимість, політичний та світоглядний плюралізм.

Визнаючи особистісно орієнтоване та розвивальне навчання як домінуючу педагогіку в початковій школі на сучасному етапі, цілі початкової освіти, також відображають економічні та соціальні виклики європейських суспільств. Зважаючи на складність реалізації, заявлених в освітніх документах завдань, можна констатувати, що до сучасної початкової школи висуваються високі вимоги з боку суспільства, що створює певне напруження, пов'язане з намаганнями поєднати цілі для розвитку дитини (child-centered aims) і цілі для розвитку суспільства (societally-centered aims).

3.2. Стандартизація змісту початкової освіти як інструмент забезпечення її якості в державах — членах ЄС

Сьогодні на базову освіту, включно з початковою, у країнах ЄС покладається важливе завдання — сприяти гармонізації національних освітніх систем Спільноти в ідейному, організаційному, змістовому плані задля розбудови єдиного європейського освітнього простору.

Перебуваючи у постійному розвитку, освітні стандарти відображають суспільний ідеал освіченості, вимоги до освіти як

основи соціокультурного становлення підростаючого покоління, виконуючи стабілізуючу та регламентуючу функції, передусім — збереження єдиного освітнього простору в державі.

Європейська комісія розглядає стандартизацію освіти як важливу умову розширення і прискорення сталого зростання економіки Спільноти і наголошує, що європейська стратегія стандартизації освіти повинна передбачати взаємне визнання освітніх кваліфікацій, навчальних досягнень і змісту навчальних програм [422, с. 5].

Шведські дослідники Д. Сундберг (Daniel Sundberg) і Н. Вальстром (Ninni Wahlström) називають стандартизацію освіти міжнародною тенденцією, що об'єднує ініціативи із запровадження стандартів і охоплює такі елементи [593, с. 348]:

- специфікація очікувань щодо знань учнів;
- ранжування різних показників у системі оцінювання досягнень установлених стандартів;
- оцінювання успішності учнів;
- децентралізація відповідальності за викладання й навчання в школах;
- підтримка і технічне забезпечення вдосконалення системи;
- стимули для заохочення або введення санкцій щодо шкіл і учнів з урахуванням досягнутих результатів.

В європейському освітньому просторі поняття «стандарт» безпосередньо стосується базової освіти, яка у більшості країн ЄС здійснюється у початковій та основній середній школі, є обов'язковою, масовою та переважно уніфікованою.

Процеси стандартизації набирають обертів у 1980—1990-ті роки, коли в розвитку шкільної освіти в більшості країн Західної Європи панівною ідеєю стає підвищення якості та результативності.

Серед основних результатів проведення стандарт-орієнтованих реформ 1990-х років у шкільних системах розвинутих англomовних країн українська дослідниця А. Сбруєва визначає:

- зосередження процесів стандартизації змісту освіти навколо таких ключових навчальних дисциплін, як рідна мова, математика, природничі науки;
- перехід до результатocентрованої парадигми освіти, що зумовило встановлення планових показників навчальних досягнень учнів, шкіл, освітніх систем;

- запровадження зовнішньої (на національному або регіональному рівні) стандартизованої оцінки навчальних досягнень учнів із ключових навчальних предметів;
- визначення за результатами зовнішньої стандартизованої оцінки знань кола санкцій для подальшої роботи навчальних закладів та окремих учнів (*high-stakes assessment*);
- розвиток методичної підтримки шкіл і навчальних округів у формуванні їхньої готовності до запровадження стандартів [112, с. 23—24].

Експерт із розвитку змісту європейської шкільної освіти О. Локшина, аналізуючи генезу освітніх стандартів у країнах ЄС, вказує на функціонування таких моделей:

- до 1990-х років — *вхідна*, або *процесуальна* (нормативні вимоги до змісту фокусуються на вході або на процесі);
- 1990-ті роки — *результативна* (опис структури та змісту освіти, а також чітке окреслення кінцевого результату навчання);
- ХХІ ст. — *компетентнісна* (опис результатів навчання у форматі компетентностей) [69, с. 120].

У докторській дисертації «Тенденції розвитку змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу» О. Локшина пропонує типову модель освітнього стандарту в країнах ЄС, яка містить такі елементи:

- перелік загальних цілей і цілей навчання окремих предметів;
- базовий навчальний план, що розподіляє навчальний час за предметними галузями/предметами;
- стандарти базових предметних галузей, які визначають обов'язковий мінімум змісту навчальних програм та послідовність вивчення навчального матеріалу;
- вимоги до рівня успішності учнів із предметних галузей/навчальних предметів [72, с. 197].

У країнах ЄС, що належать до групи децентралізованих систем (Сполучене Королівство, Німеччина, Бельгія, Іспанія, Данія, Швеція, Угорщина), стандартизація початкової освіти пов'язана з підвищенням освітніх вимог, пошуком єдиних критеріїв добору та впровадження змісту навчальних програм, оновленням підручників і посібників, удосконаленням системи оцінювання тощо. Політичні вимоги встановити вищі стандарти навчальних досягнень основної маси учнів підкріплюються апелюванням до вищого рівня освіти в таких країнах, як Японія та Корея.

У країнах ЄС із централізованими системами освіти (Франція, Румунія, Болгарія, Греція, Італія, Португалія) стандартизація стає інструментом утілення ідеї так званого соціального розмаїття, яке в освіті акцентує процеси підвищення шкільної автономії та адаптації до зовнішніх змін і вимог.

Яскравим прикладом країн першої групи є Сполучене Королівство Великобританії та Північної Ірландії. У 1988 р. Законом про реформу освіти (The Education Reform Act, 1988) запроваджуються перший в історії Сполученого Королівства Національний курикулум (National Curriculum) та нормативна рамка оцінювання, завдання яких полягає у стандартизації базової освіти в Англії та Уельсі. Національний курикулум, що має на меті забезпечити широкий, збалансований та узгоджений навчальний план для учнів віком від 5 до 16 років, вводить такі ключові етапи (key stages) навчання молодших школярів: KE 1 — для дітей віком 5—7 років і KE 2 — для дітей віком 7—11 років.

Розробляючи національний освітній стандарт, Міністерство освіти і науки Англії поставило такі цілі:

- гарантувати право на освіту всім учням, незалежно від їхнього соціального статусу, культури, раси, статі, фізичних вад, відмінностей у здібностях;
- встановити стандарти досягнень, зрозумілі учням, батькам, учителям, політикам, роботодавцям і громадськості;
- реалізувати принципи безперервності та наступності в системі освіти шляхом упровадження національної рамки, яка сприяє узгодженості навчальних програм і є достатньо гнучкою для забезпечення прогресу учнів у навчанні;
- сприяти суспільному розумінню й упевненості в роботі шкіл та результативності обов'язкової освіти [441, с. 26].

Сучасний стандарт змісту початкової освіти Англії визначає перелік обов'язкових навчальних предметів, які повинні вивчатись усіма учнями, — предмети «ядра» (англійська мова (і література), математика, природознавство) та базові предмети (мистецтво і дизайн, проектування і технологія, географія, історія, ІКТ, музика, фізичне виховання) [332, с. 149]. Відповідно до Закону про освіту 1996 р. розподіл між предметами загального обсягу навчального часу, передбаченого стандартом, здійснюється на рівні школи.

Зміст початкового курикулуму складається з інваріантної (мінімальний обсяг знань, умінь і навичок, які учні пови-

нні опанувати впродовж певного КЕ) та варіативної частини (необов'язковий, додатковий навчальний матеріал) з кожного виду діяльності.

Для кожного предмета та КЕ діє свій стандарт змісту (programmes of study), а також стандарт досягнень (attainment targets), який містить критерії оцінювання з 8 рівнів складності (level descriptions). Так, по завершенні КЕ 1 (вік — 7 років) продуктивність більшості учнів має перебувати в діапазоні першого — третього рівнів, а наприкінці КЕ 2 (вік — 11 років) вона повинна охоплювати другий — п'ятий рівні.

Наприкінці кожного КЕ запроваджується оцінювання навчальних досягнень учнів (summative assessment), метою якого є забезпечити вчителів як діагностичною інформацією для вдосконалення планування та подальшої організації навчання, так і підсумковими даними щодо рівнів досягнень учнів.

Українська дослідниця моделювання змісту початкової освіти у Великій Британії І. Борисенко звертає увагу на взаємозв'язок між змістовою і процесуальною складовими курикулуму, що досягається шляхом його наповнення питаннями організації навчального процесу на шкільному рівні: розподіл навчального часу шкільного компонента, визначення кількості семестрів у навчальному році; обсяг навчального навантаження на тиждень; тривалість уроку; розподіл додаткових годин на формування в учнів умінь з грамотності й рахування; групування учнів. Такий підхід робить процесуальну складову важливим компонентом стандарту початкової освіти [11, с. 10].

У 1997 р. після перемоги Лейбористської партії «Біла книга: досконалість у школах» (White Paper: Excellence in Schools) зробила акцент на підвищенні стандартів грамотності та рахунку. В документі було заплановано до 2002 р. реалізувати скорочення кількості учнів (віком п'яти — шести — семи років) у класі до 30 осіб, ефективне вхідне тестування дітей під час вступу до початкової школи (baseline assessment), проведення мінімум 1 год грамотності та рахунку впродовж навчання на МСКО 1, розроблення національних рекомендацій та створення системи підвищення кваліфікації вчителів для кращої практики навчання грамотності та рахунку, значне покращання академічних результатів учнів наприкінці початкової освіти відповідно до національних цілей [653, с. 22].

Конкретним заходом для виконання заявлених у «Білій книзі» завдань стало запровадження у початкових школах Національної стратегії грамотності (The National Literacy Strategy's Framework, 1998) та Національної стратегії розвитку кількісного мислення (The National Numeracy Strategy Framework, 1999). Ці програми забезпечили вчителів чітким набором дескрипторів щодо визначення прогресу учнів у мовній та математичній галузях.

За даними П. Тімса і К. Меррелл, запровадження національних стандартів дало змогу британській початковій школі здійснити освітній прорив: результати з англійської мови, переважно читання, демонструють, що частка учнів, які отримали четвертий рівень, у 1995—2000 рр. зростає із 48 до 75 %; з математики зафіксовано зростання із 44 до 72 % [638, с. 9].

Крім посиленого акценту на мовній і математичній грамотності, в усіх фінансованих державою початкових школах Англії з моменту імплементації переглянутого Національного курикулumu в серпні 2000 р. запроваджується рамкова програма з громадянства, особистісного розвитку та освіти про здоров'я (personal, social and health education — PSHE). Залишаючи деталізацію змісту й вибір педагогічних технологій школам, рамка стандартизує знання та вміння молодших школярів із зазначених ненормативних дисциплін: семирічні учні повинні розуміти відмінність між правильним і неправильним; розв'язувати прості соціальні та моральні дилеми; навчитися ділитися й співпрацювати; вміти визначати власні уподобання та обґрунтовувати вибір; називати та керувати своїми почуттями. До 11 років діти повинні навчитися обговорювати актуальні питання, знати про основний закон і демократію, запобігати наслідкам расизму та знущань, а також бути обізнаними у певних статевих питаннях [438, с. 7].

Продовженням обраного курсу щодо реформування початкової освіти у напрямі підвищення стандартів навчання у 2006 р. стає «Рамка мовної та математичної грамотності для початкового рівня» (Primary Framework for Literacy and Mathematics). Завданням документа є визначення шляхів забезпечення якості викладання на рівні МСКО І з гарантованим досягненням високих стандартів читання та рахунку всіма молодшими школярами, узгодження змісту навчання та сприяти наступності всередині та між освітніми етапами.

Зважаючи на результати наукових досліджень упродовж 1990-х років і національну політику в галузі шкільної освіти, оновлена «Рамка» пропонує вчителям дескриптори результатів кожного етапу як інструмент для планування індивідуалізованого навчання мови (говоріння, аудіювання, читання) та математики [269].

З вересня 2014 р. в школах Англії починає впроваджуватися новий Національний курикулум редакції 2013 р., зміст якого експерти оцінюють як дещо звужений порівняно з попереднім курикулумом і з фокусом на високих стандартах та ключових навичках. За новим Національним курикулумом, вивчення іноземних мов на KE 2 стає обов'язковим, а у викладанні ІКТ підкреслюється важливість опанування молодшими школярами основ програмування [616, с. 6, 189].

Як подальший крок на шляху вдосконалення початкового курикулуму експерти пропонують нове «ядро», до якого рекомендовано включити англійську мову (і літературу), математику та ІКТ [441, с. 22].

Новий Національний курикулум також відрізняється від попередньої версії 1999 р. відсутністю восьмирівневої шкали оцінювання учнівських досягнень: стандарт досягнень визначається безпосередньо в окремих програмах навчання як те, що «учні повинні знати, застосовувати і розуміти». Відмову від рівнів було зумовлено браком конкретної інформації щодо досягнення певного рівня в плані того, що учні можуть робити, і рекомендацій для прогресу. Водночас використання рівнів як цілей негативно впливало на учнів, котрі не змогли досягти цільових рівнів, створюючи проблему з «наклеюванням ярликів» на невстигаючих. Крім того, внаслідок виділення на досягнення одного рівня близько двох років навчання розвинулася сумнівна, з позицій когнітивного розвитку, практика визначення підрівнів.

Для заміни рівнів як засобів звітності щодо продуктивності учнів наприкінці ключових етапів експертами розроблено нові «дескриптори продуктивності» (performance descriptors), призначені для оцінювання учнів учителями. Дескриптори продуктивності з основних предметів визначають, що учні можуть робити, якщо вони досягли певних стандартів.

На KE 1 учителі оцінюють учнів із математики, читання та письма, використовуючи один з чотирьох стандартів: стандарт майстерності (mastery standard); національний стандарт (national

standard); працює в напрямі національного стандарту (working towards national standard); нижче національного стандарту (below national standard). Дескриптор для кожного стандарту містить низку визначень (близько 50) про те, що учень повинен бути в змозі робити з кожного аспекту предмета. Використовуючи професійну оцінку й інформацію про роботу в класі та участь в інших заходах, педагог визначає, якому стандарту найбільшою мірою відповідають загальні досягнення учня. Учнім слід продемонструвати більшість елементів, описаних у стандарті. Лише для оцінювання досягнень із науки на KE 1 і KE 2 пропонується єдиний дескриптор — «працює в напрямі національного стандарту» [414, с. 11].

Британські експерти фіксують підвищення навантаження учнів на KE 2 у зв'язку з підготовкою до національного тестування наприкінці етапу і новими вимогами з боку Міністерства освіти: 85 % учнів досягнуть стандарту (порівняно з 65 % раніше). До того ж стандарт має бути досягнутий з читання, письма та математики, тоді як раніше це стосувалося будь-якого одного або більше з цих трьох аспектів.

У Шотландії «Програма розвитку 5—14» (The 5—14 Development Programme), ґрунтуючись на принципах широти, балансу, узгодженості, безперервності та послідовності, як зазначає В. Гарлен (Wynne Harlen), стає основою шкільної реформи, що охопила курикулум, систему оцінювання та національне тестування учнів віком 5—14 років. Більш відомий як «5—14» цей документ був представлений Міністерством освіти Шотландії у 1987 р., відколи розпочинається його впровадження у навчальних закладах з метою розвитку й удосконалення. У 1991 р. у країні розроблено перші стандарти з англійської мови і математика, представлені у вигляді інструкцій (guidelines) [415, с. 2].

Запропонований експертами у 1993 р. варіант «Структура і баланс курикулуму 5—14» (The Structure and Balance of the Curriculum 5—14) охоплює п'ять освітніх галузей для початкової освіти (мова, математика, екологічна освіта, виразні мистецтва, релігійне і моральне виховання), зокрема стандартом охоплено 80 % навчального часу, залишаючи 20 % на шкільне планування [415, с. 4].

Численні консультації, робочі документи, експертиза результатів діяльності шкіл упродовж 1990-х років свідчать про істотні по-

зитивні зміни в шкільній освіті під впливом «Програми розвитку 5—14»: розширення змісту курикулуму на всіх рівнях (дошкільна, початкова, середня освіта), формування прозорої системи оцінювання навчальних досягнень учнів, зростання професійної активності вчителів та співробітництва між ними, можливість задовольнити освітні потреби учнів із різним рівнем здібностей, розвиток партнерства між школою та батьками (запровадження письмових звітів про успішність учнів) [415, с. 22—23].

Політика стандартизації шкільної освіти як гарантії її якості триває і в XXI ст.: Закон «Стандарти у школах Шотландії» (Standards in Scotland's Schools etc. Act, 2000) містить перелік заходів щодо оптимізації управління навчальними закладами з метою реалізації права учнів на якісну освіту (обов'язки директорів шкіл і керівників органів освіти, діяльність шкільних рад, професійна компетентність учителів, зовнішня шкільна інспекція тощо) [586].

Курикулум Шотландії не має статусу нормативного документа: місцеві органи влади й директори шкіл можуть вільно розробляти відповідний навчальний план у межах урядових рекомендацій. Актуальні на сьогодні рекомендації викладено в публікації шотландського уряду «Курикулум для досконалості. Розробляючи курикулум 3: Рамка для навчання і викладання» (Curriculum for Excellence. Building the Curriculum 3: A Framework for Learning and Teaching, 2008) для всіх учнів віком 3—18 років з метою виховання відповідальних громадян, успішних учнів, упевнених особистостей та ефективних працівників. «Курикулум для досконалості» спрямований на підвищення якості навчання та викладання й підвищення успішності всіх дітей і молодих людей у Шотландії, у тому числі тих, хто потребує додаткової підтримки в навчанні [240].

Надаючи детальніші рекомендації та приклади імплементації, оновлений «Курикулум для досконалості» замінює попередні урядові інструкції щодо планування навчальних програм для учнів 3—5 років, 5—14 років і в старшій школі. Починаючи з 2009/10 н. р., він стає основним керівним документом для організації загальної освіти, яка повинна забезпечити можливості для розвитку навичок, необхідних для навчання, життя і роботи (включно з навичками планування), фокусуючись на мовній грамотності, рахунку, здоров'ї та благополуччі.

У центрі «Курикулуму для досконалості» перебувають «досвід і результати» (experiences and outcomes), які визначають очікувані результати навчання у восьми освітніх галузях (виразні мистецтва; здоров'я і благополуччя; мови; математика; релігійне і моральне виховання; науки; соціальні дослідження; технології) та ступінь прогресування учнів за п'ятьма рівнями:

- 1) ранній — дошкільні роки та перший рік початкової школи (P1);
- 2) перший — до кінця четвертого року (P4);
- 3) другий — кінець початкової школи (P7);
- 4) третій — перші три роки середньої школи (S1—S3);
- 5) четвертий — старші роки середньої школи або коледжу [241, с. 4].

У курикулумі не визначено предмети «ядра», але особлива увага приділяється грамотності та рахунку, які є об'єктами національної системи моніторингу. Очікувані результати наприкінці кожного періоду з кожної теми в рамках кожного предмета описані як твердження «Я можу...», що поєднують зміст і процес навчання і наголошують на важливості набуття персонального досвіду, формування мотивації навчання [414, с. 13].

Початковий курикулум Північної Ірландії (The Northern Ireland Curriculum Primary, 2008) встановлює мінімальні вимоги для кожного з трьох етапів початкової освіти в шести освітніх галузях («Мова і грамотність», «Математика», «Мистецтва», «Світ навколо нас», «Особистий розвиток і взаєморозуміння», «Фізична освіта»). На школи покладається відповідальність за реалізацію широкого й збалансованого курикулуму та створення навчальних умов для кожного учня, які б дали можливість досягти максимально високих стандартів [617, с. 2].

У початковому курикулумі Північної Ірландії особливий акцент робиться на розвитку навичок для безперервного навчання й ефективного функціонування в суспільстві. Використовуючи можливості брати участь в активних навчальних контекстах за всіма галузями навчального плану, діти повинні поступово розвинути такі крос-дисциплінарні навички, як комунікативність, використання математики та ІКТ, критичне мислення і прийняття рішень, самоорганізація, робота в команді, управління інформацією, креативність [617, с. 5].

Організований навколо освітніх галузей, початковий курикулум Північної Ірландії одночасно наголошує на важливості по-

дальшої інтеграції змісту для кращого розуміння учнями зв'язків між різними аспектами навчання. Задля цього вчителі початкової школи, користуючись правом автономії, мають можливість обирати відповідні віку та завданням програми прийоми і методи навчання й оцінювання, що працюють на інтелектуальний, соціальний, емоційний, фізичний, моральний і духовний розвиток учнів.

Стандарт змісту початкової освіти в Англії, Уельсі, Північній Ірландії охоплює 85 % усього навчального часу, 15 % відведено на шкільний компонент, у Шотландії відповідно — 70—80 і 20—30 %.

Спільними інноваціями в структуруванні початкового курикулу-му в усіх частинах Сполученого Королівства українська дослідниця І. Борисенко називає: об'єднання навчальних предметів у освітні галузі; виокремлення ключових умінь; послідовність трансляції знань; наявність міжпредметних проєктів; акцентування на результативності навчання; посилення ваги мовної, іншомовної, математичної складових, ІКТ-грамотності; підвищення уваги до особистісного розвитку учня, його вмінь жити в громаді [11, с. 10—11].

Досвід Сполученого Королівства в розробленні освітніх стандартів, їх упровадженні та регулярному перегляді характеризує стандарт як концепт, що постійно змінюється під впливом суспільних вимог до освіти.

Іспанські освітні реформи 1990-х років і початку XXI ст. (Закон про право на освіту — *la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE)*, 1985 р., Головний закон управління освітою — *la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*, 1990 р., Закон про якість освіти — *Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)*, 2002 р., Закон про освіту — *Ley Orgánica de Educación (LOE)*, 2006 р.) змінили структуру (зокрема на рівні МСКО 1 запроваджено три цикли: перший (6—8 років), другий (8—10 років), третій (10—12 років)) і заклали основні принципи функціонування національної системи освіти: державний характер, доступність і якість для всіх верств населення, наступність етапів навчання, адаптація освіти до соціальних змін.

Національний стандарт обов'язкової освіти Іспанії, затверджений у 2006 р., належить до стандартів нового покоління, орієнтованих на формування в учнів ключових компетентностей відповідно до рекомендацій Європейської Ради, і контролюється на трьох рівнях, а саме [511, с. 4]:

1. Стандарт (або базовий навчальний план) розробляється й на національному рівні (Міністерство освіти, культури і спорту), і на рівні автономій, визначаючи мінімальну кількість годин на кожну предметну галузь, що загалом обіймає 55 % усього навчального часу. З урахуванням кількості годин, які відводяться в автономіях на вивчення мови автономії, це становить 65 %, залишаючи школам час для реалізації регіонального компонента. Національний курикулум встановлює цілі, що описують необхідні для учнів навички, дидактичні принципи, критерії добору змісту, методи оцінювання успішності учнів.

2. Навчальні програми для кожного конкретного етапу або рівня розробляються в школах (*proyecto educativo*) командою вчителів, відповідальних за цикл/рівень, затверджуються радою школи й контролюються інспекцією. Такий підхід забезпечує наступність і узгодженість між офіційним курикулумом та навчальним процесом в аудиторії, а також зберігає унікальність кожної школи, її етос.

3. Класні програми укладає вчитель, адаптуючи навчальні програми школи для задоволення потреб учнів у своєму класі. Кожен учитель, користуючись правом на автономію, встановлює конкретні стандарти для свого класу.

У грудні 2006 р. Королівський указ (*The December 7 Royal Decree 1513/2006*) встановив мінімальне «ядро» курикулуму для початкової школи, що передбачає вивчення таких обов'язкових освітніх галузей:

- іспанська мова та література (і одна з офіційних мов автономії);
- математика;
- природне, суспільне та культурне довкілля;
- мистецька освіта (образотворче мистецтво, музика, танець, драма);
- фізичне виховання;
- іноземні мови (з початку другого циклу початкової освіти, у віці 8 років і вище);
- релігія або моральне виховання (за вибором батьків) [505, с. 74].

Закон про освіту (*LOE*, 2006) і Закон про підвищення якості освіти (2013 р.) є основними документами, які нині регулюють систему освіти Іспанії. Прийняття *LOE* мало на меті підвищення стандартів у іспанських школах і визначення функцій центрального уряду й автономій щодо співпраці у сфері освіти. *LOE*

також наголосив на важливості громадянської освіти, внаслідок чого освітня галузь «Громадянознавство та права людини» була запроваджена для вивчення у третьому циклі початкової освіти [349, с. 73].

Новий базовий курикулум початкової освіти (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE 01-03-2014)) у 2014/15 н. р. на 1, 3 та 5-му роках початкової освіти запроваджує формування в молодших школярів європейських ключових навичок (термін «компетентності» не використовується). Вони визначаються як «знаю як» (know-how), що підкреслює їхній практичний характер і можливість застосування в різних академічних, соціальних і професійних контекстах.

На відміну від європейських освітніх лідерів, які впродовж 1990-х років не лише обговорювали, а й робили конкретні кроки в напрямі стандартизації національних систем освіти, у Німеччині політичні документи вперше порушують проблему загальних національних стандартів освіти на початку XXI ст. (The Development of National Educational Standards, Federal Ministry of Education and Research, 2004). Публікація результатів міжнародних порівняльних досліджень успішності школярів зумовлює в Німеччині дискусію щодо якості національної шкільної освіти, професійної підготовки вчителів та організації процесу навчання. Хоча увага експертів переважно спрямована на середню освіту, змін потребують також дошкільний та початковий рівні [605].

З кінця 1990-х років починають працювати «Національна програма — Покращання якості в шкільній освіті 1999—2004» (Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen 1999—2004) та проект «Запровадження освітніх стандартів» (2003 р.). У 2004 р. новий Закон про освіту (Bildungsgesetz, 2004), спільний для всіх земель (16 Länder), запроваджує загальні стандарти початкової освіти (Vereinbarung über Bildungsstandards für den Primarbereich) і стандарти навчання німецької мови та математики в початковій школі (Bildungsstandards im Fach Deutsch und Mathematik für den Primarbereich).

Зміст і компетентності, важливі для навчального процесу в початковій школі, визначаються в курикулах, навчальних програмах або рамкових планах, які можуть бути предметно базованими, структурованими навколо освітніх галузей або мати

міждисциплінарний характер. З метою реалізації освітніх стандартів Постійної конференції для рівня МСКО 1 предмети курікулу (німецька мова, математика, загальні знання — предмети «ядра», іноземна мова, мистецтво, трудове навчання/ дизайн текстилю, музика, спорт, релігія/етика) відповідно адаптовані. В обов'язкових для всіх освітніх стандартах *Länder* мають право уточнювати специфічні цілі, тоді як навчальні плани визначають способи їх досягнення [607, с. 109—110].

Навчальні програми та навчальні плани для початкової школи розробляються Міністерствами освіти та культури у федеральних землях. Вони є нормативно-правовими актами й обов'язкові для виконання вчителями, котрі користуються правом автономії тільки у виборі методів навчання (шкільна конференція вчителів-предметників). Діє практика, коли навчальні програми запроваджуються на експериментальній основі, доопрацьовуються (спеціальна комісія може консультуватися з батьками, учнями, органами освіти) і лише потім затверджуються. Загальна база даних навчальних планів і програм розміщена на сайті Постійної конференції (www.kmk.org).

Важливий внесок у процес стандартизації освіти, виконуючи експертизу стандартів, у Німеччині робить Інститут якості освіти (Institut zur Qualitätsentwicklung in Bildungswesen), заснований у 2008 р.

У 2009 р. Постійною конференцією міністрів освіти і культури представлено Концепцію використання освітніх стандартів для навчання та розвитку (Konzeption zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung) з метою трансформації національної освіти на компетентнісних засадах. У Концепції окреслено перспективні підходи до структурування змісту освіти та навчання, спрямовані на досягнення учнями відповідних компетентностей та узгодження курікулумів з освітніми стандартами.

Характерними рисами початкового курікулуму в Німеччині є міждисциплінарність і трансдисциплінарність як ключові принципи добору та презентації змісту. Крім зазначених обов'язкових предметів, у навчальних планах федеральних земель для МСКО 1 передбачено такі комплексні освітні галузі:

- мовна освіта (розвиток мовних і комунікативних навичок);
- міжкультурна освіта (розуміння різних культур);

- *MINT*-освіта (створення прикладного та комплексного природного й науково-технічного знання);
- медіа-освіта (формування медіа-компетентності, участь у цифровому світі, розвиток здатності критично мислити);
- освіта про здоров'я (профілактика й зміцнення здоров'я у повсякденному шкільному житті);
- музично-естетична освіта (ознайомлення з культурною спадщиною через позакласні навчальні заходи);
- освіта для сталого розвитку (формування базових компетентностей для визнання й власного внеску в сталий розвиток суспільства);
- аксіологічна освіта (ознайомлення з основними цінностями і принципами демократичної держави і громадського порядку) [351].

Останніми роками навчальні плани федеральних земель Німеччини дедалі частіше беруть до уваги концепцію безперервного навчання. Надання основних знань, умінь і навичок, а також знань, що стануть орієнтиром для подальшого навчання, поряд із розвитком ключових компетентностей перетворилися на основні освітніми цілі німецької початкової школи.

Таким чином, завданнями стандартизації у Німеччині є оновлення й оптимізація системи управління освітою, у тому числі початковою, посилення контролю за адміністративним, навчальним і педагогічним процесом та його результатами по вертикалі й горизонталі. Стандартизація у ФРН орієнтована на досягнення прозорості та відкритості всієї системи, порівнянності окремих її елементів, а також підвищення відповідальності всіх учасників процесу (міністерств, регіонів, муніципалітетів, шкільної адміністрації, учителів).

У Фінляндії перший національний курикулум, виданий у 1970 р., був у край централізованим документом. Після прийняття Закону про базову освіту (Basic Education Act, 1983) національний курикулум було реформовано в 1985 р., і держава взяла курс на децентралізацію освіти та розширення автономії педагога. Реформа курикулуму також скасувала поширену до 1985 р. практику розподілу учнів між різними типами шкіл відповідно до їхніх здібностей і встановила вищі стандарти для всіх учнів. Муніципалітети отримали повноваження для прийняття рішень у сфері шкільництва, а індивідуальні потреби учнів стали головним фокусом освіти [641, с. 84].

Процес децентралізації шкільної освіти Фінляндії тривав упродовж 1990-х років: реформа курикулуму 1994 р. надала місцевій владі великий ступінь автономії (муніципалітети розпоряджаються державними грантами, керують організацією навчального процесу та фінансуванням шкіл), а школи отримали право брати участь у розробленні курикулуму та обирати моделі його імплементації.

Масштабна реформа 1998 р. в галузі освітнього законодавства спрямовувалася на перегляд цілей освіти, прав та обов'язків учнів. У фінській школі запроваджено вибіркове національне тестування з метою одержання інформації щодо успішності школярів та подальшого розроблення національних стандартів.

Чинний Національний курикулум базової освіти Фінляндії (Finnish National Core Curriculum, 2014) укладено Фінською національною радою з освіти (Finnish National Board of Education), підпорядкованою Міністерству освіти. Він передбачає цілі та завдання шкільної освіти, її структуру, основний зміст навчальних дисциплін, принципи оцінювання учнів, результати навчання. У курикулумі також містяться рекомендації щодо вибору педагогічних технологій, організації навчання учнів, створення умов для учнів з особливими освітніми потребами, забезпечення добробуту учнів і комфортної атмосфери навчання.

Національний курикулум Фінляндії оновлюється приблизно кожні десять років і за структурою є предметно базованим. Рамковий характер національного курикулуму дає можливість учителям і школам адаптувати його до регіональних особливостей з обов'язковим дотриманням ключових освітніх цілей і принципів. Крім того, на рівні школи у Фінляндії вирішуються такі питання: зміст мовних програм, розподіл навчальних годин між предметами, співпраця з батьками, супровід учнів, котрі потребують особливої підтримки або належать до різних мовних і культурних груп [379, с. 16].

Практика Фінляндії щодо укладання курикулуму базової освіти (початкової включно) у співпраці між національними та місцевими органами влади демонструє зміщення фокуса в розробленні курикулуму на його структуру та педагогічну функціональність.

За Е. Вітikka (Erja Vitikka), фінський курикулум як керівний освітній документ виконує три функції:

1) адміністративну (є структурним елементом національної системи освіти та частиною міжнародної кооперації та розвитку);

2) інформаційно-інтелектуальну (відтворює культурно значущі знання, розкриває сучасні концепції та ідеї);

3) дидактичну (є професійним інструментом учителів, встановлює принципи викладання та навчання, забезпечує методичними рекомендаціями) [641, с. 88].

На відміну від національного курикулуму, укладеного під впливом неоліберальних ідей 1990-х років, чинний фінський курикулум наголошує як на провідній ідеї на індивідуалізації та педагогічній свободі й необхідності якісної базової освіти для всіх, що вимагає централізованого керованого навчального плану. Серед останніх напрямів реформування національного курикулуму Фінляндії заміна традиційно предметно-базованого курикулуму компетентнісно базованим, що зумовлено експоненціальним зростанням знань, поширенням ІКТ і соціальними змінами, які на ринку праці створили попит на нові види навичок.

Крім того, освітній стандарт Фінляндії характеризується такою інновацією, як включення до стандарту умов навчання, запровадженого у форматі «навчальне середовище» (learning environment), що охоплює фізичне середовище, психологічні фактори, соціальні відносини та покликаний забезпечувати умови для розвитку й навчання учнів [498, с. 16].

Пріоритетним завданням у системі освіти Фінляндії, як і в сусідній Швеції, є забезпечення рівності, що розуміється радикально: не тільки як рівність шансів, а і як рівність результатів. Чинні стандарти передбачають, що мінімальний, але доволі високий рівень результатів, повинен бути досягнутий 90 % учнів. Така можливість забезпечується системою підтримки учнів, у котрих виникають проблеми в навчанні. Для особливо обдарованих дітей у стандартах передбачено рівень «екстраординарні досягнення» [40, с. 152].

У 2016/17 н. р. Фінляндія впроваджує оновлений національний курикулум дошкільної та базової освіти. Зберігаючи позитивний досвід попередніх десятиріч щодо освітніх цілей та завдань, новий курикулум підтримується спеціально розробленою для шкіл і освітніх закладів веб-платформою. З погляду змісту новий курикулум зобов'язує школи кожного навчального року додавати до загальної програми мультидисциплінарний навчальний модуль

(multidisciplinary learning module), що комбінує зміст декількох предметів і представляє його з практичної перспективи [499].

Сучасна данська народна школа (Folkeskole) також базується на традиції холістичного підходу до соціального, психічного та когнітивного розвитку дітей та молоді. *Folkeskole* централізовано регулюється Законом про народну школу 2007 р. (Act on the Folkeskole, LBK nr 1049 af 28/08/2007) з подальшими поправками й охоплює початковий та середній етапи, які відповідно до Міжнародної стандартної класифікації освіти належать до 1-го та 2-го рівнів. Крім обов'язкових класів від 0 до 9 *Folkeskole* включає додатковий 10-й клас. Функціонування початкової школи в межах єдиного навчального закладу та єдиного навчального циклу з основною школою забезпечує єдність і системність освітніх послуг, що надаються школярам різного віку.

Повноваження на створення національних освітніх стандартів розподілені між данським парламентом (визначає загальні цілі освіти), Міністерством освіти (формулює навчальні цілі з окремих предметів) і місцевими органами освіти та школами (розробляють навчальні плани). В умовах, коли інструкції Міністерства освіти мають рекомендаційний характер, данські школи користуються широкою автономією у плануванні та організації навчального процесу.

Зміст освіти у *Folkeskole* розподілений на три блоки з 1-го по 9-й клас й охоплює такі обов'язкові предмети:

- гуманітарні науки: данська мова (у всіх класах), англійська мова (у всіх класах), християнство (у всіх класах), історія (3—9-й класи), німецька або французька мови (5—9-й класи), суспільствознавство (8—9-й класи);
- практичні/творчі дисципліни: фізичне виховання (у всіх класах), музика (1—6-й класи), образотворче мистецтво (1—5-й класи), дизайн текстилю, ремесла, домашня економіка (4—7-й класи);
- наукові дисципліни: математика (у всіх класах), природничі науки/технологія (1—6-й класи), географія (7—9-й класи), біологія (7—9-й класи), фізика/хімія (7—9-й класи) [650, с. 61].

Частиною стандарту в початковій школі є також теми з безпеки дорожнього руху, здоров'я та сексуальної освіти, сімейної освіти, ринку праці, освітньої та професійної орієнтації. Сьогодні розвиток змісту початкової освіти Данії також вияв-

ляється у збільшенні кількості годин данської мови і математики на тиждень. Вивчення англійської мови стає обов'язковим із 1-го класу на відміну від попередніх навчальних планів, коли її вивчення розпочиналося у 3-му класі. Німецька або французька вивчатимуться з п'ятого класу, а не із сьомого.

За висновками міжнародного експерту К. Вітбі (Karen Whitby), сьогодні *Folkeskole* дедалі більше орієнтується на так звані ключові кваліфікації (key qualifications), які Міністерство освіти Данії визначає як «широкі особистісні якості» (broad personal qualifications), що охоплюють навички співпраці, комунікації, творчості та незалежності [650, с. 65].

В Австрії поправка до Закону про шкільну освіту (Schulorganisationsgesetz — SchOG) у серпні 2008 р. створює правове підґрунтя для впровадження освітніх стандартів у початкових школах і молодших класах середньої школи. Курикулум початкової школи Австрії репрезентує загальну рамку збалансованої освіти молодших школярів у соціальній, емоційній, інтелектуальній та фізичній сферах. Він становить основу для самостійного планування та проведення занять учителями і визначає:

- загальноосвітні цілі;
- навчальні та виховні цілі для окремих предметів, принципи навчання;
- зміст навчання;
- розподіл змісту за роками навчання;
- загальну кількість уроків і кількість уроків з окремої дисципліни (розклад);
- перелік питань, які вирішуються на рівні школи згідно з принципом автономії (schulautonome Lehrplanbestimmungen) § 6 Закону про шкільну освіту.

Зміст початкової освіти в Австрії предметно структурований. Стандарт містить три модулі:

- обов'язкові предмети («Німецька мова, читання, письмо», «Математика», «Місцева історія, географія і біологія», «Релігія», «Музика», «Мистецтва», «Технології», «Фізична активність і спорт»);
- обов'язкові вправи («Іноземна мова», «Безпека на дорозі»);
- додаткові вправи (хор, гра на музичному інструменті, фізичне виховання, драма, навчання рідної мови, творча музика

та мистецтво, сучасна іноземна мова, розвиток особливих інтересів і талантів) [335, с. 90].

На рівні МСКО 1 у 2003 р. було вперше встановлено стандарт змісту для предметів «Німецька мова, читання, письмо» і «Математика», у 2012 р. підготовано стандарт з «Англійської мови». На підставі стандартів змісту визначаються предметні компетентності, важливі для подальшої шкільної освіти або професійної підготовки, та їхні рівні, яких учні повинні досягти наприкінці кожного навчального періоду (learning outcomes).

Незважаючи на той факт, що зміст на початковому щаблі структурований навколо предметів, навчання в класі має ґрунтуватися на досвіді, інтересах і потребах дітей, а підходи до навчання повинні бути ситуативними і мати міждисциплінарний характер.

Крім того, початкова школа Австрії має багато освітніх завдань (так звані дидактичні принципи), досягнення яких можливе лише за умов міждисциплінарного навчання: освіта про здоров'я, читання, медіа-освіта, музична й художня освіта, політична освіта (включно з освітою для миру), міжкультурне навчання, статеve виховання, риторика, екологічна освіта, безпека дорожнього руху, економіка (навички поведінки споживача), освіта з питань гендерної рівності [335, с. 94].

Відповідно, в австрійській системі освіти стандарти виконують такі функції:

- орієнтаційну (орієнтація на результат під час планування та організації навчання, добір адекватних методів і педагогічних технологій);
- підтримки (поліпшення компетентності вчителів у сфері діагностики і підтримки навчальної діяльності учнів);
- оцінювання (чіткий опис досягнень учнів і критеріїв оцінювання).

У Франції, яка належить до групи країн ЄС із централізованою системою управління освітою, концепт «стандарт змісту» в узагальненому вигляді характеризується як «сукупність специфічної інформації» і пов'язується зі знаннями, викладеними у форматі «тверджень», які потрібно засвоїти учням, тобто з навчальними програмами (programmes d'enseignement) [33, с. 108; 391, с. 70]. Прагнення політиків і освітян забезпечити виконання встановлених вимог усіма учнями стимулювало зусилля в напрямі чіткішого визначення стандартів досягнень та процедур

оцінювання успішності учнів як у когнітивній, так і в некогнітивній сферах [528, с. 12].

За розроблення навчальних програм у Франції відповідає Міністерство освіти. Національна рада з освітніх програм (Conseil national des programmes — CNP) надає рекомендації та вносить міністру пропозиції, пов'язані із загальною політикою в галузі освіти, цілями, що повинні бути досягнуті, адекватністю освітніх програм, спрямованих на досягнення визначених цілей, та їх адаптацію для розвитку знань. У розробленні стандартів змісту також беруть участь представники предметних груп (Groupes techniques disciplinaires), які паралельно визначають форми та процедури оцінювання успішності школярів [528, с. 15].

У результаті реформування французької школи у 1990-х роках запроваджено поділ початкової освіти на два цикли («навчання базових навичок» (6—8 років) та «поглиблений розвиток навичок» (8—11 років)) і визначено групи компетентностей (загальні, лінгвістичні, предметні), яких учні повинні набути в кожному з циклів [540, с. 72].

Навчальний план для початкової школи структурується навколо таких предметів, як французька мова, математика, фізична і спортивна освіта, відкриття світу, життя разом, мистецтво та історія мистецтв, експериментальна наука і технології, сучасні мови, історія — географія — громадянознавство й моральне виховання. Особливий наголос зроблено на вивченні французької мови як рідної (збільшено кількість годин із 8 до 10 в циклі I та 8 в циклі II) і математики. Розширено зміст гуманітарних дисциплін: програми з історії охоплюють навчальні матеріали про визначні дати та видатних історичних діячів Франції; до змісту програм з географії та відкриття навколишнього світу додано рубрики й завдання, що стосуються місця і ролі Франції в європейському просторі та світі, а також проблем сталого розвитку [94, с. 10; 543].

У Франції національні навчальні програми та інструкції є обов'язковими для всіх учителів та всіх типів шкіл. Вони чіткі та деталізовані в плані досягнення цілей і трансляції змісту, однак відкриті з погляду методів навчання, що відповідає принципу освітньої свободи, зафіксованому в Законі про майбутнє шкіл

(Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, 2005) [479].

Важливим кроком у процесі стандартизації початкової освіти Франції стало запровадження Декретом №2006—830 у липні 2006 р. «Загальної бази знань і навичок» (*Socle commun de connaissances et de compétences*), що визначає комплекс знань і навичок, яких кожен учень повинен набути наприкінці обов'язкової освіти й які вважаються необхідними для продовження навчання, подальшого особистого та професійного розвитку [603].

Відповідно до вимог *socle* упродовж двох циклів початкової освіти молодші школярі повинні досягти перших двох рівнів знань і навичок, стандартне оцінювання яких відбувається наприкінці кожного циклу.

З 2007 р. у початковій школі Франції запроваджується вивчення першої іноземної мови. Відповідно до рамки іншомовних компетентностей Ради Європи по закінченні початкової школи учні повинні володіти іноземною мовою на рівні A1.

Оновлені програми 2008 р. для початкової школи Франції порівняно з аналогічними 2002 р. зменшують навчальне навантаження на учнів з 26 до 24 год на тиждень, встановлюють нормативну річну кількість навчальних годин — 864, скасовують «вилку годин» за кожним із навчальних предметів.

Французькі експерти Ф. Ропе (Françoise Ropé), Ф. Жонаер (Philippe Jonnaert) і Л. Тангі (Lucie Tanguy) [450; 553], надаючи пріоритетного значення компетентнісному підходу, вважають його реалізацію необхідною передумовою вдосконалення національних освітніх стандартів. У результаті в оновлених програмах обґрунтовано компетентнісний підхід до опанування змісту шкільних знань, розроблено вимоги щодо набуття компетентностей, запроваджено персональні учнівські щоденники компетентностей.

У 2014 р. Рада з навчальних програм (Conseil supérieur des programmes) вносить пропозицію об'єднати знання і компетентності *socle* за п'ятьма темами: «Мови для мислення і комунікації», «Методи та інструменти для навчання», «Особистий розвиток і громадянство», «Спостереження і розуміння світу» та «Уявлення про світ і діяльність людини». Такий підхід спрямований на підсилення компетентнісного характеру курикулуму та усунення опозиції між «знаннями» й «компетентностями» [459, с. 4].

Свою специфіку проведення стандартизації початкової освіти мають пострадянські країни, для яких стандарт-орієнтовані реформи стають ключовою умовою успішної інтеграції національної школи в загальноєвропейський освітній простір. Приєднавшись до ЄС у період другої хвилі розширення, «нові» країни розробляють національні курикулуми з урахуванням принципів інтегрованого, компетентнісного та інклюзивного навчання.

Так, в Угорщині узгодженість, мінімальні компетентності й рівність є провідними принципами організації освіти та побудови і розвитку національного курикулуму (National Core Curriculum — NCC), вперше прийнятого в 1995 р. *NCC* розроблений для всіх етапів обов'язкової освіти (учні віком від 6 до 18—19 років) і тісно пов'язаний з програмою дитячого садка (діти віком від 3 до 6 років) (Kindergarten Core Programme) [505, с. 10].

NCC складається з трьох структурних розділів:

1) зміст народної освіти й навчання та регуляторні рівні (завдання і цінності освіти, і, в межах цього, загальні цінності, що впливають на весь навчальний процес, а також головні принципи організації диверсифікованого навчання, адаптованого до особливих потреб установ і студентів у рамках єдиних правил);

2) розвиток компетентностей і трансляція знань (інтерпретація ключових компетентностей, визначених ЄС, завдання етапів навчання (початкова, молодша середня, старша середня освіта), рекомендації з розподілу навчального часу);

3) фундаментальні принципи, цілі, завдання розвитку, зміст освітніх галузей, глосарій термінів, що стосуються регулювання змісту.

У процесі перегляду національного курикулуму в 2003 р. і на рівні розвитку та регулювання контенту з'являється концепція пакета освітньої програми (educational programme package), який містить навчальну програму, педагогічну концепцію, опис модулів, перелік навчальних посібників, розроблених, аби допомогти реалізувати заплановані заходи, а також види й інструменти оцінювання для вимірювання учнівських досягнень і прогресу.

У 2004/05 н. р. стандарт змісту освіти в Угорщині складається з 10 освітніх галузей і крос-навчальних навичок: угорська мова та література; сучасна іноземна мова; математика; людина і суспільство; людина і природа; наша земля і довкілля; мистецтва;

інформаційні технології; побут і практичні знання/навички; фізичні вправи і спорт. На рівні МСКО 1 стандарт змісту охоплює 90 % усього навчального часу, 10 % відведено на шкільний компонент [343, с. 76].

Редагування *НСС* у 2007 р. зберегло структурування навколо широких освітніх галузей зі зміщенням акценту зі змісту на розвиток компетентностей (компетентнісний стандарт). Крос-навчальні навички стають важливішими, а детальні специфікації курикулуму замінюються загальними завданнями розвитку, серед яких розвиток таких персональних характеристик, як самопізнання, сила волі, увага, солідарність, емпатія, навички роботи в команді [650, с. 94].

Ключовим нововведенням, через яке імплементується сучасна освітня парадигма у Болгарії, є розроблення державних освітніх вимог до змісту навчання (стандарт змісту) і впровадження відповідних навчальних програм, які поетапно реалізуються з 1-го по 9-й клас, починаючи з 2002/03 н. р. Вимоги окреслюють культурно-освітні галузі й визначають параметри навчального процесу з погляду предметів і років навчання: цілі, очікувані результати, кількість годин, структура та обсяг змісту навчання. Компонентами кожної навчальної програми є: загальна інформація про навчальний курс; цілі навчання в цій галузі; «ядро» у змісті навчання; очікувані результати за розділами; основні поняття; контекст і види навчальної діяльності для ядра або всієї програми; міждисциплінарні зв'язки; загальні методичні рекомендації для вчителя. На відміну від структури попередніх навчальних програм, які будувалися навколо тем, зміст навчання в нових темах представлений через наскрізні теми, що створює загальне бачення навчального процесу, спрямованого на досягнення стандарту [336, с. 68].

Навчальний план Болгарії містить:

- назви обов'язкових, додаткових та елективних дисциплін;
- розподіл предметів за роками навчання;
- щорічну й щотижневу кількість навчальних годин з предметів;
- структуру навчального року;
- опис організації навчального процесу в різних типах шкіл.

Предмети навчального плану об'єднані в такі культурно-освітні галузі: болгарська мова та література; іноземні мови (раннє вивчення першої іноземної мови — з 2-го класу); математика;

інформатика й інформаційні технології (з акцентом на інтеграції ІКТ у навчальний процес з усіх дисциплін); соціальні науки, громадянська освіта та релігія; природничі науки та екологія; домашня економіка і технології; фізкультура і спорт, що створює універсальні підходи до отримання та осмислення інформації, розширення горизонту знань учнів [41].

Кожна школа за рішенням педагогічної ради затверджує шкільний навчальний план, деталізуючи національний навчальний план щодо додаткових та елективних предметів, розподілу навчальних годин між цими предметами на всіх освітніх щаблях. Крім формування спеціальних навичок, закріплених у шкільних предметах, в учнів розвивають крос-предметні: мовну грамотність, математичну грамотність, комп'ютерні навички, комунікативні навички, критичне мислення та розв'язання проблем, уміння вчитися.

У проекті Закону про дошкільну та шкільну освіту (2014 р.) закладено нове бачення освітніх стандартів з акцентом на досягненні цілей і завдань (стандарт досягнень), тобто сформовано комплекс обов'язкових вимог до результатів навчання в системі дошкільної та шкільної освіти, а також умови і процедури для їх досягнення. Таким чином, розпочавши реформування базової освіти із запровадження стандарту змісту, Болгарія поступово розпочала імплементацію стандарту досягнень.

Схожим із Болгарією є структурування стандарту змісту початкової освіти і в Румунії: Національний курикулум початкової освіти містить державний (80 %) і шкільний компоненти (20 %) [329, с. 89]. Румунський стандарт змісту на рівні МСКО 1 так само визначає *освітні галузі* (1) «Мова і комунікація»: румунська мова (класи 1—4), перша іноземна мова (класи 3—4); 2) «Математика і природничі науки»: математика (класи 1—4), знання про навколишнє середовище (класи 1—2), природничі науки (класи 3—4); 3) «Людина і суспільство»: громадянська освіта (класи 3—4), історія (клас 4), географія (клас 4), релігія (класи 1—4); 4) «Мистецтва»: пластичні мистецтва (класи 1—4), музична освіта (класи 1—4); 5) «Фізична освіта та спорт»: фізична освіта (класи 1—4); 6) «Технології»: практичні навички (класи 1—2), технологічна освіта (класи 3—4); 7) «Педагогічне керівництво»: консультування і керівництво (класи 1—4)) та *ключові навички* (комунікативна компетенція в румунській та рідній

мовах, комунікативна компетенція в іноземних мовах, базова науково-математична компетенція, ІКТ-навички, громадянські навички, підприємницькі навички, навички художнього виразу, вміння вчитися).

Результатом курикулярної реформи в Польщі, яка розпочалася у 2008 р., стало запровадження у 2014/15 н. р. нового Базового курикулуму та рамок розкладу для початкової школи. Абсолютною інновацією стає інтегроване навчання в першому циклі початкової освіти (1—3-й класи): вчитель-генераліст укладає розклад обов'язкових предметів (польська мова, сучасна іноземна мова, музична освіта, мистецька освіта, громадянознавство, природничі науки, математика, ІКТ, технологічна та фізична освіта), зважаючи на загальну кількість навчальних годин цього етапу. А зміст початкової освіти визначається обсягом знань і навичок, що перевірятимуться органами зовнішньої інспекції, тобто стандартом досягнень [623, с. 34—35].

Аналіз оновлених у 2010-ті роки національних стандартів у країнах ЄС дає змогу констатувати, що паралельно з відмінностями, які є виявом традицій та культурно-історичних особливостей європейських суспільств, у змісті навчальних програм на рівні МСКО існує чимало конвергенцій. Сьогодні країни ЄС демонструють два загальні підходи до структурування змісту початкової освіти:

1. Навколо широких освітніх галузей, серед яких вирізняються шість загальноприйнятих, що відображають основні напрями людських знань, навичок та діяльності (національні мови; математика; наука (іноді включає технологію); мистецтво і музика; фізичне виховання (часто включає основи здоров'я); суспільно-гуманітарні дисципліни) (табл. 3.2) (систематизовано автором на підставі джерел [283; 323—327; 333; 338—343; 347; 349; 365]).

Таблиця 3.2

Галузеві стандарти змісту початкової освіти в країнах ЄС

Країна ЄС	Зміст	Упровадження КК
Бельгія (фла- мандська громада)	6 освітніх галузей: Фізична освіта; Мистецтва; Голландська мова; Французька мова; Математика; Наука і технологія; Людина і суспільство; <i>міжпредметні теми:</i> навчання вчитися, соціальні навички, ІКТ	+ (ключові навички)
Болгарія	8 культурно-освітніх галузей: Болгарська мова та література; Іноземні мови; Математика; Інформатика та інформаційні технології; Соціальні науки, громадянська освіта та релігія; Природничі науки та екологія; Домашня економіка і технології; Фізкультура і спорт	+ (крос- предметні навички)
Естонія	8 предметних галузей: Мова і література; Іноземні мови; Математика; Природничі науки; Соціальні предмети; Мистецтва; Технологія; Фізичне виховання; <i>предмети за вибором:</i> релігієзнавство, інформатика, підприємництво, вибір кар'єри; <i>міждисциплінарні теми:</i> навчання впродовж життя і планування кар'єри, громадянська ініціатива й підприємництво, культурна виразність, інформаційне середовище, технологія та інновації, здоров'я і безпека, цінності й мораль, сталий розвиток	+ (КК)

Продовження таблиці 3.2

Ірландія	6 освітніх галузей: Мистецтва; Мова; Математика; СПД (суспільствознавчі та природничі дисципліни — історія, географія та природознавство); СОЗ (соціальний і особистісний розвиток, наука про здоров'я); Релігійна освіта; Фізичне виховання	+ (ключові навички)
Іспанія	7 освітніх галузей: Іспанська мова та література (і одна з офіційних мов автономії); Математика; Природне, суспільне та культурне довкілля; Мистецька освіта (образотворче мистецтво, музика, танець, драма); Фізичне виховання; Іноземні мови (з початку другого циклу початкової освіти); Релігія або моральне виховання (за вибором батьків)	+ (ключові навички)
Люксембург	6 освітніх галузей: Мовна грамотність (німецька, французька, люксембурзька мови); Математика; Вступ до науки (суспільствознавчі та природничі дисципліни); Психомоторні вправи, спорт і здоров'я; Творча виразність і мистецтва; Життя разом і цінності (релігієзнавство й моральне виховання)	+ (КК)
Мальта	8 освітніх галузей: Мови; Математика; Наука і технологія; Фізичне виховання і здоров'я; Релігієзнавство та етика; Суспільствознавство та освіта для демократії; Вибір школи	+ (КК)

Продовження таблиці 3.2

Нідерланди	8 освітніх галузей: Сенсорний і фізичний розвиток; Голландська мова; Англійська мова; Арифметика і математика; Суспільство- та природознавство (географія, історія, біологія, структура суспільства (включно з політичним устроєм), релігійні та ідеологічні напрями; Творчість; Соціальні та життєві навички, включно з безпекою дорожнього руху; Здоровий спосіб життя	+ (ключові навички)
Німеччина	7 освітніх галузей: Мовна освіта; Міжкультурна освіта; <i>MINT</i> -освіта (комплексне природне і науково-технічне знання); Медіа-освіта; Освіта про здоров'я; Музично-естетична освіта; Освіта для сталого розвитку; Аксіологічна освіта	+ (КК)
Румунія	7 освітніх галузей: Мова і комунікація; Математика та природничі науки; Людина і суспільство; Мистецтва; Фізична освіта та спорт; Технології; Педагогічне керівництво	+ (ключові навички)
Словаччина	8 освітніх галузей: Мова та спілкування Людина і природа Людина та суспільство Людина і цінності Математика й робота з інформацією Людина і світ праці Мистецтво та культура Здоров'я і рух <i>трансверсійні теми</i> : особистісний і соціальний розвиток, екологічна освіта, медіа-освіта, безпека дорожнього руху, захист життя і здоров'я, природознавство, мультикультурна освіта, освіта для сімейного життя	+ (ключові навички)

Закінчення таблиці 3.2

Сполучене Королівство (Шотландія)	8 освітніх галузей: Виразні мистецтва; Здоров'я і благополуччя; Мови; Математика; Релігійне та моральне виховання; Науки; Соціальні дослідження; Технології	+ (ключові навички)
Сполучене Королівство (Північна Ірландія)	7 освітніх галузей: Мова і грамотність; Математика; Мистецтва; Світ навколо нас; Особистісний розвиток і взаєморозуміння; Фізична освіта; Релігійна освіта	+ (ключові навички)
Угорщина	10 освітніх галузей: Угорська мова та література; Іноземні мови; Математика; Людина і суспільство; Людина та природа; Земля — наш дім; Мистецтва; Інформаційні технології; Побут і практичні знання/навички; Фізичні вправи і спорт	+ (КК)
Франція	5 тем: Мови для мислення і комунікації; Методи та інструменти для навчання; Особистісний розвиток і громадянство; Спостереження й розуміння світу; Уявлення про світ і діяльність людини	+ (КК)
Чеська Республіка	9 освітніх галузей: Мова і мовна комунікація; Математика; ІКТ; Люди і суспільство; Мистецтво та культура; Люди і здоров'я; Люди та світ праці; <i>міжпредметні теми;</i> <i>додаткові заняття</i>	+ (КК)

2. *Предметно-модульний*, що закріплює зміст навчання за окремими предметами, які можуть бути об'єднані в обов'язковий, факультативний (за вибором) і шкільний модулі (табл. 3.3) (систематизовано автором на підставі джерел [328; 330; 332; 335; 337—340; 344—346; 348; 366—368]).

Таблиця 3.3

**Предметно-модульні стандарти змісту початкової освіти
в країнах ЄС**

Країна ЄС	Зміст	Упровадження КК
Австрія	<i>Обов'язкові предмети:</i> німецька мова — читання — письмо, математика, місцева історія, географія і біологія, релігія, музика, мистецтва, технології, фізична активність і спорт); <i>обов'язкові вправи:</i> іноземна мова, безпека дорожнього руху; <i>додаткові вправи:</i> хор, гра на музичному інструменті, фізичне виховання, драма, навчання рідної мови, творча музика та мистецтво, сучасна іноземна мова, розвиток особливих інтересів і талантів	+ (персональні компетентності)
Бельгія (німецькомовна громада)	<i>Спільне ядро:</i> німецька мова, математика, природознавчі дисципліни та технологія, суспільствознавство (історія та географія), перша іноземна мова, фізичне виховання, релігієзнавство/етика; <i>шкільний компонент:</i> латина, ІКТ, театральне мистецтво, іноземні мови, мистецтво, ремесла, спорт; <i>додаткові заняття</i>	+ (ключові навички)
Греція	<i>Предмети:</i> релігієзнавство/етика, грецька мова, математика, історія, освіта про довкілля, географія, природознавство, суспільствознавство та громадянське виховання, мистецька освіта, фізичне виховання, англійська мова, ІКТ, друга іноземна мова; <i>міждисциплінарний модуль</i>	+ (крос-предметні навички)
Данія	<i>Гуманітарні науки:</i> данська, англійська мови, християнство, історія, німецька або французька мова, суспільствознавство;	+ (ключові кваліфікації)

Продовження таблиці 3.3

	<i>практичні/творчі дисципліни:</i> фізичне виховання, музика, образотворче мистецтво, дизайн текстилю, ремесла, домашня економіка; <i>наукові дисципліни:</i> математика, природничі науки/ технологія, географія, біологія, фізика/хімія; <i>теми з безпеки дорожнього руху, здоров'я і сексуальної освіти, сімейної освіти, ринку праці, освітньої та професійної орієнтації</i>	
Італія	<i>Предмети:</i> італійська мова, англійська мова, історія, географія, математика, природознавство, технологія, музика, мистецтво, спорт; <i>предмети за вибором:</i> католицька релігійна освіта; <i>міжпредметна тема:</i> громадянознавство і Конституція	+ (ключові навички)
Кіпр	<i>Предмети:</i> релігієзнавство, математика, історія, англійська мова, мистецтво, музика, фізичне виховання, природознавство і технологія, екологічна освіта/освіта для сталого розвитку; <i>модулі:</i> Мова і цивілізація (сучасна грецька мова, література, театр); Світ навколо мене (географія, шкільний сад, знання про батьківщину); Дизайн та технологія/освіта про здоров'я, домашня економіка; Освіта для життя (освіта про здоров'я, екологічна освіта, освіта для сталого розвитку)	+ (КК)
Латвія	<i>Мови:</i> латиська, перша іноземна, друга іноземна мови; <i>технологія та основи наук:</i> математика, інформаційні технології, природознавство; <i>людина і суспільство:</i> суспільствознавство, етика/ вступ до християнства, ремесла, спорт; <i>мистецтво:</i> література, музика, візуальні мистецтва; <i>шкільний модуль;</i> <i>теми з безпеки дорожнього руху, здорового способу життя, професійної орієнтації</i>	+ (персональні компетентності)

Продовження таблиці 3.3

Литва	<i>Предмети:</i> моральне виховання (релігійно-настановство/етика), литовська мова (як рідна), литовська мова (як офіційна), рідна мова (білоруська, польська, російська, німецька), іноземна мова, математика, музика, фізичне виховання, «Відкриваючи світ», мистецтво та технології, <i>предмети за вибором учня</i>	+ (загальні компетентності)
Польща	<i>Етап (1—3-й роки навчання) — інтегрований модуль:</i> польська, іноземна мови, математика, природознавство, музика, мистецтва, інформатика, технології, фізична освіта, громадянознавство); <i>Етап (4—6-й роки навчання) — предмети:</i> польська, іноземна мови, математика, природознавство, музика, образотворче мистецтво, інформатика, технології, фізичне виховання, педагогічне керівництво; <i>міжпредметні теми:</i> освіта про здоров'я, екологічна освіта, медіа-освіта, освіта для суспільства, освіта для сімейного життя, культурна спадщина регіону, патріотичне і громадянське виховання	+ (ключові навички)
Португалія	<i>Цикл (1—4-й роки навчання) — предмети:</i> португальська мова, математика, природознавство, англійська мова (з 3-го року навчання), творча виразність, підтримка в навчанні, додаткові заняття; <i>предмети за вибором:</i> розвиток курикулуму, моральна і релігійна освіта; <i>Цикл (5—6-й роки навчання) — модулі/предмети:</i> <i>мови та суспільні науки:</i> португальська, іноземна мови, історія та географія Португалії; <i>математика та природничі науки:</i> математика, природознавство; <i>мистецька і технологічна освіта:</i> образотворче мистецтво, технологія, музика; <i>фізичне виховання;</i> <i>міжпредметна тема:</i> громадянознавство, проектна діяльність; <i>предмети за вибором:</i> моральна і релігійна освіта; <i>шкільний компонент</i>	+ (ключові навички)

Продовження таблиці 3.3

Словенія	<i>Обов'язкові предмети:</i> словенська мова (італійська або угорська мови в етнічно змішаних регіонах), математика, іноземна мова, історія, суспільствознавство, географія, патріотична й громадянська культура і етика, природознавство, екологічна освіта, технологічна освіта (включно з ІКТ), візуальне мистецтво, музика, домашня економіка, спорт; <i>предмети за вибором:</i> іноземна мова, риторика, релігії та етика; <i>шкільний компонент:</i> природознавство і технологія, інформатика, гуманітарні дисципліни, суспільствознавство, мистецтва; <i>класна година</i>	+ (ключові навички)
Сполучене Королівство (Англія, Уельс)	<i>Предмети «ядра»:</i> англійська мова (і література), математика, природознавство; <i>базові предмети:</i> мистецтво і дизайн, проектування і технологія, географія, історія, інформатика, музика, фізичне виховання	+ (ключові навички)
Фінляндія	<i>Предмети:</i> рідна мова і література, математика, іноземна мова, біологія та географія, фізика й хімія, охорона здоров'я, історія та громадянствознавство, релігієзнавство/етика, музика, мистецтво, ремесла, фізичне виховання, домашня економіка, педагогічне консультування; <i>мультидисциплінарний навчальний модуль</i>	+ (КК)
Хорватія	<i>Спільне ядро:</i> хорватська мова, математика, історія, географія, біологія, іноземна мова, мистецтво, музика, наука, хімія, фізика, суспільствознавство, фізичне виховання, промислові мистецтва; <i>шкільний компонент:</i> релігійна освіта, латина, грецька мова, іноземні мови, інші елективні курси; <i>додаткові заняття;</i> <i>міждисциплінарні теми:</i> особистісний і соціальний розвиток; здоров'я, безпека і захист навколишнього середовища; навчання вчитися, підприємництво; ІКТ; громадянствознавство	Хорватія

Закінчення таблиці 3.3

Швеція	<i>Предмети:</i> шведська мова/шведська як друга мова, англійська мова, математика, музика, мова на вибір, мистецтво, ремесла, фізичне виховання та здоров'я, домашня та споживча економіка; <i>модулі:</i> географія, історія, релігієзнавство, громадянознавство; біологія, фізика, хімія та технологія; <i>предмети за вибором учня</i>	+ (ключові навички)
--------	---	---------------------

Структурування змісту початкової освіти в країнах ЄС тільки навколо предметів залишається в стандартах першого покоління, що розроблялися у 1990-ті роки. Сучасний етап характеризується активним упровадженням інтегрованого навчання і розробленням компетентнісних стандартів на рівні МСКО 1.

Стандартизацію як тенденцію розвитку початкової освіти слід розглядати не лише як запровадження комплексу вимог до навчальних досягнень учнів (learning standards), а і як запровадження інструменту зовнішнього та внутрішнього оцінювання діяльності навчальних закладів. Стандарти застосовуються країнами ЄС для інспекції шкіл із метою виявлення й недоліків у роботі, і поширення позитивного досвіду. Одним із важливих аспектів інспектування навчальних закладів стають рівень кваліфікації вчителів та відповідність умов навчання (teaching standards) [303].

Підсумовуючи, зауважимо, що об'єктами стандартизації в освіті є її структура, зміст, обсяг, рівень навчального навантаження учнів, державні вимоги, до рівня загальноосвітньої підготовки учнів. Стандарт початкової освіти містить:

- структуру початкової освіти за роками/циклами/ключовими етапами у початковій школі або ступенями навчання в загальноосвітніх закладах;
- навчальний план початкової школи (або як складову базового навчального плану середньої загальноосвітньої школи);
- структуру змісту початкової освіти в його інваріантній та варіативній частинах;
- обов'язковий мінімум змісту навчання з кожної освітньої галузі, що входить до інваріантної частини;
- загальнообов'язкові результати навчання на певному етапі;

— нормативи щодо навчального навантаження учня початкової школи для забезпечення якісної підготовки.

Співвідношення інваріантної і варіантної (шкільний компонент) складових у стандарті змісту початкової освіти в більшості країн ЄС становить 80 і 20 % відповідно.

Головними завданнями стандартизації початкової освіти в країнах ЄС є, по-перше, забезпечення якості на цьому освітньому рівні, а по-друге, індивідуалізація навчання в початковій школі шляхом створення рівних можливостей та максимального розкриття потенціалу кожного учня.

Важливим аспектом розвитку стандартів змісту початкової освіти в країнах ЄС є перехід від структурування змісту навчальних програм навколо предметів до об'єднання дисциплін у модулі, інтегровані блоки, широкі освітні галузі.

Відмінності в стандартах початкової освіти виявляються не лише на міждержавному рівні: розбіжності фіксуються в навчанні певних дисциплін/освітніх галузей у різних школах/регіонах однієї країни. Тому для вдосконалення національних стандартів та отримання об'єктивних показників академічної успішності молодших школярів країни ЄС систематично беруть участь у МПД (TIMSS, PIRLS), проводять порівняльні дослідження змісту курикулумів, вивчають досвід країн-лідерів (Сінгапур, Тайвань, Гонконг, Фінляндія).

Позитивним моментом стандарт-орієнтованих реформ став той факт, що стандарти дали змогу співвіднести заявлені в курикулах освітні цілі та завдання з реальними показниками учнів і шкільних колективів, визначити шляхи вдосконалення діяльності класу й професіоналізму вчителя. Проте дослідження компаративістів (А. Сбруєва, В. Гарлен) констатують, що реформи призвели до переобтяження вчителів новими формами роботи, пов'язаними з практичною реалізацією стандартів та оцінюванням навчальних досягнень учнів.

Крім того, «стандарт змісту» і «стандарт досягнень» дедалі частіше розглядаються як елементи стандартизації «згори», що має негативні наслідки використання стандартизації саме для рівня МСКО 1: рання селекція учнів, неврахування залежності результатів навчання від зовнішніх факторів (соціальний, культурний, економічний статус родини), зниження якості взаємодії «вчитель — учні», скорочення переліку педагогічних технологій та методик, до яких вдаються вчителі початкової школи.

У цьому контексті значний інтерес становлять «альтернативні стандарти», розробники яких виходять із того, що сучасна тенденція вимірювати якість роботи школи лише результатами централізованих тестів є педагогічно й дидактично контрпродуктивною: рівень досягнень у «стандарті результатів» визначається без урахування істотних відмінностей у здібностях дітей. Школи починають працювати на вимірюваний результат, їхні освітні завдання звужуються, тому офіційним стандартам протиставляються «стандарти процесів, умов і можливостей навчання» (opportunity-to-learn standards).

Отже, стандартизація стає невід'ємною складовою освітніх реформ європейських країн кінця XX — початку XXI ст., до пріоритетних завдань яких належить пошук адекватних сучасності принципів організації освіти та добору її змісту. Підвищення стандартів освіти й розроблення критеріїв оцінювання діяльності національних систем розглядаються як важливі чинники суспільного прогресу та конкурентоспроможності країн у контексті глобалізаційних процесів.

Досвід країн ЄС у розробленні та впровадженні національних курикулумів, а в їхніх рамках стандартів змісту освіти, демонструє, що це не одноразова ціль чи завдання, а багатогранний процес, у якому беруть участь усі стейкхолдери освітньої політики на різних ієрархічних рівнях з метою орієнтації освіти на потреби учнів як віддзеркалення вимог суспільства. Навчальні предмети конструюються як знання, що ефективно сприятимуть реалізації ширших освітніх цілей, завдань та цінностей, еволюціонуватимуть відповідно до викликів життя і праці у XXI ст. та повною мірою використовуватимуть потенціал сучасних технологій.

3.3. Компетентнісна спрямованість змісту початкової освіти в європейському освітньому просторі

Навчання впродовж життя розглядається як обов'язкова умова існування в суспільстві знань XXI ст. Людство усвідомило необхідність постійної самоосвіти, розвитку соціальних і професійних компетентностей. Основи неперервного навчання сьогодні закладаються в початковій школі, яка покликана забез-

печити формування в учнів ключових компетентностей (КК), необхідних для життя в сучасному світі.

У Висновках Європейської Ради та представників урядів держав-членів «Щодо підготовки молоді до XXI століття: порядок денний для європейського співробітництва у шкільній освіті» (Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, Meeting within the Council of 21 November 2008 on Preparing Young People for the 21st Century: An Agenda for a European Cooperation on Schools) наголошується, що «шкільна освіта, включаючи всі ступені до закінчення середньої освіти, закладає основу для неперервного навчання, сприяючи учням набувати необхідних КК, які допоможуть їм упродовж усього їхнього особистого та професійного життя» [230, с. 319/20].

«Оновлена стратегічна рамка для європейського співробітництва в освіті та професійній підготовці» (An Updated Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training, 2008) одним із головних викликів для держав та національних освітніх систем на сучасному етапі називає створення рівних можливостей для набуття КК усіма громадянами (як дітьми, так і дорослими), спираючись на результати навчання, що впливають на якість професійного й особистого життя [292].

У Повідомленні Комісії Європейському парламенту та Європейській Раді «Покращання компетентностей для XXI століття: порядок денний для європейського співробітництва у галузі шкільної освіти» (Improving Competencies for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools, 2008) вказано: «Молодим людям потрібен ширший спектр компетентностей, ніж будь-коли раніше для процвітання в умовах глобалізованої економіки і дедалі різноманітніших суспільств. Багато хто з молоді працюватиме в галузях, які ще не існують. Багатьом із них потрібні додаткові лінгвістичні, міжкультурні та підприємницькі вміння... У нашому все більш складному світі творчий підхід, інноваційне мислення і здатність продовжувати вчитися стають як ніколи важливими» [294, с. 3].

Комісія розглядає трансформацію шкільних курикулумів на компетентнісних засадах у рамках холістичного підходу до навчання дітей та молоді. Вона наголошує на необхідності організації предметного і крос-предметного навчання, модернізації підготовки вчителів, упровадження в шкільну практику нової

педагогіки та повного залучення до цього процесу вчителів, учнів та інших стейкхолдерів. Школи повинні взяти на себе відповідальність за здоров'я та благополуччя учнів і персоналу, з урахуванням індивідуальних освітніх потреб кожного школяра і гетерогенного характеру учнівської аудиторії (гендерний аспект, соціально-економічна нерівність, здібності/неповносправність, рідна/нерідна мова навчання тощо).

Згідно зі «Стратегічною рамкою для європейської кооперації в освіті та професійній підготовці 2020» (A Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training — ET 2020) на 2016—2020 рр. пріоритетними напрямками модернізації освітніх систем Європейською комісією визначено формування якісних навичок і компетентностей, потрібних для працевлаштування, інноваційної діяльності, активного громадянства та добробуту, серед яких важливе місце посідають творчість, ініціативність і критичне мислення [235].

Відповіддю на економічні виклики ХХІ ст. (постійно зростаюча конкуренція, високий рівень технологізації виробництва і послуг, нові кваліфікації та професії) стає Повідомлення Комісії Європейському парламенту та Європейській Раді «Переосмислення освіти: інвестування в навички для кращих соціально-економічних результатів» (Rethinking Education: Investing in Skills for Better Socio-Economic Outcomes, 2012). Документ орієнтує національні освітні системи на приділення особливої уваги розвитку підприємницької компетентності, навичок *STEM* (science, technology, engineering and mathematics), мовній і математичній грамотності, вивченню іноземних мов [297, с. 4—5]. «Відкрите і гнучке» навчання покликає сприяти формуванню КК як у формальній освіті на всіх її рівнях, так і в неформальній [297, с. 7]. Підтримкою якісного освітнього середовища повинні стати відповідні інструменти оцінювання результатів навчання на базі ІКТ.

Повідомлення Комісії Європейському Парламенту та Європейській Раді «Удосконалення і модернізація освіти для всіх» (Improving and Modernising Education for All, 2016) акцентує на важливості якісної дошкільної освіти як підготовчого етапу до початкової освіти, коли закладаються базові навички, що визначають успішність навчання на наступних рівнях. У свою чергу, перед шкільною освітою ставляться завдання: адаптуватися до мінливого контексту, в якому функціонує сучасна школа, максимально використовувати потенціал ІКТ для навчання, вра-

ховувати зростаючу неоднорідність учнівського контингенту з метою забезпечення рівного доступу до якісної освіти [293, с. 5].

Імплементация компетентнісного підходу в початковій школі на теперішньому етапі її розвитку має специфіку. Інтегрований характер навчання за МСКО 1 порівняно із середньою та професійною освітою (предмето-базований курикулум) надає переваги в організації навчання молодших школярів на компетентнісних засадах. Проте в країнах ЄС існують певні розбіжності щодо термінології в освітніх документах, набору компетентностей для учнів і вчителів початкової школи, педагогічних підходів до формування компетентностей та механізмів оцінювання результатів.

Поняття «компетентність» входить до педагогічної термінології в 1960-х роках і дає поштовх так званому компетентнісному руху в освіті, що характеризується визнанням важливості формування компетентностей, котрі допомагають визначити готовність учня-випускника до активної участі в житті суспільства та подальшого особистого розвитку.

Історично важливими подіями у розвитку концепту КК в освіті стали:

- доповідь «Освіта. Прихований скарб» (Learning: The Treasure Within), підготовлена у 1996 р. Ж. Делором, представником Франції, головою Міжнародної комісії з освіти для XXI століття у рамках ЮНЕСКО [257];
- доповідь «Ключові компетентності Європи» (Key Competencies in Europe), представлена експертом Європейської Ради В. Хутмахером (Walo Hutmacher) у 1996 р. на симпозіумі з питань середньої освіти у Берні (Швейцарія) [433];
- проект «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади» (DeSeCo — Definition and Selection of Competences) під егідою ОЕСР протягом 1997—2003 рр. у країнах-членах;
- дослідження «Ключові компетентності. Концепт, що розвивається в загальній середній освіті» (Key Competencies. A Developing Concept in General Compulsory Education), проведене у 2002 р. Європейською комісією разом із мережею *Eurydice* [353];
- затвердження у 2006 р. Рекомендацією Європейського парламенту та Європейської Ради європейської довідкової рамки КК для навчання впродовж життя (Key Competencies for Lifelong Learning) із метою впровадження в державах-членах [300];

- затвердження у 2008 р. Повідомлення Комісії Європейському парламенту та Європейській Раді «Покращання компетентностей для XXI століття: порядок денний для європейського співробітництва у галузі шкільної освіти» (Improving Competencies for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools) [294];
- затвердження у 2008 р. Повідомлення Комісії Європейському парламенту та Європейській Раді «Нові навички для нових робочих місць» (New Skills for New Jobs) [295];
- проект Європейської комісії «Ключові компетентності в Європі: відкриття дверей для тих, хто навчається впродовж життя через шкільний курикулум і педагогічну освіту» (Key Competences in Europe: Opening Doors for Lifelong Learners across the School Curriculum and Teacher Education, 2008—2009) [454];
- затвердження у 2009 р. Висновків Європейської Ради про Стратегічну рамку для європейської співпраці в освіті та професійній підготовці «Освіта та навчання 2020» (A Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training (ET 2020)) [235];
- затвердження у 2012 р. Повідомлення Комісії Європейському парламенту та Європейській Раді «Переосмислення освіти: інвестування в навички для кращих соціально-економічних результатів» (Rethinking Education: Investing in Skills for Better Socio-Economic Outcomes) [297];
- дослідження «Розвиток ключових компетентностей у школі в Європі: виклики та можливості для політики» (Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy), проведене у 2012 р. Європейською комісією разом із мережею *Eurydice* [304];
- створення Європейською комісією у 2012 р. Європейської мережі з питань упровадження КК у шкільну освіту (The European Policy Network on Key Competences in School Education — KeyCoNet, 2012—2014);
- затвердження у 2014 р. висновків і рекомендацій проекту *KeyCoNet* на підтримку компетентнісно базованої освіти в ЄС (Keyconet's Conclusions and Recommendations for Strengthening Key Competence Development in Policy and Practice) [482];
- затвердження у 2016 р. Повідомлення Комісії Європейському Парламенту та Європейській Раді «Удосконалення і модер-

нізація освіти для всіх» (Improving and Modernising Education for All) [293].

Результатом діяльності ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, ОЕСР, Європейської Ради, Європейської комісії, Міжнародного департаменту стандартів та інших організацій на початку XXI ст. стає обґрунтування феномену «компетентність», його сутнісних характеристик та інструментів формування й вимірювання набуття компетентностей. У документі «Європейська довідкова система ключових компетентностей для навчання упродовж життя» (Key Competences for Lifelong Learning. European Reference Framework, 2007) ЄС визначив 8 КК (спілкування рідною мовою; спілкування іноземною мовою; математична компетентність і базові компетентності з науки та технологій; цифрова компетентність; уміння вчитися; міжособистісна, міжкультурна й соціальна компетентності та громадянська компетентність; ініціатива і підприємницька компетентність; культурна виразність), що скоординувало подальші трансформаційні процеси в національних системах освіти [309].

Перші чотири КК — спілкування рідною мовою, спілкування іноземною мовою, математична компетентність і базові компетентності з науки та технологій, цифрова компетентність — формуються в межах традиційних дисциплін. Когнітивні компетентності цієї групи вимірюються як на національному, так і на міжнародному рівнях. Вони охоплені стандартизованими тестами й іспитами, результати яких використовуються країнами для вдосконалення шкільної освіти на рівні класу, школи та системи.

КК другої групи — уміння вчитися, міжособистісна, міжкультурна і соціальна компетентності та громадянська компетентність, ініціатива та підприємницька компетентність, культурна виразність — за природою є крос-предметними, тобто досягаються шляхом інтегрованого навчання (всі шкільні предмети та види діяльності), за їхнє формування несуть відповідальність усі співробітники школи, вони репрезентують загальні для всього курикулуму цілі, взаємодоповнюють одна одну й потребують долучення трансверсійних навичок критичного мислення, творчого підходу, ініціативного ставлення, вміння оцінювати ризики та приймати рішення, управління емоціями та почуттями, що суттєво ускладнює процедуру вимірювання результатів [454, с. 12].

Для зміцнення ролі КК другої групи й трансверсійних навичок у шкільних курикулумах і навчальному процесі Центр об'єднаних досліджень ЄС (Joint Research Centre — JRC) із

2005 р. фінансує міждержавний Центр досліджень навчання впродовж життя (Centre for Research on Lifelong Learning — CRELL), який займається експертизою досвіду розроблення нових інструментів та індикаторів вимірювання досягнень із таких крос-предметних компетентностей, як громадянська компетентність, навчання вчитися і творчість.

У документах держав — членів ЄС використовуються різні визначення та класифікації концепту КК: «ключові навички» (key skills), «базові навички» (core skills), «здібності» (abilities), «компетентності» (competences), «ключові компетентності» (key competences), «базові компетентності» (core or basic competences), «трансверсійні ключові компетентності» (cross-curricular key competences) залежно від соціально-лінгвістичного контексту та домінуючої парадигми. З огляду на це, країни ЄС можна поділити на три групи.

До *першої* групи відносимо країни, які використовують термін «компетентність» на законодавчому рівні, по-перше, розуміючи під нею застосування знань і навичок, а по-друге, вказуючи, що це поняття охоплює знання, навички та ставлення.

Наприклад, у Португалії *Competências essenciais* (базові компетентності) відносять до загальних і специфічних предметних знань, які вважаються необхідними для всіх громадян у сучасному суспільстві, а процес формування компетентностей передбачає комплексний розвиток умінь і навичок, що сприяють використанню знань у різних ситуаціях (знайомих або нових).

У мальтійській освітній системі компетентність — це здатність використовувати знання, навички та інші здібності для виконання функції відповідно до певного стандарту в робочій або навчальній ситуації й у процесі професійного та/або особистісного розвитку.

В Італії наголошується на індивідуальному характері поняття «компетентність»: за допомогою школи молодший школяр знання та навички з кожного предмета і в кожному циклі початкової освіти конвертує в особистісні компетентності [454, с. 79].

Друга група країн ЄС замість концепту КК в освітніх документах використовує іншу термінологію. В Австрії термін «динамічні здібності» (Dynamische Fertigkeiten) належить до інтерактивних трансверсійних компетентностей, тоді як в Естонії чітко розмежовуються загальні й предметні компетентності та крос-предметні навички.

У Сполученому Королівстві та Ірландії використовуються терміни «навички», «базові навички», «ключові навички» або «функціональні навички».

У Шотландії базові навички є широкими крос-предметними вміннями (комунікативні навички, математична грамотність, навички розв'язання проблем, використання інформаційних технологій, соціальні навички взаємодії з іншими), які необхідні індивідууму, аби бути повноцінним, активним та відповідальним членом суспільства. Шотландський приклад демонструє найхарактерніший в Європі підхід до реалізації нової курикулярної парадигми. «Курикулум для досконалості» (Curriculum for Excellence), що розроблявся протягом 2005—2008 рр. та впроваджувався з 2009 по 2014 р., спрямований на те, аби всі молоді люди досягли успіхів у навчанні, розвинули впевненість у власних здібностях, вирости відповідальними громадянами та ефективними працівниками. Зміст курикулуму розроблений як «набір результатів і досвіду» [173, с. 8].

У Національному курикулумі Англії 2008 р. зазначено, що з метою підготовки школярів до дорослого життя, подальшого навчання й кар'єри в них необхідно розвинути як навички, пов'язані з окремими предметами, так і більш загальні професійні — *функціональні* навички та навички індивідуального навчання й мислення (personal learning and thinking skills — PLTS). Функціональні навички охоплюють знання з англійської мови, математики та ІКТ (the 3 Cs — communication, calculation and computer competency). *PLTS* передбачають, що учні зможуть виконувати функції незалежних дослідників, творчих мислителів, членів команди, селф-менеджерів [488, с. 29—30].

Крім того, курикулярна рамка супроводжується переліком результатів, що визначають навички, поведінку та особисті якості стосовно кожної групи вмінь. Заявлені також крос-предметні теми: ідентичність і культурна різноманітність, здоровий спосіб життя, участь у житті громади, підприємництво, глобальний вимір та сталий розвиток, технологія й засоби масової інформації, творчість і критичне мислення.

Дослідники курикулярної реформи в Англії Дж. Конрой (James Conroy), М. Гулм (Moir Hulme) та І. Ментер (Ian Menter) указують на дві траєкторії подальшого розвитку початкового курикулуму: 1) акцентування на індивідуальних здібностях

(capacities) і розвиток ключових навичок (core skills); 2) відновлення інтересу до управління емоціями [232, с. 1].

В Ірландії для початкової школи важливо розвинути в учнів здібності аналізувати, ставити запитання, досліджувати, мислити критично й розв'язувати проблеми [407, с. 295].

Третя група країн ЄС у навчальних планах визначає цілі та завдання, а не компетентності або навички. Прикладом такого навчального плану є новий курикулум Швеції для обов'язкової освіти (2011 р.), в якому фігурують дві групи цілей — «цілі, до яких треба прагнути» (goals to strive for) та «цілі для досягнення» (goals to attain). Заявлені цілі сформульовано навколо знань, навичок і ставлень, що робить їх схожими з європейськими КК. Цілі у шведському курикулумі охоплюють широкий спектр якостей і навичок (або компетентностей), які розвиваються на всіх етапах обов'язкової освіти, починаючи з дошкільної [639, с. 22—23].

Бельгія (фламандська громада) визначає розвивальні (Ontwikkelingsdoelen) та кінцеві (Eindtermen) цілі. Якщо цілі першої групи органи освіти вважають бажаними для досягнення конкретною аудиторією учнів, кінцеві цілі визначають знання, розуміння, навички й ставлення, що їх учні обов'язково повинні продемонструвати після закінчення певного навчального етапу.

У Нідерландах курикулум початкової школи для всіх освітніх галузей встановлює такі загальні цілі:

- створення позитивного робочого настрою;
- використання індивідуальних стратегій навчання;
- рефлексія учнів щодо власних дій і навчання;
- висловлювання молодшими школярами власних думок і почуттів;
- шанобливе сприймання та критика думки іншого;
- пошук і обробка інформації;
- розвиток упевненості в собі;
- формування поважних і відповідальних стосунків з іншими;
- піклування про живу природу [464, с. 133].

В Угорщині оригінальний текст Європейської Рекомендації щодо КК для навчання впродовж життя був використаний лише з незначними змінами з метою укладання національного курикулуму для учнів 6—18 років, але він завершується специфічними горизонтальними «цілями розвитку», які також визначають різні

компетентності та цінності (наприклад, європейська ідентичність, економічна культура або підготовка до ролі дорослих) [407, с. 294].

В Угорщині КК на початковому освітньому шаблі розуміються як «здатності» (aptitudes) із урахуванням ціннісного аспекту (values):

- здатність застосовувати різні методи навчання;
- здатність інтелектуального навчання;
- здатність використовувати набуті знання;
- інструментальні компетентності (комунікативна, математична або ІКТ-компетентність);
- соціальні компетентності;
- ціннісна орієнтація (здатність розуміти і використовувати норми і цінності) [454, с. 82].

Ще одним прикладом курикулуму, де компетентності фігурують імпліцитно, у визначенні цілей, є курикулум Латвії. Спільні для всіх рівнів загальної середньої освіти цілі фіксують необхідність заохочення розвитку особистості учня, його фізичних і розумових здібностей, а також усвідомлення цінності здоров'я як умови якісного життя. Цілі також спрямовані на розвиток позитивної, критичної та соціально активної позиції, а також розуміння прав і обов'язків громадян Латвії, формування навичок учитися самостійно й поглиблювати знання, на створення мотивації безперервного навчання упродовж життя та цілеспрямованої діяльності. Як зазначає латвійський координатор проєкту «Освіта міжнародна» (Education International) Г. Катлакс (Guntars Catlaks), останні цілі схожі за змістом із трансверсійними КК [215, с. 27—30].

Процес трансформації шкільних систем на компетентнісних засадах у більшості країн ЄС розпочався наприкінці 90-х років XX ст. — на початку XXI ст. (табл. 3.4) [454, с. 95].

Таблиця 3.4

**Періодичність упровадження КК у курикулуми базової освіти
в країнах ЄС**

Період упровадження	Країни ЄС
До 2000 р.	Австрія, Сполучене Королівство, Ірландія, Мальта, Німеччина
2000—2005 рр.	Латвія, Литва
2006—2011 рр.	Бельгія, Греція, Іспанія, Італія, Люксембург, Польща, Румунія, Словаччина, Франція, Чеська Республіка

На рівні МСКО 1 компетентнісні реформи у більшості країн ЄС активізуються з 2010-х років після накопичення теоретичних даних і практичного досвіду реалізації компетентнісної парадигми в середній освіті.

Міжнародні експерти Г. Халаш (Gábor Halász) та А. Мішел (Alain Michel) зауважують, що кожна група КК по-різному відображена в змісті шкільної програми, а набуття учнями компетентностей відбувається в різний спосіб і на різних рівнях [407, с. 294].

Це підтверджують і висновки групи експертів Центру соціально-економічних досліджень (Center for Social and Economic Research) у Варшаві (Польща) у проекті «Ключові компетентності в Європі: відкриття дверей для тих, хто навчається впродовж життя, через шкільний курикулум і педагогічну освіту» (Key Competences in Europe: Opening Doors for Lifelong Learners across the School Curriculum and Teacher Education, 2008—2009). Шляхи впровадження КК у національні системи освіти різняться від країни до країни (табл. 3.5) [454, с. 95].

Таблиця 3.5

Шляхи впровадження КК у шкільні курикули країн ЄС

Шляхи впровадження КК	Країни ЄС
Зміни в освітньому законодавстві	Бельгія (Фландрія та Валлонія), Франція, Греція, Литва, Люксембург, Італія, Португалія, Словаччина, Румунія, Іспанія
Перегляд навчальних програм	Австрія, Болгарія, Кіпр, Чеська Республіка, Латвія, Естонія, Фінляндія, Німеччина, Угорщина, Ірландія, Мальта, Нідерланди, Сполучене Королівство
Додаткові цілі в законодавстві та інструкції щодо імплементації курикулуму	Польща
Холістичний підхід	Швеція, Данія

Особливістю компетентнісної реформи у Бельгії (фламандська громада) є розподіл функцій: Міністерство освіти розробляє стандарти у форматі компетентнісно базованих кінцевих цілей, а школи в межах автономії визначають методи навчання й оцінювання з урахуванням власних дидактичних і педагогічних принципів. За

такого підходу з'являються різні курикулуми та різні способи їх імплементації, що створює серйозні перешкоди в реформуванні шкільництва на компетентнісних засадах [458, с. 4, 7].

У Бельгії (фламандська громада) КК включені як у шкільні предмети, так і в крос-предметні теми. Від учнів очікується досягнення кінцевих цілей базової освіти, пов'язаних із вивченням голландської мови, іноземних мов, математики, географії, природничих наук, технологій. Крос-предметні кінцеві цілі, визначені в темах, досягаються через вивчення кількох предметів або участь у педагогічних проектах. За них несе відповідальність уся школа, а не тільки один або два вчителі. Школи, таким чином, юридично зобов'язані організувати вивчення крос-предметних тем, що є об'єктом контролю з боку зовнішніх інспекцій та внутрішнього самооцінювання. Крос-предметні цілі містять важливі ключові компетентності, серед яких: уміння вчитися, соціальні навички, громадянська компетентність, культурна виразність, ІКТ, технологічна освіта. Крос-предметні цілі доповнюються конкретнішими цілями, закріпленими за окремими предметами навчального плану [308, с. 13].

У Франції термін «компетентність» визначається як здатність мобілізувати ресурси для розв'язання складного завдання або ситуації. Він був уперше офіційно використаний у 2005 р. у Законі про освіту, який запровадив у шкільну практику спільну основу знань і компетентностей (*Socle commun de connaissances et de compétences*), що розглядається як база для подальшої освіти, особистісного розвитку, успішного професійного майбутнього та повноцінного соціального життя.

Socle охоплює п'ять компетентностей відповідно до *Європейської довідкової рамкової структури ключових компетентностей для навчання впродовж життя*, з яких три є предметними (володіння французькою мовою, хоча б однією іноземною мовою, основами математики і природничих наук) і дві — крос-предметними (громадянська компетентність та використання ІКТ). У 2006 р. до переліку компетентностей *socle* додаються гуманістична культура й автономія і здатність брати на себе ініціативу. Компетентність «уміння вчитися» не була прийнята у Франції, оскільки більшість учителів заявили, що не можуть оцінити таку компетентність відповідним способом.

Постановою від 14 травня 2007 р. у Франції був уведений експериментальний «Персональний буклет знань і компетентностей» (*Livret personnel de connaissances et de compétences*), де запропоновано рівневі дескриптори різних навичок для кожної із семи базових компетентностей з метою оцінювання досягнень учнів наприкінці другого року початкової освіти, в останній рік початкової освіти, у перший та останній роки середньої освіти [286].

Реформа французької початкової школи, що розпочалася у 2012 р., передбачає низку заходів, спрямованих на забезпечення набуття базових компетентностей всіма учнями шляхом підвищення якості освіти та усунення соціальної нерівності. Підготовка до безперервного навчання, розвиток ініціативи у школярів і боротьба з безграмотністю заявлені головними цілями освіти [480].

У Греції в межах курикулярної реформи на рівні МСКО і ідею КК було реалізовано у вигляді «макроконцепцій», що встановлюють зв'язки між предметами (мова, математика, природничі науки, екологія, географія, історія, суспільно-політичні науки, англійська мова, друга іноземна мова, мистецтва, фізична освіта, ІКТ) і так званою гнучкою зоною (*Flexible Zone of Interdisciplinary and Creative Activities*), яку школи повинні створити для учнів із метою крос-предметного навчання в командах, виконання проєктів і проведення освітніх заходів. Поява «гнучкої зони» є результатом реалізації нового крос-тематичного курикулу (*the Cross-Thematic Curriculum Framework for Compulsory Education — DEPPS*), що запроваджує міжпредметний підхід до розвитку учнівських компетентностей [153, с. 13].

Литовський підхід до КК має специфічні риси: по-перше, Литовська національна освітня стратегія 2003—2012 (*Lithuanian National Education Strategy 2003—2012*) наголосила на важливості розвитку громадянської, підприємницької та цифрової компетентностей, уміння вчитися й культурної виразності та необхідності оновлення змісту шкільної освіти відповідно до нових компетентностей особистості з метою забезпечення якості освіти; по-друге, в освітніх документах Литви європейські КК перекладено як «загальні компетентності» [461, с. 2].

Завдання литовського Загального рамкового курикулу початкової та базової освіти (*The General Curriculum Framework for Primary and Basic Education*, 2008), орієнтований на розвиток здібностей, цін-

ностей, формування *загальних* компетентностей, які базуються не стільки на трансляції знань, скільки на їхньому аналізі, критичній оцінці та практичному застосуванні, — співвіднести зміст освіти з реальним життям, справжніми проблемами та їх розв'язанням.

Останньою інновацією Литви в галузі загальних компетентностей є Рамковий національний курикулум для початкової, базової та середньої освіти (Description of National Curriculum Framework for Primary, Basic and Secondary Education, 2013), що визначає результати навчання (learning outcomes) у вигляді набору компетентностей, необхідних для навчання й функціонування в особистому, культурному, громадянському та/або професійному контекстах. Документ також визначає інтегровані результати навчання, об'єднані в такі групи: особистісні компетентності; уміння вчитися; комунікативна компетентність; когнітивні компетентності; соціальні й громадянські компетентності; культурні компетентності; ініціатива і творчість [461, с. 8].

В Італії концепт «компетентність» (competenza) поступово входить до освітньої термінології. У 1990-х роках він імпліцитно вживається для специфікації цілей і змісту освіти через термін «фундаментальні здібності» (abilita fondamentali). Пізніше в Законі про реорганізацію циклів освіти (Legge Quadro in Materia di Riordino dei Cicli dell'Istruzione, 2000) проголошено, що система освіти повинна забезпечити всіх громадян знаннями, навичками та *компетентностями* для успішної інтеграції в життя суспільства і світ праці, при цьому «компетентність» визначається як «застосування знань і навичок у контексті» [353, с. 105]. Отже, до 2010-х років на національному рівні в освітніх документах переважно використовувалися терміни «знання і навички», «цілі навчання», а не «компетентності».

Оновлені в 2012 р. Національні рекомендації для курикулуму (Indicazioni nazionali per il curricolo) замінюють Національні рекомендації для індивідуальних навчальних планів у початкових школах (Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati nella scuola primaria, 2004) і Рекомендації для курикулуму (Indicazioni per il curricolo, 2007), зробивши пріоритетним для початкової освіти завдання розвитку основних *культурних* компетентностей через предмети, передбачені новими *Національними рекомендаціями* для п'яти років навчання в початковій школі: італійську мову, англійську мову, історію, географію, матема-

тику, науки, технологію, музику, мистецтва, спорт, а також тему «Громадянознавство і Конституція», форми й методи викладання якої визначаються на рівні школи.

Період 2011—2013 рр. для Португалії пов'язаний з реформуванням базової освіти на компетентнісних засадах. Спираючись на Європейську рамку кваліфікацій (The European Qualifications Framework — EQF), де результати навчання визначені у вигляді тверджень про те, що учень знає, розуміє і вміє робити після завершення процесу навчання, Міністерство освіти і науки Португалії реалізує проект у рамках глобальної стратегії розвитку національного курикулуму з метою встановлення результатів навчання для кожного предмета, року навчання та освітнього рівня.

У нових курикулярних документах Португалія цілеспрямовано розвиває КК, приділяючи особливу увагу рідній мові, математиці та природничим наукам.

На рівні МСКО 1 компетентнісна орієнтованість Національного курикулуму базової освіти Португалії (Decreto-law n. 139/2012) забезпечується:

- збільшенням кількості часу на навчання рідної мови, математики та природничих наук;
- запровадженням ІКТ і громадянознавства до змісту всіх дисциплін;
- запровадженням обов'язкового вивчення іноземних мов (з 3-го класу) зі збільшенням кількості навчального часу (мінімум 2 год на тиждень);
- визначенням цілей досягнень для кожного навчального року, освітнього рівня та циклу [462, с. 4].

Крім того, Національний курикулум базової освіти Португалії підтримують розроблені на центральному рівні та обов'язкові для використання:

- навчальні програми з усіх базових дисциплін;
- освітні стандарти, що визначають необхідні знання та навички, яких учні повинні набути в різні навчальні роки або цикли;
- рекомендації до навчальних програм для позакласних заходів з англійської мови, музики і спорту в 1-му циклі базової освіти.

В Австрії курикулум для початкової школи акцентує насамперед на важливості розвитку для учнів цього шкільного віку *пер-*

сональних компетентностей (рідна мова, перша іноземна мова та математика/природничі науки) [455, с. 4] і визначає такі освітні завдання [454, с. 92]:

- розвиток індивідуальних здібностей та інтересів школярів у навчанні, що надають радість і задоволення;
- розвиток упевненості учня в його власному потенціалі;
- розвиток і розширення соціальних навичок (відповідальна поведінка, співпраця, розуміння правил і стандартів, здатність сприймати критику);
- розвиток лінгвістичних здібностей (комунікативна здатність і самовираження);
- розвиток талантів, здібностей, розширення фундаментальних знань, ідей та поглядів, у тому числі засобами сучасних ІКТ;
- розвиток здатності взаємодіяти з навколишнім середовищем, а також музичних, технічних, фізичних навичок;
- поступовий розвиток відповідального навчання й ставлення до роботи (наполегливість, точність, готовність допомогти, свідомість);
- переключення дітей з ігрових форм навчання дошкільного періоду на свідоме, незалежне, цілеспрямоване навчання.

У 2013/14 н. р. в Австрії запроваджується нове стандартизоване компетентнісно-базоване оцінювання в 4-му класі, що демонструє систематичний і комплексний (зміст — оцінювання — гарантія якості) підхід країни до розвитку КК у шкільній освіті [455, с. 2].

У мальтійському *NCF* (2012 р.) результати навчання (компетентності) визначають зміст навчальних програм і процедури оцінювання успішності учнів. Для учнів молодшої школи (*junior years cycle*) вони об'єднані в три групи:

- 1) компетентності для успішного розвитку власного потенціалу впродовж життя;
- 2) компетентності для світу праці;
- 3) громадянські компетентності, що забезпечують соціальну справедливність у мінливих місцевих, регіональних і глобальних реаліях [167, с. 57].

У межах програми впровадження компетентнісно базованої педагогічної системи, започаткованої в Угорщині у 2005 р. за фінансової підтримки ЄС, реалізовано тестування пакетів освітніх програм у шести компетентнісних галузях: 1) розуміння і письмо

рідною мовою, з 1-го по 8-й класи; 2) математична компетентність, з 1-го по 8-й класи; 3) іноземні мови (англійська, німецька, французька та угорська мова як іноземна), з 5-го по 8-й класи; 4) компетентність у розвитку кар'єри, з 1-го по 8-й класи; 5) соціальна, життєва та екологічна компетентності, з 1-го по 8-й класи; 6) ІКТ (цифрова) компетентність. Акредитовані у 2007/08 н. р. програмні пакети можуть використовуватися будь-якою базовою школою для досягнення педагогічних цілей і виконання освітніх завдань [352].

У Фінляндії з 2006 р. КК впроваджуються в навчальний процес на предметному рівні та через крос-предметні теми Національного курикулуму базової освіти: зростання особистості, культурна самобутність та інтернаціоналізм, медіа-навички і комунікація, активне громадянство й підприємництво, відповідальність за довкілля, благополуччя та стале майбутнє, безпека і дорожній рух, технології. Проте в освітніх документах залишаються невизначеними критерії оцінювання широких КК у крос-предметних темах. Національний курикулум у Фінляндії є загальною рамкою, створеною освітянами на основі консультацій, і відповідальність за реалізацію компетентнісного підходу в навчанні покладається на школу, зокрема вчителі працюють спільно з директором над розробленням шкільної програми. Така практика вимагає високого рівня професіоналізму з боку вчителів, що робить пріоритетом модернізацію педагогічної освіти [454, с. 262].

З осені 2016 р. у школах Фінляндії починає впроваджуватися новий Національний курикулум, завданнями якого є: об'єднання потенціалів формальної та неформальної освіти; інтеграція КК в усі предмети (холістичний підхід); приділення особливої уваги розвитку навичок співробітництва та цифрової компетентності, що розглядається як інструмент для організації навчання.

Новий курикулум репрезентує такі компетентності:

1. Мислення та вміння вчитися.
2. Культурна взаємодія і виразність.
3. Догляд за собою, менеджмент повсякденної діяльності й безпеки.
4. Мультиграмотність.
5. ІКТ-компетентність.

6. Компетентність, необхідна для трудового життя і підприємництва.

7. Участь, розширення прав і можливостей, відповідальність [457, с. 2, 4].

Серед країн ЄС найчіткіше крос-предметні або трансверсійні навички для формування в молодших школярів визначено в Польщі. Вони визначені на підставі рамки КК Євросоюзу й охоплюють такі елементи:

1. Відповідальність учня за власне навчання (планування, організація та самооцінювання успішності).

2. Ефективна комунікація в різних ситуаціях, представлення власної позиції, визнання думки інших, правильне використання мови, підготовка до публічних виступів.

3. Ефективна співпраця в межах групи, встановлення міжособистісних стосунків, прийняття індивідуальних і колективних рішень.

4. Творчий підхід у розв'язанні проблем.

5. Пошук і використання інформації з різних джерел, ефективне застосування ІКТ.

6. Використання набутих знань для нового досвіду та в нових ситуаціях.

7. Реалізація особистих інтересів шляхом застосування методів ведення переговорів і розв'язання конфліктів і соціальних проблем [454, с. 86].

У результаті Стратегія розвитку освіти Польщі на 2007—2013 рр. передбачила зміни курикулуму базової освіти (2008 р.), акцентуючи на розвитку всіх КК.

Холістичний підхід до реалізації компетентнісних реформ демонструють Данія і Швеція, де головними стратегічними завданнями держави вбачають розроблення рекомендаційних документів з освітньої політики та підготовку ефективного вчителя для забезпечення успіху реформ.

Швеція у переліку КК для початкової школи особливу увагу приділяє формуванню математичної компетентності, а також розвитку мовної грамотності (читання і письмо). Цифрова компетентність визначається як одна з ключових у національному курикулумі. Окремі проекти на національному рівні спрямовані на розвиток культурної свідомості, рідної мови та підприємництва школярів [463, с. 4].

Незважаючи на різноманітність підходів до імплементації та надання різного ступеня важливості кожній з КК у курикулах обов'язкової освіти, вплив Європейської рекомендації є відчутним в усіх державах — членах ЄС, навіть якщо інші фактори, такі як вимірювання *PISA* або реформа національної рамки кваліфікацій, також відігравали важливу роль. Правильно і те, що важливість кожної КК у навчальних планах різниться від однієї країни до іншої або навіть у межах однієї країни залежно від освітнього рівня.

На рівні МСКО 1 національні стратегії та широкомасштабні ініціативи з упровадження КК у curriculum початкової освіти спрямовані в більшості країн ЄС на підтримку мовної (читання) та цифрової компетентностей зі значною увагою до розвитку підприємництва (табл. 3.6) [304, с. 14].

Таблиця 3.6

Національні стратегії країн ЄС з упровадження КК на рівні МСКО 1

Країна ЄС	Ключова компетентність						
	Рідна мова	Математика	Наука	Іноземні мови	Цифрова компетентність	Соціальна і громадянська компетентність	Підприємницька компетентність
Австрія	++	++	++	++	++	++	++
Бельгія (німецькомовна громада)	+		+				+
Бельгія (фламандська громада)	+		++		++		++
Бельгія (франкомовна громада)	+	+	+		++	++	++
Болгарія	+			++	++	+	++
Греція	+	+	+	+	+	+	+
Данія	+		+		++		++
Естонія	+	+	+	++	++	++	++
Ірландія	++	++	++		++		
Іспанія	++	++	++	++	++	++	++

Закінчення таблиці 3.6

Італія	+	+	++	++	++		
Кіпр	+		++	++	++	++	+
Латвія	++	++	++	++	++	++	++
Литва	++	++	++	++	++	++	++
Люксембург			+		++		+
Мальта	++	++	+	++	+	+	+
Нідерланди	++	++	++		++		++
Німеччина	+	++	++		++	++	
Польща	++	++	++	++	++	++	++
Португалія	++	++	+	+	++	+	+
Румунія	++	++	++	++	++	++	++
Словаччина	+	++	+	++	++	++	
Словенія	++	+	+	++	++	+	++
Сполучене Королівство (Англія, Уельс)	+	+	+	+	+	+	+
Сполучене Королівство (Північна Ірландія)	+	+	+		+	+	
Сполучене Королівство (Шотландія)	+	+	+				
Угорщина	+		+		++		+
Фінляндія		+	+		++		++
Франція	++	+	++	++	++		
Хорватія							++
Чеська Республіка	++	++	++	++	++	++	++
Швеція	+	+	+				++

++ – Національні стратегії.

+ – Широкомасштабні ініціативи.

У контексті завдань Стратегічної рамки для європейської співпраці в освіті та професійній підготовці «Освіта та навчання 2020» особливої ваги набуває розвиток підприємницької компетентності школярів, зокрема у початковій школі. Специфічний характер цієї компетентності розкривається в її тлумаченні країнами ЄС. Дві третини країн Спільноти в освітніх документах звертаються до підприємницької компетентності як комплексу *знань* (здатність виявляти наявні можливості, широке розуміння

функціонування економік і викликів, із якими стикається роботодавець або підприємство, усвідомлення бізнес-етики), *навичок* (здатність планувати, організовувати, керувати, ризикувати, оцінювати, вести переговори, працювати як окремо, так і спільно в командах, визначати сильні та слабкі сторони) і *ставлень* (ініціативність, незалежність, мотивація та рішучість відповідати цілям, активність, інноваційність в особистому та суспільному житті), що визначають конкурентоспроможність громадян на ринку праці [318, с. 19].

Згідно з висновками дослідження *Eurydice* «Підприємницька освіта в школах Європи. Національні стратегії, курикулуми та результати навчання» (Entrepreneurship Education at School in Europe. National Strategies, Curricula and Learning Outcomes, 2012), для молодших школярів у більшості країн ЄС результати з розвитку підприємницької компетентності, з урахуванням її структури, визначені як ставлення, тоді як навички і знання віднесені до навчання в середній освіті [318, с. 21].

Майже для всіх країн ЄС як у початковій школі, так і на інших освітніх рівнях, залишається проблемним питання вимірювання рівнів сформованості підприємницької компетентності. Лише окремі країни/регіони демонструють структурований підхід до оцінювання результатів підприємницької освіти — Естонія, Іспанія, Сполучене Королівство (Шотландія). Інші країни (Австрія, Бельгія (фламандська громада), Данія, Сполучене Королівство (Уельс)) перебувають на стадії розроблення комплексного стратегічного підходу через створення рамки компетентностей [305, с. 13].

Відсутність чітких критеріїв оцінювання сформованості підприємницької компетентності учнів, методичних рекомендацій для вчителів щодо організації підприємницької освіти в початковій ланці, курсів професійної підготовки майбутніх учителів до викладання підприємництва знижують якість шкільної підприємницької освіти, незважаючи на розвиток відповідних національних стратегій і додаткове фінансування з боку держави та бізнесу.

Спільною рисою шкільних реформ у державах-членах ЄС став вибір змісту освіти як основного інструменту переходу до компетентнісної парадигми. Перед початковою школою, так само як і перед іншими рівнями освіти, постало питання адекватного структурування змісту освіти та добору КК, яких повинні набути молодші школярі.

У країнах ЄС практикують три основні способи інтеграції КК у зміст як початкової, так і середньої освіти:

- міждисциплінарний статус;
- інтеграція в наявні предмети навчального плану;
- окремі предмети навчального плану [304, с. 22].

Прикладом міждисциплінарного підходу є Національний курикулум Північної Ірландії (2007 р.), де передбачено, що освітня галузь «Саморозвиток і взаєморозуміння», містячи елементи громадянознавства, вивчається на МСКО 1 у різних навчальних ігрових ситуаціях та під час проведення запланованих заходів/тем з усіх освітніх галузей.

Міждисциплінарний статус у більшості європейських курикулумів початкової школи має і цифрова компетентність, що вимагає використання ІКТ від учителя для демонстраційних цілей з метою навчання різних предметів і від учнів — для виконання конкретних завдань. Хоча в окремих країнах ІКТ-компетентність формується в молодших школярів у межах дисципліни «Технології».

Такі КК, як громадянська та підприємницька, зазвичай у початковій школі інтегруються в кілька предметів навчального плану:

- формування громадянської компетентності відбувається на уроках соціальних дисциплін, історії, географії, мов, етики/релігії, іноді — фізкультури та мистецької освіти;
- підприємницька компетентність на рівні МСКО 1 є складовою таких курсів, як соціальні науки, математика, природничі науки й технології, домашня економіка.

В окремих дисциплінах початкової школи формуються:

- цифрова компетентність — у Чеській Республіці, Словаччині, Польщі, Латвії, Сполученому Королівстві (Англія, Уельс, Північна Ірландія);
- громадянська та соціальна компетентність — в Естонії, Греції, Іспанії, Франції, Португалії, Румунії;
- ініціатива та підприємливість — у Словаччині [304, с. 23].

Освітні підходи, що ґрунтуються на КК і результатах навчання, сьогодні формують дедалі більше число курикулумів у Європі й передбачають суттєві зміни в педагогіці. Ефективне викладання нових або відносно нових освітніх галузей, таких як підприємництво чи ІКТ, що мають міждисциплінарний статус або інтегровані

в інші предмети, потребує впровадження специфічних методів навчання, а також змін в організації й культурі школи. У практичному плані це означає, що вчителі, «перетинаючи межі» традиційних предметів, повинні активно співпрацювати в розробленні курікулу/його частини та стандартів оцінювання, обмінюватися інформацією щодо прогресу учнів. Педагогічна освіта і підвищення кваліфікації вчителів відіграють важливу роль у розвитку нових професійних навичок і технологій навчання.

Викликом для європейського шкільництва залишається оцінювання КК. У 2011/12 н. р. на рівні МСКО 1 у країнах ЄС-27 за допомогою національних стандартизованих тестів вимірювалися такі КК молодших школярів: компетентність із володіння рідною мовою (21 країна), математична компетентність (21 країна), науково-природнича компетентність (5 країн), компетентність з іноземної мови (3 країни), соціальна та громадянська компетентність (3 країни). Компетентність з ІКТ та підприємницька компетентність не входили до загальнонаціональних вимірювань для молодших школярів (табл. 3.7) [304, с. 28].

Таблиця 3.7

**КК у національних стандартизованих тестах на рівні МСКО 1
(2011/12 н. р.)**

Країна ЄС	КК				
	Мовна компетентність (рідна мова)	Математична компетентність	Науково-природнича компетентність	Компетентність з іноземної мови	Соціальна і громадянська компетентність
Австрія					
Бельгія (німецькомовна громада)					
Бельгія (фламандська громада)					
Бельгія (франкомовна громада)	+	+	+		
Болгарія	+	+	+		+
Греція					

Закінчення таблиці 3.7

Данія	+	+		+	
Естонія	+	+			
Ірландія	+	+			
Іспанія					
Італія	+	+			
Кіпр	+	+			
Латвія	+	+	+		+
Литва	+	+			
Люксембург	+	+			
Мальта	+	+			+
Нідерланди	+	+	+		
Німеччина					
Польща	+	+			
Португалія	+	+			
Румунія	+	+	+		
Словаччина	+	+			
Словенія	+	+		+	
Сполучене Королівство (Англія, Уельс)	+	+			
Сполучене Королівство (Північна Ірландія)	+	+			
Сполучене Королівство (Шотландія)	+				
Угорщина	+	+			
Фінляндія					
Франція	+	+			
Чеська Республіка					
Швеція	+	+		+	

Така ситуація, на думку міжнародних експертів Х. К. Тедеско (Juan Carlos Tedesco), Р. Опертті (Renato Opertti) і М. Амадіо (Massimo Amadio), певним чином характеризує ставлення країн щодо важливості тієї чи іншої компетентності в курикулумі, а також вказує на проблему так званих м'яких і твердих навичок ('soft' and 'hard' skills) [597, с. 13—14].

Концепт «м'яких» навичок в освітніх дослідженнях пов'язаний з компетентностями, що виходять за рамки традиційних когнітивних й академічних вимірів. Дихотомія «м'яких» і «твердих» навичок є наслідком протиставлення «м'яких» (гуманітарні дисципліни, мистецтва) і «твердих» (математика, природничі дисципліни) наук, заснованому на припущенні, що деякі знання є більш актуальними й цінними, ніж інші. Проте науковці відзначають важливість розуміння того, що навчання без етичного компонента несе загрозу для демократичного співіснування і моральних основ суспільства. І, навпаки, просування демократичних цінностей без наукової інформації і знань може призвести до поверхового і суто формального їх дотримання.

У країнах ЄС також існує практика оцінювання КК учнів з урахуванням неформального контексту навчання, як, наприклад, у випадку соціальної та громадянської компетентностей. Третина європейських країн ураховує активну участь учнів у шкільних та громадських заходах під час підсумкового оцінювання, яке може мати різні форми, у тому числі записи в особистих профілях або сертифікатах. Наприклад, у Болгарії з 2009 р. наприкінці кожного року початкової та середньої освіти класний керівник складає особистий профіль учня, що містить оцінювання його участі в позашкільних заходах (проекти, конференції, конкурси, олімпіади тощо). Після завершення початкової та середньої освіти інформація з особистого профілю стає частиною свідчення про середню освіту [304, с. 30].

У царині оцінювання КК школярів для більшості країн ЄС залишаються не розв'язаними такі проблеми:

- 1) організація систематичного оцінювання сформованості всіх КК;
- 2) збереження певної ієрархії (важливість окремих компетентностей) КК у курикулах;
- 3) визначення оптимальної кількості національних тестувань КК у ситуації, коли важливо регулярно отримувати дані про продуктивність системи освіти та запобігти перевантаженню учнів;
- 4) методологічні та практичні труднощі в розробленні інструментів для оцінювання набору КК.

Проектування єдиної рамки оцінювання, що узагальнить прогрес учнів у набутті КК, які формуються через різні освітні галузі, вбачається головним інструментом забезпечення інтегрованого навчання і викладання.

Створення в 2012 р. Європейської мережі з питань управління КК у шкільну освіту (The European Policy Network on Key Competences in School Education — KeyCoNet) підтверджує важливість і актуальність реалізації компетентнісної стратегії для політиків і освітян. Цей міжнаціональний проект відповідає за аналіз і розроблення дорожньої карти імплементації ключових компетентностей у європейському освітньому просторі, а також підготовку рекомендацій для зміцнення політики і практики в контекстах різних країн.

Грунтуючись на даних, отриманих у результаті консультацій з міністерствами освіти, інспекторатами, шкільними директорами та вчителями, батьками й учнями в 29 європейських країнах, *KeyCoNet Final Report* (2014) фіксує високий рівень підтримки компетентнісних реформ усіма стейкхолдерами (98 % учителів і директорів, 97 % батьків, 87 % учнів). Окрему увагу експерти звертають на суттєві зміни в навчальному процесі початкової школи: для формування КК ефективними методами виявилися ігрове навчання (77 %), позашкільні екскурсії (67 %), класна дискусія (63 %) і проектна робота (63 %) [482, с. 13].

Європейські експерти проекту *KeyCoNet* як рекомендації щодо підтримки компетентнісних реформ у шкільництві *на політичному рівні* пропонують зробити такі кроки:

- визначити компетентнісні цілі в курикулумах відповідно до віку учнів і етапу навчання, зосередитися на пріоритетах у межах компетентнісного підходу до навчання;
- розробити або вдосконалити на допомогу вчителям інструменти й критерії як для підсумкового, так і для формувального оцінювання компетентностей;
- забезпечити ресурси для постійного професійного розвитку вчителів, котрі вважаються ключовими провайдерами компетентнісних реформ;
- підтримати створення та розвиток відповідних інформаційних платформ і професійних мереж;
- інвестувати в людські й матеріальні ресурси [482, с. 16—18].

Для реалізації компетентнісної парадигми *на шкільному рівні* важливо:

- допомогти вчителям розвинути власне розуміння ключових компетентностей та дати час інтегрувати в навчальний процес такі методи, як навчання на основі проектів, екскурсії тощо;

- модифікувати навчальне середовище задля організації між-дисциплінарного навчання (розклад, додаткове обладнання класних кімнат тощо);
- підтримувати ефективну комунікацію між вчителями, учнями, батьками, громадою та бізнесом;
- виокремити КК як пріоритет у шкільних планах розвитку;
- систематично проводити внутрішній моніторинг і самооцінювання результатів роботи школи [482, с. 18—19].

Попри охоплення широкого спектра навичок, компетентностей, цінностей, тем через різні підходи до практики компетентнісно орієнтованої освіти в країнах ЄС, у курикулах початкової школи майже не розкриваються такі аспекти:

- необхідність для учнів зрозуміти, як їм навчатися краще, як побудувати індивідуальну модель навчання з урахуванням інтересів та уподобань;
- розвиток самовідчуття й розуміння себе (в документах наголошено зроблено на міжособистісних навичках/компетентностях із сильним акцентом на взаємодії з іншими людьми, що добре висвітлено у психологічній літературі, але не повністю адаптовано для навчання);
- визначення цінностей, на підставі яких діти формуватимуть ставлення одне до одного і до навколишнього світу;
- принципи взаємовідносин з навколишнім середовищем — як із найближчим оточенням, так і в контексті виживання планети;
- турбота про здоров'я та благополуччя дітей, важливість для ефективного навчального середовища таких факторів, як почуття безпеки, власної гідності, належності [136, с. 349].

Така ситуація робить актуальним питання впровадження *соціально-емоційної компетентності* в курикулум початкової освіти. Європейські дослідники К. Сефаї (Carmel Cefai) і В. Кавіоні (Valeria Cavioni) пропонують розроблений і апробований соціально-емоційний курикулум, який містить відповідні стратегії навчання та інструменти оцінювання досягнень учнів [217].

У створенні альтернативних початкових курикулумів сьогодні зацікавлені США, Канада, Сполучене Королівство та інші розвинуті економіки. На Заході залишаються впливовими ідеї Ж.-Ж. Руссо і Дж. Дьюї, а також теорія Дж. Голта (John Holt) щодо прав дитини, де стверджується, що пізні індустріальні форми навчання зводять нанівець дитячу творчість і виснажують енергію для навчання [232, с. 9].

Питання дитячої емоційної грамотності (emotional literacy), емоційного благополуччя та емоційної стійкості перебувають у центрі уваги й політиків, і педагогів Великої Британії, а підвищення самооцінки або власної гідності вже давно є основним принципом початкової освіти. Британські науковці К. Беєр (Katherine Weare) і Г. Грей (Gay Gray) у доповіді «Що працює в розвитку дитячої емоційної та соціальної компетентності та благополуччя?» (What Works in Developing Children's Emotional and Social Competence and Wellbeing?, 2002) рекомендують холістичний, загальношкільний підхід і розроблення відповідного курикулуму та рекомендацій для підтримки початкових шкіл у цьому напрямі [644].

Таким чином, особливістю реалізації компетентнісної ідеї в європейській шкільній освіті є відсутність загальносистемного підходу до визначення набору КК на конкретних освітніх рівнях. Більшість курикулумів початкової освіти сьогодні намагається подолати труднощі впровадження КК шляхом уведення крос-предметних тем або міждисциплінарних зон на підтримку інтегрованого навчання молодших школярів, а отже, і формування КК.

Аналіз освітніх документів держав — членів ЄС дає змогу зробити висновок про те, що успішної імплементації КК у навчальний процес початкової школи можна очікувати в країнах, де скоординовано дії в таких сферах:

- 1) у національних курикулумах визначені компетентнісно орієнтовані цілі та стандарти;
- 2) системи національного й шкільного оцінювання успішності учнів приведені у відповідність до цілей і стандартів;
- 3) відбувається інтенсивний розвиток професійного потенціалу вчителів щодо адаптації педагогічної діяльності на рівні класу до нових вимог і стандартів;
- 4) активно впроваджуються педагогічні інновації на шкільному рівні задля оновлення навчального середовища;
- 5) визначені комунікативні стратегії (гори донизу, знизу до гори і по горизонталі).

Отже, компетентнісно базована освітня парадигма передбачає впровадження сучасних методів навчання й оцінювання академічної успішності учнів, встановлення нових відносин між усіма стейкхолдерами, ефективне використання ІКТ, реалізацію інноваційних моделей управління школою, що потребує часу та відповідних політичних рішень на національному, регіональному, локальному та шкільному рівнях.

РОЗДІЛ 4

ОРГАНІЗАЦІЙНО-УПРАВЛІНСЬКІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

4.1. Тенденції оптимізації організації навчального процесу в початковій школі ЄС

Прагнення європейських держав забезпечити рівні шанси на здобуття якісної освіти учнями молодшого шкільного віку надало реформам у галузі початкової освіти 80—90-х років XX ст. перманентного характеру. Розбудова початкової освіти під гаслом «молодша школа не може бути неуспішною» триває дотепер і має конкретне та самобутнє втілення в країнах ЄС.

Спираючись на досягнення попередніх етапів розвитку початкової освіти, країни ЄС у XXI ст. намагаються створити нову початкову школу шляхом оптимізації управління та організації навчання, модернізації змісту й системи оцінювання [474, с. 4]. Йдеться про розроблення прогресивних навчальних планів, педагогічних концепцій, що забезпечують відповідність між результатами та цілями і завданнями навчання, а також між результатами й максимальними можливостями кожного школяра в певний період розвитку, оптимальність витрат часу та його адаптацію до ритму дитячого життя, переосмислення професії педагога/ вихователя, залучення батьків до активної співпраці зі школою.

До 1990-х років, як зазначає американський аналітик Р. К. Сойєр (R. Keith Sawyer), під впливом активних трансформаційних процесів у західному суспільстві (перехід від промислової економіки до економіки знань) формується концепція оптимізації навчання (optimising learning) як намагання привести шкільництво у відповідність із реальними соціально-економічними параметрами [560, с. 3]. Більше того, дослідження американського економіста й соціолога Р. Флоріди (Richard Florida) наголошують на важливості розвитку творчості, інновацій та винахідливості в економіці знань, що характеризує її як креативну (creative economy) [382, с. 5].

Неспроможність традиційного шкільництва, коли всі учні набувають стандартного набору знань за допомогою вчителя (standard model or transmission and acquisition model of schooling), задовольнити потреби сучасного суспільства зумовлює пошук альтернативних моделей, ключовими характеристиками яких мають стати:

- використання індивідуального досвіду навчання кожної дитини;
- інтегрований підхід до організації навчального матеріалу;
- розвиток концептуального мислення, а не поверхове ознайомлення з фактами та процесами;
- забезпечення різноманітними джерелами знань (підручники, бібліотеки, веб-сайти, консультації експертів);
- організація спільного групового навчання;
- набуття автентичних знань у контексті використання;
- поєднання форм класної та позакласної роботи [560, с. 9].

Таким чином, оптимізація процесу навчання передбачає нові організаційно-управлінські рішення на підставі всебічного врахування закономірностей і принципів навчального процесу, сучасних форм та методів, особливостей, внутрішніх і зовнішніх умов з метою досягнення максимальної його ефективності.

Тенденції оптимізації організації навчального процесу у початковій школі країн-членів ЄС, тобто віднаходження шляхів ефективного використання ресурсів (часових, фінансових, людських) і створення максимально сприятливих умов для здобуття якісної освіти всіма учнями, 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, О. Локшиної, З. Малькової, Дж. Ле Мете, О. Овчарук, К. Саржан (Claire Sargent), А. Сбруєвої, Р. Табберера (Ralph Tabberer) та інших педагогів-компаративістів.

У структурі загальної освіти європейських країн сформовано три основні організаційні моделі початкової школи відносно рівня МСКО 2:

- єдиної школи, яка забезпечує наскрізну базову середню освіту без переходу учнів із рівня МСКО 1 на рівень МСКО 2;
- реалізації загального базового навчального плану (common core curriculum), за якою після успішного завершення початкової освіти всі учні переходять до класів молодшої середньої

- освіти (lower secondary education), де продовжують навчатися в рамках того самого загального курикулуму;
- диференційованої неповної середньої освіти, коли після здобуття початкової освіти учні розподіляються за певними критеріями до різних типів закладів середньої освіти [372, с. 5].

Дослідження британського компаративіста Дж. Ле Мете «Міжнародні тенденції у початковій освіті» (International Trends in Primary Education, 2003) у рамках проекту «Міжнародний огляд навчальних програм і рамок оцінювання» (International Review of Curriculum and Assessment Frameworks — INCA) свідчить про те, що в більшості європейських країн початкова школа функціонує сьогодні як окремий навчальний заклад. Водночас дедалі частіше до її структури приєднуються класи обов'язкової дошкільної підготовки, або початкова школа функціонує у структурі єдиної базової школи. Так, в Іспанії початкові школи можуть бути частиною комплексу, що надає дошкільну або молодшу середню освіту. В Угорщині початкова освіта найчастіше надається восьмирічними загальноосвітніми школами для учнів 6—14 років, хоч у деяких регіонах учні мають можливість переходу до окремої середньої школи у віці 10—12 років. У Швеції хоч і не існує офіційного поділу на початкову та основну школу (дев'ятирічна базова школа *grundskola* охоплює учнів 7—16-річного віку), молодші школярі зазвичай навчаються в окремій будівлі [474, с. 19].

З метою адаптації навчання до потреб та можливостей учнів і вирівнювання їхніх стартових освітніх позицій навчально-виховний процес у європейських початкових школах поділяють на цикли (або етапи):

Австрія, Німеччина — перші два класи становлять єдиний цикл;

Англія та Уельс — I цикл (Key Stage 1) (для дітей 5—7 років), II цикл — (Key Stage 2) (для дітей 7—11 років) (Англія та Уельс є єдиними країнами, в яких так звані ключові етапи (key stages) на початковому шаблі забезпечуються окремими закладами освіти: «дитячі дошкільні установи» (infant schools) належать до KE 1, «молодші школи» (junior schools) — до KE 2);

Північна Ірландія — I цикл — 2 роки (Foundation Stage) (для дітей 4—6 років); II цикл — 2 роки (Key Stage 1) (для дітей 7—8 років); III цикл — 3 роки (Key Stage 2) (для дітей 8—11 років);

Ірландія — 4 дворічних цикли;

Іспанія — 3 дворічні цикли;

Італія — I цикл — 1 рік; II цикл — 2 роки; III цикл — 2 роки;
Бельгія, Люксембург — 3 дворічні цикли;
Кіпр, Мальта, Польща — 2 трирічні цикли;
Португалія — I цикл — 4 роки; II цикл — 2 роки;
Франція — I цикл («навчання базових навичок») — 2 роки; II цикл («поглиблений розвиток навичок») — 3 роки;

Хорватія — I цикл (lower primary school) — 4 роки; II цикл (upper primary school) — 4 роки;

Чеська Республіка — I цикл — 3 роки; II цикл — 2 роки.

З модернізацією змісту навчальних програм початкової школи пов'язане зниження нормативного віку, в якому діти розпочинають формальну освіту. У цьому питанні між країнами-членами ЄС спостерігається значна подібність: як правило, «початкова» фаза триває у період між 5—6 та 11—12 роками. Наприклад, в Італії уведений в дію у 2009/10 н. р. закон передбачає початок обов'язкової освіти у віці 6 років. У Німеччині обов'язкова шкільна освіта починається з 1 серпня для всіх дітей, котрим виповнилося 6 років. Після прийняття резолюції Постійної конференції міністрів освіти і культури в жовтні 1997 р. під назвою «Рекомендації зі вступу до школи» (Empfehlungen Zum Schulanfang) федеральні землі мають можливість варіювати терміни початку шкільних занять протягом навчального року. Одним із завдань рекомендацій було також заохотити батьків відправляти дітей до школи якомога раніше [324, с. 81].

Помітним винятком залишається Швеція, де діти починають обов'язкову освіту у віці 7 років і де немає формальних відмінностей між початковою та середньою освітою, а також Угорщина, де залежно від типу навчального закладу діти можуть здобувати початкову освіту до 14 років [474, с. 19].

Незважаючи на те, що законодавство більшості європейських країн передбачає обов'язкове навчання дітей з шестирічного віку, дедалі частіше вони залучаються до систематичного навчання вже в дитячому садку або безпосередньо в школі у віці 4—5 років.

За статистикою *INCA* (INCA Comparative Tables, October 2012) [436, с. 17], в Англії, Уельсі та Шотландії багато малюків ідуть до школи у віці 4 роки, хоч офіційно діти повинні починати навчання у школі в семестрі, коли їм виповнюється 5 років. В Ірландії понад 50 % чотирирічних і майже всі п'ятирічні діти розпочина-

ють навчання в дитячих класах початкової школи (infant schools), фінансованих державою. У Нідерландах 99 % дітей ідуть до школи у віці чотирьох років, хоча законодавчо це не є обов'язковим до п'яти років. Усі п'ятирічні діти в Угорщині повинні відвідувати дитячий садок до чотирьох годин на день для підготовки до базової школи [439, с. 1]. Відвідування дитячого садку з трьох років стало обов'язковим із 2014 р.

У Німеччині, Угорщині та Швеції, діти, котрі досягли шкільного віку, але вважаються недостатньо зрілими, можуть відвідувати спеціальні класи, прикріплені до початкової школи (Німеччина і Швеція) або до дитячого садку (Угорщина), завданням яких є підготувати їх для вступу до школи, як правило, не довше, ніж протягом одного року.

Дослідження Європейської комісії «Ключові дані щодо дошкільної освіти і догляду у Європі» (Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe, 2014) підтверджує безпосередній зв'язок між залученням дітей до дошкільної освіти та економічними й соціальними успіхами країни. Аргументом на підтримку зниження віку початку шкільної освіти є також той факт, що діти, охоплені дошкільною освітою, демонструють кращі результати в міжнародних компаративних дослідженнях якості знань учнів, зокрема у *PIRLS 2011*, порівняно з їхніми ровесниками, котрі не відвідували дошкільні заклади [306, с. 13].

Якісна дошкільна освіта інтенсифікує формування у молодших школярів мовних і мовленнєвих умінь, природничо-математичної та соціальної компетентностей, уміння вчитися, про що йдеться в дослідженні *Eurydice* «Дошкільна освіта і догляд в Європі: долаючи соціальну та культурну нерівність» (Tackling Social and Cultural Inequalities through Early Childhood Education and Care in Europe, 2009) [369, с. 17].

Держави — члени ЄС активно впроваджують ідею інтенсифікації охоплення дітей дошкільною освітою у практику: за статистикою у країнах Спільноти дошкільні заклади відвідують 82 % дітей від 3 до 6 років, а у Бельгії, Данії, Іспанії та Франції — понад 95 % [369, с. 65]. Процес залучення дошкілля до систем обов'язкової освіти також впливає на формування загальної тенденції поступового збільшення тривалості обов'язкової освіти у країнах ЄС.

Дані щодо початку та тривалості початкової освіти у країнах ЄС, узагальнені *Eurydice 2015* [372, с. 5], наведено в табл. 4.1.

Таблиця 4.1

Тривалість навчання і вік учнів на рівні МСКО 1 у країнах ЄС

Країна ЄС	Тривалість навчання	Вік учнів початкової школи
Австрія	4	6—10 (років)
Бельгія	4 мін. — 6	6—12
Болгарія	4	6/7—11
Греція	6	5/6—11/12
Данія	7	6—13
Естонія	6	7—13
Ірландія	8	4—12
Іспанія	6	6—12
Італія	5	6—11
Кіпр	6	5/6—11/12
Латвія	6	7—13
Литва	4	7—11
Люксембург	6	6—12
Мальта	6	5—11
Нідерланди	8	4—12
Німеччина	4	6/7—10/11
Польща	6	6—12
Португалія	6	6—12
Румунія	5	6—11
Словаччина	4	6—10
Словенія	6	6—12
Сполучене Королівство (Англія, Уельс)	6	5—11
Сполучене Королівство (Північна Ірландія)	7	4—11
Сполучене Королівство (Шотландія)	7	5—12
Угорщина	4	6—10
Фінляндія	6	7—13
Франція	5	6—11
Хорватія	8	6—14
Чеська Республіка	5	6—11
Швеція	6	7—13

У 2000—2009 рр. рівень участі 6-річних дітей у системі початкової освіти збільшився в середньому на 6,3 % у всіх країнах ЄС-27, і в 2009 р. становив близько 57 % загальної кількості учнів МСКО 1. У Бельгії, Греції, Іспанії, Франції, Нідерландах, Португалії, Словенії та на Кіпрі цей показник перевищив 90 % [274, с. 68].

Найпоширеніший вік переходу з початкової до середньої школи — 11,97 і 12,98 року. Однак діти можуть переходити з початкової до середньої школи у віці 10 років (у більшості земель Німеччини, окремих школах в Угорщині) і 14 років (в інших школах Угорщини). Країни також пропонують триступеневу систему навчання, мета якої полегшити перехід із початкової до середньої школи. Наприклад, у деяких районах Англії (для 8—12 або 9—13-річних) організовано так звані середні школи (middle schools).

Стосовно графіка навчального процесу протягом року в більшості країн ЄС адміністрація або шкільні ради мають можливість приймати організаційні рішення, з урахуванням загальнонаціональних рекомендацій (див. додаток Б). Кількість навчальних днів упродовж року коливається в межах від 170 до 220, а сам шкільний рік переважно розподіляється на два або три семестри. Навіть якщо міністерства освіти встановлюють початок і кінець навчального року та періоди канікул, шкільна автономія дає свободу узгодження й адаптації термінів до умов конкретної школи або регіону.

Діапазон моделей навчання протягом тижня у початковій школі в країнах ЄС також варіюється. Найпоширенішим варіантом залишається навчальний тиждень тривалістю 5 днів, за винятком Люксембургу, де молодші школярі відвідують школу 6 днів. В Італії Закон №148/90 допускає існування двох моделей — п'яти- та шестиденної (остання є більш поширеним явищем). У Німеччині в окремих землях учні можуть навчатися додатково в суботу раз на місяць.

П'ятиденний навчальний тиждень традиційно триває з понеділка по п'ятницю, за винятком Франції, де середа є вихідним днем, а навчання організовано в суботу вранці. У деяких країнах навчальний розклад різниться за днями: наприклад, у Бельгії та Нідерландах немає класів у середу після обіду, а в Люксембурзі 3 повних навчальних дні чергуються з 3 днями, коли діти навча-

ються тільки зранку. Навчальний час протягом тижня на початковому етапі обраховується як мінімальна кількість навчальних періодів у цілому або як число навчальних годин на кожен день. У більшості країн ЄС кількість навчальних годин на початковому ступені зростає з віком дитини й у середньому становить від чотирьох до п'яти годин на день.

Тривалість періоду навчання (урок) на рівні МСКО 1 у певних країнах належить до рішень, що приймаються безпосередньо вчителями (Польща) або школою (Мальта, Нідерланди, Сполучене Королівство), і може варіюватися від 30 до 60 хвилин [360—361].

У 1990-х роках соціально-економічні зміни в західному суспільстві (різке збільшення числа жінок у складі робочої сили) стали поштовхом до перегляду розкладу роботи шкіл з більш раннього часу (*morning school*) та розроблення нових навчальних програм із більш насиченим освітнім контентом для занять упродовж дня. Подібна практика поширилася в школах Франції, Італії, Іспанії, Люксембургу, Бельгії, Греції [361, с. 38—39].

Більше того, стосовно норм навчального часу для молодших школярів у країнах Спільноти дедалі частіше обговорюється варіант повного шкільного дня (*full-day learning*) з другою половиною, присвяченою заняттям зі спорту, мистецтв, дизайну. Наприклад, усі землі Німеччини нині перебувають у процесі розширення забезпечення догляду за дітьми після уроків. Молодші школярі перебувають під наглядом кваліфікованих педагогів у позашкільних центрах (*Horte*), котрі, як правило, фінансуються органами освіти [324, с. 85]. Схожий досвід мають і країни Скандинавії, де у відповідь на потреби часу створюються умови для поєднання навчання з художнім і спортивним вихованням.

Країни ЄС по-різному розв'язують проблему догляду за молодшими школярами у позанавчальний час. Відповідальність за організацію цього виду освітніх послуг залежно від національних стандартів та органів контролю може покладатися як на міністерства освіти (Греція, Люксембург, Нідерланди, Португалія, Сполучене Королівство (Англія, Уельс, Північна Ірландія)), так і на місцеві органи влади (Данія, Німеччина, Франція, Італія, Нідерланди, Португалія, Сполучене Королівство (Англія, Уельс, Північна Ірландія)), самі школи (Бельгія, Данія, Німеччина, Іспанія, Італія, Сполучене Королівство (Шотландія)), батьків

(Бельгія, Данія, Нідерланди, Іспанія) і спонсорів (Франція, Німеччина). У результаті розширення шкільної автономії це питання дедалі частіше відносять до компетенції шкільних рад. Таким чином, розвивається модель початкової школи з гарантованою підтримкою та наглядом протягом повного дня.

Важливим організаційним питанням для європейської початкової школи упродовж останніх десятиріч залишається групування (*structured/organisational grouping*) учнів на рівні як школи, так і класу [226, с. 1].

Групування дітей у початковій школі ЄС—28, як правило, відбувається за віком. Вертикальне групування (змішані вікові групи) практикується в невеликих за контингентом учнів школах із метою ефективного використання персоналу та приміщень. Наприклад, в Англії 24,4 % початкових класів, у яких працює один учитель, у січні 2002 р. були змішаними.

У Франції змішані класи часто є нормою в багатьох школах у сільській місцевості. Навчальний план 2002 р. рекомендує створення змішаних класів для всіх дітей початкової школи з метою організації взаємонавчання молодших школярів, особливо під час опанування мовою. Навіть у школах, де немає змішаних класів, старші діти можуть бути залучені до роботи з молодшими для читання або проведення настільних ігор [474, с. 21].

Словенія також практикує змішане групування: учні одного або кількох класів можуть бути розподілені в менші навчальні групи. Крім того, вчитель має право з метою організації диференційованого навчання формувати групи учнів за здібностями [368, с. 17].

Проте міжнародні огляди академічних досягнень не фіксують істотних відмінностей між вертикальним групуванням і групуванням учнів одного віку з погляду успішності молодших школярів. Для початкової школи ефективнішим виявилось групування учнів на рівні класу (*within-class grouping*) з метою виконання конкретних навчальних завдань або відповідно до етапу уроку, що потребує з боку вчителя зміни педагогічного підходу й додаткових умінь організації навчання в групах [226, с. 10, 16].

Британські експерти П. Блатчфорд (Peter Blatchford), С. Галлам (Susan Hallam), Дж. Іресон (Judith Ireson), П. Кутнік (Peter Kutnick) та А. Кріч (Andrea Creech) у дослідженні «Класи, групи та перехід: структури для викладання і навчання» (*Classes, Groups*

and Transitions: Structures for Teaching and Learning, 2008) роблять висновок, що під час прийняття рішень щодо способу групування учнів на рівні МСКО 1 школи враховують такі аспекти:

- цілі навчання (диференціація, підвищення успішності, розвиток навичок учня і формування хорошої поведінки тощо);
- процес навчання (планування та реалізація курикулуму, практика викладання для цілого класу);
- специфіка навчальної дисципліни (групування для різних предметів, що дає змогу використати досвід учителя-експерта);
- впровадження національних стратегій та програм мовної/математичної/науково-природничої грамотності;
- розмір учнівського контингенту (організація змішаних за віком класів);
- шкільні ресурси (кадрові, просторові, розклад, допомога батьків);
- результати оцінювання ефективності різних способів групування [226, с. 7—8].

У фінансованих державою початкових школах ЄС практикується спільне навчання дівчат і хлопчиків. У деяких випадках діти можуть навчатися в групах однієї статі з певних предметів, наприклад, фізичного виховання і мови (Швеція). Проте такі рішення приймаються на рівні окремих шкіл і вчителів, а не розглядаються як політичне питання на рівні центрального уряду або регіону.

Оригінальну модель групування учнів має Франція. З 1989 р. одним із принципів організації навчання у початковій школі є групування учнів відповідно до їхнього академічного рівня. На практиці передбачено три підходи до групування учнів [341, с. 49—50]:

1. *Розподіл за групами-класами залежно від віку.* Такий підхід передбачає врахування неоднорідності класу, значну координацію та командну роботу серед учителів одного циклу з метою забезпечення наступності та єдності вимог, важливих для оцінювання прогресу учнів у цьому циклі та планування збільшення або скорочення тривалості циклів для окремих учнів.

2. *Розподіл за групами-класами залежно від академічного рівня.* У такому випадку вчитель відповідає за навчання дітей протягом циклу або навчального року.

3. *Обмін навчальними послугами та decompartmentalization.* Задля того, аби врахувати ритм і рівень учнів, організовуються групи для навчання окремих дисциплін на підставі обміну досвідом викладання серед учителів. З одного боку, учень належить до вчителя і групи/класу протягом частини навчального часу, а з другого — має можливість скористатися дидактичними методами, адаптованими до його ритму навчання.

Оптимізація організації навчального процесу в початковій школі виявляється і в коливаннях коефіцієнту «вчитель/учні» на рівні класу. Статистика Виконавчого агентства з питань освіти, аудіовізуальних засобів і культури (ЕАСЕА) та індикатори ОЕСР демонструють, що в ЄС кількість учнів у класах на початковому щаблі варіюється залежно від типу школи (державна/приватна, міська/сільська), але спостерігається тенденція до її скорочення, особливо в перші два-три роки початкової освіти. Дві третини країн ЄС закріпили максимальну кількість учнів у класах початкової школи на законодавчому рівні (табл. 4.2) [274, с. 154; 513, с. 292; 514, с. 402; 515, с. 401]:

Чинниками зниження кількості учнів у класах початкової школи завжди є:

- наявність учнів з особливими освітніми потребами;
- білінгвальний характер навчання;
- специфіка окремих дисциплін, наприклад, іноземної мови [142, с. 122].

За статистикою серії досліджень ОЕСР «Погляд на освіту» (Education at a Glance, 2002—2011), тенденція зменшення кількості учнів у класах на рівні МСКО 1 у країнах ЄС хоч і призводить до значного збільшення витрат на освіту, однак дає змогу вчителям протягом перших років навчання забезпечити вищі академічні показники, а батькам вибирати за такими критеріями школи [513, с. 288; 514, с. 401].

На нашу думку, зменшення кількості учнів та активне впровадження ІКТ у навчальний процес початкової школи в ЄС робить домінуючими організаційними формами групову роботу та самостійне навчання молодших школярів. Разом із тим учителі в усіх країнах ЄС користуються високим ступенем автономії щодо вибору форм і методів і застосовують фронтальне, групове та індивідуальне навчання відповідно до дидактичних цілей і потреб учнів.

Таблиця 4.2

**Кількість учнів у класах початкової школи у країнах ЄС
(за даними ОЕСР)**

Країна ЄС	Кількість учнів, установлена чинним освітнім законодавством країни	Фактична кількість учнів у класі		
		2000 р.	2009 р.	2014 р.
Австрія	Мін. 10 — макс. 25	19,9	23,7	18
Бельгія	1-й цикл — макс. 24, 2—3-й цикли — макс. 28	20,2	20,1	—
Болгарія	Мін. 16 — макс. 22	—	—	—
Греція	Макс. 25	17,7	17,0	—
Данія	Макс. 28	19	19,4	—
Естонія	Макс. 24	—	18,1	17
Ірландія	25—34	24,8	24,2	25
Іспанія	Макс. 25	19,7	21,1	21
Італія	Мін. 15 — макс. 26	18,1	18,8	20
Кіпр	Мін. 12 — макс. 25	—	—	—
Латвія	За рішенням школи	—	—	16
Литва	Макс. 24	—	—	—
Люксембург	Макс. 26	15,6	16,6	15
Мальта	Макс. 30	—	—	—
Нідерланди	25	23	—	23
Німеччина	Мін. 17 — макс. 29	22,4	21,7	21
Польща	Макс. 26	21,3	18,7	19
Португалія	Мін. 24 — макс. 28	20,2	20,2	21
Румунія	Мін. 10 — макс. 25	—	—	—
Словаччина	Макс. 25	21,4	18,4	18
Словенія	Макс. 28	—	18,5	19
Сполучене Королівство	Макс. 30	26,8	24,5	26
Угорщина	Макс. 26	21,3	20,7	21
Фінляндія	За рішенням школи	20	19,8	19
Франція	23	22,3	22,7	23
Хорватія	Мін. 14 — макс. 28	—	—	—
Чеська Республіка	Мін. 10 — макс. 30	20,4	19,9	21
Швеція	За рішенням школи	—	—	18

У більшості країн ЄС оновлені навчальні програми початкової школи періоду 90-х років XX ст. — початку XXI ст. рекомендують учителям практикувати технології навчання, які б забезпечили баланс між теоретичними знаннями, практичними вміннями та навичками самоосвіти через застосування методів співробітництва (cooperative learning), взаємонавчання (peer tutoring) та відкриттів (exploration and discovery methods) на засадах принципів інтеграції та диференціації. У навчальному процесі початкової школи набуває важливості соціокультурна перспектива взаємодії учнів у класі, діалогічний (проблемно-пошуковий) характер уроку [429, с. 2, 16].

Українська дослідниця С. Сисоєва додає: «Сучасний концептуальний підхід у напрямі індивідуалізації спрямував початкову освіту на розвиток особистості, включаючи такі аспекти, як емоційний, соціальний та естетичний» [114, с. 214].

Так, Національний курикулум початкової школи Ірландії (1999 р.) наголошує на необхідності використання вчителями 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, число та якість засобів навчання, вік та рівень розвитку учнів тощо. Наголошується на важливості розвитку комунікативних навичок, допитливості, естетичного сприйняття дійсності.

Європейські експерти з питань шкільної автономії А. Дезюрмонт (Arnaud Desurmont), Б. Форстубер (Bernadette Forsthuber) та С. Оберхайдт (Stephanie Oberheidt) у дослідженні «Рівні автономії та обов'язки вчителів у Європі» (Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe, 2008) зазначають, що згідно з принципом автономії в Іспанії рада вчителів приймає рішення про стратегії та принципи організації навчального процесу в кожній окремій школі, форми і методи навчання. В Італії свобода вчителів обирати методи навчання є невід'ємною частиною свободи освітніх послуг і гарантується Конституцією. Основними методичними підходами до організації навчання у початковій школі є розвиток дослідницьких умінь учнів, застосування методу відкриттів на основі особистого досвіду і знань, організація навчання в лабораторії, заохочення кооперативного й рефлексивного навчання [358, с. 26].

На Кіпрі вчителі початкової школи під час викладання різних дисциплін навчального плану враховують такі принципи:

- сприймання учнів як особистостей з певними потребами і талантами, що повинні бути реалізовані належним чином;
- організації доброзичливого й мотивуючого навчального середовища, в якому кожна дитина матиме шанс на успіх;
- міждисциплінарності в організації змісту навчання з метою забезпечення наступності між початковою і середньою ланками освіти;
- урахування індивідуальних особливостей учнів у ході визначення цілей уроку [337, с. 86].

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 до переважання міждисциплінарного підходу до його організації. Керуючись принципом дитиноцентризму, вчителі надають навчальному процесу живого та стимулюючого характеру через використання таких технологій: навчання у процесі гри, відкрите навчання, проектне навчання, метод відкриттів, навчання за допомогою ІКТ [335, с. 94].

Відповідно до принципу освітньої свободи, рішення, що стосуються методів навчання й навчальних посібників, у школах Бельгії (франкомовна громада) належать до компетенції шкільної ради. Таким чином, немає жодних офіційних рекомендацій. Наприклад, методи «робота в кутках» (working in corners) і «робота за контрактом» (contract work) є важливими інструментами, щоб навчити учнів планувати власну навчальну діяльність і допомогти їм здобути незалежність у системі початкової освіти [331, с. 128].

Національні курикулуми Данії, Швеції та Фінляндії наголошують на важливості формування компетентностей учнів початкових класів через вивчення міждисциплінарних тем. Навчальний процес організовується в такий спосіб, аби надати можливість учням оволодіти формами пізнання і методами роботи над окремими питаннями. Вибір методів і предмета дослідження відбувається у співпраці між учителем та учнями. У навчальних планах зазначено, що викладання й методи роботи повинні розвивати пізнавальні навички учнів і стимулювати бажання вчитися, з урахуванням їхньої індивідуальності та значення соціальної взаємодії в процесі навчання.

У Нідерландах дедалі більше уваги (особливо в інститутах підвищення кваліфікації вчителів) приділяють застосуванню в початковій школі моделі інтегруючого контенту (integrating content), відомої як «сюжетний» підхід (storyline) до навчання та викладання. Базуючись на ідеях конструктивізму і теоріях інтерактивного навчання, «сюжетний» підхід призначений для підвищення мотивації дитини [474, с. 77].

Естонська початкова школа передбачає організацію навчальної діяльності учнів як в аудиторії, так і за межами класу (у шкільному саду, на природі, в музеї, в архіві, в центрі екологічної освіти, на підприємстві та у віртуальному середовищі). У процесі планування та організації навчання обов'язково враховуються особливості перцептивних і когнітивних процесів учнів, їхні здібності, мовний та культурний досвід, інтереси, соціальний і сімейний статус, вік, стать, стан здоров'я. Навчальне навантаження учнів планується відповідно до віку і здібностей, що дає змогу ефективно розподілити час між відпочинком та навчанням. Учні повинні мати можливість набувати досвід із різних культурних сфер; використовувати знання та навички в реальних ситуаціях; проводити дослідження; набувати соціального досвіду в стосунках «учень — учитель», «учень — учень», «учень — дорослий»; використовувати сучасні та різноманітні методи й засоби навчання (у тому числі активні методи дослідження, проекти, навчальні екскурсії, усні та письмові джерела інформації, аудіо- та візуальні навчальні посібники, ІКТ тощо); виконувати диференційовані навчальні завдання, зміст і рівень складності яких дають учням можливість учитися з відповідним зусиллям, з урахуванням індивідуальності кожного [323, с. 84].

Перед учителями початкової школи Франції сьогодні постало завдання не лише досягнути конкретних академічних результатів, а й створити навчальні ситуації, які б дали змогу учням відчувати успіх у навчанні та самореалізуватися. З 1988 р. у Франції шкільний план надає рекомендації для узгоджених колективних дій із метою планування спеціальних освітніх заходів, таких як шкільні екскурсії, культурні ініціативи, індивідуальна позакласна робота з учнями, котрі мають труднощі у навчанні [128].

Освітній процес у початковій школі Німеччини будується на використанні особистого досвіду учнів і має на меті розширити їхні пізнавальні горизонти. Початкова школа залучає учнів до

планування навчальної діяльності, проведення й оцінювання уроків. Учні заохочуються використовувати особистий досвід, знання, вміння та навички як основу для проведення занять. У різних ситуаціях навчання вони повинні навчитися обирати методи і засоби, форми соціальної взаємодії, місце роботи або знаряддя праці, керувати своєю діяльністю [107].

Паралельно Німеччина розвиває справжню систему «виховання культури»: навчання будь-якої дисципліни охоплює поряд з інформаційним змістом, який вона передає, певний рівень культури [45].

У навчальних програмах Греції особливий наголос робиться на міждисциплінарному підході до знань, і в цьому контексті створюється «гнучка зона міждисциплінарної та творчої діяльності» на основі досвіду учня шляхом організації різноманітних навчальних проєктів. На державному рівні існує інститут шкільних консультантів, котрі систематично співпрацюють з учителями початкових шкіл у питаннях методики навчання, дидактичних підходів і принципів [366, с. 19].

Початкові школи Англії, Шотландії та Уельсу організовують навчальний процес за принципом диференціації, що визначається як надання освітнього досвіду відповідно до потреб, можливостей і попереднього навчання окремих учнів [660, с. 8]. Метою початкової освіти проголошено навчання як розвиток особистості, що за його реалізацію відповідальність покладено на педагогічний персонал. Перед британськими учителями у XXI ст. ставляться такі завдання: урахування вікових особливостей, підтримка високої мотивації навчання, заохочення самостійного навчання, задоволення індивідуальних освітніх потреб учнів, формування почуття спільності та спільних цінностей, створення дружньої атмосфери спілкування та ситуацій успіху у навчанні, виховання незалежності й впевненості в собі, розвиток критичного і творчого мислення, використання широкого спектра навчальних технологій та дидактичних підходів [447, с. 7—14].

Для початкової школи Сполученого Королівства XXI ст. позначено наймасштабнішим в історії британської освіти національним проєктом «Програма досліджень викладання і навчання» (The Teaching and Learning Research Programme — TLRP, 2000—2012), результатом якого стали розроблені британськими експертами М. Джеймс (Mary James) та Е. Поллардом (Andrew

Pollard) «Принципи в практику: керівництво для вчителя» (Principles into Practice: a Teacher's Guide, 2007), що створили підґрунтя для національної стратегії розвитку початкової освіти (табл. 4.3) [447, с. 16—20]:

Таблиця 4.3

**Принципи розвитку початкової освіти
у Сполученому Королівстві в ХХІ ст.**

Принцип	Значення
<i>Ефективне навчання готує учнів до життя в найширшому розумінні</i>	Навчання має допомагати окремим учням і групам розвивати інтелектуальні, особистісні та соціальні ресурси, що дасть їм можливість функціонувати як активні громадяни, робити внесок в економічний розвиток і процвітати як індивідууми в різноманітному й мінливому суспільстві. Це також означає розширення концепції ціннісних результатів навчання і серйозне ставлення до питання рівності та соціальної справедливості для всіх
<i>Ефективне навчання пов'язане з «цінним» знанням</i>	Учнів необхідно знайомити з головними ідеями та ключовими процесами дисциплін, що вивчаються, для розуміння якості та стандартів у конкретних галузях
<i>Ефективне навчання спирається на попередній досвід і знання</i>	Навчання слід організовувати, беручи до уваги попередні рівні навчання й з урахуванням особистісного і культурного досвіду різних груп учнів
<i>Ефективне навчання вимагає від учителя забезпечити учнів підтримкою</i>	Учитель повинен розробити навчальні «опори» для інтелектуальної, соціальної та емоційної підтримки, аби допомогти учням рухатися вперед у їхньому навчанні та створити умови для самоосвіти
<i>Ефективність навчання забезпечується відповідністю навчання та оцінювання</i>	Процедури оцінювання повинні розроблятися і впроваджуватися з метою отримання максимально достовірної інформації щодо навчальних результатів і процесів. Оцінювання має визначати, чи відбулося навчання, а також удосконалювати його

Закінчення таблиці 4.3

<i>Ефективне навчання передбачає активну участь у ньому учня</i>	Головною метою навчання має стати розширення автономії учня, що передбачає опанування ним комплексу навчальних стратегій і практик, формування позитивного ставлення до навчання, розвиток упевненості у власних можливостях у ролі агента навчання
<i>Ефективне навчання охоплює як індивідуальні, так і соціальні процеси й результати</i>	Учнів слід заохочувати і допомагати їм встановлювати стосунки та підтримувати спілкування з іншими людьми з метою конструювання нових знань і підвищення досягнень окремих осіб і груп. Консультування учнів у навчанні та надання їм можливості висловлювати власну думку є одночасно очікуванням і правом
<i>Ефективне навчання визнає роль неформальної освіти</i>	Для формального навчання важливо оцінити значущість позашкільних форм освіти та належним чином використати їхній потенціал і результати у формальних процесах
<i>Ефективне навчання залежить від навчання вчителя</i>	Постійне навчання вчителів, підвищення їхньої кваліфікації, розширення професійних знань і навичок, засвоєння нових ролей у межах класної кімнати мають розглядатись як ключові умови реалізації ефективного навчання учнів
<i>Ефективне навчання потребує послідовних політичних кроків із підтримкою навчання як основного фокуса</i>	Інституційні та системні рівні політики повинні визнати фундаментальну важливість освіти й підтримати створення ефективних умов навчання для всіх учнів

Вибір методів навчання у початковій школі Латвії обумовлений віковими та індивідуальними особливостями учнів. Серед методів навчання, найчастіше використовуваних під час уроків, можна виокремити розповідь, обговорення, дискусію, виконання вправ, рольові ігри, метод проблемної ситуації, експеримент, проект. Широко практикуються навчальні екскурсії, індивідуальна робота та робота в групах. Починаючи з 1997/98 н. р., у школах Латвії було введено проектний тиждень з метою заохо-

чення учнів та вчителів до використання проектної технології, яка дає змогу розв'язувати низку дидактичних завдань: формування в учнів навичок комунікації та роботи в команді для виконання завдань; розкриття творчого потенціалу учнів; зміна звичайної моделі навчання та практикування нетрадиційних методів; підвищення мотивації навчання та ефективності засвоєння учнями програмного матеріалу [345, с. 44–45].

У Литві з метою залучення учня до активного й свідомого навчання поширення в навчальному процесі набули інтерактивні методи навчання. Учитель створює умови для розвитку самостійного мислення учнів, активного тлумачення навчального матеріалу, встановлення зв'язків між новим і вже набутих досвідом. Учні вчаться активно співпрацювати один з одним і з учителем, спілкуватися з іншими людьми. Вони ознайомлюються з різноманітністю ідей, об'єктів, середовищ і технологій. Головна ідея щодо організації навчання полягає в тому, аби навчальні матеріали та методи навчання заохочували учнів запитувати, шукати інформацію, досліджувати її, тестувати і застосовувати набуті знання, вирішувати проблеми і створювати нове. Початкова освіта використовує індивідуальні та групові форми роботи і методи, серед яких бесіди, дискусії, інтерв'ю, рольові ігри, моделювання, проектні роботи, розвідки (спостереження, експеримент) тощо [346].

На Мальті у Національній мінімальній навчальній програмі (National Minimum Curriculum, 1999) і Національній освітній програмі (National Curriculum Framework, 2011) зазначено, що на рівні початкової освіти діти мають право на стимулююче, безпечне та доброзичливе освітнє середовище, в основу якого покладено ранній досвід дитинства. Учителі початкових класів використовують різні методи організації навчання залежно від індивідуальних особливостей учнів, їхньої кількості, виду навчальної діяльності, типу та цілей уроку, наявних навчальних засобів. У перші три роки початкової школи доволі поширеною є комбінація підходів задля реалізації цілей навчальних програм та задоволення потреб учнів: оповідання, драматизація, дидактичні ігри та рольова гра. Застосування еkleктичного підходу сприяє досягненню цілей навчання, яке, у свою чергу, стає позитивним досвідом і мотивує активність учнів, а також формує в молодшого школяра потребу навчатися протягом усього життя [347, с. 43].

Мальтійській *Національний рамковий курикулум для всіх* (The National Curriculum Framework for All — NCF, 2012) започатковує курикулярну реформу, спрямовану на розширення свободи вчителів у використанні новітніх методів навчання (e-learning, метод відкриттів, проблемне навчання тощо) з метою формування високої навчальної мотивації та сприяння всебічному розвитку учнів. *NCF* також демонструє готовність національної системи освіти відійти від традиційного (предметного) структурування курикулуму, що обмежувало навчальний процес, і пропонує гнучкі програми інтегрованого (крос-курикулярного, тематичного, міждисциплінарного) навчання для широкого спектра учнів у рамках національно прийнятих параметрів [460, с. 2].

Головними принципами впровадження *NCF* є гарантія диференційованого та індивідуалізованого навчання з метою задоволення освітніх потреб і максимального розкриття індивідуальних здібностей кожного учня [167, с. 5].

Таким чином, сучасна початкова школа в країнах Спільноти надає перевагу активним методам навчання, що підтримують високу навчальну мотивацію в молодших школярів, спрямовані на всебічний розвиток, закладають підґрунтя самоосвіти.

У країнах ЄС не сформувалося єдиного підходу до використання домашніх завдань у початковій школі, хоча цей вид навчальної діяльності розглядається як метод закріплення матеріалу, контролю засвоєння знань, розвитку стратегій самоосвіти. У цьому питанні виокремлюються три групи:

1) країни, де домашні завдання для учнів початкової школи є обов'язковою частиною навчального процесу (Кіпр, Фінляндія, Угорщина, Латвія, Мальта, Румунія, Словенія);

2) країни, в яких немає загальних рекомендацій щодо організації домашньої роботи учнів, і рішення приймається школою або вчителем (Сполучене Королівство (Англія та Уельс), Нідерланди, Іспанія, Швеція);

3) країни, в яких на рівні нормативних документів не практикується домашні завдання у перші роки навчання (Естонія).

Навчальні ресурси та засоби також значно впливають на якість викладання і навчання. З одного боку, вони можуть бути інструкцією або вимогою стосовно того, чого і як потрібно вчити, а з другого — відсутність відповідних підручників та інших матеріалів може перешкоджати навчанню дітей.

У тематичному дослідженні Дж. Ле Мете щодо забезпечення початкової школи ЄС навчальними засобами зазначається, що поширеною практикою є вибір учителями підручників із переліків, рекомендованих міністерствами освіти, або самостійно, керуючись офіційно встановленими критеріями, такими як:

- відповідність курикулуму (Франція, Німеччина, Угорщина, Іспанія);
- відповідність класу, для якого вони призначені (Франція та Іспанія);
- наявність у змісті підручника матеріалів для розширення досвіду навчання дітей з низки здібностей, таких як підтримка, командна робота (Іспанія);
- науковий характер навчальних матеріалів, відображення в них результатів сучасних досліджень (Німеччина);
- наявність у навчально-методичному комплексі посібників для вчителя та інших допоміжних матеріалів або, навпаки, автономність підручника (Франція);
- якість оформлення, формат і ціна (Німеччина), частота оновлень (Іспанія) [473; 474, с. 90].

У більшості початкових шкіл підручники, як і раніше, залишаються вирішальними інструментами в плануванні навчального процесу і справляють істотніший вплив, ніж відповідний навчальний план, на стандарти, розподіл та послідовність змісту курсу.

У країнах ЄС підручники для початкової школи випускаються як державними, так і комерційними видавництвами, при цьому контроль за процесом з боку держави здійснюється по-різному: матеріали підручників повинні або бути затвердженими міністерством освіти, або відповідати цілям і завданням курикулуму, як, наприклад, у Сполученому Королівстві (Англія, Уельс), Італії, Швеції.

На рівні МСКО 1 у більшості європейських країн молодші школярі забезпечуються підручниками безкоштовно.

На підтримку роботи вчителя початкової школи в останнє десятиліття в усіх країнах спостерігається значне збільшення централізовано розроблених рекомендацій (схеми роботи, плани та ідеї для уроків, наочність, зразки робіт учнів тощо). Простежується потужна тенденція до публікації цих матеріалів у електронному форматі [474, с. 8].

Аналіз рекомендацій у національних курикулумах щодо організації навчального процесу в початковій школі дає нам можливість виявити єдині для всіх країн Спільноти дидактичні основи:

- дитиноцентризм як спрямованість педагогічного процесу на утвердження в суспільстві ідеології самобутності й самоцінності дитинства;
- міждисциплінарний підхід до організації змісту навчання;
- зміна ролі педагога в освітньому процесі (від транслятора знань, умінь і навичок до посередника між учнем і навчальним предметом як елементом культури, консультанта, помічника в самостійному активному освоєнні нового змісту освіти);
- адаптивний підхід до організації навчання (вхідна діагностика індивідуального розвитку учнів, урахування їхніх психофізіологічних особливостей і навчальних потреб, коректна організація адаптаційного періоду під час переходу з початкової школи в середню ланку);
- автономія вчителів у виборі методів навчання на початковому шаблі;
- поширення навчання в команді та взаємонавчання, що розвиває соціальні навички учнів і робить школу відкритою для суспільства;
- залучення учнів до процесу планування, організації та оцінювання власної навчальної діяльності;
- поширення рефлексивного навчання (встановлення зв'язків між набутим та новим особистісним досвідом);
- інтеграція шкільного та позашкільного виховання та освіти [134, с. 188].

До організаційних питань діяльності європейської початкової школи відносимо і проблему другорічництва, що залишається актуальною у більшості країн ЄС. Коли академічні успіхи впливають на переведення учнів на наступний рівень (Франція, Німеччина (від семи років), Угорщина, Нідерланди, Іспанія, Італія, Швеція), рішення, як правило, приймається всіма вчителями відповідного класу і передбачає обов'язкові консультації з батьками.

На рівні МСКО I у країнах ЄС сформувалися такі підходи до другорічництва:

- учні переводяться автоматично з класу в клас упродовж усього періоду навчання в початковій школі (Сполучене Королівство, Ірландія, Данія, Швеція, Фінляндія);

- обов'язкове повторення курсу можливе щороку (Австрія, Польща, Чехія, Словаччина, Словенія, Угорщина, Болгарія, Румунія, Німеччина, Нідерланди, Бельгія);
- обов'язкове повторення річного курсу можливе наприкінці початкового етапу навчання (Франція, Іспанія);
- випадки повторення курсу є винятковими (Португалія, Італія, Греція) [361, с. 93].

Так, у Німеччині всі діти автоматично переводяться з 1-го до 2-го класу в початковій школі. З другого року початкової школи кожен учень розподіляється до певного класу залежно від його або її рівня успішності, навіть якщо це випадок другорічництва. Рішення про переведення учня до наступного класу приймається на підставі оцінок атестату (*Zeugnis*) наприкінці навчального року. Наприклад, ураховуючи загальну кількість учнів у початковій школі, лише 0,6 % із них залишилися на другий рік у 2008/09 н. р. [324, с. 89].

В Італії другорічництво у період переходу з 2-го до 3-го і з 4-го до 5-го класу можливе тільки у виняткових випадках і потребує одностайного рішення з боку вчителів [344, с. 55].

Наявність у Нідерландах сучасної системи моніторингу навчальних досягнень учнів не виключає другорічництва: щороку 1—2 % дітей у країні залишаються на другий рік [440, с. 10].

Освітні експерти погоджуються, що перехід з початкової до середньої школи може бути випробуванням, особливо для учнів, які перебувають у групах ризику:

- учні з особливими освітніми потребами;
- учні — представники етнічних груп;
- учні, котрі менш вільно володіють мовою навчання;
- учні із родин з низьким соціальним статусом [226, с. 22].

Тому від початкової школи очікується забезпечення всебічної підтримки учнів, котрі ризикують бути виключеними в процесі переходу, що передбачає профілактичні заходи та втручання, які починаються до переходу і тривають достатньо довго для адаптації школяра в новому навчальному середовищі.

Вважаємо, що рух у напрямі децентралізації, автономії, залучення громади до життя школи та розширення вибору батьків є показником зростаючої зацікавленості держав у розвитку індивідуального стилю початкової школи як центру зусиль із покращання якості освіти. Пошук шляхів підвищення якості освіти під

тиском постійного реформування шкільництва впродовж останніх десятиліть викликав інтерес політиків та освітян до створення «нових» шкіл, які б дали змогу реалізувати амбітні цілі освітніх систем у XXI ст. Нові інституції набувають різних організаційних форм, і мотивація для їх заснування також різниться.

На нашу думку, в рамках гуманістичної освітньої парадигми, яка сьогодні домінує на Заході, особливе місце у структурі початкової освіти належить альтернативним школам, для яких принципово будувати навчальний процес з орієнтацією на пізнавальні потреби дитини, а не на логіку наук і зовнішніх вимог. Прагнення та інтереси дитини в руслі цих ідей вважаються пріоритетними щодо цінностей і потреб суспільства.

Дослідження українського компаративіста О. Заболотної «Теорія і практика альтернативної шкільної освіти у країнах Європейського Союзу» (2013 р.) розкриває особливості становлення й функціонування альтернативних початкових навчальних закладів у країнах ЄС, представлених Вальдорфськими школами (Сполучене Королівство, Швеція, Данія, Австрія, Німеччина, Естонія, Нідерланди, Португалія, Люксембург, Польща, Італія, Іспанія, Угорщина, Словаччина, Румунія), школами Монтесорі (Ірландія, Нідерланди, Швеція, Італія, Румунія), школами, які працюють за методикою Френе (Франція, Нідерланди, Бельгія, Італія, Словаччина, Румунія), Піаже (Словаччина), за Дальтон-планом (Франція, Нідерланди, Чеська Республіка) та Єна-планом (Нідерланди, Швеція, Німеччина, Румунія) [37].

Демографічні зміни (зниження народжуваності), географічні (гірські території) та економічні (сільські регіони) особливості європейських країн значно впливають на організацію початкової освіти. Питання оптимізації мережі початкових шкіл стає одним із ключових на межі XX—XXI ст. з огляду на суттєві витрати державних коштів на утримання віддалених шкіл та шкіл із малою кількістю учнів.

Способами вирішення проблеми у всіх країнах ЄС стають створення ефективної інфраструктури (об'єднання декількох початкових шкіл у так звану опорну школу) і забезпечення державою транспортування дітей до найближчого навчального закладу.

Наприклад, у Болгарії закриття початкових шкіл у невеликих і гірських поселеннях розглядається як, хоч і болісний (спричи-

няє депопуляцію регіонів), але необхідний крок для економіки. Гроші перерозподіляються між центральними школами й дають змогу покращувати матеріально-технічну базу освіти [336, с. 73].

На Кіпрі державні початкові школи функціонують у всіх громадах, де кількість учнів не менше 15 осіб. У протилежному випадку діти безкоштовно транспортуються до регіональних шкіл [337, с. 80].

Значна кількість селищ і містечок у Чеській Республіці також стикається з проблемою утримання шкіл із місцевих бюджетів, тим більше, що початкова освіта надається загальноосвітньою школою. Рішення уряду створювати опорні початкові школи в сільській місцевості розв'язало проблему забезпечення доступу дітей молодшого шкільного віку до освіти та економії коштів [338, с. 89].

У Франції 24 % початкових шкіл розташовані в сільській місцевості, що зумовило активну реструктуризацію невеликих навчальних закладів. З 2008 р. початкові школи та дошкільні заклади отримали право об'єднуватися в межах одного або декількох муніципалітетів і використовувати спільне устаткування [341, с. 47].

В Іспанії в сільській місцевості розвинулися дві організаційні моделі початкової школи: 1) щоденне транспортування учнів до прилеглих муніципалітетів з вищим рівнем населення; 2) відвідування вчителями молодших школярів на місцях. За специфічних обставин органи освіти створюють початкові школи-інтернати [349, с. 75].

Швеція з метою запобігання закриттю невеликих шкіл практикує змішане групування, коли діти різного віку навчаються в одному класі [330, с. 79].

Хорватія, Польща, Словаччина, Румунія розширюють функції шкіл і трансформують їх у регіональні центри розвитку.

Отже, змінюється, що відбувається в початковій освіті на межі ХХ—ХХІ ст., приділяється особлива державна та громадська увага: початкова школа перестає бути тільки школою знань — вона стає місцем, де діти вчать використовувати свої здібності та можливості для власного розвитку і на благо суспільства. У контексті оптимізації організації навчального процесу в початковій школі ЄС спостерігаються такі загальні тенденції, як [143]:

— поділ терміну початкової освіти на цикли або етапи, що дає можливість конкретизувати цілі навчання, його зміст і за-

стосовувати відповідні механізми оцінювання академічних результатів;

- зростання тривалості навчання на рівні МСКО 1, у тому числі за рахунок поширення моделей «дошкільний заклад — початкова школа» та «початкова школа — основна школа»;
- зниження обов'язкового шкільного віку, скорочення кількості учнів у класах, зниження коефіцієнта «учні/вчитель» у перші два-три роки початкової освіти;
- реструктуризація в напрямі укрупнення в мережі сільських початкових шкіл, створення регіональних центрів культури та розвитку на базі школи шляхом розширення її функцій, державне фінансування програми «шкільний автобус»;
- застосування як вікового, так і змішаного групування учнів залежно від цілей навчання;
- розширення автономії навчальних закладів у питаннях планування навчального року та організації життя школи (розклад занять, кількість навчальних днів протягом тижня);
- поділ шкільного року на більш рівномірні періоди навчання, збільшення частоти канікул;
- адаптація режиму навчання до індивідуальних життєвих ритмів учнів шляхом регулювання навчального розкладу і створення початкової школи повного дня;
- використання вчителями форм і методів навчання, що забезпечують урахування психофізіологічних особливостей молодшого школяра, індивідуалізацію й диференціацію навчання, інтегрований підхід, продуктивну взаємодію на уроці;
- активне впровадження ІКТ у навчальний процес і збільшення обсягу електронних навчальних матеріалів;
- автоматичний перехід учнів із початкової школи до основної та формування особливої громадської думки щодо незадовільних результатів навчання та другорічництва;
- поширення моделі виховального навчання, зростання важливості соціальних цілей у початковому kurikulumі;
- поєднання класної та позакласної форм навчально-виховної роботи як реалізація принципу навчання впродовж життя.

4.2. Оцінювання успішності молодших школярів у державах — членах ЄС

Сьогодні спостерігається широке визнання того, що оцінювання, його механізми і процедури є ключовими чинниками вдосконалення та підзвітності в шкільних системах.

За результатами дослідження ОЕСР «Синергія для кращого навчання: міжнародні перспективи в оцінюванні» (Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment, 2013), проведеного у 28 державах-членах ЄС, дедалі ширше застосування оцінювання в освіті зумовлюють:

1) підвищений «попит» на ефективність, справедливість та якість у сфері освіти для відповіді на економічні й соціальні виклики суспільств;

2) тенденція зростаючої шкільної автономії, через що виникає необхідність контролювати роботу шкіл;

3) розвиток інформаційних технологій, які дають змогу проводити великомасштабні та індивідуалізовані оцінювання учнів і сприяють обміну та управлінню даними;

4) використання результатів оцінювання для прийняття науково обґрунтованих рішень в освітній політиці [521, с. 13].

Оцінювання відіграє важливу роль у визначенні стратегій поліпшення практики в шкільних системах із кінцевою метою підвищення успішності учнів. Країни ЄС застосовують різноманітні підходи до оцінювання учнів, учителів, керівників навчальних закладів, шкіл і систем освіти задля кращого розуміння того, наскільки добре вчаться учні, інформування батьків і суспільства в цілому про ефективність освітнього процесу і для вдосконалення шкільного менеджменту та практики навчання. Отже, ідея оцінювання прямо пов'язана з концептом якості освіти, що, у свою чергу, порушує проблему стандартів, стосовно яких і визначатиметься якість.

Так, в ухваленій на Всесвітньому форумі з освіти у Дакарі «Дакарській рамці дій. Освіта для всіх: виконання наших колективних обов'язків» (The Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting Our Collective Commitments, 2000) окремо наголошується, що «поліпшення і підтримка якості базової освіти однаковою мірою важливі (для універсальної початкової освіти) в забезпеченні ефективних результатів навчання...» [604,

с. 16]. Зокрема, це означає забезпечення добре підготовленими вчителями й активними методами навчання; відповідним обладнанням та навчальними матеріалами; чітко визначеними і точно оцінюваними програмними знаннями та навичками; здоровим, безпечним, з урахуванням гендерних факторів навчальним середовищем, що дає змогу повною мірою використовувати місцеві мовні особливості.

Дискусія щодо ролі, функцій, видів оцінювання в освіті триває і представлена широким спектром наукових напрацювань із цієї проблеми. За визначенням міжнародних експертів В. Гріні (Vincent Greaney) та Т. Келлагана (Thomas Kellaghan), термін «оцінювання» (assessment) використовується в освіті для позначення діяльності або процедур, що можуть виконуватися вчителем, учнем або третьою стороною і мають завданням збір інформації про знання, ставлення, навички учня або групи учнів з метою прийняття освітніх рішень, забезпечення зворотного зв'язку з учнем, визначення ефективності курикулуму та методів навчання, інформування політиків. Традиційно стосуючись навчальної діяльності учнів, починаючи з 1980-х років термін «оцінювання» із зростаючою частотою вживається в контексті шкіл і шкільних систем [402, с. 19].

Д. Саттерлі (David Satterly) вважає, що сучасне значення терміна «оцінювання в освіті» (educational assessment) розкриває комбінація латинських слів *assidere* — «сидіти поруч» і *educare* — «виховувати», які описують процес, коли вчитель, сидячи поруч з учнями, виявляє їхній внутрішній потенціал, створює можливості продемонструвати, що вони розуміють, знають і можуть робити [179, с. 10]. За такої інтерпретації оцінювання стає позитивним досвідом і для вчителя, і для учнів, що є принципово важливою умовою успішного навчання. Д. Саттерлі зараховує до визначення терміна «оцінювання» всі процеси й продукти, що описують характер і рівень навчання дітей, ступінь відповідності результатів цілям і завданням навчання, взаємозв'язок навчання з навколишнім середовищем, яке має на меті сприяти ефективності цього процесу. Метою оцінювання стає отримання інформації для прийняття рішень, пов'язаних із навчальним процесом [559].

С. Геніші (Celia Genishi) пропонує інноваційний погляд на оцінювання, аналізуючи традиційне результато-орієнтоване

оцінювання та його альтернативи в контексті постмодернізму. Дослідниця виступає за рух від традиційної моделі до міжпредметної моделі (intersubjective model), стверджуючи, що «соціальний контекст, у якому ми живемо, — це постмодернізм, тобто еклектичний, без фіксованих стандартів, повний змін і різних перспектив» [393, с. 35]. Така ситуація, за висновками С. Геніші, в освіті й суміжних із нею галузях залишає відкритим питання стандартів і канонів, що впливає на невизначеність проблеми оцінювання.

Американські дослідники Е. Посавак (Emil J. Posavac) і Р. Карей (Raymond G. Carey) виокремлюють проблему оцінювання *програм* у різних сферах людської діяльності, зокрема в освіті. Науковці акцентують на ролі оцінювання в з'ясуванні ефективності розміщення та використання ресурсів (inputs). Визначаючи навчальну програму як головний інструмент організації, управління та контролю освітнього процесу, Е. Посавак і Р. Карей розглядають оцінювання як джерело інформації, необхідної для порівняння результатів навчання (outputs), відбору найефективніших програм, підтримки та підвищення їхньої якості [539].

Е. Челімські (Eleanor Chelimsky) у книзі «Оцінювання для XXI століття» (Evaluation for 21st Century, 1997) передбачає трансформації в сучасній теорії та практиці оцінювання. Під впливом масштабних змін соціально-політичного контексту в XXI ст. оцінювання в освіті за характером стає одночасно «більш місцевим» (освітні експерти розробляють власні теоретичні та методологічні підходи), «більш транснаціональним» (оцінювання виходять за межі країни, континенту, півкулі), «більш глобальним» (взаємовплив і взаємозв'язок процесів оцінювання, що відбуваються у світі). Дослідниця пропонує для обговорення ще один аспект: у XXI ст. оцінювання слід використовувати не лише для звітності та ефективного менеджменту, а й для конструювання та поширення знань, інституційного розвитку, урядових і демократичних реформ [602, с. 6].

Британська дослідниця В. Гарлен пропонує називати оцінюванням процеси збору, інтерпретації, запису і використання інформації про реакцію учня на навчальне завдання і зауважує, що оцінювання в освіті може здійснюватися в різних контекстах і з різною метою [285, с. 11]. Крім того, В. Гарлен розглядає оцінювання як складову курикулуму (рис. 4.1) [416, с. 8]:

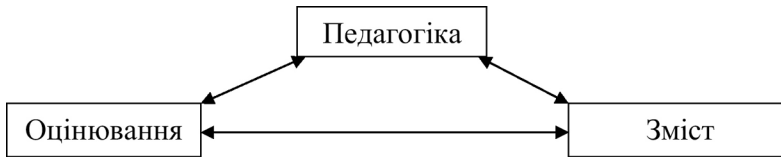


Рис. 4.1. Взаємодія аспектів курикулуму за В. Гарлен

Разом із колегами (Дж. Гарднер (John Gardner), Л. Гайвард (Louise Hayward), Г. Стобарт (Gordon Stobart)) із Групи реформування оцінювання (Assessment Reform Group, 2008) В. Гарлен наголошує на важливості дотримання таких принципів в оцінюванні результатів навчання учнів:

- будь-яке оцінювання має покращувати навчання;
- методи оцінювання повинні забезпечувати прогрес за всіма важливими цілями навчання;
- оцінювання має складатися з чітких процедур для забезпечення надійною інформацією відповідно до завдань оцінювання;
- оцінювання повинне сприяти розумінню суспільством цілей навчання як у теперішньому часі, так і в перспективі;
- результати оцінювання слід розглядати як наближені, з можливою похибкою;
- оцінювання має бути частиною навчального процесу, що дасть учням можливість зрозуміти цілі навчання і те, як оцінюватиметься якість їхньої роботи;
- методи оцінювання повинні сприяти активному залученню учнів до процесу навчання та оцінювання;
- оцінювання має мотивувати учнів демонструвати їхні здібності;
- для обґрунтування кінцевих рішень про навчання та досягнення учнів необхідно поєднувати інформацію про результати різних видів оцінювання, у тому числі про самооцінювання учнів [218, с. 16].

Г. Бєрвік (G. Berwick) у дисертаційному дослідженні «Фактори, що впливають на досягнення учня: розроблення комплексної програми шкільного оцінювання та обліку особистісних конструктів досягнень» (Factors Which Effect Pupil Achievement: The Development of a Whole School Assessment Programme and Accounting for Personal Constructs of Achievement, 1994) виокремлює два ключові аспекти оцінювання і відповідно завдання (табл. 4.4) [179, с. 10].

Таблиця 4.4

Оцінювання досягнень учнів за Г. Бервіком

Оцінювання й освітній розвиток учнів	Оцінювання результатів навчання
• Оцінювання з метою мотивації учнів і поліпшення майбутніх результатів навчання; • оцінювання для забезпечення зворотного зв'язку (для учня, батьків та інших вчителів); • оцінювання з метою діагностування сильних і слабких сторін і, тим самим, корекції майбутніх показників успішності; • оцінювання з метою відповідної диференціації навчальних можливостей; • оцінювання задля спрямовування учня в прийнятті оптимальних рішень; • оцінювання з метою відбору учня на курс, у навчальну групу або визначення кар'єри	• Градування результатів навчання учня; • ранжування учнів за зовнішніми нормами і один щодо одного; • оцінювання з метою визначення й підтримки стандартів школи; • оцінювання з метою визначення ефективності навчального закладу; • оцінювання з метою визначення ефективності вчителя

Цілі оцінювання успішності молодших школярів у країнах ЄС варіюються від збору даних для використання в міжнародних порівняльних дослідженнях систем освіти до надання підтримки в індивідуальному навчанні. У державах-членах оцінювання шкільництва виконує різні функції та розглядається експертами в різних контекстах (табл. 4.5) [288, с. 7].

Європейські експерти в галузі освіти погоджуються, що оцінювання має розвиватися відповідно до нових курикулумів, навчальних вимог, нових навичок. З метою усунення розбіжностей у практиці оцінювання, спричинених змінами у масштабах, цілях, розумінні зацікавленими сторонами завдань оцінювання, держави-члени ЄС визначили основні принципи, які повинні братися до уваги під час розробки та імплементації процедур оцінювання [288, с. 8—9]:

Таблиця 4.5

Контексти, функції та використання процедур оцінювання

Контекст	Функція	Використання
Системний	Міжнародні порівняльні дослідження; національні стандарти; підзвітність	Моніторинг системи; розроблення освітньої політики
Інституційний	Моніторинг на відповідність національним стандартам; забезпечення якості зсередини; розроблення внутрішньої політики та процедур	Збір національних даних; зворотний зв'язок з учителями, вихователями, тренерами, учнями, батьками для визначення ефективності роботи школи
Індивідуальний	Моніторинг досягнення учнями національних стандартів і цілей навчальної програми; діагностування «сильних» і «слабких» сторін; відстеження прогресу учнів	Діагностування рівня навченості учнів і планування подальшого навчання; аналіз учителями доцільності педагогічних підходів

1) *справедливості*: методи оцінювання повинні відповідати цілям, установленим заздалегідь, а його мета і наслідки мають бути зрозумілими для всіх зацікавлених сторін; урахування попередніх результатів навчання учнів і рівнів сформованості навичок (наприклад, мовленнєвих) важливі для коректного оцінювання досягнутого прогресу;

2) *надійності та валідності*: працюючи незалежно й використовуючи єдині підходи, оцінювачі отримують ідентичні результати;

3) *принцип дитиноцентризму*: учні, батьки, вчителі та школи одержують інформацію для поліпшення викладання та навчання, що робить оцінювання невід'ємною частиною навчально-виховного процесу.

Оцінювання навчальних досягнень молодших школярів у країнах ЄС здійснюється на трьох рівнях:

- міждержавному (міжнародні порівняльні дослідження);
- національному (стандартизовані тести);

— локальному (шкільному) (вступне, поточне, підсумкове оцінювання).

На міждержавному рівні оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи, за даними британського компаративіста Дж. Ле Мете, фіксується зростаюча тенденція посилення на результати інтернаціональних випробувань, таких як Міжнародне дослідження якості читання і розуміння тексту (Progress in International Reading Literacy Study — PIRLS) та Міжнародне порівняльне дослідження якості природничо-математичної освіти (Trends in International Mathematics and Science Study — TIMSS), у процесі реформування національної школи і вибору напрямів розвитку. Незадоволеність країн показниками успішності учнів у міжнародних оцінюваннях, на думку дослідниці, стимулює створення спеціальних національних програм і проектів. І, навпаки, перші позиції школярів у *TIMSS* і *PISA*, попри відмінності в цінностях, шкільній структурі та навчальних планах країн, оцінюються політиками як підтвердження ефективності освітньої системи та високих національних стандартів [474, с. 4, 73].

TIMSS і *PISA* здійснюються Міжнародною асоціацією з оцінювання навчальних досягнень (International Association for the Evaluation of Educational Achievements — IEA) у консорціумі з провідними міжнародними науковими організаціями та за участю національних центрів. Як зазначають європейські компаративісти Т. Хюсен (Torsten Hus n) і Н. Послтвейт (Neville Postlethwaite), міжнародні порівняльні дослідження постали з усвідомлення необхідності розроблення міжнародних стандартів досягнень, використовуючи які окремі країни отримали б можливість зіставляти національні шкільні системи задля вивчення не лише наявних умов, а й освітніх перспектив [432].

TIMSS проводиться регулярно з 1995 р. чотирирічними циклами. Головною його метою є порівняльна оцінка якості математичної та природничої освіти у початковій та основній школі. Оцінювання охоплює не тільки знання та вміння учнів 4-х і 8-х класів, а й ставлення до предметів, інтереси і мотивацію до навчання. Дослідження сплановано таким чином, що його результати дають змогу відстежувати тенденції в математичній та природознавчій освіті країн кожні чотири роки, коли учні 4-х класів стають восьмикласниками. Таким чином, здійснюється моніторинг навчальних досягнень учнів початкової та осно-

вної школи, а також змін, які відбуваються в математичній та природознавчій освіті під час переходу з початкової школи до основної. Додатково вивчаються особливості змісту шкільної математичної і природничої освіти та навчального процесу, характеристики освітніх закладів, учителів, учнів, їх сімей, що дає змогу виявити фактори, які впливають на результати тестування, і пояснити стан математичної та природничої освіти у країнах-учасниках дослідження.

Аналіз результатів проведення *TIMSS* 1995—2015 (див. додаток Г) серед учнів четвертих класів у країнах ЄС дає можливість зробити такі висновки:

- кількість країн ЄС, що беруть участь у тестуваннях, постійно зростає (1995 р. — 12 країн, 2003 р. — 10 країн, 2007 р. — 14 країн, 2011 р. — 22 країни, 2015 р. — 22 країни), що підтверджує важливу роль міжнародних оцінювань для орієнтації та визначення напрямів розвитку національних шкільних систем;
- більшість учнів четвертих класів у країнах ЄС демонструє результати, вищі за середні міжнародні (1995 р. — 75 %, 2003 р. — 90, 2007 р. — 100, 2011 р. — 95, 2015 р. — 91 %), що може бути показником якості початкової освіти.

PIRLS — це періодичне моніторингове дослідження якості та тенденцій читацької грамотності в країнах з різними системами освіти, яке допомагає порівняти рівень і якість читання та розуміння письмового тексту учнями початкової школи в різних країнах, а також виявити та порівняти зміни, що відбуваються в національних системах освіти. Дослідження *PIRLS* проводиться з 2001 р. п'ятирічними циклами і вважається одним із найбільш представницьких міжнародних досліджень у галузі початкової освіти.

У межах дослідження *PIRLS* вивчаються рівень і якість читання та розуміння прочитаного тексту учнями четвертого класу початкової школи (віком 9—10 років), які на цей час мають оволодіти читанням такою мірою, аби воно стало засобом їх подальшого навчання та здатності набувати знань, необхідних для успішної адаптації в сучасному світі. У процесі дослідження вивчаються два види читання (літературне та інформаційне) і чотири групи читацьких навичок:

- 1) знаходження заданої інформації;
- 2) формулювання висновків;

- 3) інтерпретація та узагальнення інформації;
- 4) аналіз та оцінювання змісту, мовних особливостей і структури тексту.

Міжнародні порівняльні дослідження значно впливають на розвиток національних систем оцінювання. Серед важливих позитивних ознак їх проведення є отримання країнами-учасницями даних для аналізу внутрішньої ситуації в освіті та підготовки відповідних національних звітів, консультації з міжнародними експертами щодо технічних умов тестування, змісту тестових завдань, визначення критеріїв оцінювання, обробки статистики тощо [401, с. 68].

Так, вивчаючи вплив *TIMSS* на викладання та вивчення природничо-математичних наук (The Impact of TIMSS on the Teaching and Learning of Mathematics and Science, 2000), експерти *IEA* Д. Робітай (David F. Robitaille), А. Беатон (Albert E. Beaton) та Т. Пломп (Tjeerd Plomp) у своїй доповіді дійшли висновків, що результати тестувань:

- прискорили перегляд навчальних програм (Чеська Республіка);
- стали одним із чинників, що зумовили зміни в політиці в галузі математичної освіти (Англія);
- сприяли появі нових тем у математичному курикулумі (Румунія);
- викликали оновлення змісту навчання математики та природничих наук відповідно до реальних життєвих ситуацій (Іспанія);
- допомогли покращити баланс між чистою математикою та математикою в контексті (Швеція);
- стимулювали створення централізованої системи іспитів (Латвія);
- зумовили значні зміни у викладанні, організації школи та класів, педагогічній освіті (Шотландія);
- позначилися на дослідженнях в освітній галузі, розробленні стандартів і курикулуму, дослідженнях учителів, методиці викладання математики і природичих дисциплін, а також розвитку підручника (Словаччина) [552].

Незважаючи на різні вияви впливу, міжнародні оцінювання в країнах Спільноти та світі характеризуються такими загальними тенденціями:

- фокусування на результатах тестувань;

- проведення процедур зовнішніми агенціями;
- використання отриманої інформації для реформування шкільництва [402, с. 32].

У доповіді «Національне тестування учнів у Європі: цілі, організація та використання результатів» (National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results, 2009), підготовленій експертами Виконавчого агентства з освіти, аудіовізуальних засобів і культури (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency — EACEA) Т. Парвева (Teodora Parveva), І. Де Костер (Isabelle De Coster) і С. Ноорані (Sogol Noorani), наголошується, що національне тестування молодших школярів набуває дедалі більшої важливості в усіх країнах ЄС як інструмент вимірювання й моніторингу якості початкової освіти, а також структурування систем європейської освіти загалом. Національне тестування визначається як проведення на національному рівні стандартизованих тестів та централізовано встановлених іспитів. Тести стандартизуються національними органами освіти та передбачають централізовано встановлені процедури для підготовки їхнього змісту, проведення й оцінювання, а також для інтерпретації і використання результатів. Національне тестування проводиться під керівництвом національного або централізованого органу за дотримання аналогічних умов для всіх учасників тестування [359, с. 7].

Національні тести укладаються та розвиваються відповідно до національних політичних і структурних контекстів і пов'язані з іншими формами оцінювання. В усіх країнах ЄС оцінювання досягнень учнів є невід'ємною частиною викладання й навчання, а отже — інструментом підвищення якості освіти.

Запровадження національного або стандартизованого оцінювання є результатом тенденцій, що почали формуватися в освітній політиці європейських країн з 1980-х років. Так, французька дослідниця Н. Монс (Nathalie Mons) розглядає сучасне стандартизоване оцінювання успішності школярів у контексті таких трансформацій у системах освіти:

- 1) акцентування у вимірюваннях кількісних результатів навчання і пріоритетність навчальних цілей (на відміну від ширших цілей соціалізації) у поєднанні з поняттям навичок, як їх визначає економічна теорія людського капіталу;

- 2) створення нового соціального контролю вчителів і шкіл з боку освітньої адміністрації (залежно від країни на локально-

му, регіональному рівні) часто в контексті децентралізації та реформ, пов'язаних із розширенням шкільної автономії;

3) перерозподіл влади між центральними або федеральними органами й місцевими менеджерами, які в результаті отримують набагато меншу автономію;

4) розвиток підзвітності шкіл громадськості, а саме батькам, у форматі нових взаємовідносин між політикою, державою та адміністрацією, з одного боку, і громадянським суспільством, з другого боку, як результат виникнення «суспільної демократії», за якої законна влада не має монополії на визначення загального блага [492, с. 5].

Нове державне управління (New Public Management — NPM) або результатно-базований менеджмент (results-based management), на думку Н. Монс, має на меті аналіз операцій державного сектору, підвищення ефективності витрат, кількісну оцінку результатів рішень та забезпечення підзвітності державних організацій з більшою автономією громадянам і системним адміністраторам [492, с. 8]. Оскільки ці аспекти тісно взаємодіють, стандартизоване оцінювання стає політичним інструментом, і тому зумовлює багато дискусій і питань у суспільстві.

Крім зазначених чинників упровадження стандартизованого оцінювання успішності школярів, дослідники В. Гріні та Т. Келлаган у публікації Світового банку «Оцінюючи національні рівні досягнень у галузі освіти» (Assessing National Achievement Levels in Education, 2008) розглядають стандартизовані тести як інструмент забезпечення економічного зростання і підвищення здатності країн конкурувати на світовому ринку в умовах глобалізації. На думку експертів, активне використання стандартизованих тестів є також наслідком того, що визначення освіти змінюється, і сьогодні зі зростанням використання ІКТ ми говоримо про необхідність формування нових, так званих навичок XXI ст., для професійного та громадянського життя [401, с. 1].

Запровадження національного тестування в європейській початковій школі у другій половині XX ст. відбувається повільно й спорадично і значно активізується в останні тридцять років. У 1946 р. однією з перших Ісландія проводить випускні іспити на рівні МСКО 1. У Португалії національні іспити, запроваджені в 1947 р. для учнів початкової школи з метою їхньої сертифікації та просування на наступний рівень, скасовуються вже в 1974 р. Спробу випускного оцінювання молодших школярів ро-

биль і Північна Ірландія відповідно до Закону про освіту 1947 р. У Люксембурзі іспит на рівні МСКО 1 вперше проводиться у 1968 р. (замінюється в 1996 р. стандартизованим тестом у межах процедури розподілу школярів за потокам або класами на підставі їхніх здібностей (streaming)) і використовується як підстава для переведення учнів із початкової школи до середньої. У Нідерландах випробування наприкінці рівня МСКО 1 запроваджуються в 1970 р., тоді як на Мальті національне тестування в 1975 р. вводиться як щорічний іспит для початкових шкіл [359, с. 14].

Ірландія організовує національне оцінювання з читання (англійська мова) в початковій школі в 1972 р. у результаті громадської дискусії про освітні стандарти. У Франції національні тести проводяться після реформи освіти 1977 р. спершу в початковій школі, а потім у середній, частково з метою вдосконалення оцінювання системи освіти. У 1978 р. у Сполученому Королівстві (Англія, Уельс і Північна Ірландія) Відділ оцінювання ефективності (The Assessment of Performance Unit) починає проводити вибіркові опитування учнів віком 11 років. Результати досліджень визначають зміст та інструменти моніторингу, оцінювання й контролю якості освіти.

З моменту утворення ЄС національне тестування молодших школярів стає ще більш поширеним явищем як вияв уніфікації та європеїзації початкової освіти. Так, в Іспанії Головний закон про управління освітою (la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo — LOGSE) 1990 р. запроваджує національне тестування досягнень учнів початкової школи. У 1994 р. Бельгія (франкомовна громада), Латвія та Естонія розпочинають проведення національних тестів на рівні МСКО 1 з метою отримання інформації про академічну успішність учнів. Румунія запроваджує національні іспити по завершенні початкової освіти у 1995 р., Болгарія — у 2006 р., Кіпр — у 2007 р., Італія — у 2008 р. Португалія розробляє новий метод оцінювання для 4-го і 6-го років навчання (рівень МСКО 1), і з 2000 р. національне тестування поновлюється для моніторингу шкіл і системи освіти. У Данії національне тестування на рівні МСКО 1 організовується з 2010 р. [359, с. 18].

Таким чином, європейські країни, спираючись на культурно-історичні традиції та з урахуванням сучасних соціально-економічних вимог, активно розвивають національні системи оцінювання в освітній галузі, у тому числі для початкової школи (табл. 4.6) [408, с. 24; 436, с. 38—43].

Таблиця 4.6

Приклади національного оцінювання та іспитів на рівні МСКО 1

Країна ЄС	Національна стандартизована система оцінювання	Вступне оцінювання	Упродовж початкової освіти
Болгарія	Ні	Так	Наприкінці 4-го року навчання
Естонія	Ні	Ні	Наприкінці 3-го і 6-го років навчання
Ірландія	Так	Ні	8, 10, 12 років
Іспанія	Так	Ні	9, 11 років
Італія	Так	Ні	10/11 років
Латвія	Ні	Ні	Діагностичні тести наприкінці 3-го і 6-го років навчання
Литва	Ні	Ні	Діагностичні тести наприкінці 2-го року й стандартизовані тести наприкінці 4-го року навчання
Нідерланди	Так	Ні	12 років
Німеччина	Ні	6 років (як правило, шкільний лікар оцінює зрілість/готовність дитини до школи)	Ні
Польща	Так	Ні	Наприкінці 6-го року навчання
Сполучене Королівство (Англія)	Так	У 5 років наприкінці <i>foundation stage</i> діти беруть участь в обов'язковому вступному оцінюванні (<i>foundation stage profile</i>)	7, 8, 9, 10 (державне тестування з англійської мови та математики) і 11 років (оцінювання навичок англійської мови, математики та природничих наук)

Закінчення таблиці 4.6

Сполучене Королівство (Північна Ірландія)	Так	4/5 років	8, 11 років
Сполучене Королівство (Уельс)	Так	4/5 років	З 3-го по 6-й рік навчання щорічні стандартизовані тести з мовної та математичної грамотності
Сполучене Королівство (Шотландія)	Так	Ні	Учителі вирішують, коли діти готові скласти національні тести
Угорщина	Так	6 років (сертифікат дитячого садка має важливе значення для вступу до початкової школи)	10 років
Франція	Так	Ні (хоча «запис досягнень» у дитячому садку передається до першої школи дитини)	7/8, 10/11 років (оцінювання навичок французької мови, математики та природничих наук)
Швеція	Так	Ні	9, 12 років (добровільні національні діагностичні тести з грамотності/рахунку наприкінці 2-го року навчання й тести зі шведської мови, англійської мови та математики наприкінці 5-го року навчання)

У досліджуваних країнах процес оцінювання учнів початкової школи регулюється спеціальними законодавчими актами або керівними принципами національного курикулуму та інструкціями для вчителів, що визначають основні критерії оцінювання, цілі, а іноді й рекомендовані підходи [408, с. 13—14]. Крім того, документи можуть містити інформацію з таких аспектів оцінювання: умови прогресування учнів з одного освітнього рівня на наступний, заходи звітування за результатами тестів, особливості інформування батьків.

Аналіз даних, представлених країнами ЄС в інформаційній базі *Eurydice*, дає змогу виокремити три категорії національних тестів залежно від їхньої функції та цілей:

1) підсумкові тести (*summative tests*), що узагальнюють досягнення окремих учнів наприкінці навчального року або МСКО І і результати яких використовуються для прийняття рішень щодо переведення на наступний рік навчання або вибору школи;

2) моніторингові тести (*monitoring tests*), що оцінюють школи та/або освітню систему й результати яких є індикаторами ефективності роботи як учителів, так і загальної освітньої політики і практики;

3) формувальні тести (*formative tests*), метою яких є покращання навчального процесу шляхом визначення потреб окремих учнів та відповідної адаптації навчання (ідея «оцінювання для навчання») [359, с. 8].

Лише окремі країни ЄС організовують випускні випробування з метою сертифікації учнів в системі початкової освіти. У Бельгії всі учні, охоплені шестирічною початковою освітою, повинні скласти загальний зовнішній тест для отримання сертифіката з початкової освіти (СЕВ). Тест розробляється робочою групою під керівництвом генерального інспектора з базової освіти (*The Inspector General for Basic Education*), яка також визначає критерії для оцінювання і прохідний бал. Однак для вступу до бельгійської середньої школи не обов'язково мати свідоцтво про початкову освіту [365, с. 26].

Учням у Болгарії після 4-го класу надається свідоцтво про закінчення початкового етапу базової освіти, де виставляються річні оцінки з обов'язкових і факультативних навчальних предметів. Прийом у молодші класи середньої школи є вільним, але для вступу до спеціалізованих класів (з інтенсивним навчанням

іноземних мов, математики, мистецтв, спорту) учням необхідно скласти іспити [336, с. 85].

В Італії приєднання *primo ciclo* до освітньої та професійної підготовки у 2003 р., яка складається з початкової та неповної середньої освіти, передбачило скасування іспиту на отримання сертифіката про початкову освіту (Esame di Licenza Elementare) [344, с. 55].

Після восьмирічної програми початкової школи у Нідерландах діти у віці близько 12 років складають тест досягнень, що проводиться у 80 % шкіл. Тест досягнень розроблений Національним інститутом педагогічних вимірювань (The National Institute for Educational Measurement — CITO) і відомий як *CITO*-тест (Final Test of Primary Education) [440, с. 10].

У Нідерландах *CITO*-тест орієнтує батьків у виборі найвідповіднішого типу середньої освіти для дітей. Так само в Люксембурзі результати, досягнуті учнями в межах національних випробувань наприкінці 6-го року початкової освіти, є одним із критеріїв вибору або загальної середньої чи технічної освіти. На Мальті тести, проведені після завершення початкової освіти, одночасно є вступним іспитом до «молодшого ліцею» (junior lyceum) [359, с. 23].

Дві третини країн ЄС проводять національні моніторингові тести на рівні МСКО 1. Головною метою таких тестів у Латвії, Угорщині, Австрії, Сполученому Королівстві (Англія) є оцінювання ефективності окремих шкіл, на відміну від Бельгії (фламандська громада), Естонії, Ірландії, Іспанії, Франції, Литви, Румунії, Сполучене Королівство (Шотландія), де у фокусі уваги перебуває вся шкільна система. Відповідно до мети різняться й охоплення учнів: тоді як національні тести для моніторингу школи часто є обов'язковими для всіх учнів, тести, що оцінюють систему в цілому зазвичай складаються репрезентативною вибіркою.

Національні формувальні тести організовуються в Бельгії (франкомовна громада), Данії, Ірландії, Франції, Люксембурзі, Угорщині, Швеції, Сполученому Королівстві (Англія, Шотландія), на Кіпрі. Вони можуть бути як обов'язковими (Угорщина, Швеція), так і добровільними (Сполучене Королівство (Англія, Шотландія), Франція, Ірландія). Англія є єдиною країною, яка пропонує спеціальне оцінювання для об-

дарованих дітей (віком 9 років) на рівні початкової освіти з математики і розв'язання проблемних завдань [474, с. 68].

У країнах ЄС спостерігається загальна тенденція використання національного оцінювання з декількома цілями в рамках трьох зазначених вище категорій. Наприклад, Естонія, Ірландія, Італія, Латвія, Польща і Португалія проводять тести одночасно для надання сертифіката й для моніторингу системи освіти. Інші країни, включно з Болгарією, Італією та Словенією, одні й ті самі національні тести використовують для моніторингу якості освіти і на шкільному, і на системному рівнях. Тести в Бельгії (франкомовна та фламандська громади), Австрії та Словенії призначені як для виявлення індивідуальних потреб учнів у навчанні, так і для моніторингу ефективності освітнього процесу [359, с. 24; 520, с. 32].

Підсумовуючи, зауважимо, що результати національних тестувань на рівні МСКО 1 у державах ЄС використовуються для:

- 1) прийняття рішень про переведення на наступний рік навчання або на рівень МСКО 2;
- 2) прийняття рішень щодо подальшого навчання учнів у аспекті розподілу за класами відповідно до здібностей;
- 3) сертифікації;
- 4) вимірювання ступеня досягнення національних стандартів і підвищення якості освіти;
- 5) адаптації навчання.

Не проводяться національні тестування у початковій школі Греції, Німеччини, Кіпру, Люксембургу, Словаччини (у стадії розроблення Testovanie 5), Хорватії, Бельгії (німецькомовна громада).

Країни з давніми традиціями національного тестування (Нідерланди, Сполучене Королівство, Франція) на допомогу вчителям та учням розвивають політику і стратегії, спеціально орієнтовані на досягнення балансу між учительським, шкільним і національним оцінюванням.

Так, в одному зі звітів проекту ОЕСР «Дослідження рамок оцінювання для покращення результатів шкільного навчання» (OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes, 2009—2013) експерт Д. Нуше (Deborah Nusche) характеризує початкові школи Нідерландів як такі, що мають високий ступінь автономії в оцінюванні учнів та організовують проміжні тести з метою вимірювання прогресу

су учнів. Частиною системи моніторингу освіти (Leerling- en Onderwijsvolgsysteem) є вступний тест (Entreetoets), який допомагає відстежити прогрес учня із самого початку освіти щодо розвитку мовних, арифметичних/математичних навичок і навичок вчитися. Випускний тест на рівні МСКО 1 (Eindtoets Basisonderwijs) є національним, і, згідно з новим законопроектом, з 2014/15 н. р. стає обов'язковим для всіх початкових шкіл. Підсумкове оцінювання учнів 8-го класу разом із рекомендаціями школи має зорієнтувати батьків у виборі форми диференційованої середньої освіти [517, с. 60]. Результати виконання учнями тесту *CITO* зберігаються Інспекцією для аналізу якості шкільної освіти. Крім того, органи центральної влади пропонують визначити на підставі цих випробувань національні освітні цілі як орієнтир для шкіл у досягненні вищих навчальних показників.

Сполучене Королівство є ще одним прикладом того, як система оцінювання охоплює різні форми, у тому числі національне тестування. В Англії, Уельсі та Північній Ірландії для початкової освіти законом встановлено процедури оцінювання, пов'язані з курикулумом. Такий підхід був запроваджений з метою підвищення якості освіти, інформування батьків із питань вибору школи і гарантії відповідальності школи. Хоча на початку ключовим елементом системи було національне тестування, процедури оцінювання і розвивалися й удосконалювалися, і сьогодні на рівні МСКО 1 в Уельсі і на певних етапах в Англії перевага надається лише оцінці вчителів. Незважаючи на зміну форми, сучасна система національного оцінювання курикулуму в Англії, Уельсі та Північній Ірландії, як і раніше, підтримує аналогічні цілі й стандартизовані процедури для підготовки контенту, організації тестування та інтерпретації його результатів.

Якщо в 1990-х роках національне тестування в країнах ЄС на рівні МСКО 1 запроваджується як елемент модернізації політичних і адміністративних освітніх структур, то з 2000 р. більшість країн використовують тести для того, аби контролювати і покращувати якість освіти, підвищувати ефективність національної школи. Крім того, зусилля щодо вимірювання і поліпшення якості європейської початкової освіти стимулюються результатами міжнародних порівняльних досліджень, що майже в третині країн Спільноти зумовили потребу в повнішій інформації про навчальні програми та методи їхньої імплементації.

У контексті індивідуалізації та адаптації навчання національне тестування в початковій школі доповнюється діагностичним оцінюванням із метою моніторингу прогресу учнів і отримання учителями відповідної інформації задля корекції цілей навчання, педагогічних підходів і поліпшення якості освіти.

Такі заходи свідчать про загальну тенденцію в європейському національному тестуванні поєднувати зовнішні стандартизовані оцінювання для моніторингу системи освіти із внутрішнім оцінюванням або самооцінюванням з боку шкіл. Комплексне застосування традиційних моделей моніторингу «згори донизу» і підходів «знизу догори» в оцінюванні учнів на рівні школи допомагає отримувати об'єктивніші дані про якість освіти й, таким чином, бачити перспективи покращання освітнього рівня/системи [359, с. 20].

Частота проведення національних тестів має значні відмінності від країни до країни, що відображає національні пріоритети у сфері освіти, а також особливості організаційних структур європейських шкільних систем — функціонування початкової школи як окремої інституції або в межах єдиної загальноосвітньої школи. Окремі країни ЄС (Данія, Мальта, Сполучене Королівство (Англія, Шотландія), Франція) практикують щорічне тестування учнів під час обов'язкової освіти, тоді як інші (Бельгія (фламандська громада), Німеччина, Іспанія, Кіпр, Нідерланди, Словаччина, Сполучене Королівство (Північна Ірландія)) проводять однократне тестування наприкінці освітнього рівня МСКО І.

Аналізуючи дослідження з теоретичного та практичного ефекту стандартизованого оцінювання, Н. Монс звертає увагу на потенційно негативні впливи частого тестування, що залишаються предметом тривалої дискусії європейських політиків і освітян у пошуках балансу між отриманням актуальної картини успішності молодших школярів і зменшенням обсягу ефективного навчального часу, наслідком чого стають стрес, демотивація і перевантаження учнів, спрямованість навчального процесу на підготовку до складання тестів [492, с. 30].

Національні тести в усіх країнах Спільноти відповідають змісту чинних курикулумів і національних стандартів із предметів, що тестуються. В останнє десятиліття у зв'язку з акцентуванням компетентнісної складової в навчальних програмах схожа тен-

денція спостерігається і в національних випробуваннях: оцінювання концентрується не на самому предметному матеріалі, а на вмінні учнів використовувати свої знання і навички (мовна і математична грамотність) у реальних життєвих ситуаціях [359, с. 29].

Той факт, що кількість предметів, які тестуються, варіюється залежно від цілей тестування або вибраного року навчання, сформував у країнах ЄС дві загальні моделі організації національного оцінювання на рівні МСКО 1:

1) країни обмежують національне тестування двома або трьома предметами (мова навчання і математика (Фінляндія, Данія, Литва, Латвія, Естонія, Люксембург, Австрія, Португалія, Сполучене Королівство (Шотландія), Ірландія, Кіпр, Словаччина), іноді іноземна мова (Словенія, Швеція, Італія, Чеська Республіка) або природничі науки (Сполучене Королівство (Англія, Уельс), Румунія, Італія, Болгарія));

2) країни тестують ширший спектр навчального плану (Нідерланди, Мальта, Іспанія, Франція, Бельгія, Польща).

Тоді як деякі країни здійснюють це на щорічній основі, в інших практикується ротація предметів (з метою більшого охоплення курикулуму і запобігання перевантаженню учнів) або комбінування обов'язкових для тестування дисциплін з опціональними.

Наприклад, за даними експертів ОЕСР К. Шубрідж (Claire Shewbridge), М. Гулшоф (Marian Hulshof), Д. Нуше та Л. Штолл (Louise Stoll), у моніторинговому оцінюванні в Бельгії (фламандська громада) учні беруть участь вибірково і пишуть тест тільки з одного предмета (математика, голландська мова, французька мова як іноземна, екологія, використання інформаційних джерел), який щороку обирається Міністерством освіти [520, с. 30].

Завдання загального діагностичного тестування в Іспанії полягає в оцінюванні восьми ключових компетенцій на циклічній основі. У 2008/09 н. р. об'єктами оцінювання в 4-му класі початкової школи були комунікативна (мовна) компетентність, математична компетенція, знання та компетентність у взаємодії з фізичним світом, а також соціальна й громадянська компетенції.

У Франції ротація предметів у національних моніторингових випробуваннях після закінчення початкового етапу освіти відбувається кожні п'ять років. До списку дисциплін, що тестуються, включено всі предмети, крім мистецтва і спорту. Таким чином,

у перший рік п'ятирічного циклу молодші школярі складають тести з французької мови, у другій рік — з іноземної мови (англійської, німецької або іспанської), у третій рік — з громадської поведінки та життя в суспільстві, у четвертий рік — із природничих наук, у п'ятий рік — з математики.

Країни іноді також змінюють одну з дисциплін, яка перевіряється, щороку. В Естонії стандартизовані вибіркові тести наприкінці шостого року навчання охоплюють естонську/російську як рідну мову, математику та один з предметів, який щорічно обирається Міністерством освіти, про що школи повідомляються за один місяць до початку випробувань.

Тестування крос-навчальних навичок, на відміну від предметних, не набуло поширення в європейській початковій школі. Лише у Польщі тестування наприкінці початкової освіти повністю ґрунтується на міждисциплінарному матеріалі й оцінює рівень навичок читання, письма, аргументації, використання інформації та практичного застосування знань. Схожа практика спостерігається також в Угорщині, де національним тестуванням перевіряються не окремі предмети, а з'ясовуються актуальний рівень і якість базових навичок (письмо, читання, рахунок, когнітивні процеси).

Таким чином, в усіх державах — членах ЄС формується тенденція розширення сфери оцінювання за рахунок охоплення не лише ключових компетентностей, пов'язаних із традиційними шкільними предметами (наприклад, математична компетентність), а й тих, що представляють нові завдання, — уміння вчитися, соціальна та громадянська компетенції, цифрова компетентність [288, с. 9].

На думку українського компаративіста О. Локшиної, сучасні підходи країн ЄС до оцінювання навчальних досягнень учнів свідчать про «мінімізацію ролі таких панівних протягом століть функцій як контрольна й селекційна та акцентації тих, що сприяють розвитку школяра, розкриттю його потенціалу, формують вміння вчитись» [72, с. 318].

Важливим моментом у проведенні національного оцінювання в країнах Спільноти (Бельгія (франкомовна і фламандська громади), Естонія (тільки вчителі), Ірландія, Іспанія, Франція, Литва, Угорщина, Австрія, Румунія, Фінляндія, Сполучене Королівство (Шотландія)) є практика анкетування директорів

шкіл, учителів, батьків та/або учнів із метою отримання інформації щодо соціально-економічного становища учнів, їхньої мотивації, підтримки в навчанні та шкільного клімату. Питання для вчителів стосуються педагогічного досвіду, професійного розвитку, методів навчання тощо. Дані опитувань дають змогу проводити контекстний аналіз результатів випробувань і визначати фактори, пов'язані зі школами, вчителями, домашнім фоном учнів, що можуть впливати на продуктивність [359, с. 33].

Загальною тенденцією розвитку систем національного оцінювання в країнах ЄС є використання ІКТ на різних етапах тестування (розроблення, проведення, оцінювання) залежно від технічної бази шкіл [359, с. 35]. Наприклад, у Нідерландах крім паперового варіанта випускного тесту на рівні МСКО 1 школи можуть обирати електронну версію для проведення оцінювання. У Данії інноваційні адаптивні тестові програми (computer-adaptive testing — CAT) розміщені на спеціальному веб-сайті і під час виконання учнем завдань автоматично визначають індивідуальний рівень підготовки, пропонуючи тести певної складності. Бельгія (франкомовна та фламандська громади), Болгарія, Франція, Латвія, Люксембург, Австрія, Угорщина покладаються на ІКТ на етапі оцінювання результатів тестування.

Комп'ютерне оцінювання (computer-based assessments — CBA) мовної та математичної грамотності стає обов'язковою вимогою для початкових шкіл у Північній Ірландії з моменту введення в дію Порядку про організацію оцінювання в освіті (The Education Assessment Arrangements Order) у 2007 р. Метою CBA є підтримка шкіл у визначенні сильних сторін і діагностиці індивідуальних освітніх потреб дітей; допомога вчителям у плануванні навчання у своєму класі й надання можливості школам відстежувати прогрес, досягнутий окремими учнями. Результати CBA можуть бути використані школами для самооцінювання та планування розвитку. З 2013 р. у країні започатковано модернізовані пілотні проекти з комп'ютерного оцінювання мовної та математичної грамотності (the Northern Ireland Literacy Assessment — NILA and the Northern Ireland Numeracy Assessment — NINA) [180, с. 1].

У країнах ЄС домінують два основні типи агенцій, відповідальних за організацію національних випробувань: підрозділ або установа в межах міністерства освіти або окремий державний орган, створений міністерством. Винятком є Бельгія (фламанд-

ська громада), Люксембург і Швеція, де шкільні тести розробляються університетами, але під контролем міністерства освіти або спеціалізованого національного агентства.

Зберігає унікальність Центральний інститут вимірювань (Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling — CITO) у Нідерландах, створений Міністерством освіти у 1968 р. та приватизований у 1999 р. Спеціалізуючись на розробленні тестів, *CITO* має представництва у багатьох країнах й обслуговує всі освітні рівні.

На структуру та функціонування національних агенцій впливає також державний устрій країн ЄС. У федеративній Німеччині та в Іспанії з її децентралізованою системою освіти національні агенції з оцінювання (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung — DIPF, Instituto Nacional de Evaluación Educativa) приймають рішення щодо процедур і змісту тестування разом із органами освіти у федеральних землях та автономних областях відповідно.

З 1990-х років другий тип агенцій — окремий державний орган — набуває більшого поширення і крім функції оцінювання учнівських досягнень виконує завдання моніторингу всієї освітньої системи, як, наприклад, Національний інститут оцінювання системи освіти та професійної підготовки (Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione — Invalsi) в Італії, Національне освітнє агенство (Skolverket) у Швеції, Освітній орган (Oktatási Hivatal — ОН) в Угорщині, Фінський національний комітет з освіти (Opetushallitus — ОРН). До функцій таких установ може також належати сертифікація учнів, як в Латвії та Польщі.

До організації процедур тестування національні агенції часто залучають учителів, експертів і співробітників університетів. Крім того, європейські національні агенції з оцінювання тісно співпрацюють у питаннях проведення шкільної екзаменаційної реформи, експертизи матеріалів тестування тощо. Наприклад, Німецький інститут розвитку освіти консультували агенції Франції та Сполученого Королівства. У Литві екзаменаційна реформа 1996—1999 рр. відбулася за підтримки шотландських партнерів (The Scottish Qualifications Authority). У Румунії установа, відповідальна у 2000 р. за проведення національних випробувань наприкінці початкової освіти, отримала кваліфіковану

технічну допомогу від голландського інституту *CITO* під час розроблення тестових завдань і процедур оцінювання [359, с. 43].

Публікація результатів є необхідною частиною національного оцінювання, але країни ЄС вирішують це питання по-різному, в тому числі внаслідок національної специфіки. У Нідерландах й Іспанії результати надсилаються до шкіл для порівняння їхньої ефективності з іншими школами. У Франції публікується інформація про загальні тенденції з метою попередження шкіл щодо ризиків і проблем. У Данії інформація про результати національного оцінювання є конфіденційною, і до неї має доступ тільки вчитель, який викладає певну дисципліну. Протилежну позицію займає Англія, де з метою надання допомоги школам Департамент кваліфікацій і навчальних програм (Qualifications and Curriculum Authority — QCA) щороку публікує результати досягнень учнів (*benchmark analysis*) та їхню динаміку під час переходу з одного ступеня навчання на інший, що дає можливість кожній школі порівняти динаміку досягнень своїх учнів із загальною динамікою по країні (*value added analysis*), а батькам — важливу інформацію для вибору навчального закладу. В Уельсі публікується статистика тестувань по країні загалом без посилань на результати окремих шкіл або учнів [474, с. 69].

У багатьох країнах ЄС результати національних тестувань використовуються безпосередньо школами в процесі самооцінювання, а також у розробленні індивідуальних планів розвитку.

Тенденції поширення зовнішнього оцінювання на рівні МСКО І і використання результатів оцінювання успішності молодших школярів та роботи школи з метою порівняння та вибору між школами крім позитивного впливу на розвиток шкільництва, на думку Дж. Ле Мете, зумовлює низку проблемних питань [474, с. 105]:

- *Цілі зовнішнього оцінювання.*

Учасники відзначають потенційний конфлікт між оцінюванням навчання (*assessment of learning*) і оцінюванням для навчання (*assessment for learning*), що особливо загострюється, коли результати випробувань впливають на батьківський вибір школи і, як наслідок, фінансування навчального закладу. Крайня реакція може включати відмову приймати до школи учнів, продуктивність яких ставить під загрозу перші позиції навчального закладу в «ранжуванні».

- *Відповідність методів оцінювання.*

Практично всі форми та методи оцінювання, використовувані в країнах ЄС, єдині для всіх учнів незалежно від їхніх соціальних, економічних і культурних особливостей та/або рідної мови, що актуалізує розроблення індивідуалізованих тестів. Від оцінювання очікується надання учням, батькам, особам, відповідальним за прийом учнів на наступний освітній етап, всебічної інформації про академічні досягнення й потенціал.

- *Валідність.*

Сучасні процедури зовнішнього оцінювання успішності учнів сфокусовані на практично або економічно доцільних аспектах, а отримані результати використовуються як проксі для якості освіти в цілому. Однак ці два елементи не є взаємозамінними. Вважається, що ефективне оцінювання має охоплювати всі компоненти (вхід, процес, результати) у межах системи освіти і повне коло зацікавлених сторін. Якщо способи оцінювання всіх елементів не будуть розроблені, школи традиційно зосереджуватимуться на тому, що є об'єктом оцінювання.

- *Вартість.*

Виміряти справжню вартість процедур оцінювання складно, але цілком очевидно, що управління й навчання персоналу є вартісним. Крім того, час на проведення тестувань та запис результатів виокремлюються із загального навчального часу без очікуваного поліпшення якості викладання і навчання.

- *Вплив на викладання.*

Акцент на оцінюванні як засобі забезпечення мінімального права і оптимальної якості освіти для всіх учнів за умов децентралізації впливає на вчительський професіоналізм, що виявляється в небажанні відмовитися від методів, ефективних у підготовці учнів до тестів (teaching to the test), на користь змісту й методів, які могли би сприяти індивідуалізації та самостійному навчанню. Якщо результати випробувань є головною метою навчального процесу, то поза увагою вчителів залишаються предмети, які не тестуються (мистецтво, музика, фізичне виховання, громадянство, підприємництво тощо).

- *Вплив на вчителів.*

Зростаюча увага до зовнішнього оцінювання (іноді підсилена зовнішніми інспекціями) змушує вчителів відчувати недовіру з боку суспільства. Як наслідок, педагоги можуть чинити опір

тестуванням і пов'язаним із ними процедурам, що за інших обставин вони могли б визнати корисними.

Система оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи ЄС поєднує зовнішній формалізований контроль із неформальним учительським оцінюванням, що робить саму оцінку об'єктивнішою. На рівні МСКО 1 учителі застосовують вступний (school entry), поточний (continuous) та підсумковий (summative) контроль, пов'язаний з курикулумом, новий зміст і цілі якого (акцент на творчості, індивідуальному навчанні, когнітивних навичках, спільному навчанні) впливають на вибір методів оцінювання. Поширеними прийомами контролю та оцінювання навчального прогресу молодших школярів є спостереження, опитування, класні й домашні письмові вправи, періодичне тестування, портфоліо тощо. Результати оцінювання здебільшого викладаються у формі звітів, з інформацією яких ознайомлюють педагогічний колектив і батьків дитини.

Новою тенденцією розвитку оцінювання в європейській початковій школі сьогодні стає впровадження обов'язкового або добровільного вхідного оцінювання. Так, в Англії з 1998 р., а в Уельсі з 1999 р. вводиться обов'язкове базове оцінювання (baseline assessment) того, що діти можуть робити перед вступом на рівень МСКО 1 [179, с. 82]. З 2002/03 н. р. базове оцінювання в Англії замінюється на *Foundation Stage Profile*, що описує досягнення дитини в контексті цілей цього етапу. У Франції з 1989 р. оцінювання знань і навичок учнів відбувається на початку кожного освітнього рівня з метою інформування вчителів і коректного планування навчального процесу. В Німеччині, Угорщині та Швеції вступне оцінювання визначає ступінь готовності дітей до навчання у школі. Хоча немає жодної формальної схеми базового оцінювання учителі в Німеччині та Іспанії зобов'язані подавати звіт про здібності дитини на початку її шкільної кар'єри.

Перед учительським поточним оцінюванням у європейській початковій школі постало завдання відійти від традиційного підсумкового характеру й набути формувального значення, тобто забезпечити формування й розвиток особистості учня. Серед позитивних ознак використання формувального оцінювання дослідники називають:

- взаємодію між учителем та учнем задля визначення навчальних цілей і відстеження його індивідуального прогресу;

- застосування вчителем різних дидактичних методів із метою індивідуалізації навчання;
- використання різних підходів до оцінювання результатів навчання учнів;
- адаптацію навчання для задоволення виявлених потреб учнів;
- підвищення рівня навчальних досягнень учнів;
- розвиток в учнів важливого в сучасних умовах уміння вчитися, а в учителів — загальної культури оцінювання [512, с. 7].

Так, у більшості земель Німеччини протягом перших двох класів початкової школи оцінка має форму звіту наприкінці навчального року з детальним описом прогресу учня, його сильних і слабких сторін у різних галузях знань. Наприкінці 2-го класу, а іноді й пізніше, учні починають отримувати звіти наприкінці кожної половини навчального року з оцінками, які допомагають порівняти результати окремого учня із загальним рівнем класу. Звіти приблизно у 50 % земель також містять оцінку соціальної поведінки учня в школі [324, с. 88].

Досліджуючи оцінювання вчителем учнів початкової школи (Volksschule/Grundschule) в Австрії, В. Шпехт (Werner Specht) і Ф. Собанські (Florian Sobanski) фіксують, що воно відбувається за результатами регулярної участі дітей у класній роботі з усіх навчальних предметів, виконання усних і письмових завдань, складання тільки письмових іспитів (4-й клас). Звіти за семестр (Schulnachricht) і навчальний рік (Jahreszeugnis) містять особові дані учня, предметні оцінки, отримані за цей період навчання за п'ятибальною шкалою (1 — «відмінно», 2 — «добре», 3 — «задовільно», 4 — «достатньо», 5 — «недостатньо») та рекомендацію вчителя щодо перевodu в наступний клас або необхідності повторення курсу [583, с. 63].

У данській *Folkeskole* з 2006/07 н. р. як форма оцінювання навчальних досягнень учнів в усіх державних школах запроваджуються письмові учнівські плани оцінювання, що охоплюють перелік дисциплін на кожний навчальний рік з визначеними освітніми завданнями, а також інформацію про критерії оцінювання та схему аналізу навчальної діяльності учня з рекомендаціями шляхів досягнення поставлених цілей. Тільки для учнів 8—10 класів оцінка рівня навчальних досягнень виражається в балах: 7-бальна шкала оцінювання складається з п'яти оцінок, що позначають прохідний бал (12, 10, 7, 4 та 02), а також

дві оцінки, що позначають непрохідний бал (00 та —3) [339, с. 33]. Важливим аспектом оцінювання досягнень школярів є акцентування на особистому й соціальному розвитку учня поряд з академічними результатами.

У початковій школі Швеції успішність оцінюється в описовій формі: вчитель коментує досягнення учня, як правило, лише в позитивному аспекті. Двічі на рік, восени та навесні, батьки, вчитель та учень зустрічаються для неформального обговорення навчального прогресу учня та якості його знань. Застосування індивідуальних планів розвитку дає змогу формувати в учнів навички само- та взаємооцінювання. Якщо учень не може виконати завдання курикулуму в 3, 5 і 9-му класах, школа разом із батьками розробляє програму заходів підтримуючого навчання. Кількісне оцінювання у шведській школі практикується з 6-го року навчання за шкалою з шістьма оцінками від А до F (А—Е є прохідними балами, F — непрохідним) [330, с. 92].

Оцінювання учнів у нідерландській освітній системі виконує завдання, що можна об'єднати за трьома основними напрямками: 1) моніторинг/поліпшення, 2) прийняття рішень/сертифікація та 3) підзвітність школи. Стратегії оцінювання, спрямовані на моніторинг і покращання результатів навчання, визначаються як формувальні та представлені системою регулярні заходи, які дають змогу відстежувати прогрес учнів із широкого кола предметів. Хоча навчання в початковій школі Нідерландів і має результатно-орієнтований характер (*results-oriented learning*), педагоги роблять більший наголос на прогресі учня, ніж на його абсолютній продуктивності.

Будучи зобов'язаними використовувати систему моніторингу учнів, нідерландські початкові школи зберігають свободу вибору провайдера тестових завдань і частоту проведення тестувань. Існують три комплексні системи моніторингу успішності школярів, наявні в школах для цієї мети: *LVS* (*Leerling Volg Systeem*), *ParnaSys* та *ESIS* (*Elektronisch School Informatie Systeem*). На рівні МСКО 1 практично всі голландські школи застосовують *LVS*, розроблений *CITO* [517, с. 61]. Випробування проводяться один або два рази на рік (з окремих предметів із 2003 р. з використанням комп'ютерних програм). Тести з мови та орієнтації в просторі й часі проводяться тільки в 1-й і 2-й роки навчання. Впродовж 3—5-го років тестування охоплює різні аспекти гол-

ландської мови, арифметики/математики, а також соціальний та емоційний розвиток. Протягом 6—8-го років учні тестуються з орієнтації у світі (географія, історія, біологія), науки і техніки, англійської мови (тільки 7-й і 8-й роки). Розподіл тестів за роками навчання й галузями знань дає змогу визначати траєкторію прогресу окремого учня та прогнозувати довгострокову перспективу його академічної успішності.

Для повнішого охоплення всіх аспектів навчальної діяльності учнів окремі школи застосовують портфоліо як метод оцінювання, що дає можливість у зручній для використання формі накопичувати, організовувати та представляти результати роботи школярів. Шкала оцінювання в нідерландській початковій школі 10-бальна, де 6 є прохідним балом [517, с. 63].

У Північній Ірландії як початковий курикулум, так і рамка оцінювання розроблені таким чином, що в центрі уваги перебувають учень і професіоналізм учителів. Політика оцінювання успішності молодшого школяра акцентує, по-перше, на важливості формувального оцінювання задля визначення індивідуальних освітніх потреб і відповідного планування навчального процесу, та, по-друге, центральну роль учителя у формувальному й підсумковому оцінюванні результатів навчання учня.

На рівні МСКО 1 школи оцінюють прогрес учня через крос-навчальні навички, враховуючи централізовано встановлені рівні прогресу (*Levels of Progression — LoP*), які сформульовані у вигляді континууму тверджень «можу зробити» («*can do*») і ранжуються від рівня 1 до рівня 7. Інформація про результати оцінювання повідомляється батькам наприкінці навчального року та використовується для поліпшення навчання.

У Португалії оцінювання успішності учнів початкової школи, за даними П. Сантьяго (Paulo Santiago), Г. Доналдсона (Graham Donaldson), А. Луні (Anne Looney) та Д. Нуше, має неофіційний та формувальний характер і здійснюється відповідно до критеріїв, установлених для кожної дисципліни в курикулумі. Підсумкові тести з математики та португальської мови (*provas de aferição*) складаються учнями наприкінці циклу. Використовуючи національні принципи оцінювання, школи можуть додавати окремі компоненти, пов'язані з локальною специфікою. Результати оцінювання фіксуються як в описовому, так і в кількісному форматах. Отримана інформація використовується вчителями для пла-

нування навчального процесу, адаптації курикулуму, реалізації диференційованого навчання [518, с. 51].

В іспанській початковій школі склалася практика вступного, поточного та фінального оцінювання. Батьки регулярно інформуються про навчальні досягнення дітей за шкалою «не зараховано» (IN), «зараховано» (SU), «добре» (BI), «дуже добре» (NT) і «відмінно» (SB). Рішення про переведення учня в наступний клас або на рівень МСКО 2 приймається вчителями з урахуванням результатів індивідуалізованого оцінювання на 3-му і 6-му роках початкової школи. Закон про освіту 2006 р. в Іспанії встановлює, що після завершення початкового щабля учні випускаються зі звітом, де зазначені їхні успіхи в навчанні та цілі, досягнуті в межах етапу. З 2009/10 н. р. такий звіт, виданий органами освіти, також містить інформацію, пов'язану з базовими компетентностями, що їх учні набули на цьому освітньому рівні [349, с. 85].

З 1990-х років у дискусії європейських освітян із проблем оцінювання (К. Коннер (Colin Conner), П. Бродфут (Patricia Broadfoot), Дж. Шепард (Gillian Shephard), Е. Макферсон (Andrew McPherson), Дж. Саутворт (Geoff Southworth) та ін.) з'являється тема оцінювання доданої вартості (value-added assessment), пов'язана з розширенням компаративних досліджень, спрямованих на порівняння навчальних результатів школярів різного віку, на різних освітніх рівнях, у різних регіонах/країнах тощо. Оцінювання доданої вартості, на думку експертів, дасть змогу освітянам і політикам виявити вплив школи на досягнення окремого учня за певний навчальний період. Його результати можуть використовуватися для виявлення сильних і слабких сторін учнів, навчальних закладів та цілих освітніх систем, а також як потужний важіль, аби зумовити зміни [179, с. 120—121].

У підсумку зауважимо, що процес створення національних систем оцінювання в країнах ЄС ще триває. З одного боку, політичні й освітні ініціативи останніх десятиліть сприяли формуванню культури оцінювання в рамках систем освіти, з другого — рамки оцінювання, чинні в країнах ЄС, не сприймаються як єдине ціле, що унеможливує об'єднання різних компонентів, таких як міжнародні порівняльні дослідження, системне оцінювання, національне та вчительське оцінювання успішності учнів, формувальне й підсумкове оцінювання, оцінювання професійної діяльності вчителів, шкільне самооцінювання тощо.

На нашу думку, в контексті розбудови національних систем оцінювання країни Спільноти приділяють увагу важливості забезпечення зворотного зв'язку між школою, учнями та батьками з питань успішності та розроблення механізмів індивідуальної підтримки у початковій школі. Викликом для багатьох країн залишається узгодження національних освітніх цілей (компетентностей), локальних навчальних планів (курикулумів) і підходів до оцінювання, а також ефективне використання отриманих у результаті тестувань даних для створення інформаційних баз, укладання аналітичних звітів і формування національної освітньої політики.

Оцінювання набуває вирішального значення для розвитку ключових компетентностей. По-перше, зосереджуючись на результатах навчання, оцінювання визначає компетенції, пріоритетні для викладання та навчання. По-друге, шляхом надання інформації про прогрес учнів, оцінювання допомагає ефективніше адаптувати навчальний процес до потреб учнів. Крім того, оцінювання дає змогу бачити шкільництво як зсередини, так і ззовні, що важливо для планування подальшого розвитку освіти і реалізації принципу навчання впродовж життя [288, с. 8].

Поширена традиційна практика учительського підсумкового оцінювання (літерами або балами) в початковій школі не завжди гарантує, що виставлена оцінка є справедливою та демонструє досягнення учнем цілей навчання. Тому в багатьох країнах ЄС практикується комплексне застосування різноманітних форм і методів оцінювання успішності молодших школярів: від усного опитування до портфоліо та комп'ютерних тестів.

Загальними тенденціями розвитку систем оцінювання в країнах ЄС на рівні МСКО 1 є:

- інтернаціоналізація оцінювання успішності молодших школярів під впливом міжнародних порівняльних досліджень;
- поширення національного, як обов'язкового, так і добровільного, оцінювання успішності учнів;
- специфікація критеріїв та очікуваних результатів оцінювання в контексті виконання курикулуму;
- поєднання різних видів оцінювання для отримання об'єктивної інформації про успішність учня/роботу школи/стан освітнього рівня;
- запровадження вступного тестування задля визначення готовності дитини до шкільного навчання й можливості порів-

- нювати досягнення учня у процесі навчання з його початковим рівнем;
- публікація як загальної, так і конкретної (за школами) інформації про результати національних тестувань;
 - використання інформації щодо результатів національних випробувань із метою підвищення якості навчання й на освітньому рівні, і в конкретній школі;
 - розширення переліку предметів національних тестувань (до традиційних математики і мови навчання додаються природничі науки, іноземна мова, соціальні науки);
 - застосування ІКТ на різних етапах і в різних видах тестувань;
 - формування вчительської та учнівської культури оцінювання;
 - посилення формувального аспекту вчительського оцінювання;
 - обов'язкове інформування батьків щодо успішності дітей та забезпечення підтримуючого навчання в разі необхідності.

4.3. Модернізація системи шкільного інспекторату в країнах Спільноти

Розширення шкільної автономії як наслідок активних децентралізаційних процесів у національних освітніх системах ЄС на межі XX—XXI ст. відбувається з одночасним зростанням відповідальності та підзвітності навчальних закладів. Державна влада виявляє готовність делегувати школам право приймати рішення з певних адміністративних, фінансових, навчальних питань, у свою чергу, новий інспекційний режим отримує завдання контролювати відповідність результатів діяльності шкіл національним стандартам і критеріям якості освіти.

Тенденція розширення шкільної автономії підсилюється тим фактом, що міжурядові та неурядові організації дедалі частіше відіграють провідну роль у створенні глобальних законів і регулюванні господарських операцій. Використовуючи освіту як приклад, відомий американський дослідник Дж. Спрінг (Joel Spring) вказує на те, що такі організації, як Світовий банк і ОЕСР «диктують конкретні освітні ідеології». Ці ідеології Дж. Спрінг визначає як неолібералізм, що передбачає заохочення або змушування з боку урядів «покладатися на приватизацію і вільний ринок як принципи надання освітніх послуг». Хоч як парадокс-

сально, така політика призводить до посилення, а не послаблення державного контролю освіти в формі оцінювання, інспекцій, випробувань, стандартів тощо: уряди перестають безпосередньо надавати освітні послуги, проте «зосереджуються на регулюванні приватних ринків» [584, с. 65].

На початку 1990-х років у дебатах із моніторингу та контролю якості освіти переважає дискусія щодо ефективності контролю ресурсів і умов на вході (input control) порівняно з вихідним контролем результатів навчання (output control). Упродовж десятиріччя змінюється змістове наповнення терміна «якість». Якщо до середини 90-х років якість освіти була синонімічна академічній успішності учнів, підтвердженій високими балами національних і міжнародних тестувань, то пізніше експерти досягають консенсусу, згідно з котрим якість має три однаково важливі посилення: 1) відповідність національним стандартам; 2) досягнення цілей, визначених окремими освітніми установами; 3) задоволення вимог та очікувань користувачів освітніх послуг [406, с. 68].

Діяльність школи вважається якісною, якщо школа виконує всі три вимоги, а нова інтерпретація концепту «якість» відкриває шлях до «примирення» різноманітності та якості в шкільній освіті, а також дає можливість школам, що перебувають у складних умовах (специфічний контингент учнів, недофінансування тощо), набутти статусу «якісних».

Система оцінювання якості разом з іншими елементами процесу трансформації в освіті постійно перебуває у фокусі уваги європейських політиків і освітян. Рухаючись у напрямі її вдосконалення, багато національних освітніх систем модернізували менеджмент, запровадивши «режим управління школою, базований на фактичних даних» (evidence-based governance regime) [164, с. 222], який, за визначенням німецьких дослідників Г. Альтріхтера (Herbert Altrichter) та К. М. Меркі (Katharina Maag Merki), характеризується:

- 1) чітким формулюванням очікувань від діяльності шкільної системи;
- 2) гарантією якості освіти через процедури оцінювання та підзвітності, які створюють базу фактичних даних (evidence) щодо відповідності діяльності школи поставленим цілям;
- 3) використанням фактичних даних для стимулювання й орієнтації розвитку школи, а також інформування стейкхолдерів на

всіх рівнях (освітні політики, адміністратори, директори шкіл, учителі, шкільні ради та ін.) про ефективність їхньої діяльності.

На думку, М. Ерен (Melanie Ehren) і Н. Шаклетон (Nicola Shackleton), головними інструментами «режиму управління школою, базованого на фактичних даних» у ЄС стають стандарт досягнень (performance standards) і шкільна інспекція (school inspection) [284, с. 4].

Дослідницький проект «Шкільне самооцінювання та шкільні інспекції в Європі» (School Self-Evaluations and School Inspections in Europe, 2008), виконаний нідерландськими експертами Ф. Янссенсом (Frans J. G. Janssens) і Г. ван Амелсвоортом (Gonnie H. W. C. H. van Amelsvoort), визначає шкільну інспекцію як процес періодичних, цільових досліджень, метою яких є проведення незалежної експертизи та інформування про відповідність якості шкіл національним і регіональним стандартам, законодавчим і професійним вимогам, а також потребам учнів і батьків [448, с. 15].

Інспектування початкової освіти у більшості країн ЄС відбувається на двох рівнях — зовнішньому й внутрішньому, що дає можливість отримати об'єктивні дані про діяльність навчальних закладів.

Рекомендація Європейського парламенту і Ради щодо європейського співробітництва в оцінюванні якості шкільної освіти (Recommendation of the European Parliament and of the Council on European Cooperation in Quality Evaluation in School Education, 2001) наголошує на взаємозв'язку між зовнішнім і внутрішнім оцінюванням і закликає держави-члени «заохочувати школи до самооцінювання (self-evaluation) як методу розвитку і поліпшення шкіл у рамках збалансованої системи шкільної самооцінки і зовнішніх інспекцій» [298, с. 60/53].

Двосторонній процес зовнішньої та внутрішньої інспекції в умовах освітньої децентралізації в країнах ЄС формує на рівні школи нову «культуру оцінювання» (evaluation culture), в якій головне завдання зовнішніх інспекцій — підтримувати належний рівень якості й в окремій школі, і в системі загалом — не може бути виконане без проведення внутрішнього самоаналізу [321, с. 130].

Масштаби, методи, стандарти, інструменти, періодичність шкільних інспекцій, як зовнішніх, так і внутрішніх, значно різ-

няться в країнах ЄС, зазнаючи впливу особливостей адміністративних систем, освітньої політики, традицій.

Розвиток шкільного інспекторату в Європі припадає на початок 1990-х років. До першого покоління (1991—1998 рр.) належать інспекції Сполученого Королівства, Нідерландів, Португалії, Ірландії, Чехії. Друге покоління зовнішніх шкільних інспекцій (Швеція, Словаччина, Іспанія, Німеччина, Франція), спираючись на досвід «старих», розпочинає діяльність із 2003 р.

За даними дослідження мережі *Eurydice* «Оцінювання шкіл, що забезпечують обов'язкову освіту в Європі» (Evaluation of Schools Providing Compulsory Education in Europe, 2004), у більшості країн ЄС функції зовнішнього оцінювання діяльності та початкових і середніх шкіл виконують спеціально створені підрозділи міністерств освіти (інспекторати) (Естонія, Словаччина, Чеська Республіка, Румунія, Сполучене Королівство (Північна Ірландія)) або регіональні агенції (Австрія, Іспанія, Польща, Угорщина).

Відповідно, органи шкільного інспекторату підпорядковуються центральним органам освіти та муніципалітетам або контроль над школами розподілений між кількома структурами (у Швеції — Національна агенція з питань освіти (Skolverket) та муніципалітети, у Литві — державне контролююче агентство та муніципалітети, у Данії — Данський інститут оцінювання (Danmarks Evalueringsinstitut) і муніципалітети, у Польщі — інспекторат на регіональному рівні (kuratorium) та муніципалітети (gminy)) [321, с. 108—109].

У деяких країнах ЄС шкільні інспекції користуються високим ступенем автономії. Наприклад, у Нідерландах інспекція працює як незалежний орган, хоч і звітує перед Міністерством освіти. Новий Закон про перевірку шкіл і освіти, який набрав чинності у 2002 р., створює правове підґрунтя для автономії інспекції.

В Англії Управління стандартами в освіті (Office for Standards in Education — OfSTED) є неміністерською урядовою установою, підзвітною парламенту й прем'єр-міністрові, так само, як і Інспекторат Її Величності з питань освіти та професійної підготовки (Her Majesty's Inspectorate for Education and Training — Estyn), фінансований Національною асамблеєю Уельсу. Ці комерційні організації несуть відповідальність за регулярні шкільні інспекції, що проводяться незалежними інспекторами. На відмі-

ну від Англії, Шкільний інспекторат Її Величності (Her Majesty's Inspectorate of Education — HMIE) в Шотландії є виконавчим агентством: залишаючись підзвітним Міністерству освіти, має право самостійно проводити шкільні перевірки.

Таким чином, структура та функції зовнішніх інспекцій визначаються ступенем децентралізації шкільної системи певної країни.

Аналізуючи джерела з питань практики шкільного оцінювання, французька дослідниця В. Фобер (Violaine Faubert), робить висновок, що спільною для всіх країн характеристикою шкільної інспекції залишається її служіння двом взаємопов'язаним цілям — удосконаленню (school improvement) та підзвітності школи (school accountability). Аспект удосконалення школи стосується проблем рівного доступу (equity) та ефективності освіти (quality and efficiency) і передбачає формувальний підхід (formative approach), а підзвітність виконує завдання інформування політиків і громадськості щодо використання фінансів, дотримання стандартів, регулювання якості освітніх послуг та використовує підсумовуючий підхід (summative approach) [375, с. 7].

За характером і масштабом перевірок нідерландський компаративіст Дж. ван Брюгген (Johan C. van Bruggen) поділяє зовнішні інспекції на:

- інспекції всієї школи (full or whole-school inspections);
- тематичні/предметні інспекції (thematic/subject inspections);
- інспекції за скаргами (complaints inspections);
- консультативні інспекції (advisory inspections) [204, с. 22—25].

Крім того, інспектування всієї школи може відбуватися у двох напрямках: перевірка дотримання закладом державних законів і правил в освітній галузі (state check) та/або перевірка якості навчання (inspection for quality) [204, с. 94].

Новою моделлю зовнішніх інспекцій стає в окремих країнах ЄС (Сполучене Королівство, Нідерланди, Іспанія, Португалія) інспекція з оцінювання «ризиків» (risk-based inspection) як «слабких», так і «сильних» шкіл, із метою планування подальшого розвитку навчальних закладів.

Кількісний склад зовнішніх шкільних інспекцій у країнах ЄС залежить від розмірів школи та завдань перевірки. Однак до кваліфікації членів інспекторату в усіх країнах висуваються кон-

кретні вимоги: педагогічна кваліфікація за рівнем освіти, який буде оцінюватися; досвід роботи вчителем; соціальні й комунікативні навички; знання регіональних мов (Іспанія, Кіпр); ІКТ-компетентність (Литва, Чехія); спеціальна підготовка для проведення процедур оцінювання (Іспанія, Франція, Нідерланди, Австрія, Сполучене Королівство, Латвія) [321, с. 113].

З метою отримання об'єктивних результатів шкільних перевірок і дотримання кваліфікаційних вимог у країнах ЄС практикується формування команд інспекторів (*teams of inspectors*). Такий підхід дає змогу долучити до роботи інспекторату освітян, фахівців з управління та адміністрації, незалежних експертів відповідно до цілей і завдань оцінювання діяльності закладів освіти.

На рівні МСКО 1 зовнішні інспекції здебільшого перевіряють освітню та адміністративну діяльність шкіл. До першого напряму належить організація навчально-виховного процесу (*teaching and learning*), до другого — управління людськими, фінансовими, технічними ресурсами (*resources management*) і діяльність, пов'язана із зовнішніми зв'язками (імідж закладу, партнерські відносини тощо) [321, с. 11].

Вивчаючи нідерландський контекст інспектування початкових шкіл, європейські освітні експерти М. Ерен, Дж. О'Хара (Joe O'Hara), М. Хонінг (Marlies Honingh) та Е. Хуге (Edith Hooge) головним завданням інспекторату називають удосконалення роботи шкільних рад, що, на їхню думку, безпосередньо пов'язане з якістю початкової освіти [219, с. 5].

Процедура зовнішнього оцінювання початкових шкіл, залежно від нормативної бази країни, може охоплювати: збір інформації та вивчення відповідної шкільної документації (часто звіт про результати внутрішнього оцінювання, досягнення учнів) до початку інспекції; аналіз отриманих даних щодо відповідності національним освітнім цілям, порівняння з показниками інших шкіл, формулювання судження відповідно до встановлених критеріїв оцінювання; обговорення експертного звіту з адміністрацією школи/вчителями та підготовка доповіді для органів освіти; рекомендацію можливих подальших заходів щодо усунення недоліків та покращання діяльності школи; укладення школою плану дій щодо усунення недоліків, затвердження плану інспекцією; контроль інспекцією виконання запланованих заходів; пропозиції для вдосконалення освітнього рівня.

Порівнюючи практичний процес запровадження зовнішнього оцінювання в країнах ЄС дослідження Єврокомісії «Забезпечення якості освіти: політика та підходи до оцінювання шкільної освіти в Європі» (Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe, 2015), виокремлює три загальні етапи інспекції:

1) збір та аналіз інформації про окрему школу (іноді з первинним аналізом ризиків);

2) відвідування школи для спостереження навчального процесу, перевірки документів і консультування колективу (у деяких випадках інших стейкхолдерів);

3) підготовка звіту [303, с. 24].

Ці етапи наявні у всіх країнах, хоча кожен крок може бути реалізований по-різному та демонструвати неоднаковий ступінь складності (табл. 4.7) [303, с. 24].

Таблиця 4.7

**Процедури зовнішньої інспекції початкових шкіл у країнах ЄС
(2013/14 н. р.)**

Країна ЄС	Аналіз документів	Оцінювання ризиків	Відвідування школи	Спостереження в класі	Інтерв'ю шкільного персоналу	Консультації зі стейкхолдерами	Фінальний звіт
Австрія	+	—	+	+	+		+
Бельгія (німецькомовна громада)	+	—	+	+	+	+	+
Бельгія (фламандська громада)	+	—	+	+	+	+	+
Бельгія (франкомовна громада)	+	—	+	+	+	—	+
Болгарія	Немає зовнішньої інспекції						
Греція	Немає зовнішньої інспекції						
Данія	—	+	—	—	—	—	—
Естонія	+	—	+	—	+	+	+
Ірландія	+	+	+	+	+	+	+
Іспанія	+	—	+	+	+	+	+
Італія	+	—	+	+	+	+	+

Закінчення таблиці 4.7

Кіпр	Немає зовнішньої інспекції на МСКО 1						
Латвія	+	—	+	+	+	+	+
Литва	+	—	+	+	+	+	+
Люксембург	Немає зовнішньої інспекції						
Мальта	+	—	+	+	+	+	+
Нідерланди	+	+	+	+	+	+	+
Німеччина	+	—	+	+	+	+	+
Польща	+	—	+	+	+	+	+
Португалія	+	—	+	—	+	+	+
Румунія	+	—	+	+	+	+	+
Словаччина	+	—	+	+	+	+	+
Словенія	+	—	+	+	+	+	+
Сполучене Королівство (Англія, Північна Ірландія)	+	+	+	+	+	+	+
Сполучене Королівство (Уельс, Шотландія)	+	—	+	+	+	+	+
Угорщина	+	—	+	—	+	+	+
Фінляндія	Немає зовнішньої інспекції						
Франція	—	—	—	—	—	—	+
Хорватія	Немає зовнішньої інспекції						
Чеська Республіка	+	—	+	+	+	+	+
Швеція	+	+	+	+	+	+	+

Залежно від того, якому органу влади підзвітна зовнішня інспекція (центральный чи регіональний рівень), перелік критеріїв перевірки або план інспекції школи укладається з урахуванням положень чинного центрального освітнього законодавства країни або документів, які регулюють регіональну освітню політику й конкретні питання шкільної освіти.

З 1990-х років у діяльності зовнішніх інспекцій спостерігається нова тенденція: об'єктами контролю у початкових школах стають як *процес* (розклад, викладання/навчання, підтримка учнів, позакласна робота, діяльність шкільних/педагогічних рад, загальна освітня політика школи, стосунки школи з батьками/громадою, управління людськими/фінансовими/матеріальними ресурсами тощо), так і *результати* (кількісні — успішність учнів,

другорічництво, пропуски занять; якісні — рівень розвитку соціальних і когнітивних навичок учнів) [321, с. 67—69].

Найповніший перелік «галузей якості» (quality areas) укладено освітніми експертами С. Гласом (Cees Glas), Дж. Ширенсом (Jaap Scheerens) і С. Томас (Sally M. Thomas) у дослідженні «Оцінювання навчання та моніторинг: системний підхід» (Educational Evaluation, Assessment, and Monitoring: A Systemic Approach, 2003) [561]:

- результати навчання (результати іспитів або тестів, а також рівень сформованості загальних компетентностей);
- тривалість навчання на певному освітньому рівні й співвідношення кількості учнів, котрі вступили на рівень, із тими, хто завершив рівень;
- процес навчання та викладання (організація, диференціація, структурованість навчання, наявність можливостей для самостійного навчання, моніторинг навчання учнів, ступінь координації роботи вчителів, що працюють з однією групою учнів, активізація учнів, згуртованість усіх вчителів і співробітників школи, спільне бачення навчального процесу);
- навчальний план (його узгодженість із національним kurikulumом, структурованість за періодами і роками навчання, адаптація до потреб учнів);
- диференціація навчання з метою компенсації відмінностей між учнями щодо темпу навчання, культурного і мовного фону, задоволення освітніх потреб і потреб у підтримці;
- педагогічний клімат у школі (етос, культура загальношкільна та на рівні класу або групи учнів);
- турбота про учнів з особливими освітніми потребами;
- керівництво та управління школою;
- процес розвитку школи (його безперервність, планування, участь усіх зацікавлених сторін);
- зовнішні фактори, що впливають на функціонування навчального закладу (рівень фінансування, забезпечення кадрами, соціальне середовище, матеріально-технічна база);
- стосунки з батьками та іншими зацікавленими сторонами, задоволеність учнів, батьків роботою школи.

Зрозуміло, для відповідального й коректного оцінювання широкі й досить складні «галузі якості» потребують конкретніших показників, які повинна сформулювати зовнішня шкільна

інспекція. У країнах ЄС простежуються суттєві відмінності між інспекціями в рівні деталізації і розробленні такого типу індикаторів, але наведений перелік містить важливі показники якості, визначені більшістю країн (хоча не йдеться про загальноєвропейську рамку), що їм інспектори у будь-якому разі повинні дати оцінку.

До того ж європейське суспільство очікує, що школи відповідатимуть за так звані м'які результати («softer» outcomes): формування навичок співпраці, прищеплення таких цінностей, як взаємоповага, толерантність, активне громадянство.

«Рамка якості шкільної освіти» постійно змінюється і доповнюється у зв'язку із соціально-економічними процесами, що відбуваються в суспільстві. Проблеми зайвої ваги серед дітей, вживання наркотиків, релігійної нетерпимості тощо розширили список показників, за якими перевіряються початкові школи. Наприклад, Сполучене Королівство (Англія) і Німеччина додали такий критерій якості, як забезпечення здорового харчування у шкільних столових, Нідерланди — реалізацію полікультурного компоненту освіти, Франція — активізацію громадянського виховання молодших школярів [204, с. 42].

Зовнішнє інспектування на рівні МСКО 1 дедалі частіше приділяє увагу оцінюванню шкільного контексту (contextual judgement). На думку інспекторів, об'єктивність оцінки діяльності школи і досягнень учнів великою мірою визначається урахуванням стартових позицій кожної дитини — рівень дошкільної підготовки, соціально-економічний статус батьків, культурний фон родини тощо [204, с. 34—35]. Тому поступово поширюється тенденція (лідери — Нідерланди та Сполучене Королівство) порівнювати академічну успішність молодших школярів із результатами вступного тестування, з урахуванням соціальних, економічних, культурних особливостей дітей.

Періодичність інспектування всіх аспектів діяльності початкової школи визначається освітнім законодавством. Найбільш поширений підхід — проведення повної зовнішньої інспекції навчального закладу раз на три — чотири роки — має гарантувати якісну освіту для кожного нового покоління молодших школярів.

Природно, країни обирають режими інспектування з урахуванням особливостей національних освітніх систем і накопи-

ченого досвіду роботи інспекторату. Так, у Північній Ірландії кожна школа згідно з планом перевіряється раз на сім років за одним із різновидів зовнішніх інспекцій — стандартна повна інспекція (standard full inspection), регіональна інспекція (area or region inspection) або тематична інспекція (thematic inspection). Зберігаючи таку саму схему, Нідерланди, Іспанія, Португалія, наприклад, намагаються проводити інспекції раз на чотири роки.

Практично всі інспекторати в країнах ЄС заздалегідь повідомляють початкові школи про перевірку (період варіюється від 2 (Англія, OfSTED) до 180 днів (Німеччина, Rhineland-Palatine), хоч окремі інспекторати практикують раптові перевірки, наприклад: Сполучене Королівство (Англія, Північна Ірландія), Нідерланди, Ірландія, Данія, Естонія.

У середньому тривалість проведення зовнішніх шкільних інспекцій — до 12 днів, залежно від типу школи, кількості учнів і персоналу, завдань перевірки.

Зовнішній інспекторат у всіх країнах ЄС зобов'язаний надавати звіт про результати перевірки, проте ступінь впливу інспекцій на діяльність шкіл різниться. У окремих країнах (Нідерланди, Німеччина (певні землі), Данія, Швеція, Естонія, Литва) зовнішня інспекція у звіті дає лише оцінку роботи конкретної школи, описуючи сильні й слабкі сторони та зазначаючи невідповідності вимогам закону. Адміністрація школи або орган освіти приймають рішення щодо усунення недоліків, якщо вважають за потрібне. В інших країнах (Австрія, Бельгія, Польща, Латвія, Кіпр, Чеська Республіка, Словаччина, Словенія) інспектори надають пропозиції щодо можливих поліпшень. У разі недотримання закону повноваження інспекторів додатково розширено, даючи їм можливість доручити школі виправити ситуацію. Після затвердження плану дій зовнішні оцінювачі контролюють перебіг його виконання, встановлюючи школам термін, протягом якого вони повинні вжити заходів щодо усунення недоліків [321, с. 118].

Лише в кількох країнах ЄС (Нідерланди, Португалія, Сполучене Королівство, Швеція, Чеська Республіка, Польща) результати зовнішніх шкільних перевірок оприлюднюються, як правило, на веб-сайтах інспекторатів. У Нідерландах, наприклад, з 1998 р. інспекторат щороку публікує характеристику (Kwaliteitskaarten) кожної школи щодо її типу, освітнього рівня,

розміру класів, середніх показників учнів у національних іспитах тощо. Така інформація має допомогти батькам у виборі найкращого для своїх дітей навчального закладу, що в результаті зумовлює зростання конкуренції між школами. Тому більшість аргументів проти практики публікації результатів оцінювання часто ґрунтується на небажанні освітян і громадськості мати шкільну освіту, що регулюється ринковими механізмами.

Крім звіту з оцінювання діяльності конкретної початкової школи, більшість європейських інспекторатів публікує *річний звіт* (annual reports) про «стан системи освіти», що дає можливість презентувати інспекцію на громадській арені як джерело надійної, загальної оціночної інформації на системному рівні. Звіти *тематичних* шкільних інспекцій (thematic reports) можуть видаватися або окремо, або входити до річного звіту. В країнах ЄС, де відповідальність за стан шкільництва покладено на регіональні органи державної влади (Чеська Республіка, Сполучене Королівство, Швеція, Данія, Естонія тощо), шкільні інспекції готують *регіональні* звіти (area or district reports) [204, с. 98—99].

Останніми роками багато країн ЄС переглянули сферу компетенцій зовнішніх експертів з оцінювання роботи шкіл: сьогодні їхня діяльність спрямована не на закриття «слабких» навчальних закладів, а на гарантію якісної освіти всім учням. Експерти ОЕСР В. Шпехт і Ф. Собанські відзначають тенденцію зниження ролі інспекторів як контролерів і посилення їхнього впливу як радників і консультантів [583, с. 58]. Відносини між зовнішніми оцінювачами та школами, таким чином, дедалі більше визначаються як партнерство, засноване на діалозі та підтримці. «Сильні» школи (наприклад, у Німеччині, Португалії) отримують від інспекцій додаткові бонуси — розширення шкільної автономії, скорочення перевірок тощо.

У тісному зв'язку із зовнішньою інспекцією перебуває внутрішня шкільна інспекція, що визначається британською дослідницею Г. Сімонс (Helen Simons) як «процес збору, аналізу та передавання інформації задля:

- прийняття рішень на рівні школи;
- визначення цінностей;
- підтримки впевненості громади в роботі школи;
- демонстрації професіоналізму в самооцінюванні;

— підзвітності, розвитку і реалізації творчого підходу в школі» [576, с. 5].

У наукових джерелах, присвячених розвитку внутрішньошкільних інспекцій, дослідники паралельно використовують такі синонімічні терміни, як «внутрішнє оцінювання» (internal evaluation), «самооцінювання» (self-evaluation) та «шкільне самооцінювання» (school self-evaluation — SSE). У більшості європейських країн немає офіційного визначення внутрішньої інспекції або шкільного самооцінювання, проте в неформальних визначеннях їхнім головним аспектом називається процес, безпосередньо або опосередковано спрямований на вдосконалення школи.

Узагальнюючи визначення, запропоновані Дж. Макбетом (John MacBeath, 1999), Д. Нево (David Nevo, 2001), Дж. Ширенсом, С. Гласом і С. Томас (Jaap Scheerens, Cees A. W. Glas, Sally M. Thomas, 2003), К. Шилдкамп (Kim Schildkamp) презентує шкільне самооцінювання як процедуру систематичного збору інформації, ініційовану самою школою з метою оцінювання діяльності школи та досягнення нею освітніх цілей із подальшим прийняттям рішень щодо поліпшення школи загалом [563, с. 4].

У країнах ЄС, як зауважує норвезький компаративіст Т. Алвік (Trond Alvik), зовнішня та внутрішня інспекції взаємодіють за трьома моделями (рис. 4.1) [165].

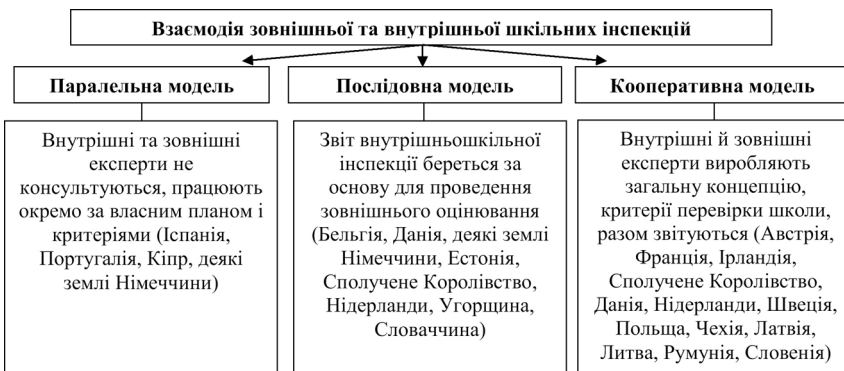


Рис. 4.2. Моделі взаємодії зовнішньої та внутрішньої шкільних інспекцій за Т. Алвіком

Вибір країною конкретної моделі шкільної інспекції визначається політичним контекстом: децентралізовані шкільні системи надають перевагу кооперативній моделі, де зовнішній інспекторат відіграє роль радника і партнера, тоді як централізовані шкільні системи застосовують частіше паралельну модель.

Внутрішнє оцінювання в тій чи іншій формі стає обов'язковим для початкових шкіл у більшості країн Спільноти (Бельгія (франкомовна і німецькомовна громади), Німеччина, Греція, Іспанія, Франція, Італія, Нідерланди, Швеція, Сполучене Королівство, Естонія, Литва, Латвія, Кіпр, Чеська Республіка, Мальта, Португалія, Румунія, Словенія, Словаччина) або рекомендується в інших (Бельгія (фламандська громада), Ірландія, Австрія, Угорщина) [321, с. 37]. Проте розвиток шкільного самооцінювання, за даними Дж. ван Брюгген, відбувається повільно (близько 35—55% шкіл мають розвинуті системи самооцінювання) і часто стосується обмеженої кількості аспектів якості [204, с. 66].

Внутрішня інспекція передбачає проведення низки заходів з метою виявлення «сильних» позицій школи, поширення позитивного досвіду та ефективної практики навчання з паралельним з'ясуванням проблемних зон у діяльності школи та плануванням і реалізацією відповідних заходів для покращання ситуації. Експерти наголошують на тому, що процедура самооцінювання не може бути серією разових подій, а є *безперервним циклом* процесів саморефлексії та оцінювання і, як демонструють найкращі практики, потребує участі всіх членів шкільної громади [430, с. 20].

Шотландські дослідники К. Чапман (Christopher Chapman) і П. Саммонс (Pamela Sammons) вирізняють дві головні функції внутрішньошкільної інспекції [221, с. 9]:

- формувальну (formative function), коли зосереджуються на оцінюванні «сильних» і «слабких» сторін діяльності з метою вдосконалення та розвитку школи;
- підсумкову (summative function), коли звіти з внутрішнього оцінювання використовують для зовнішньої інспекції.

Сьогодні політика внутрішньошкільної інспекції в країнах ЄС, на думку освітніх експертів Д. Рейнолдса (David Reynolds), Д. Гопкінса (David Hopkins) і Л. Штолль (Louise Stoll), визначається двома теоретичними концепціями:

1) позитивістською (оцінювання ефективності шкільної системи (school effectiveness) на різних рівнях (система — школа — клас) за допомогою кількісних параметрів);

2) соціологічною (ставлення до школи як соціального інституту, розуміння контексту її функціонування й перспектив удосконалення (school improvement)) [546].

Як результат синергії двох парадигм стрижнем внутрішнього оцінювання в початковій школі стає єдиний, інтегрований план розвитку (integrated improvement plan), укладений на підставі об'єктивної оцінки (кількісної та якісної) потреб школи й пріоритетів розвитку [169, с. 5].

За В. Шпехтом і Ф. Собанські, шкільні плани розвитку або звіти з якості (quality reports) містять такі елементи:

- 1) визначення цілей розвитку;
- 2) аналіз фактичного стану;
- 3) ключові питання, до яких школа готова звернутися в наступний період розвитку;
- 4) діяльність щодо досягнення цілей;
- 5) діяльність стосовно контролю за досягненням цілей;
- 6) подальші схеми організації навчання;
- 7) інформація про стратегічне та оперативне управління якістю школи [583, с. 57].

Звідси виникає *рівневий* характер шкільного самооцінювання, що, як зауважує фахівець у галузі початкової освіти Б. Макгілхріст (Barbara MacGilchrist), виконує подвійне завдання розвитку й підзвітності в системі шкільного самовдосконалення (self-improvement) [486]:

- макросамооцінювання (macro self-evaluation) фокусується на «великій картині», тобто на школі як освітньому співтоваристві (learning community), що використовує інтелектуальний підхід до максимізації загальної ефективності;
- самооцінювання на рівні засобів (means-ends self-evaluation) визначає, наскільки загальношкільний план поліпшення не тільки зміцнює механізми управління, а й безпосередньо впливає на навчальний процес у класі та, що важливіше, на прогрес і досягнення учнів;
- мікросамооцінювання (micro self-evaluation) фокусується не стільки на результатах навчання, а й на його якості в аудиторії.

На думку британського освітнього експерта Дж. Макбета (John MacBeath), розвиток шкільного самооцінювання керується трьома конкуруючими «логіками»:

- економії — внутрішньошкільні оцінювання, з фінансової погляду, є дешевшими, ніж утримання інспекторату й організація зовнішніх перевірок;
- підзвітності — школи повинні надати докази основним зацікавленим сторонам (тобто батькам і громаді), а також урядові, що вони забезпечують співвідношення ціни і якості (особливо в умовах, коли бюджет передається в школу);
- поліпшення — школи повинні навчитися визначати зони, які потребують поліпшення, та індикатори досягнення цілей [484, с. 6].

У книзі «Школи повинні говорити самі за себе» (Schools Must Speak for Themselves, 1999) Дж. Макбет наголошує, що зовнішні перевірки не спроможні дістатися до суті того, чого школа справді потребує, і основним завданням самооцінювання є підтримка шкіл на шляху розвитку й удосконалення через критичний самоаналіз. Самооцінюванню науковець відводить провідну роль у вдосконаленні шкільної системи, натомість зовнішній інспекції залишається функція підтвердження результатів самооцінювання [485].

Зміщення акцентів у поєднанні зі змінами в системі інспекторату створює нову рамку для шкільного самооцінювання, що охоплює такі аспекти:

- 1) характеристика школи;
- 2) академічні досягнення і стандарти;
- 3) ставлення учнів, батьків/опікунів та інших зацікавлених сторін;
- 4) особистісний розвиток і благополуччя учнів;
- 5) якість освітніх послуг;
- 6) керівництво та управління школою;
- 7) загальна ефективність і результативність навчального закладу [221, с. 13].

Отже, внутрішньошкільне оцінювання в країнах ЄС стосується як освітніх, так і адміністративних функцій школи (за винятком окремих німецьких земель і Естонії).

Завданнями внутрішньої інспекції у початкових школах можуть бути:

- підготовка до зовнішньої інспекції;
- підвищення освітніх стандартів;
- професійне зростання педагогічного колективу;
- розвиток здатності школи реагувати на зміни та управляти ними [569, с. 12].

У внутрішній інспекції основний акцент робиться на *змінах*: звіт про результати оцінювання передбачає підготовку проекту пропозицій щодо поліпшення якості або визначення нових цілей для конкретної школи. Участь шкільної громади (керівник школи, вчителі, батьки, спонсори та ін.) у внутрішній інспекції дає змогу ефективніше ідентифікувати проблеми й знайти шляхи їх розв'язання.

Щодо використання критеріїв зовнішнього оцінювання для проведення внутрішніх інспекцій, то країни ЄС можна поділити на ті, в яких початкові школи не зобов'язані використовувати ці критерії, і ті, де центральні органи освіти настійно рекомендують зробити це. Проте навіть у ситуаціях застосування національних рамок для процедури самооцінювання дедалі частіше спостерігається тенденція їхньої адаптації до конкретного шкільного контексту (специфіка місцевих умов і пріоритетів), що пов'язано з поширенням школо-базованого менеджменту і зростанням шкільної автономії.

Аналіз наукових публікацій із внутрішньої інспекції дає змогу виокремити такі етапи її проведення:

- обговорення й узгодження цілей оцінювання співробітниками школи та іншими зацікавленими сторонами;
- збір даних щодо результатів успішності учнів, демографічних характеристик, аналіз учнівських робіт;
- аналіз зібраних даних і оцінювання ступеня реалізації цілей та задоволення освітніх потреб учнів, визначення напрямів професійного розвитку вчителів і керівництва;
- висновки й рекомендації (план поліпшення роботи школи) [476, с. 9];
- моніторинг виконання плану поліпшення роботи школи [570, с. 15].

Важливими джерелами інформації в процесі внутрішньошкільної інспекції стають:

- спостереження викладання та навчання в класах;

- роботи учнів (портфолію, презентації, демонстрація майстерності);
- дані щодо академічної успішності учнів (якісні та кількісні);
- ідеї членів ради управління;
- професійні погляди директора, заступника директора та вчителів;
- інтерв'ю учнів і батьків;
- шкільні документи (план школи, плани вчителів, кодекс поведінки, звіти шкільних інспекцій, попередні звіти про самооцінювання школи, перспективний план розвитку школи, звіти про перебіг роботи, протоколи засідань педколективу або шкільної ради тощо);
- аудиторські перевірки (наприклад, здоров'я і безпеки, фінансів) [570, с. 48].

Дослідники шкільного інспекторату Р. Нелсон (R. Nelson), М. Ерен і Д. Годфрей (D. Godfrey) визначають умовами ефективного самооцінювання (тобто коли враховується контекст школи, об'єктивно оцінюється успішність учнів) такі шляхи вдосконалення роботи навчального закладу:

- коректність системи оцінювання (чіткі критерії, рамки, стандарти);
- забезпечення ресурсами (час, бази даних);
- компетентність шкільного керівництва;
- структурований підхід до інспектування;
- зовнішню експертну підтримку;
- атмосферу довіри в шкільному колективі;
- підзвітність [476, с. 25—26].

Структура моделі самооцінювання (час і заходи) залежить від того, які аспекти діяльності школи інспектуються, наприклад: у липні або вересні огляд результатів роботи попереднього року, виявлення сильних сторін і зон для поліпшення; ретельний моніторинг індивідуального прогресу — раз на тиждень або на два тижні в більшості початкових шкіл; встановлення цілей для учнів — кожен семестр або раз на рік; надання підтримки учням, котрі зазнають труднощів, — протягом навчального року; оцінка якості викладання й навчання шляхом спостереження уроків; надання підтримки вчителям через схеми наставництва тощо. Такі аспекти самооцінювання, як еволюція шкільного етосу і культури, згідно з К. Чапманом і П. Саммонс, потребують трива-

лішого періоду, що створює певні виклики для шкіл у контексті пошуку відповідних механізмів для оцінювання цих процесів [221, с. 21].

Одним із головних фокусів внутрішньошкільного оцінювання в початкових школах ЄС є навчальний процес (курикулум і педагогіка), а саме його результати, які виявляються у трьох площинах: 1) якість академічних результатів учня (quality of learner outcomes); 2) якість навчального досвіду учня (quality of pupils' learning experiences); 3) якість роботи вчителя (quality of teachers' practice). Перший аспект пов'язаний з навчанням і досягненнями учнів, їхнім прогресом у вивченні всіх галузей курикулуму, а також рівнем числової та мовної грамотності. Другий аспект передбачає оцінювання фізичних умов навчання (learning environment), ступеня використання навчального досвіду учнів з метою адаптації курикулуму (pupils' engagement in learning) та умов для розвитку в учнів навичок самоосвіти (learning to learn). Третій аспект охоплює такі теми, як готовність учителя реалізувати курикулум (preparation for teaching), ефективність використовуваних педагогічних підходів (teaching approaches), стиль взаємодії з учнями (management of pupils) та технології оцінювання (assessment) [175; 570, с. 22—23].

Майже всі країни Спільноти застосовують єдиний підхід до процедур внутрішньої інспекції: директор школи виступає як експерт з оцінювання, котрому допомагають представники педагогічного колективу [221, с. 30]. Наприклад, на рівні МСКО у Франції ці обов'язки виконує рада вчителів (conseil des maîtres de cycles), в Італії — робочі групи вчителів початкових класів або предметні комісії, у Словенії — предметні комісії, у Словаччині — методичні об'єднання вчителів.

На важливості ефективного керівництва (leadership) на всіх рівнях наголошується в дослідженнях з внутрішнього оцінювання [275; 564, с. 158]. Директори шкіл безпосередньо впливають на результативність внутрішніх інспекцій, забезпечуючи процедуру необхідними ресурсами, визначаючи модель використання даних перевірки, створюючи атмосферу довіри, розвиваючи культуру самовдосконалення, стимулюючи критичну рефлексію педагогічного колективу і виклик наявним практикам.

Сучасна тенденція залучення шкільних рад до проведення внутрішніх інспекцій має велике значення з погляду зростання актив-

ності шкільної громади. Характеристики ефективних шкільних рад можна побачити в працях М. Ерен [219], Р. Гофман (Roelande H. Hofman) [425], Д. Ланд (Deborah Land) [470], С. Стрінгфілда (Sam Stringfield) [591]. У цілому вони охоплюють такі аспекти.

- *Прагнення до чіткого й спільного бачення цілей, що стосуються досягнень учнів та якості навчання.* Шкільна рада має визначити конкретні цілі та орієнтири успішності учнів, які будуть головними пріоритетами у всіх ініціативах навчального закладу. Професійний розвиток учителів та інші ресурси мають спрямовуватися на досягнення цих цілей, а шкільна рада бере на себе відповідальність за постійний моніторинг прогресу колективу в напрямі досягнення цілей без мікроуправління школами.
- *Ефективне використання даних.* «Якісні» шкільні ради збирають інформацію та використовують її для безперервного поліпшення школи, навіть якщо інформація є негативною. Вони аналізують і обговорюють тенденції неуспішності учнів та результати тестів, часто на щомісячній основі, аби визначити конкретні потреби учнів і обґрунтувати рішення на підставі отриманих даних.
- *Підзвітність та прозоре оцінювання.* Директори шкіл звітують перед шкільними радами за визначеними спільними цілями відповідно до узгоджених процедур. Шкільні ради, у свою чергу, підтримують рішення, спрямовані на поліпшення успішності учнів, залишаючи щоденне управління школами директорам.
- *Відносини співпраці та взаємної довіри з колективом школи та громадою.* Ефективні шкільні ради підтримують відносини співпраці та взаємної довіри з директорами шкіл і беруть участь у колегіальному процесі ухвалення рішень, що підкреслює необхідність пошуку рішень і вироблення консенсусу між членами ради та іншими керівниками у питаннях реалізації стратегій щодо поліпшення якості шкільної освіти. Ради створюють структуру зв'язку для інформування й залучення як внутрішніх, так і зовнішніх зацікавлених сторін у процес визначення та досягнення локальних цілей, отримання інформації з різних джерел (наприклад, директор, учителі, батьки та ін.), а також обміну своїми досягненнями серед усіх членів ради та повідомлення цілей персоналу. Узгодженість дій шкільних рад, керівників шкіл, учителів і шкільної спільноти

(батьків) створює відчуття єдності та формує середовище, що позитивно впливає на успішність учнів.

- *Політична та організаційна стабільність*. Вибір цілей і ресурсів має залишатися стабільним протягом тривалого періоду, і шкільні ради та директори шкіл повинні представити довгострокові стратегії досягнення цілей і використання ресурсів, демонструючи стабільність в управлінні школами. Важливою умовою є тривалий термін перебування директора школи на посаді та постійний склад шкільної ради.

За даними мережі *Eurydice*, шкільні ради:

- виконують функції моніторингу й оцінювання загальної ефективності школи, контролюють усунення недоліків (Сполучене Королівство (Англія, Уельс, Північна Ірландія));
- оцінюють усі аспекти управління школою (Греція (scholiki epitropi), Іспанія);
- визначають критерії та процедури самооцінювання (Іспанія);
- аналізують результати внутрішньої інспекції та розробляють стратегії покращання ситуації (Шотландія, Словенія);
- обговорюють і затверджують звіт директора школи щодо діяльності навчального закладу та показників успішності учнів (Бельгія (франкомовна громада), Франція, Чехія, Словаччина, Словенія);
- визначають склад внутрішньої інспекції або її координаторів (Австрія) [321, с. 39].

У відповідь на зростаюче значення внутрішньої інспекції дедалі більше країн забезпечують відповідальних осіб спеціалізованою підготовкою. Так, деякі федеральні землі в Німеччині, автономні громади в Іспанії та муніципалітети Угорщини пропонують курси з оцінювання. Греція організовує регулярні навчальні семінари за місцем роботи оцінювачів. В Австрії *Pädagogischen Institute* без відриву від роботи в навчальних закладах пропонує курси з оцінювання для всіх учителів і директорів шкіл. Румунія у 2004 р. запроваджує регулювання, яким передбачено, що всі керівники шкіл повинні пройти підготовку зі шкільного менеджменту, включно із самооцінюванням [321, с. 121].

На додаток до спеціальної підготовки внутрішніх оцінювачів у розпорядженні європейських початкових шкіл є широкий спектр допоміжних заходів для здійснення процедур внутрішньої інспекції (табл. 4.8) [303, с. 45].

Таблиця 4.8

Заходи підтримки діяльності внутрішніх інспекцій початкових шкіл

Країна ЄС	Тренінги з внутрішнього оцінювання	Рамка вимог зовнішньої інспекції	Індикатори, що дають можливість порівнювати школи між собою	Інструкції та посібники з проведення внутрішніх інспекцій	Он-лайн-форуми	Зовнішні консультанти	Фінансова підтримка
Австрія	+	+	+	+	+	+	+
Бельгія (німецькомовна громада)		+	+			+	
Бельгія (фламандська громада)	+		+	+	+	+	
Бельгія (франкомовна громада)			+				
Болгарія	Немає внутрішньої інспекції						
Греція	+			+	+	+	
Данія				+	+		
Естонія	+	+	+	+		+	
Ірландія	+	+		+	+	+	
Іспанія	+	+		+	+	+	+
Італія	+	+	+	+			
Кіпр	Немає внутрішньої інспекції						
Латвія		+	+	+		+	
Литва	+	+	+	+	+	+	
Люксембург	+		+	+		+	
Мальта	+	+	+	+		+	
Нідерланди		+					
Німеччина	+	+	+	+	+	+	
Польща	+		+	+	+	+	
Португалія	+	+	+	+			

Закінчення таблиці 4.8

Румунія	+	+	+	+	+	+	
Словаччина			+	+			
Словенія	+		+	+			
Сполучене Королівство (Англія, Північна Ірландія, Шотландія)	+	+	+	+	+	+	
Сполучене Королівство (Уельс)	+	+	+	+		+	
Угорщина	+		+				
Фінляндія	+		+	+			
Франція		+	+			+	
Хорватія	+			+		+	+
Чеська Республіка	+	+		+	+		
Швеція		+	+	+			

У країнах ЄС склалася різна практика використання інформації про початкові школи, отриманої в результаті самооцінювання. У більшості країн вона вивчається зовнішніми інспекторами (частіше для оцінювання адміністративних аспектів діяльності закладу). У Нідерландах, Чеській Республіці, Данії і Швеції школи зобов'язані подавати річний звіт для громадськості й регіональних та національних органів влади про результати тестування та іспитів, другорічництво, кількість пропущених учнями занять, адресну підтримку учнів з проблемами в навчанні, число батьківських зборів тощо. Крім того, у Нідерландах і Швеції школи повинні розмішувати інформацію щодо самооцінювання на своїх веб-сайтах.

Загальною тенденцією для всіх країн ЄС є швидкий розвиток системи національних баз даних, що містять статистичну інформацію про чисельність школярів і персоналу, результати випробувань, електронні шкільні документи, інспекційні звіти. Сполучене Королівство (Англія, Уельс, Північна Ірландія), Нідерланди, Чеська Республіка, Естонія сьогодні мають найповніші бази даних.

Серед позитивних впливів внутрішньої інспекції експерти наголошують на такому:

- визначення шкільним колективом своїх сильних сторін і зон для розвитку [374, с. 127—149; 503; 381, с. 446];

- розуміння шкільним колективом зовнішніх критеріїв оцінювання його діяльності й планування відповідних заходів для покращання роботи школи [207];
- зростання індивідуальної відповідальності вчителів і вдосконалення стилю викладання [374];
- поліпшення академічної успішності учнів [213; 483];
- покращання умов навчання [227, с. 389; 284];
- систематичний перегляд курикулуму та підходів до його впровадження [435];
- забезпечення адресної підтримки груп учнів [431, с. 4];
- визначення пріоритетів професійного розвитку вчителів і шкільних лідерів [503];
- розвиток шкільної культури та культури самооцінювання [284; 551, с. 340].

Негативними результатами запровадження самооцінювання у початкових школах учителі та шкільна адміністрація називають:

- суттєве зростання професійного навантаження та розширення функцій;
- скорочення експериментів з новими методами навчання, акцент на підготовці учнів до тестування;
- звуження курикулуму [227, с. 390].

Проаналізувавши теоретичні праці та практичні дослідження з розвитку інституту шкільного інспекторату, ми отримуємо такі загальні характеристики (рис. 4.2).

Сучасний етап розвитку системи шкільного інспекторату на рівні МСКО 1 у державах — членах ЄС характеризують такі загальні тенденції:

- створення країнами національних рамок шкільної інспекції на засадах гармонійної взаємодії зовнішньої та внутрішньої інспекцій, збалансування національних стандартів і регіональних потреб, урахування шкільного контексту;
- використання механізмів шкільної інспекції задля підвищення ефективності та покращання початкових шкіл;
- зростання ролі шкільного самооцінювання (порівняно із зовнішньою інспекцією) як такого, що уможливорює розв'язання проблем не тільки окремої школи, а й стимулювання змін системного характеру;
- виконання шкільною інспекцією подвійного завдання підвищеності й розвитку в системі шкільного самовдосконалення;

Інспекція початкової школи	
Цілі: удосконалення й підзвітність початкової школи	
↓	
Рівні	
Зовнішній	Внутрішній
↓	
Інспекційні органи	
Підрозділи міністерств освіти (інспекторати), регіональні агенції, асамблеї вчителів	Адміністрація, шкільні ради, комісія з представників педагогічного колективу
Завдання інспекції	
Перевірка дотримання закладом державних законів і правил у галузі освіти; контроль якості навчання; оцінювання "ризиків" з метою планування подальшого розвитку навчальних закладів	Підготовка до зовнішньої інспекції; підвищення освітніх стандартів; професійне зростання педагогічного колективу; розвиток здатності школи реагувати на зміни та управляти ними
Об'єкти інспектування	
Організація навчального процесу (розклад, педагогіка, підтримка учнів, позакласна робота, діяльність шкільних/педагогічних рад, загальна освітня політика школи, відносини школи з батьками/промадою, управління людськими/фінансовими/матеріальними ресурсами тощо) та його результати (кількісні – успішність учнів, другорічництво, пропуски занять, якісні – рівень розвитку соціальних і когнітивних навичок учнів)	Загальна ефективність і результативність навчального закладу; якість освітніх послуг; керівництво та управління школою; відповідність академічних досягнень учнів освітнім стандартам; особистісний розвиток і благополуччя учнів; взаємодія шкільного персоналу, учнів, батьків / опікунів та інших стейкхолдерів
Етапи проведення	
Збір інформації про окрему школу (інтерв'ю, вивчення документів, включно зі звітом про самооцінювання, відвідування школи для спостереження за навчальним процесом) та досягнення учнів (за національними даними)	Збір інформації про функціонування школи (обговорення, анкетування), а іноді – про досягнення учнів (за національними даними)
Аналіз отриманих даних на відповідність національним освітнім цілям (іноді з первинним аналізом ризиків), порівняння з іншими навчальними закладами (часто з посиланням на заздалегідь визначений перелік критеріїв оцінювання)	Аналіз отриманих даних на відповідність локальним і національним освітнім цілям із метою виявлення сильних і слабких сторін
Підготовка звіту для школи та органів освіти	Підготовка звіту та пропозицій щодо поліпшення якості або визначення нових цілей для школи й зовнішнього інспектора
Моніторинг упровадження змін школами з подальшим аналізом на центральному рівні задля вдосконалення системи в цілому	Запровадження змін на шкільному рівні

Рис. 4.3. Система шкільного інспекторату в країнах ЄС

- поширення нової моделі шкільної інспекції з оцінювання «ризиків»;
- розширення складу шкільних інспекцій через участь шкільних рад і батьків у процедурах оцінювання;
- розвиток системи національних баз даних, що акумулюють інформацію про кількісні та якісні показники навчальних закладів [141, с. 109—110].

Підсумовуючи, зауважимо, що:

- забезпечення якості початкової освіти в країнах ЄС шляхом проведення шкільних інспекцій корелюється з такими процесами, як децентралізація/дерегуляція, стандартизація, моніторинг якості шкільної освіти, та залежить від політичного курсу, економічного рівня країни, її національних традицій і культури;
- шкільна інспекція на рівні МСКО 1 не є процедурою, що періодично проводиться на рівні школи, а розглядається як процес, спрямований на поліпшення й конкретного навчального закладу, і системи загалом;
- висока якість освітніх послуг початкової школи підтримується взаємодією зовнішньої та внутрішньої інспекції (кооперативна модель);
- шкільна інспекція на рівні МСКО 1 фокусується на оцінюванні таких аспектів, як навчальний процес, його результати на рівні класу й школи, шкільне середовище;
- моніторинг успішності молодших школярів як об'єкт шкільної інспекції має виходити за рамки компетентностей у ключових предметних галузях і охоплювати ширші результати навчання, у тому числі навички критичного мислення учнів, соціальні компетентності;
- директори початкових шкіл називаються головними дійовими особами в зовнішній і внутрішній інспекціях, будучи відповідальними як за лідерство й управління ресурсами, так і за оцінювання та впровадження інновацій;
- участь батьків і представників громади поряд із учителями й адміністрацією у внутрішньошкільному оцінюванні розглядається як новий формат проведення інспекцій;
- інспекція початкових шкіл розглядається не стільки як механізм контролю, скільки як механізм збору інформації для аналізу й розуміння стану освітнього рівня /шкільної системи,

визначення подальших шляхів її розвитку відповідно до актуальних умов, і, в такий спосіб, забезпечення якості освіти.

4.4. Упровадження школо-базованого менеджменту в умовах розширення шкільної автономії

У 1980—1990-х роках у багатьох європейських країнах неефективність централізованих структур управління школою та пошуки шляхів подолання бюрократизації зумовлюють активні процеси реформування управління школою, завдання яких полягає у віднаходженні компромісу між жорсткою централізацією та широкою автономією. Негативний досвід європейських шкільних реформ 1960—1970-х років (Сполучене Королівство, ФРН), здійснюваних державами ззовні, підтвердив тезу про необхідність надання школі самостійності (автономії), відповідальності, можливості створення власного індивідуального педагогічного профілю, що дасть змогу ефективно розв'язати проблему якості освіти.

Формою децентралізації у напрямі розширення повноважень школи щодо прийняття освітніх рішень завдяки розширенню участі батьків і громадськості у її роботі, як зазначає А. Сбруєва, стає школо-базований, або шкільний, менеджмент (SBM) [113, с. 122]. Аргументом на користь упровадження програм автономного шкільного менеджменту є децентралізоване прийняття рішень, що створює умови для реалізації школою тих соціальних і економічних вимог, які представляють пріоритети і цінності місцевих громад.

Поштовхом до освітніх реформ 1980—1990-х років, пов'язаних з упровадженням *SBM* у початковій та середній школі, стали численні дослідження академічної успішності учнів у 1960—1970-х роках (Дж. Коулман, Х. Дженкс (Christopher Jencks), В. Керенський (Vasil Kerensky), А. Галсей, Б. Бернстайн), котрі ключовим чинником результативності навчання назвали соціокультурний фон родини, а не шкільні умови та курикулум. Отримані дані сприяли пошуку шляхів зменшення негативних зовнішніх впливів (бідність, неосвіченість батьків, стан іммігрантів тощо) за рахунок організаційних і управлінських рішень [568, с. 17].

Висновки проведених досліджень утворили підґрунтя нових теорій і методів управління школою, перевернувши піраміду ме-

неджменту: відтепер інструкції мали надходити не згори донизу, а в протилежному напрямі, зосереджуючись на задоволенні потреб учнів та на припущенні, що ті, хто є найближчими до учня (вчителі, батьки), можуть краще оцінити ці потреби. Власний імідж, здобутки, успіх учнів, статус школи в громаді, відчуття самоефективності, відповідальності опинилися в руках учителя.

Теорія шкільного самоврядування базується на фундаментальних дослідженнях, проведених в інших наукових галузях, з урахуванням, зокрема: теорії мотивації, локусу контролю й самоефективності (психологія); контролю поведінки в умовах змін (теорії хаосу); зворотного зв'язку (теорії систем); прийняття рішень (організаційні теорії); управління ресурсами (економічні теорії).

Шкільна автономія, програми школо-базованого менеджменту та підготовки шкільних лідерів (директорів, працівників адміністрації) стали предметом досліджень таких зарубіжних учених, як Г. Беар (Hedley Beare), Р. Болам (Raymond Bolam), А. Буллок (Alison Bullock), Дж. Вест-Бенхам (John West-Burnham), Ф. ван Вірінген (Fons van Wieringen), Д. Гамадж (David Gamage), Б. Дейвіс (Brent Davies), Л. Еллісон (Linda Ellison), Дж. Зайда (Joseph Zajda), Б. Колдуелл (Brian Caldwell), Г. Корбин (Graham Corbyn), Д. Кросслі (David Crossley), К. Лейтвуд (Kenneth Leithwood), Д. Рейнолдс (David Reynolds), Дж. Спінкс (Jim Spinks), Ч. Теддлі (Charles Teddlie) та ін.

Б. Колдуелл визначає управління на базі школи як «систематичну децентралізацію у вигляді перенесення на рівень школи повноважень і відповідальності за прийняття рішень із важливих питань, пов'язаних з функціонуванням школи в межах централізовано визначених цілей, політики, курикулуму, стандартів та підзвітності» [210, с. 1].

Залишаючись підзвітною центральним органам освіти, самокерована школа (self-managing school) отримує право розподіляти ресурси: знання, технології, влада, матеріали, люди, час і фінанси [212, с. 4].

До цього переліку А. Буллок і Г. Томас (Hywel Thomas) додають повноваження школи ухвалювати рішення щодо:

- умов зарахування учнів до школи;
- методів оцінювання співробітників;
- встановлення плати за освітні послуги;

— інформування громадськості про діяльність школи [208, с. 7—8].

І. Фрідман (Isaac Friedman) характеризує школу на основі самоврядування як освітній заклад, що визначає власні освітні, соціальні та адміністративні цілі; у ньому вчителі, учні, батьки й громада розділяють відповідальність у прийнятті рішень; педагогіка та управління є гнучкими й змінюються з плином часу відповідно до потреб учасників навчального процесу; школа значною мірою є незалежною у прийнятті рішень щодо використання персоналу та фінансових ресурсів; внутрішній клімат базується на принципах автономії та довіри; школа підзвітна центральній владі у питаннях досягнення поставлених цілей та освітніх результатів [568, с. 87].

Світовий банк виокремлює чотири ключові ідеї *SBM* для поліпшення шкіл: розширення вибору та участі; посилення ролі та голосу громадян; підвищення прозорості роботи школи; забезпечення підтримки системи нагород і привілеїв для шкіл, які надають ефективні послуги [206, с. 90].

Д. Гамадж і Дж. Зайда називають шкільне самоврядування (school-based governance — SBG) або *SBM* головною умовою успішності шкільних реформ. Із середини 1970-х років дослідження діяльності шкіл наголошують не лише на провідній ролі «сильної» шкільної адміністрації, а й на обов'язковій участі батьків у процесі підвищення ефективності навчальних закладів. З кінця 1980-х років тема громадської участі в управлінні школами видається чи не найактуальнішою в контексті реформування шкільництва. Незважаючи на розбіжності в підходах, моделях, рівнях імплементації, з 1990-х років школо-базований менеджмент стає глобальним феноменом і мегатенденцією розвитку сучасної шкільної освіти [389, с. 36].

Цей факт знаменує важливий історичний етап у розвитку європейської початкової школи: якщо до кінця 1980-х років політика в галузі освітнього менеджменту великою мірою обумовлювалася національними традиціями, внутрішньою специфікою кожної країни, то наступний етап слід розглядати в контексті європеїзації та глобалізації.

На думку всесвітньо відомого експерта з освіти І. Ч. Ченга (Yin Cheong Cheng), управління на базі школи покликане сформувати нову освітню парадигму, де наголос буде зроблено на

розвитку «контекстуалізованого багатостороннього інтелекту» (contextualized multiple intelligences — СМІ) учнів. Через глобалізацію та локалізацію за допомогою інформаційних технологій і мереж школа отримує можливість задіяти в навчальному процесі всю різноманітність ресурсів та інтелектуальних активів задля створення найкращих умов навчання в кожному класі, для кожного вчителя й учня. Через індивідуалізацію, ініціативу та мотивацію важливо заохочувати учнів ефективніше розвивати свій економічний, соціальний, політичний, культурний та навчальний інтелект. І. Ч. Ченг стверджує, що завданням *SBM* є не тільки поліпшення внутрішньошкільних процесів, а й визначення нових освітніх цілей та перегляд актуальності освіти з урахуванням викликів майбутнього шляхом триплізації (triplication) — балансу глобального, локального та індивідуального. Школа покликає на виховати громадянина, котрий займатиметься самоосвітою протягом усього життя та творчо нарощуватиме багатосторонній інтелект суспільства і «глобального села» [222, с. 35—36].

Отже, на підставі аналізу теоретичних робіт зарубіжних дослідників, можна підсумувати, що *школо-базований менеджмент* — це багаторівнева (директор школи, персонал, учні, батьки, громада) управлінсько-організаційна стратегія в централізовано визначених рамках, спрямована на розширення шкільної автономії у фінансових, кадрових, навчальних питаннях з метою підвищення якості освіти та задоволення індивідуальних потреб учнів [149, с. 344].

Цілями SBM є:

- децентралізація та вдосконалення державного управління в галузі освіти;
- розвиток шкільної демократії;
- підвищення якості шкільної освіти.

SBM має завданням:

- інтерпретацію, адаптацію та реалізацію національної освітньої політики;
- формулювання, перегляд і регулювання внутрішньошкільної політики, практик і процедур;
- встановлення стандартів і критеріїв оцінювання ефективності вчителів і адміністрації;
- організацію зовнішньої та внутрішньої підзвітності;
- аналіз результатів успішності учнів у зовнішньому та внутрішньому оцінюванні;

— мобілізацію ресурсів для розвитку шкільної інфраструктури.

У Європі термін «школо-базований менеджмент» активно починають вживати науковці й освітяни із середини 1980-х років, хоча самоврядування як вияв загальної тенденції до децентралізації з'являється в державних школах багатьох країн із кінця 1960-х років. Іспанія, Франція, Сполучене Королівство та Нідерланди були одними з перших держав, що розпочали управлінські реформи з розширення шкільної автономії. Від 1990-х років до цього руху приєднуються інші європейські країни. А вже на початку XXI ст. експерти виокремлюють три основні напрями (tracks) для змін в освіті: розбудова системи шкіл із самоврядуванням (self-managing school), жорсткий акцент на результатах навчання (education outcomes), а також створення шкіл для суспільства знань (knowledge society) і глобальної економіки.

З концепцією самокерованої школи австралійські вчені Б. Колдуелл і Дж. Спінкс пов'язують ідею школи, що вдосконалюється (self-improving school) і трансформується (self-transforming school) на шляху до досягнення системних, значних і стійких змін, які зміцнюють успіх усіх учнів [211, с. 2].

Існує багато різних форм *SBM* з погляду того, хто має право приймати рішення, а також ступеня ухвалення рішень, переданих на шкільний рівень. Загалом програми *SBM* передають повноваження в одному або більше видах діяльності, таких як:

- розподіл бюджетних коштів;
- прийняття й звільнення вчителів та інших співробітників школи;
- розроблення навчальних програм;
- закупівля підручників та інших навчальних засобів;
- покращання інфраструктури;
- моніторинг та оцінювання результатів продуктивності діяльності вчителів і навчання учнів [206, с. 89].

Досліджуючи умови реалізації шкільного самоврядування з метою забезпечення його позитивного впливу на якість навчального процесу, А. Де Граув (Anton De Grauwe) виокремлює як важливі чинники: 1) гарантію певних базових ресурсів для всіх шкіл; 2) розвиток ефективної системи підтримки шкіл; 3) надання школам регулярної інформації про результати їхньої діяльності та порад щодо її поліпшення; 4) акцент на мотивації в управлінській діяльності директорів шкіл [256].

На думку експертів Світового банку Г. Арсія (Gustavo Arcia), Е. Порти (Emilio Porta), Г. Патріноса (Harry Patrinos) та К. Макдоналда (Kevin Macdonald), результативність шкільного самоврядування визначають: 1) політична підтримка на центральному та місцевому рівнях; 2) наявність законодавчої бази, яка дає змогу автономії функціонувати безперешкодно; 3) згода й готовність учителів працювати по-новому. Базовими компонентами системи *SBM*, що доповнюють один одного у підвищенні експлуатаційної та педагогічної ефективності шкіл, постають шкільна автономія (school autonomy) та підзвітність (accountability) [567, с. 8].

З метою отримання об'єктивних даних щодо результатів упровадження моделей *SBM* у різних країнах світу Світовим банком ініційовано розроблення індикаторів, які можуть бути використані урядами та міжнародними порівняльними дослідженнями [567, с. 2].

Оцінюючи досвід європейських країн з найефективнішими шкільними системами (Данія, Фінляндія, Угорщина, Польща, Іспанія і Нідерланди) за такими показниками, як ступінь шкільної автономії в плануванні та затвердженні бюджету, ступінь шкільної автономії в управлінні персоналом, участь шкільних рад у розподілі фінансів, оцінка діяльності школи й успішності учнів, підзвітність школи, експерти Світового банку звертають увагу на те, що:

- історично в досліджуваних країнах освіта була і залишається національним пріоритетом;
- децентралізоване управління є ключовою тенденцією політики в галузі освіти;
- країни фінансують шкільну освіту за участю муніципальної влади, покриваючи витрати на заробітну плату вчителів як цивільних службовців, утримання інфраструктури і шкільного приладдя;
- від країни до країни шкільні ради виконують різні функції, участь батьків у роботі школи доволі пасивна;
- результати оцінювання діяльності школи та успішності учнів використовуються для отримання зворотного зв'язку й внесення змін у методи навчання, розподіл ресурсів і підготовку педагогічних кадрів;
- у досліджуваних країнах стандартизовані тести оцінювання успішності учнів називаються недостатніми, такими, що не

дають змоги виявити рівні розвитку учнівського лідерства, підприємництва та співпраці (маючи високі показники загальної академічної успішності учнів, розвинуті країни більше зацікавлені такими аспектами, як інновація, мотивація та лідерство);

- оцінювання має охоплювати і шкільний клімат, який може бути одним із найважливіших компонентів успішності педагога та учнів;
- для вчителів «сильні» стимули *SBM* охоплюють високі критерії відбору, конкурентні зарплати, можливості для професійного зростання та академічної свободи дослідженнями [567, с. 6—7].

Таким чином, *SBM* демонструє позитивний вплив на якість шкільної освіти в трикутнику таких важливих компонентів системи, як автономія, підзвітність (оцінювання і відповідальність) та професіоналізм кадрів (шкільна адміністрація, вчителі).

На макрорівні міжнародні порівняльні дослідження успішності учнів, такі як *TIMSS*, *TIMSS-R* і *PIRLS*, підтверджують важливість балансу централізації та децентралізації з порівняно високим рівнем розвитку *SBM* як одного з проявів децентралізації, включно з прийняттям рішень на місцевому рівні з питань, пов'язаних із персоналом, підвищенням його професіоналізму, зміцненням матеріальної бази шкіл, моніторингом результатів навчальної діяльності та розвитком громадських зв'язків і підтримки [628, с. 111—115].

Аналіз матеріалів із теоретичних і практичних питань упровадження шкільного самоврядування [157; 168; 182; 207; 209—212; 276; 317; 356; 362—364; 595; 608] дає можливість представити узагальнену модель *SBM* на рівні МСКО 1 (рис. 4.4).

SBM у Європі розвивається в контексті шкільної автономії зі значними відмінностями від країни до країни. У порівняльних дослідженнях освітні експерти як ступінь вияву фіксують *повну автономію, обмежену автономію, відсутність автономії та делегування* школам права приймати рішення з окремих питань [363, с. 17]. Так, близько третини країн ЄС мають високий ступінь автономії в школах для управління фінансовими та людськими ресурсами, а в невеликій групі країн (Німеччина, Греція, Франція, Кіпр, Люксембург, Мальта) на рівні початкової освіти свобода шкіл дуже обмежена або зовсім не існує [354, с. 13].

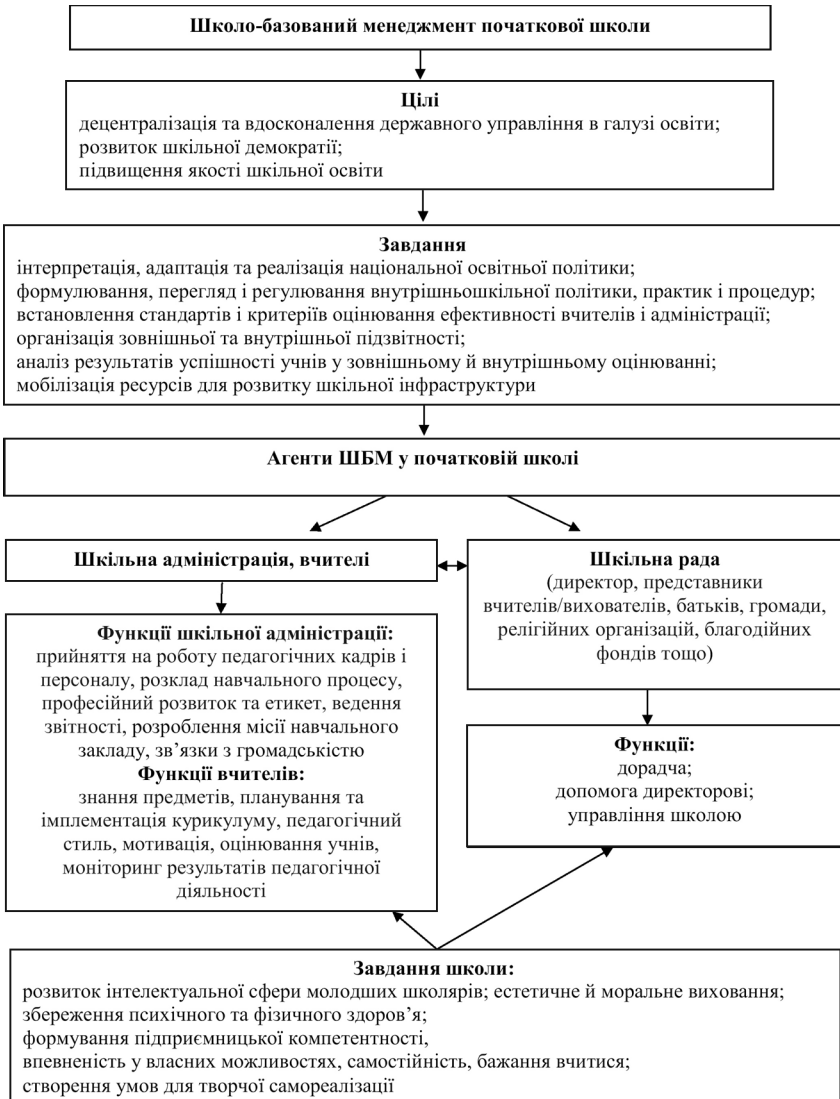


Рис. 4.4. Модель школо-базованого менеджменту початкової школи

Шкільний менеджмент в умовах автономії передбачає високу активність шкільних рад. За всього різноманіття форм шкільних рад у національних освітніх системах ЄС («управляючі ради», «наглядові комітети», «погоджувальні комісії» тощо), всі вони зазвичай мають дві суттєві характеристики: по-перше, до їхнього складу входять представники громадськості (батьки учнів, співробітники (вчителі) школи та місцевих організацій); по-друге, шкільні ради повноважні ухвалювати рішення, що стосуються діяльності школи, тобто мають управлінські повноваження.

Саме ці дві ключові особливості дають змогу говорити про те, що шкільні ради є інститутом громадської участі в управлінні школою. Вони становлять громадську складову в управлінні — поряд зі звичною адміністративно-державною — та забезпечують реалізацію демократичного, державно-громадського управління освітою.

Починаючи з 90-х років XX ст., інститут шкільних рад у країнах ЄС перебуває в стані динамічного розвитку. Так, на спільній нараді міністрів освіти країн Ради Європи 23 жовтня 1995 р. в Люксембурзі в центрі обговорення постає питання про участь громадськості в управлінні освітою як фактор зростання якості шкільної освіти, що свідчить про кардинальні зміни самого інституту школи [317, с. 5]. Розпочинається поступова трансформація тотально-державної моделі школи в школу громадянського суспільства з перспективою становлення нового соціально-освітнього феномену — «громадянської школи».

У контексті обговорення шкільної автономії відомий німецький дослідник Ф. - Р. Ях (Frank-Rüdiger Jach) зауважує, що громадянська школа для європейського суспільства покликана стати третім шляхом між одержавленою школою соціалізму (комунітаризму) та повністю ринковою школою радикального лібералізму. За Ф. - Р. Яхом, «громадянською» є школа, де «батьки та вчителі на засадах загальних основних переконань у межах обов'язкових для всього суспільства цільових настанов визначають педагогічну програму, яка відповідає вимогам освіти, орієнтованої на цінності та навчальні досягнення в умовах плюралістичного суспільства» [446, с. 47].

Таким чином, у країнах Європи, США і практично у всіх національних освітніх системах світу на початку 1990-х років розбудова нової школи стає відповіддю на невдачі традиційної

централізованої моделі та подальшим розвитком ідей демократії, а інструментом «перезавантаження» шкільництва стають ради, комітети, форуми, комісії, конференції, через які місцеві органи управління освітою, вчителі, батьки, учні, громада, бізнес отримують можливість брати участь в управлінні школою.

Дослідження *Eurydice* «Консультативні ради та інші форми соціальної участі в освіті в Європейському Союзі» (Consultative Councils and Other Forms of Social Participation in Education in the European Union, 1996) за обсягом повноважень об'єднує органи шкільного самоврядування в країнах ЄС у три групи [317, с. 11—12].

1. *Органи з дорадчою функцією (ті, що допомагають директору школи).*

Сфери діяльності цієї категорії органів у різних країнах варіюються. Наприклад, щодо державних шкіл фламандської громади в Бельгії, а також у Нідерландах та Норвегії такі ради отримали повноваження лише вносити пропозиції або висловлювати думку. В інших країнах, крім того, шкільні ради можуть брати участь у позашкільних заходах, де сприяють розвиткові педагогічних ініціатив і різноманітності освітніх заходів (наприклад, освітні ради в Люксембурзі).

Так, у Німеччині *Schulkonferenz* (шкільна конференція) опікується різними аспектами шкільного життя та викладання (програми, розподіл приміщень, шкільні заходи). Вона також займається такими загальними питаннями, як домашні завдання, захист прав учнів, організація екскурсій та поїздок, робота шкільного автобусу тощо.

До складу *comission scolaire* у початкових школах Люксембургу входять мер, представник церкви, батьки учнів. Комітети наглядають за дотриманням розкладу й відвідуванням учнями занять.

У початковій школі Словенії *svet osnovne šole* (рада початкової школи) охоплює представників засновників школи, педагогічних працівників та батьків. Члени ради обираються на чотирирічний термін. Обов'язки ради як органу управління поділено на три сфери:

- розвиток школи й навчальної програми (як обов'язкової, так і варіативної частини);
- статус учнів та освітні скарги, у тому числі від батьків;
- права, обов'язки й відповідальність працівників школи.

Ради відіграють важливу роль у процесі призначення та звільнення *ravnatelj* (директор у початковій школі).

В Австрії *Schulforum* (шкільний форум у початковій школі) і *Schulgemeinschaftsausschuss* (комісія шкільного співтовариства у середній школі) у межах загальної тенденції посилення шкільної автономії мають право голосу в ухваленні рішень із питань, які стосуються навчальної програми школи, чисельності учнів у класах та розподілу фінансових коштів.

У Шотландії *School Boards* (шкільні ради) з 1988 р. дедалі більшою мірою беруть участь у вирішенні адміністративних питань разом із регіональними органами управління освітою, проте їхньою основною функцією залишається підтримка зв'язку між школою, батьками та громадою. Шкільні ради ухвалюють рішення щодо закупівлі підручників і матеріалів, використання шкільних будівель у позанавчальний час, встановлення додаткових вихідних.

2. *Органи з певними повноваженнями у прийнятті рішень, які разом із керівником школи відповідають за поточну роботу школи.*

Органи самоврядування другої групи в різних країнах-членах ЄС виконують неоднакові функції. Наприклад, у Греції конференція вчителів відповідає за організацію (порядок) діяльності школи, а також за забезпечення регулярних контактів між учителями та батьками.

В Італії ради щодо початкової школі вирішують фінансові питання, проблеми організації та планування шкільного життя.

У Данії *Skolebestyrelse* (шкільна рада) у *Folkeskole* провадить діяльність у межах, встановлених муніципальною радою, і відповідає за порядок роботи школи. Данські шкільні ради мають включати до складу співробітників, батьків та представників учнівського колективу. Шкільна рада регулює питання організації навчання, кількості занять для учнів на кожному віковому рівні; вибору факультативних предметів, забезпечення учнів з особливими освітніми потребами, розподілу учнів між класами; інформування батьків про успіхи їхніх дітей; розподілу навантаження між учителями й організації додаткових заходів для школярів під час шкільних занять або канікул. Шкільна рада затверджує бюджет школи та навчальні матеріали. Вона також відповідає за розроблення курикулуму та його затвердження в муніципальній раді. Водночас муніципальна рада звертається

до шкільної ради для консультацій з усіх питань, пов'язаних із діяльністю школи.

Conseils d'école у Франції допомагають у повсякденній роботі школам на початковому рівні. Шкільні ради складаються із представників місцевих органів влади та адміністрації школи (директор), учителів та батьків і затверджують внутрішньошкільні правила, тижневий розклад, шкільний план, а також надають рекомендації з питань, пов'язаних із життям школи. Французька початкова школа має дуже вузьку автономію, отримуючи більшість ресурсів із місцевих і регіональних органів управління освітою. Жодна з початкових або середніх шкіл у Франції не має автономії в наборі персоналу.

В Іспанії *Consejo Escolar de centro* інспектує шкільне життя й керує ним. Він призначає директора школи, ухвалює бюджет школи та оцінює його виконання, формує загальну програму позакласних заходів, встановлює контакти з іншими організаціями, установами та органами, аналізує й оцінює діяльність школи, планує професійний розвиток педагогічного персоналу.

У Португалії на рівні школи діє *Concelho de Escola*, який обирає керівника школи, інспектує роботу школи, затверджує численні документи, підготовлені педагогічною конференцією (педагогічною радою) школи.

3. Громадські органи з повноваженнями шкільного управління.

В Ірландії *Boards of Management* (ради з управління) виконують функції посередника між школою і міністерством. Вони несуть відповідальність за управління школою і насамперед за прийняття на роботу вчителів та співробітників, а з 2011 р. — директорів. Про це йдеться в «Доповіді Форуму з опіки та плюралізму в секторі початкової освіти» (Report of the Forum on Patronage and Pluralism in the Primary Sector, 2012), яка оцінює основні напрями управлінських трансформацій на рівні початкової школи і наголошує на важливості запровадження альтернативних моделей шкільного врядування [608].

До сфер діяльності *Governing Bodies* (Англія, Уельс) та *Boards of Governors* (Північна Ірландія) входять визначення перспектив розвитку та завдань школи (стратегічне планування), а також управління ресурсами й кадрами (в тому числі, прийняття на роботу). У такій ситуації можна говорити про максимальний ступінь самоврядування.

Досліджуючи результати децентралізації управління освітою в період із 1980 по 2001 р. у Швеції, У. Блоссінг (Ulf Blossing) і М. Екхолм (Mats Ekholm) відзначають тенденцію розширення мережі шкільних рад і залучення батьків до активної участі в управлінні початковою та середньою школою (*grundskola*). До суттєвих змін відносять збільшення консультацій із учителями з питань управління школою, зокрема розподілу шкільного бюджету, удосконалення внутрішньошкільного інспекторату (оцінювання професійної діяльності вчителів та успішності учнів), розвиток командного стилю ухвалення рішень та учнівської демократії [193].

Органи шкільного самоврядування в країнах ЄС відрізняються один від одного також структурою і складом. Членами шкільних рад на рівні МСКО 1 можуть бути мер або його представники, представники місцевих органів освіти, директори шкіл, учителі, батьки, рідше представники церкви, бізнесу, громадських організацій/фондів.

Якщо батьки представлені у всіх шкільних радах, представники місцевих органів управління освітою запрошуються не завжди. У Греції, Іспанії, Франції та Португалії, тобто в країнах із централізованою системою шкільного управління, а також у Сполученому Королівстві, у радах представлені як батьки, так і працівники управління освітою.

Кількісне співвідношення вчителів і батьків також значно варіюється. У деяких державах учителі перебувають у більшості (Італія і Португалія), але частіше спостерігається паритетність (Німеччина, Іспанія, Франція, Люксембург, Нідерланди та Австрія). У Данії, Ірландії, Сполученому Королівстві (Шотландія) до складу шкільних рад входить більше батьків, ніж учителів. У Швеції склад ради залежить від комуни (муніципалітету). Крім того, у Німеччині (у більшості федеральних земель), Греції, Австрії, Люксембурзі, Ірландії до складу рад входять представники церкви [317, с. 9].

На початку XXI ст., коли експерти фіксують третю хвилю досліджень *SBM*, що характеризується не лише теоретичними пошуками, а й оцінюванням результатів діяльності шкільного самоврядування, дедалі частіше обговорюється питання професіоналізму шкільних рад, важливості поєднання управлінської та педагогічної кваліфікації їхніх членів, перед якими постає

завдання розв'язання поточних проблем школи і стратегічного планування. Від шкільних рад очікується, що вони замість ролі спостерігачів візьмуть на себе частину обов'язків директорів і розділять відповідальність в управлінні навчальним закладом [276].

Як основний принцип державного управління у сфері освіти шкільна автономія стає інструментом для досягнення освітніх цілей, розширюючи свободу шкіл на шляху до підвищення якості освіти й одночасно змінюючи функції персоналу, зокрема директорів. Саме ступінь автономії визначає рамки повноважень і самостійності директора у прийнятті рішень: у багатьох країнах ЄС директори початкових шкіл співпрацюють або консультуються з органами управління освітою, муніципалітетами, керівними радами або педагогічним колективом.

Обов'язки директорів початкових шкіл у країнах Євросоюзу визначені на адміністративному, фінансовому, навчальному, публічному рівнях професійної діяльності (табл. 4.9) [364, с. 13—14]:

Обсяг і різноманітність функцій шкільних лідерів потребують умінь адаптуватися в умовах мінливої сфери управління та адекватно реагувати на ініціативи, що періодично висуваються на національному, регіональному або локальному рівнях. Таким чином, від керівництва нової школи очікується виконання й нових функцій: прогностичної (моделювання перспективи), менеджерської (отримання результату) та представницької (зв'язки з громадськістю).

До обов'язків шкільної адміністрації Б. Фідлер (Brian Fidler) відносить завдання розроблення місії навчального закладу (стратегічне планування). Таким чином, на процес модернізації управління початковою школою в країнах Спільноти також впливає тенденція *моделювання навчальних закладів через визначення етосу школи (school ethos)* як загальної мети розвитку, що виробляється, усвідомлюється, підтримується на всіх рівнях: адміністративному, вчительському, учнівському, батьківському, громадському [376].

Міжнародні експерти з освітнього менеджменту Б. Колдуелл, Д. Лоадер (David Loader) і М. Чен (Milton Chen) до ядра професійних компетентностей керівників сучасних шкіл також зараховують уміння:

Таблиця 4.9

Професійні обов'язки директорів початкових шкіл у країнах ЄС

Адміністративний рівень	Фінансовий рівень	Навчальний рівень	Зв'язки з громадськістю
Виконання міністерських директив (Бельгія, Люксембург). Виконання рішень правління (board of management) (Ірландія). Виконання рішень органів управління освітою різних рівнів (Німеччина, Іспанія, Франція, Італія, Австрія, Португалія). * У Нідерландах і Сполученому Королівстві (крім Шотландії) директори співпрацюють зі шкільними радами (bevoegd gezag, school governing body, board of governors) у визначенні загальної політики школи та її реалізації	Відповідальність керівників шкіл із фінансових питань є обмеженою. * У Бельгії (фламандська громада), Данії, Іспанії, Ірландії, Австрії, Швеції, Португалії директори шкіл відповідають за складання бюджетного кошторису та його затвердження відповідним керівним органом. Директори в Англії, Уельсі та Північній Ірландії підзвітні шкільним радам у питаннях використання фінансових та інших ресурсів. У Нідерландах шкільними фінансовими ресурсами розпоряджається <i>bevoegd gezag</i> . Тільки в Естонії, Угорщині та Словаччині директори повністю самостійні у розподілі фінансів	Загальне управління школою (розклад, розподіл учнів між класами, використання устаткування). * У Данії, Іспанії, Португалії питання, пов'язані з навчальним процесом, директори вирішують разом зі шкільними (педагогічними) радами. Розроблення плану діяльності школи (у Данії, Іспанії, Бельгії, Португалії, Франції, Італії у співпраці зі шкільними радами). Розроблення (Фінляндія) та імплементація курикулumu (Бельгія, Німеччина, Італія, Люксембург, Сполучене Королівство). Забезпечення послідовності та узгодженості дій персонал	У всіх країнах директори шкіл відповідають за зв'язки з громадськістю, роботу з батьками, органами освіти, іншими школами. * У Швеції на законодавчому рівні на директора школи покладено відповідальність за запобігання будь-яким формам переслідування або булінгу серед учнів та вчителів, інформування про небезпеку тютюнопаління, вживання наркотиків. В Італії директори шкіл відповідають за формування здорового способу життя школярів і профілактику наркоманії

Продовження таблиці 4.9

		(Австрія, Німеччина, Швеція). Вибір додаткових предметів (Данія), консультації з учителями в Англії та Уельсі. Вибір навчальних матеріалів (Ірландія, Бельгія (фламандська громада) і методів (консультації з учителями в Англії та Уельсі). Оцінювання й моніторинг успішності учнів (Австрія, Бельгія (фламандська громада), Франція, Швеція, Шотландія). Дисциплінарні заходи (Бельгія, Німеччина, Ірландія, Італія, Португалія). Оцінювання роботи вчителів, відвідування уроків (Бельгія, Німеччина, Австрія, Люксембург, Англія, Уельс). Організація педагогічної практики та	
--	--	--	--

Закінчення таблиці 4.9

		стажування вчителів (Австрія, Бельгія (фламандська громада), Швеція, Ірландія, Сполучене Королівство)	
--	--	---	--

- розробляти моделі самоврядування (self-management) та самоперетворення (self-transformation);
- розуміти вплив соціально-економічних тенденцій на діяльність школи в аспекті її готовності відповідати поточним очікуванням суспільства та задовольняти майбутні потреби;
- розуміти теорії змін і обирати відповідні стратегії для трансформацій з мінімізацією дисфункціональних підходів у кожному конкретному випадку;
- бути інноваційними, розуміти взаємозв'язок між інновацією, реформою і зміною, відшукуючи й розумно впроваджуючи або адаптуючи передовий досвід і практику;
- розуміти відмінності між фундаментальними змінами й адаптацією традиційних підходів із використанням новітніх технологій, у тому числі віртуального (virtual learning) та змішаного (blended learning) навчання;
- рухатися в напрямі переходу від національного до глобального курикулуму [209, с.9].

Комплекс названих компетентностей шкільних лідерів передбачає розуміння зв'язку минулого, сьогодення й майбутнього, спрямовує розроблення та реалізацію стратегій досягнення місії школи, зміцнення її конкурентоспроможності на освітньому ринку, застосування маркетингових технологій для просування навчального закладу [189].

Наприклад, із метою підготовки сучасних шкільних лідерів у Сполученому Королівстві було засновано Агенцію підготовки вчителів (Teacher Training Agency) і розроблено Національний стандарт для директорів шкіл (National Standards for Headteachers, 1997), у якому головним завданням директора називаються створення та підтримка організаційної культури спільних у шкільно-му колективі цінностей і цілей [282, с. 16].

За даними дослідження *Eurydice* «Ключові дані про вчителів та лідерів шкіл в Європі» (Key Data on Teachers and School Leaders in Europe, 2013), зміна і збільшення напрямів роботи шкільних директорів зробили необхідністю організацію спеціальної підготовки для керівників навчальних закладів, що разом із участю у програмах підвищення кваліфікації (Continuing Professional Development — CPD) упродовж кар'єри директора стає обов'язковою вимогою в усіх країнах ЄС [356, с. 19].

Разом із професіоналізмом шкільних лідерів ключовою умовою успішної реалізації *SBM* на рівні МСКО 1 називаються відповідна кваліфікація та готовність учителів працювати в нових умовах. ОЕСР для глибшого розуміння модернізаційних і трансформаційних процесів у шкільних системах, а також для прогнозування шляхів їхнього розвитку, наприкінці 1990-х років розпочинає проект «Шкільництво завтра» (The Schooling for Tomorrow Project — SfT), у якому вчителі та їхня професійна компетентність посідають одне з центральних місць.

«Новий професіоналізм» для вчителів охоплює [595, с. 38]:

- *володіння спеціальними знаннями*, які важливо постійно оновлювати й розширювати;
- *застосування педагогічних нових*, що в мінливому освітньому контексті зміщують наголос із фактичних знань учнів і результатів тестів на формування навчальної мотивації, розвиток творчості та співпраці;
- *розуміння педагогічного потенціалу ІКТ* і здатність інтегрувати його в стратегії навчання;
- *компетентність співробітництва*: сучасний учитель повинен функціонувати як частина «навчальної організації», бути готовим вчитися в колег і навчати інших учителів;
- *гнучкість*: готовність сприймати зміни у професійних вимогах протягом кар'єри;
- *мобільність*: готовність спробувати себе в інших контекстах (нові функції, посади) з метою збагачення педагогічного досвіду;
- *відкритість*: спроможність співпрацювати з батьками та іншими професіоналами (не педагогами) з метою підвищення ефективності процесу навчання.

Аналіз інформації, наданої країнами-членами ЄС із питань функціонування національних систем початкової освіти, дає

змогу встановити такі рівні реалізації автономії вчителя в контексті шкільної автономії [358, с. 17]:

- рівень змісту курикулуму початкової школи;
- рівень викладання дисциплін;
- рівень системи внутрішнього оцінювання академічних досягнень учнів.

Сьогодні в країнах ЄС із централізованою системою управління спостерігається тенденція до переходу на нові, гнучкіші рекомендації, що стосуються формування змісту освіти. У певних країнах учителям і школам надається доволі велика свобода в розробленні змісту освіти на локальному рівні. Разом із тим тенденція до посилення автономії шкіл і посилення участі вчителів у розробленні навчальних програм не поширилася на всі європейські країни. Обмеження автономії шкіл спостерігалося навіть у країнах із традиційно децентралізованою системою управління, наприклад, у Бельгії та Сполученому Королівстві, які вже з 1990-х років уживали заходи, спрямовані на посилення єдиного підходу в змісті освіти.

Наприклад, в Угорщині рішення, що обмежують автономію вчителів у розробленні навчальних програм, запроваджувалися протягом декількох років із кінця 1990-х років. Завершенням процесу був перехід у 2003 р. на деталізовану «Загальнонаціональну програмну основу», яка, попри всі обмеження автономії школи, надає вчителям достатньо багато свободи в їхній діяльності з формування змісту освіти.

У Данії, де в основі організації процесу освіти перебуває принцип свободи, у модернізованому Законі про народну школу (2003 р.) наголошується, що на теперішньому етапі Міністерство освіти несе відповідальність за визначення загальнонаціональних цілей, які повинні бути реалізовані школами. Міністерство освіти Данії також бере безпосередню участь у визначенні переліку обов'язкових для вивчення навчальних дисциплін.

Доцільність широкої автономії шкіл у розробленні змісту освіти переглядається і Швецією, яка ще в 1993 р. затвердила навчальну програму, що базується на цілях освіти, замість попередньої, побудованої на змісті освіти. Разом із тим шведський досвід демонструє, що акцент лише на цілях освіти спричиняє у вчителів утруднення в їхній інтерпретації та руйнує єдиний освітній простір країни. У підготовленій шведськими фахів-

цями доповіді «Аналіз цілей освіти та пов'язаних з ними вимог до обов'язкової освіти» (Inquiry on Objectives and Follow-Up in Compulsory School, 2007) наголошується на необхідності більш доступної та точної інтерпретації змісту освіти. Сформована різноманітність підходів до тлумачення програм на локальному рівні призвела до виникнення суттєвих відмінностей між школами, що, найчастіше, суперечить принципам існування «загальної школи» [358, с. 12].

Невідповідність між рівнем автономії школи та очікуваними від її освітньої діяльності результатами доводить, що свобода навчального закладу у формуванні змісту освіти не гарантує позитивного результату, хоча в окремих освітніх системах такий підхід до змісту освіти розглядається як важливий фактор, що сприяє підвищенню якості освіти.

Автономія шкіл зростає в розподілі щорічного навчального часу між предметами або виділенні додаткового часу на предмети. У багатьох країнах офіційні рекомендації стосовно обсягу навчального часу передбачають коротший період навчання на початковому етапі (як правило, протягом перших двох років) зі зростанням кількості годин протягом усього періоду обов'язкової освіти. Важливо, що саме на рівні початкової освіти кількість годин обов'язкових предметів є майже однаковою у всіх країнах ЄС — це полегшує порівняння між ними.

В усіх країнах ЄС, крім Греції та Бельгії (фламандська громада), початкові школи, а на практиці — учителі, вільні у виборі методів навчання, навіть якщо діють механізми зовнішнього контролю у вигляді інспекцій чи перевірок [356, с. 103]. Учителі роблять це або самостійно, або спільно з директором школи, вони не повинні звітувати перед зовнішніми адміністративними та освітніми органами. Наприклад, відповідно до принципу автономії в Іспанії рада вчителів приймає рішення про стратегії та принципи навчання в кожній школі. Дотримуючись того самого принципу, вчителі вирішують застосовувати конкретні навчальні технології, які б забезпечили одночасне виконання завдань курикулуму й задоволення індивідуальних освітніх потреб учнів.

З 1988 р. у Франції шкільний навчальний план надає рекомендації для узгоджених колективних дій з метою планування спеціальних освітніх заходів, таких як шкільні екскурсії, культурні ініціативи, індивідуальна позакласна робота з учнями, ко-

трі мають труднощі у навчанні. Шкільні інспекції відповідають за моніторинг та оцінювання роботи вчителя. Після спостереження уроків та оцінювання їхньої ефективності інспектори можуть запропонувати вчителю підвищення кваліфікації. Такий досвід демонструє ступінь взаємозумовленості питань автономії, відповідальності та звітності.

В Італії свобода вчителів обирати методи навчання є невід’ємною частиною свободи освітніх послуг і гарантується Конституцією. Однак методи мають бути ефективними в забезпеченні виконання учнями програмних вимог. Аналогічна ситуація складається і в Сполученому Королівстві, де немає положення, що регламентує застосування тих чи інших методів навчання, проте відбуваються зовнішні перевірки та оцінювання ефективності діяльності школи [358, с. 26].

В Австрії, наприклад, навчальний план для початкової школи є загальною рамкою, і вчителі самі добирають зміст, а також методи навчання та матеріали. Для того щоб навчання в початковій школі мало розвивальний, дитино-орієнтований, стимулюючий характер, учителі практикують такі методи, як дидактична гра, рольова гра, навчальний проєкт, навчання за допомогою ІКТ. Це дає змогу реалізувати принципи самостійності, творчості, цілеспрямованого й індивідуалізованого навчання [316].

Інноваційні педагогічні підходи асоціюються з активним впровадженням ІКТ в освіту. Використанням вчителями ІКТ на уроці залежить від кількох факторів: національної політики, наявності та доступу до інтернет-ресурсів, підтримки ІКТ у школі, підготовки вчителів у сфері ІКТ. На початковому рівні ІКТ рекомендовані або пропонуються для використання частіше в навчанні природничих наук, ніж соціальних наук або мистецтв [355, с. 46].

Щодо автономії шкіл у виборі підручників і навчальних матеріалів країни ЄС поділяються на чотири групи [358, с. 27]:

- країни, де вчителі або цілком вільні у виборі кращих підручників, або можуть це робити за рекомендованим списком (Данія, Німеччина, Іспанія, Франція, Італія, Угорщина та Сполучене Королівство (Шотландія));
- країни, в яких учителі можуть вибрати підручники з переліку Міністерства освіти (Естонія, Латвія, Литва, Люксембург, Польща, Словенія);

- країни, де вчителі здійснюють вибір підручників разом із директором школи (Бельгія, Болгарія, Ірландія, Швеція, Сполучене Королівство (Англія та Уельс), Нідерланди);
- країни, в яких вибір підручників здійснюють директори шкіл (Австрія, Словаччина, Чеська Республіка).

У Франції регіональні та місцеві органи влади несуть відповідальність за субсидування шкільних підручників і, таким чином, впливають на оновлення книжкового фонду. Директор школи консультується щодо вибору книг і здебільшого покладає це питання на своїх викладачів. В Італії вибір шкільних підручників для початкової школи відображає принцип автономії на рівні курикулуму і є результатом процесу, коли кожен учитель надає пропозиції, за якими приймається остаточне рішення педагогічною радою, з урахуванням вимог Національного курикулуму. Таким чином, вибір підручників підпорядковується цілям, проголошеним на національному рівні. Водночас у Словенії Рада загальної освіти затверджує основні підручники, вчителі можуть вибрати альтернативні, що доповнюють їх. В Угорщині вчитель повинен проконсультуватися з колегами перед тим, як вибрати той чи інший підручник. Крім того, вибрана книга має бути доступною для використання всіма учнями.

Свобода вчителів у виборі підручників і методичних прийомів переважно більш поширене явище, ніж участь у прийнятті рішень із питань групування учнів для організації навчальної діяльності. На рівні початкової освіти в країнах ЄС практично немає автономії шкіл та вчителів у питаннях групування учнів: максимальна кількість учнів у класах початкової школи визначається законодавством про освіту [133, с. 28].

Іншою важливою сферою, де вчителям початкової школи надано високий рівень автономії, є оцінювання навчальних досягнень учнів. У цьому питанні роль учителя полягає у встановленні критеріїв для внутрішньої оцінки, прийнятті рішення щодо необхідності повторення курсу у випадку з невстигаючими учнями та в розробленні змісту іспитів для сертифікації навчальної діяльності учнів.

Шкільна автономія на рівні початкової освіти в розв'язанні проблеми другорічництва має певні обмеження у багатьох країнах ЄС. Наприклад, Бельгія, Іспанія і Кіпр обмежують кількість випадків, коли учні можуть залишатися на повторне навчання у початкових

класах, тоді як інші країни, такі як Данія, Греція, Італія, Мальта, Польща, Португалія, взагалі дозволяють робити це тільки у виняткових обставинах. Учні початкової школи в Угорщині залишаються на другий рік, лише якщо їм не вистачає відповідних знань і навичок для продовження обов'язкової освіти [356, с. 109—110].

У Латвії та Люксембурзі школи не несуть відповідальності за ухвалення рішень стосовно другорічництва: учні автоматично переходять до наступного класу протягом усього періоду початкової освіти.

У Чеській Республіці, Данії, Словаччині, Швеції, Сполученому Королівстві, на Мальті рішення щодо другорічництва приймає директор школи. Проте, наприклад, у Сполученому Королівстві школи, тобто педагоги, відповідальні за організацію диференційованого навчання й надання додаткової підтримки з метою корекції низької академічної успішності окремих учнів і запобігання випадкам другорічництва [358, с. 35].

У деяких країнах свобода школи вирішувати на рівні МСКО 1, чи повинен учень повторити курс навчання, може викликати незгоду батьків, котрі мають проконсультуватися із шкільною адміністрацією з цього питання в Ірландії та Люксембурзі або погодитися з прийнятим рішенням, як у Данії. В Ірландії на рівні початкової освіти учневі може бути рекомендовано повторити навчальний рік для освітніх цілей тільки у виняткових обставинах після консультацій з батьками дитини.

У країнах ЄС, де обов'язкова освіта представлена єдиною структурою (початкова і середня школи), перехід до середньої освіти відбувається без іспитів за умови виконання вимог початкової школи. Винятком залишається Болгарія, де обов'язкова освіта хоч і надається в межах однієї структури, учні повинні отримати атестат після чотирьох років початкової освіти для переходу в п'ятий клас. У Німеччині, Люксембурзі, Нідерландах та Австрії перехід до молодшої середньої освіти залежить від рішення ради школи. Нарешті, в іншій групі країн, де початкова та середня освіти є окремими ланками, рішення про переведення учнів на наступний рівень залежить загалом від наявності або відсутності в них атестата початкової освіти, який запроваджений у Бельгії, Греції, Литві, Польщі та на Кіпрі.

Країни ЄС практично не застосовують письмові кваліфікаційні іспити на рівні МСКО 1. Проте початкові школи в країнах

(Греція, Італія, Кіпр), які проводять письмові іспити, мають повну автономію в розробленні необхідних матеріалів [358, с. 37].

З розширенням шкільної автономії в кадрових питаннях та з метою забезпечення якості освіти змінюються вимоги до професійної підготовки педагогів. Більшість країн уже вимагають від майбутніх учителів початкової школи ступінь бакалавра або його еквівалент, який передбачає професійну підготовку протягом не менше трьох або чотирьох років. Паралельно спостерігається тенденція подовження терміну навчання в університеті: Чехія, Німеччина, Естонія, Франція, Португалія, Словенія, Словаччина, Фінляндія і Хорватія здійснюють підготовку вчителів початкової освіти на рівні магістратури, що зазвичай триває п'ять років [354, с. 111]. Порівняно з учителями середньої школи вчителі початкових класів мають тривалішу педагогічну практику на базі навчального закладу в усіх країнах ЄС (за винятком Угорщини та Румунії) [356, с. 30].

Професійна підготовка вчителів початкової освіти у певних країнах (Швеція, Сполучене Королівство (Англія, Уельс і Північна Ірландія), Словенія, Румунія, Данія, Португалія, Угорщина, Естонія, Австрія) обов'язково охоплює період стажування безпосередньо після отримання кваліфікації, що розглядається як структурована програма підтримки молодих учителів.

Політика шкільної автономії у країнах ЄС зумовлює зміни не лише в системі професійної підготовки учителів початкової школи, а й в умовах їхньої праці. У середньому щотижневе навантаження учителів початкової школи становить близько 20 годин викладання (мінімальне у Болгарії — 12, максимальне в Естонії — 25 годин) без урахування часу, який учителі проводять у школі, виконуючи інші обов'язки [354, с. 120]. Майже в усіх країнах спостерігається тенденція збільшення навантаження вчителів за рахунок розширення обов'язків (індивідуальна робота з учнями у позаурочний час, заміна відсутніх учителів, допомога молодим учителям, робота в шкільній методичній раді тощо), що можуть визначатись як на національному рівні, так і у трудовому договорі.

«Новий професіоналізм» в освіті, базований на систематичному професійному самовдосконаленні, роботі в команді, психолого-педагогічних дослідженнях, фіксуванні та аналізі результатів навчальної діяльності тощо, потребує модернізації змісту

фахової підготовки вчителів на рівні університетів, магістерські програми яких мають передбачити курси з дизайну та імплементації курикулуму, сучасних педагогічних технологій, освітнього менеджменту.

Футурист Д. Гоул (David Houle) і освітній стратег Дж. Кобб (Jeff Cobb) назвали 2010—2020 рр. «десятиліттям трансформацій» (transformation decade) для багатьох інституцій, у тому числі школи. Вони стверджують, що «це буде самим перетворюючим десятиліттям в історії енергетики» і «прискорене, майже експоненціальне зростання технологічних інновацій представить реалії, які вражають розум». Безпосередньо в освіті важливо «цілком трансформувати всі наші освітні установи, конструкції, методи і бачення, аби йти в ногу з часом. Настав момент повною мірою реалізувати потенціал нового століття і віднайти шляхи для підготовки нашої молоді до того, що чекає її у майбутньому» [428, с. 49—50].

Отже, на межі XX—XXI ст. у контексті розбудови громадянського суспільства та демократизації школи у напрямі розширення шкільної автономії з'являється ідея створення *громадянської школи*. Перехід від державно керованої школи, де зміст, методи, управління ресурсами, інспекція та контроль є прерогативою держави, до *школи громадян на засадах самоврядування* є однією з провідних тенденцій розвитку сучасної освіти розвинутих країн, зокрема європейських.

Різні форми участі вчителів, батьків, громадськості в управлінні школою, а також розширення прав громадян засновувати навчальні заклади пов'язані з пошуком нових підходів до управління школою — розвитком інституту шкільних рад, діяльність і склад яких на рівні МСКО 1 у країнах ЄС значно варіюються, але в усіх випадках керовані центральним законодавством [146].

Початкові школи у країнах ЄС не регулюються однаковими правилами у виконанні своїх обов'язків, і перерозподіл обов'язків в школах може змінюватися у межах навіть однієї країни. Крім ступеня варіюється також зміст політики шкільної автономії між країнами: передача повноважень по-різному впливає на педагогічні обов'язки, управління людськими та фінансовими ресурсами. Європейські країни не розставили однаковий акцент на цих трьох сферах відповідальності початкової школи.

Дослідження школо-базованого менеджменту як однієї з тенденцій розвитку європейської освіти дає змогу констатувати

той факт, що зі збільшенням автономії початкової школи зростає відповідальність учителів за зміст, організацію та контроль процесу навчання, а також власний професійний розвиток. Спостерігається тенденція посилення навантаження вчителів за рахунок розширення обов'язків.

Незважаючи на те, що дослідники *SBM* та вчительської автономії мають різні позиції щодо оцінки результатів і необхідності підтримки розвитку цього явища, спільною для країн ЄС є думка щодо позитивного впливу автономії школи і свободи професійної діяльності вчителів на розвиток креативності та інноваційності в навчальному процесі, адаптацію змісту освіти до локальних умов і потреб неоднорідного складу учнів.

Загальною рисою шкільної автономії в національних освітніх системах ЄС є створення і підтримка атмосфери довіри (*trust*) і відповідальності (*responsibility*) як провідного принципу побудови взаємовідносин стокхолдерів. Новий стиль управління початковою школою покликаний сприяти розвиткові особистих стимулів й особистої відповідальності шкільної адміністрації та педагогів: високі критерії відбору під час прийняття на роботу, конкурентоспроможна заробітна плата, можливості для професійного зростання та академічної свободи.

Таким чином, у контексті розвитку шкільної автономії та самоврядування в європейських освітніх системах на рівні МСКО 1 простежуються такі тенденції:

- упровадження школо-базованого менеджменту як інструменту демократизації початкової школи;
- перенесення на рівень школи (децентралізація) певною мірою повноважень і відповідальності за прийняття рішень з адміністративних, навчальних, фінансових питань;
- розвиток інституту шкільних рад;
- розширення та зміна професійних обов'язків шкільних директорів і педагогів («новий професіоналізм»), зростання відповідальності шкільних колективів;
- підвищення вимог до кваліфікації та професійного розвитку кадрів початкової школи і, як наслідок, модернізація програм підготовки на рівні університетів.

ПІСЛЯМОВА

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

1. З метою розв'язання окреслених завдань дослідження нами було проаналізовано наукові праці вітчизняних і зарубіжних експертів із проблем функціонування європейської початкової освіти, побудовано методологічну модель порівняльно-педагогічного дослідження, а також визначено поняттєво-термінологічний інструментарій порівняльно-педагогічного дослідження початкової освіти в країнах ЄС.

У результаті аналізу наукових джерел із проблеми доведено, що, попри наявність значної кількості захищених докторських та кандидатських дисертацій, в українській педагогічній науці немає комплексних досліджень європейської початкової освіти як цілісної системи у вимірі її багатогранності, динамічного розвитку та взаємодії з іншими освітніми й суспільними феноменами в межах ЄС. Розвідки вітчизняних компаративістів містять дослідження організаційно-педагогічних засад початкової освіти в державах-членах (цілі, принципи, зміст, моделі), проблем виховання молодших школярів у країнах Спільноти, особливостей професійної підготовки вчителів початкової школи.

Фрагментарне (окремі педагогічні явища в окремих країнах) висвітлення проблем теорії та практики початкової освіти в європейському просторі підтвердило актуальність теми нашого дослідження й зумовило необхідність розроблення його авторської моделі, яка передбачає науковий пошук на епістемологічному рівні (аналіз літератури з проблеми дослідження та визначення

поняттєво-категорійного інструментарію); філософсько-концептуальному рівні (визначення філософських ідей, що є підґрунтям сучасної європейської початкової освіти, систематизація головних теоретичних положень педагогіки та соціології початкової школи); практико-аналітичному рівні (аналіз законодавства країн ЄС щодо початкової освіти, узагальнення організаційних засад функціонування початкових шкіл, визначення цілей початкової освіти); якісно-аналітичному рівні (визначення тенденцій розвитку початкової освіти в країнах ЄС на змістовому, організаційному та управлінському ступенях); прогностичному рівні (розроблення рекомендацій щодо використання досвіду країн Спільноти в галузі початкової освіти в Україні).

Відповідно до завдань кожного з трьох етапів дослідження — аналітико-методологічного, оцінювально-узагальнювального та результативно-прогностичного — нами були використано загальнонаукові (аналіз, синтез, узагальнення, класифікація, термінологічний аналіз, екстраполяція, індукція, дедукція) й конкретно-наукові (історико-структурний, порівняльно-історичний, порівняльно-зіставний, порівняльно-типологічний, системний, синергетичний синхронічний, культурологічний, соціологічний) методи.

Запропонована логіко-структурна модель дослідження тенденцій розвитку початкової освіти в країнах ЄС виконує описову, пояснювальну та аналітичну функції, забезпечує цілісність і повноту вивчення досліджуваного феномену.

З метою визначення поняттєво-термінологічного інструментарію дослідження початкової освіти в країнах ЄС проаналізовано поняття «початкова освіта» на підставі його опису в англomовних термінологічних словниках і міжнародних компаративних звітах. У термінологічному полі європейської початкової освіти виокремлено за критеріями частотності, концептуальності, перспективності вживання у вітчизняних порівняльно-педагогічних студіях та міжнародних і європейських джерелах, що висвітлюють питання розвитку освітніх систем, такі ключові терміни, як «курикулум», «компетентність», «стандарт», «цілі», автономія», «індивідуалізація», «навчання», зафіксовано ряди їхніх англomовних еквівалентів та тлумачення. Спираючись на теоретичний аналіз і з урахуванням логіки нашого дослідження, уточнено визначення цих концептів.

Для повнішого осмислення загальних і конкретних характеристик багатогранного процесу початкової освіти в країнах ЄС встановлено сутнісні зв'язки між поняттями, використовуваними в дослідженні.

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

Пройшовши у XX ст. шлях від прогресивізму до «педагогіки світу», європейська початкова школа, дотримуючись певного консерватизму (базові предмети в курикулумі, оцінювання успішності, підтримка шкільної системи як такої), рухається в напрямі всебічного розвитку дитини, інтегрованого навчання, виховання моральності та критичного сприйняття культурно-релігійного розмаїття.

Провідними філософськими ідеями, що скеровують цей рух наприкінці XX — на початку XXI ст., для початкової освіти в Спільноті стають принципи демократії (забезпечення рівного доступу усім дітям до якісної освіти, виховання громадянськості та загальнолюдських цінностей у молодших школярів) та філософія гуманізму (врахування соціокультурного контексту дитини, індивідуалізація процесу навчання, розширення можливостей фізичного, інтелектуального й творчого потенціалу дитини).

Паралельно філософія автономії визначає принципи освітнього менеджменту на межі століть, що виявляється в децентралізації управління європейською початковою школою, рамковому характері курикулумів, запровадженні альтернативних програм і моделей навчання, розвитку спеціалізації навчальних закладів на рівні МСКО І.

Педагогіка початкової школи орієнтована на організацію навчання з урахуванням вікових особливостей молодшого школяра (добір змісту, навчальних форм, методів і засобів); створення розвивального інтерактивного навчального середовища; підтримку активної позиції учня в плануванні та організації власно-

го навчання, виховання самостійності, розвиток рефлексивного і критичного мислення.

У ХХІ ст. пріоритетними стають питання збалансованості змісту початкової освіти щодо врахування суспільних вимог та індивідуальних потреб учнів, локальної специфіки й глобальних тенденцій. Європейська початкова школа намагається максимально задіяти інтеграційний потенціал і міждисциплінарні зв'язки у навчально-виховному процесі.

Головні напрями психологічної думки у ХХ ст. репрезентує трикутник «психоаналіз — біхевіоризм — гуманістична психологія». Вагомим внеском у практику початкової освіти стають ідеї щодо важливості вивчення індивідуальних особливостей учнів (Е. Торндайк, Е. Мейман), саморозгортання вроджених задатків (Е. Клапаред), стадій життєвого шляху особистості (Е. Еріксон), соціалізації як процесу адаптації до соціального середовища (Ж. Піаже, К. Левін), інтелектуального та емоційного розвитку дитини (Ж. Піаже, Л. Виготський, Дж. Брунер, Л. Фестінгер, К. Роджерс), мотивації навчання (Б. Скіннер, А. Бандура), взаємодії дитини та середовища (М. Мід, У. Бронфенбреннер).

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

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

- освіта як система цілеспрямованого впливу на індивідів з метою соціалізації, коли зміст освітнього процесу визначається державними вимогами з боку економічної та політичної систем;
- освіта як базовий канал трансляції культури відповідно до актуальних цінностей і стандартів;
- освіта як інструмент розвитку природних задатків, здібностей, якими володіє людина, і сприяння самореалізації, просуванню особистості на шляху самовдосконалення.

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

3. Перша група загальних тенденцій розвитку початкової освіти в країнах ЄС на межі XX—XXI ст. характеризує трансформації на рівні змісту під впливом політичних, соціоекономічних і культурно-релігійних чинників сьогодення. Загальними для всіх країн ЄС тенденціями розвитку змісту на рівні МСКО 1 є посилення ціннісного аспекту, стандартизація та компетентнісна спрямованість.

Для розкриття особливостей процесу трансформації цілей європейської початкової освіти було виокремлено такі етапи:

- 1980-ті роки — цілі та цінності національних навчальних програм у багатьох європейських країнах визначаються в контексті філософії дитиноцентризму;
- 1990-ті роки — посилення державного контролю в шкільній освіті та акцентування стандарту досягнень змінює цілі й цінності більшості початкових курикулумів;
- початок XXI ст. — під впливом компетентнісного руху пріоритетами початкової освіти стають формування в учнів основ грамотності, підвищення рівня успішності, підготовка до життя в мультикультурному суспільстві та мінливому економічному середовищі;
- 2010-ті роки — зростаюча автономія навчальних закладів до переліку загальнонаціональних завдань на рівні МСКО 1 додає локальні цілі, серед яких індивідуальний розвиток молодшого школяра, його соціальне та емоційне благополуччя.

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

Характерним для всіх країн ЄС є збільшення кількості цілей початкової освіти та синтезований підхід до їх визначення.

До основних трансформаційних процесів у більшості країн ЄС відносимо адаптацію цілей початкової освіти до локальних умов та вимог майбутнього ринку праці. Доведено, що протилежні за сутністю процеси глобалізації та локалізації постійно коригують цілі початкової освіти в країнах ЄС.

Запровадження освітніх стандартів на рівні МСКО 1 стає практичною реалізацією гасла «рівний доступ до якісної освіти», який скеровує розвиток освітніх систем у країнах ЄС на межі XX—XXI ст. Розроблення та запровадження стандартів змісту початкової освіти в європейській Спільноті відбувається на державному рівні і сприяє взаємному зближенню різних за устроєм та засадами функціонування шкільних систем — централізованих і децентралізованих. Крім того, стандартизація змісту початкової освіти дає змогу політикам і освітянам розв'язати проблему наступності між дошкільною освітою та початковою освітою і між початковою освітою та середньою.

Тенденція стандартизації змісту, що охопила базову освіту країн ЄС у 1990-х роках, на початку XXI ст. стає чинником активного перегляду навчальних програм початкової та дошкільної освіти, модернізації змісту й запровадження рамкових курикулумів початкової освіти.

Практикуючи галузевий або предметно-модульний підходи до структурування змісту початкової освіти, всі країни ЄС передбачають у курикулумах на рівні МСКО 1 такі складові: мовна (мова навчання, рідна мова, іноземна мова), математична (математика, ІКТ), природничо-гуманітарна (природознавство, географія, історія, громадянознавство, релігія), мистецька (мистецтва, дизайн), фізична (фізична культура, спорт, освіта про здоров'я). При цьому інваріантна частина курикулуму в початковій школі охоплює 80—90 % навчального часу.

Встановлено, що за схожості підходів до розв'язання проблеми стандартизації на МСКО 1 у країнах ЄС спостерігаються різна тривалість навчання та різні форми оцінювання успішності учнів. Освітні стандарти, педагогіка початкової школи та система оцінювання досягнень учнів є взаємозалежними компонентами.

Рамковий характер оновлених навчальних планів початкової школи працює в напрямі розширення шкільної та вчительської

автономії. Проектування навчальних планів початкової школи навколо предметів або навчальних галузей залишається основним підходом у країнах ЄС (хоча велике значення надається практичному аспекту освіти, жодна з країн не використовує навички або компетентності як стрижні навчального плану).

Стандарт-орієнтовані реформи на межі XX—XXI ст. вплинули на звуження навчальних планів початкової освіти (наголос на мовній та математичній грамотності) та переорієнтацію навчального процесу на підготовку учнів до конкретних процедур оцінювання (найчастіше тестування);

Запровадження компетентнісної ідеї в початкову школу ЄС інтенсифікується з 2010-х років і виявляється складним процесом, який насамперед ставить питання відбору КК і створення нової педагогіки компетентнісного розвитку.

Однією з тенденцій компетентнісних реформ є уніфікація переліку КК, визначених на рівні МСКО 1 у більшості країн ЄС: спілкування рідною мовою, спілкування іноземною мовою, математична компетентність, уміння вчитися, соціальна/громадянська компетентність, ІКТ-компетентність для роботи з інформацією. Поступово зміцнюється позиція підприємницької компетентності в курикулах початкової освіти.

Шкільна практика відіграє головну роль у розвитку міждисциплінарних КК. Цей процес охоплює комунікативні стратегії, розроблення навчальних програм і підручників, розроблення засобів контролю якості навчання, модернізацію програм підготовки вчителів і освітніх лідерів, зміни в управлінні та розширення шкільної автономії. Оцінювання результатів навчання учнів, тобто компетентностей, вбачається, найважливішим елементом і водночас найсерйознішим викликом для початкової школи ЄС.

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

Встановлено, що процес оптимізації навчання на рівні МСКО 1 передбачає нові організаційно-управлінські рішення на підставі всебічного врахування закономірностей та принци-

пів освітнього процесу, сучасних форм і методів, особливостей, внутрішніх та зовнішніх умов із метою досягнення максимальної його ефективності.

Зафіксовані загальні тенденції розвитку початкової школи в контексті оптимізації організації навчального процесу охоплюють: поділ терміну навчання на цикли або етапи задля конкретизації освітніх цілей, змісту та відбору відповідних форм і видів оцінювання успішності молодших школярів; зниження обов'язкового шкільного віку та зростання тривалості навчання на рівні МСКО 1, у тому числі за рахунок поширення моделей «дошкільний заклад — початкова школа» та «початкова школа — основна школа»; укрупнення в мережі сільських початкових шкіл; розширення автономії навчальних закладів у питаннях планування навчального року та організації життя школи; адаптація режиму навчання до індивідуальних життєвих ритмів учнів і створення початкової школи повного дня; використання вчителями форм та методів навчання, що забезпечують урахування психофізіологічних особливостей молодшого школяра, індивідуалізацію й диференціацію навчання, інтегрований підхід, продуктивну взаємодію на уроці; активне впровадження ІКТ у навчальний процес і збільшення обсягу електронних навчальних матеріалів; поєднання класної та позакласної форм навчально-виховної роботи задля реалізації принципу навчання впродовж життя.

Велика група організаційних трансформацій у початковій школі стосується системи оцінювання навчальних досягнень молодших школярів, яка в країнах ЄС має три рівні: міждержавний, національний і локальний.

З'ясовано головні принципи розроблення та імплементації процедур оцінювання, а саме: справедливості, надійності та валідності, дитиноцентризму.

У країнах ЄС рівень МСКО 1 характеризується: інтернаціоналізацією оцінювання успішності молодших школярів під впливом міжнародних порівняльних досліджень; поширенням національного, як обов'язкового, так і добровільного, оцінювання успішності учнів; специфікацією критеріїв і очікуваних результатів оцінювання в аспекті виконання курикулуму; застосуванням комплексу видів оцінювання для отримання об'єктивної інформації щодо успішності учня/роботи школи/стану освіт-

нього рівня; запровадженням вступного тестування задля визначення готовності дитини до шкільного навчання і можливості порівнювати досягнення учня у процесі навчання з його початковим рівнем; оприлюдненням як загальної, так і конкретної (за школами) інформації про результати національних тестувань; розширенням переліку дисциплін у національних тестуваннях; застосуванням ІКТ на різних етапах і в різних видах тестувань; формуванням вчительської та учнівської культури оцінювання; посиленням формувального аспекту вчительського оцінювання.

Доведено зв'язок організаційних трансформацій у початковій школі з масштабними змінами на управлінському рівні. В умовах розбудови суспільства знань початкова освіта в країнах ЄС розвивається в контексті розширення шкільної автономії. На практиці це втілюється у формуванні нового державного управління, що передбачає перерозподіл влади між центральними/федеральними органами освіти та місцевими менеджерами і розвиток підзвітності шкіл громадськості. Інструментами реалізації децентралізації та шкільної автономії на рівні МСКО 1 стають шкільний інспекторат (зовнішній і внутрішній) і школо-базований менеджмент.

Аналіз джерел із питань практики оцінювання роботи початкових шкіл у країнах ЄС продемонстрував, що структура, склад і функції зовнішніх інспекцій визначаються ступенем децентралізації шкільної системи конкретної країни.

Визначено нові завдання зовнішнього шкільного інспекторату на рівні МСКО 1 у Європі: збалансування національних стандартів і регіональних потреб; підвищення ефективності та покращання початкових шкіл; оцінювання можливих «ризиків»; створення національних баз даних, що акумулюють інформацію про кількісні та якісні показники навчальних закладів.

Схарактеризовано моделі взаємодії зовнішньої та внутрішньої шкільних інспекцій — паралельну, послідовну та кооперативну.

Досліджено завдання, етапи, джерела інформації, позитивні й негативні впливи внутрішньої інспекції у початкових школах ЄС.

Організація та ефективність проведення шкільних інспекцій на рівні МСКО 1 тісно пов'язані з тенденцією створення шкільних рад і розвитку самоврядування в контексті шкільної автономії. Перенесення на рівень школи певною мірою повноважень

і відповідальності за прийняття рішень з адміністративних, навчальних і фінансових питань розширює та змінює професійні обов'язки директорів і педагогів («новий професіоналізм»), підвищує відповідальність шкільних колективів.

Зростання підзвітності початкових шкіл відбувається паралельно з розширенням шкільної автономії, у межах якої запровадження школо-базованого менеджменту як нової моделі управління в освіті стає однією з найбільш цікавих і одночасно суперечливих тенденцій. Базуючись на ідеї самостійності у вирішенні фінансових, кадрових і навчально-організаційних питань, ШБМ реалізується шкільними адміністраціями або шкільними радами, які репрезентують інститут громадської участі в управлінні школою, виконуючи дорадчі, консультативні, управлінські функції відповідно до національного освітнього законодавства.

У представленій моделі школо-базованого менеджменту початкової школи узагальнено склад і повноваження шкільної ради, функції директора і вчителів, сфери розвитку молодших школярів, ресурси і результати навчального процесу. Ключовою умовою успішної реалізації школо-базованого менеджменту на рівні МСКО 1 визначено «новий професіоналізм» шкільних лідерів і педагогів.

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

ДОДАТКИ

Додаток А

Таблиця А.1

**Динаміка учнівського контингенту в початковій освіті (МСКО 1)
(за даними Євростату, тис. осіб)**

Країна ЄС	2000	2002	2006	2007	2008	2013	2014	2015
Австрія	392,3	379,9	355	347	337,4	327,2	327,3	327,8
Бельгія	771,9	761,7	733	732	733,1	764,1	773,6	782,6
Болгарія	374,4	333,0	273	268	262,7	253,7	258,8	262,8
Греція	636,5	652,1	645	639	637,3	633,5	628,8	—
Данія	395,9	419,8	416	416	410,4	469,6	467,5	468,5
Естонія	117,3	100,2	80	76	74,6	75,6	77,2	79,6
Ірландія	443,6	447,6	462	476	486,9	527,8	536,5	544,9
Іспанія	2505,2	2488,3	2649	2698	2765,0	2934,7	2960,6	3010,4
Італія	2825,1	2778,9	2809	2849	2865,6	2861,0	2862,7	2856,3
Кіпр	63,6	62,9	60	58	56,8	54,1	53,1	53,8
Латвія	125,6	103,4	79	121	117,1	114,1	114,7	117,3
Литва	211,7	183,5	150	144	135,8	109,0	108,1	108,0
Люксембург	33,3	34,1	35	36	35,6	35,3	35,4	35,9
Мальта	33,5	31,7	30	28	26,8	23,7	24,1	24,6
Нідерланди	1282,0	1290,6	1278	1281	1285,5	—	1222,9	1208,0
Німеччина	3519,1	3303,7	3329	3311	3236,2	2890,5	2862,69	2879,4
Польща	3221,3	2983,1	2602	2485	2375,3	2160,9	2152,7	2306,1
Португалія	801,5	767,9	752	757	772,9	693,1	674,0	656,7
Румунія	1090,2	990,8	939	919	865,2	932,0	945,7	947,2
Словаччина	300,2	270,0	235	231	224,8	211,4	213,8	216,3
Словенія	86,4	87,1	94	95	99,3	109,2	111,7	115,6
Сполучене Королівство	4596,1	4488,2	4518	4409	4465,0	4622,2	4509,5	4621,2
Угорщина	489,8	464,0	416		394,6	385,5	393,0	395,6
Фінляндія	392,2	392,7	372	365	357,4	348,4	351,8	355,2
Франція	3837,9	3791,6	4052	4106	4139,3	4171,0	4188,6	4256,0
Хорватія	—	192,0	195	191	182,3	160,3	160,8	162,4
Чеська Республіка	630,7	566,6	473	463	459,9	491,8	510,6	534,9
Швеція	786,0	774,9	692	677	668,2	733,4	757,2	791,9
Європейський Союз, усього	23 218,6 (ЄС-15)	27 624,4 (ЄС-25)	28 527 (ЄС-27)	28 386 (ЄС-27)	28 289 (ЄС-27)	27 092,7 (ЄС-27)	28 283,1 (ЄС-28)	—

Додаток Б**Таблиця Б.1****Планування навчального року на рівні МСКО 1 у країнах ЄС
(систематизовано автором на основі джерел [307; 360; 506])**

Країна ЄС	Початок — кінець навчального року	Тривалість навчального року	Свята, канікули	Тижневе навантаження учнів
Австрія	Перший або другий понеділок вересня — 28 червня — 4 липня	1—2-й рік навчання — 600 навчальних годин, 3—4 рік навчання — 720 (два семестри)	Різдвяні — 14 днів, великодні — 10 днів, літні канікули — 9 тижнів	20—30 навчальних годин (1 н. г. — 50 хв)
Бельгія	1 вересня — 31 серпня	Мінімум 180 — максимум 184 робочі дні (три семестри)	Осінні — 1 тиждень, різдвяні — 2 тижні, зимові — 1 тиждень, великодні — 2 тижні, літні — 9 тижнів, державні або релігійні свята	28—29 навчальних годин (1 н. г. — 50 хв)
Болгарія	15 вересня — 24 травня для 1-го класу, 30 травня для 2—4-х класів	31 тиждень для 1-го класу, 32 тижні — для 2—4-х класів (два семестри)	Різдвяні, міжсезонні, весняні, великодні, літні канікули встановлюються наказом Міністерства освіти, молоді та науки щорічно	22 навчальних години для 1—2-го років навчання (1 н. г. — 35 хв); 25 навчальних годин для 3—4-го років навчання (1 н. г. — 40 хв)
Греція	1 вересня — 31 серпня	170 робочих днів (три семестри)	Різдвяні — 2 тижні, великодні — 2 тижні, літні канікули — з 16 червня по 10 вересня	25 навчальних годин для 1—2-го років навчання; 30 навчальних годин для 3—4-го років навчання; 32 навчальних годин для 5—6 років навчання (1 н. г. — 45 хв)
Данія	Середина серпня — кінець червня	Мінімум 200 робочих днів	Тижневі канікули в жовтні та лютому, вихідні на Різдво, Новий рік, Великдень, літні канікули	1—3-й рік навчання мінімум 600 навчальних годин щорічно, 4—6 — мінімум 660 навчальних годин щорічно (1 н. г. — 45 хв)

Естонія	1 вересня — 31 серпня	175 робочих днів (два семестри)	Тижневі осінні та весняні канікули, зимові канікули — 2 тижні, літні — 12 тижнів	20 навчальних годин для 1-го року навчання; 23 навчальні години для 2-го року навчання; 25 навчальних годин для 3—4-го років навчання; 28 навчальних годин для 5-го року навчання (1 н. г. — 45 хв)
Ірландія	1 вересня — 31 серпня	183 робочих дні (два семестри)	Осінні — 1 тиждень, різдвяні — 2 тижні, міжсеместрові — 2 дні, весняні/великодні — 2 тижні, літні — 9 тижнів	Мінімум 4 навчальних години протягом 5 днів (1 н. г. — 30 хв)
Іспанія	Перша половина вересня — кінець червня	Мінімум 175 робочих днів (три семестри)	Різдвяні — 2 тижні, зимові — 2—3 дні, великодні — 10 днів, літні канікули — 11 тижнів, банківські свята	25 навчальних годин (1 н. г. — 55 хв)
Італія	1 вересня — 31 серпня	200 робочих днів (три семестри)	Різдвяні — 2 тижні, зимові — 1—5 днів, великодні канікули — 2—6 днів; літні канікули — 12—13 тижнів, державні або релігійні свята	24—27 навчальних годин (1 н. г. — 50—60 хв)
Кіпр	1 вересня — 31 серпня	180 робочих днів (три семестри)	Різдвяні — 2 тижні, великодні — 2 тижні, літні — 12 тижнів, державні або релігійні свята	35 навчальних годин (1 н. г. — 40 хв)
Латвія	1 вересня — 31 травня	34 тижні для 1-го класу, 35 тижнів для 2—6-го класів (два семестри)	Осінні — 1 тиждень, різдвяні — 2 тижні, весняні — 1 тиждень, літні — 13 тижнів	25 навчальних годин для 1—3-го років навчання; 30 навчальних годин для 4—5-го років навчання; 35 навчальних годин для 6-го року навчання (1 н. г. — 40—45 хв)

Литва	1 вересня — 31 травня	32 тижні	Осінні — 1 тиждень, різдвяні — 2 тижні, весняні — 1 тиждень, літні — 13 тижнів	25 навчальних годин (1 н. г. — 35 хв для -го1 року навчання, 45 хв для 2—4-го років навчання)
Люксембург	15 вересня — 15 липня	36 тижнів (три семестри)	Осінні — 1 тиждень, різдвяні — 2 тижні, зимові — 1 тиждень, весняні/великодні — 2 тижні, міжсеместрові — 1 тиждень, літні — 8 тижнів	28 навчальних годин (1 н. г. — 50—55 хв)
Мальта	Кінець вересня — кінець червня	850 навчальних годин (три семестри)	Осінні — 1—2 дні, різдвяні — 2 тижні, зимові — 2 дні, весняні/великодні — 1 тиждень, літні — 11 тижнів	Максимум 27,5 навчальної години (тривалість уроків варіюється і визначається школою)
Нідерланди	1 жовтня — 30 вересня	Мінімум навчальних годин протягом 1—6-го років навчання — 5640	Дати літніх (6 тижнів), різдвяних, травневих канікул встановлюються Міністерством; дати осінніх і весняних канікул встановлюються шкільною радою	Шкільна автономія
Німеччина	1 серпня — 31 липня	188 робочих днів (три семестри)	Осінні — 3—13 днів, різдвяні — 1—18 днів, зимові — 0—12 днів, весняні/великодні — 6—17 днів, міжсеместрові — 0—11 днів, літні — 6 тижнів	20—29 навчальних годин (1 н. г. — 45 хв)
Польща	Перший робочий день вересня — остання п'ятниця червня	Мінімум навчальних годин упродовж 1—3 років навчання — 1674, 4—6-го років навчання — 2133 (три семестри)	Різдвяні — 1 тиждень, зимові — 2 тижні; великодні — 1 тиждень, літні — 9 тижнів	23 навчальні години для 1—3-го років навчання (тривалість уроку визначає вчитель); 28 навчальних годин (1 н. г. — 45 хв)

Португалія	Середина вересня — початок червня	180 робочих днів (три семестри)	Різдвяні — 2 тижні, зимові — 3 дні, великодні — 8—11 днів, літні — 13 тижнів, банківські свята	1-й цикл — 25 навчальних годин (1 н. г. — 45 хв); 2-й цикл — 17 навчальних годин (1 н. г. — 90 хв)
Румунія	Середина вересня — кінець червня	Мінімум навчальних годин на рік від 400 до 600 з поступовим збільшенням (два семестри)	Осінні — 1 тиждень, різдвяні — 2 тижні, зимові — 1 тиждень, великодні — 1 тиждень, літні канікули	1 н. г. — 45—50 хв
Словаччина	1 вересня — 31 серпня	Мінімум навчальних годин упродовж 1—4-го років навчання — 2693 (два семестри)	Осінні — 2 дні, різдвяні — 2 тижні, зимові — 1 тиждень, великодні — 4 дні, літні — 9 тижнів	21—25 навчальних годин (1 н. г. — 45 хв)
Словенія	1 вересня — 31 серпня	38 тижнів (два семестри)	Осінні — 1 тиждень, різдвяні — 1 тиждень, зимові — 1 тиждень, весняні — 1 тиждень, літні — 10 тижнів	22 навчальні години для 1—3-го років навчання; 26 навчальних годин для 4—6-го років навчання (1 н. г. — 45 хв.)
Сполучене Королівство (Англія, Уельс)	початок вересня — кінець липня	190 робочих днів (три семестри)	осінні — 1 тиждень, різдвяні — 2 тижні, зимові — 1 тиждень, великодні — 2 тижні, міжсеместрові — 1 тиждень, літні — 6 тижнів, державні або релігійні свята	21 навчальна година для 1—2 років навчання; 23,5 навчальної години для 3—6-го років навчання
Сполучене Королівство (Північна Ірландія)	Початок вересня — кінець червня	200 робочих днів (три семестри)	Дводенні канікули в жовтні та лютому, різдвяні — 10 днів, великодні — 10 днів, літні — 9 тижнів	Шкільна автономія
Сполучене Королівство (Шотландія)	Середина серпня — червень	190 робочих днів (три семестри)	Осінні — 1—2 тижні, різдвяні — 2 тижні, зимові — до 1 тижня, великодні — 2 тижні, міжсеместрові — 1—3 дні, літні — 6 тижнів, державні або релігійні свята	25 навчальних годин (тривалість уроків нефіксована)

Угорщина	Перший робочий день вересня — 15 червня	182 робочих дні (два семестри)	Осінні — 1 тиждень, різдвяні — 2 тижні, весняні/великодні — 1 тиждень, літні — 11 тижнів	25 навчальних годин для 1—3-го років навчання; 27 навчальних годин для 4-го року навчання (1 н. г. — 45 хв)
Фінляндія	Середина серпня — останній робочий день 22 тижня	190 робочих днів (два семестри)	Осінні — 2—5 днів, різдвяні — 1—2 тижні, однокласні зимові спортивні, великодні — 4 дні, літні — 10—11 тижнів	19 навчальних годин для 1—2 років навчання; 23 навчальних годин для 3—4 років навчання; 24 навчальних годин для 5—6 років навчання (1 н. г. — 45 хв)
Франція	Вересень — початок липня	36 тижнів	Осінні — 2 тижні, різдвяні — 2 тижні, зимові — 2 тижні, весняні — 2 тижні, літні — 9 тижнів	24 навчальні години (1 н. г. — 60 хв)
Хорватія	1 вересня — 31 серпня	35 тижнів (два семестри)	Зимові — 2 тижні, весняні — 1 тиждень, літні — 10 тижнів, державні або релігійні свята	25 навчальних годин (1 н. г. — 45 хв)
Чеська Республіка	1 вересня — 31 серпня	Мінімум навчальних годин упродовж 1—5 років навчання — 2881 (два семестри)	Осінні — 2 дні; різдвяні — 10 днів; весняні/великодні — 1 тиждень, літні — з 1 липня по 31 серпня	18—22 навчальних годин для 1—2 років навчання; 22—26 навчальних годин для 3—5-го років навчання (1 н. г. — 45 хв)
Швеція	Кінець серпня — середина червня	Мінімум 178 — максимум 190 робочих днів (два семестри)	Однокласні канікули в осінньому та весняному семестрах, осінні — 1 тиждень, різдвяні — 2 тижні, зимові спортивні — 1 тиждень, великодні — 1 тиждень, літні — 10 тижнів	Закон про освіту обмежує тривалість шкільного дня до 6 годин для 1-го року навчання, до 8 годин — для наступних етапів

Додаток В**Таблиця В.1****Принципи початкової освіти в окремих країнах ЄС
(систематизовано автором на основі джерела [246])**

Країна ЄС	Принципи початкової освіти
Ірландія	У початковому курикулумі 1999 р. збережено принципи навчально-го плану 1971 р., серед яких: - всебічний і гармонійний розвиток дитини; - важливість урахування індивідуальних відмінностей дітей і забезпечення відповідних навчальних умов; - наголос на використанні діяльнісного підходу та методу відкриттів; - інтегрований характер курикулуму; - важливість екологічної освіти. Чинний початковий курикулум (1999 р.) підтримує ці принципи й розвиває їх. Принципи всебічного й гармонійного розвитку дитини та урахування індивідуальних відмінностей набувають ширшого сенсу — акцентуація на унікальності дитини і повне розкриття її потенціалу. Ключовими принципами, що характеризують навчання у початковій школі, є: - природна цікавість дитини — головний мотивуючий фактор у навчанні; - дитина є активним агентом у власному навчанні; - навчання розвивальне за своєю природою; - наявні знання і досвід дитини формують базу для навчання; - життєве середовище дитини утворює контекст для навчання; - навчання має поєднувати керовану та дослідницьку діяльність; - мова посідає центральне місце в навчанні; - дитина повинна сприймати естетичний вимір навчання; - соціальні й емоційні аспекти є важливими компонентами навчання; - інтегроване навчання вважається найефективнішим; - важливо розвивати мислення вищого порядку і навички розв'язання проблем; - у процесі навчання слід ураховувати діапазон індивідуальних відмінностей; - оцінка є невід'ємною частиною викладання і навчання
Сполучене Королівство (Англія)	Переглянутий Національний курикулум початкової освіти в Англії, що діє з вересня 2014 р., затверджує такі принципи шкільної програми в Англії. Кожна фінансована державою школа повинна запропонувати широкий і збалансований курикулум, який сприяє духовному, моральному, культурному, психічному і фізичному розвитку учнів у школі та в суспільстві і готує учнів в умовах школи до можливостей, обов'язків і досвіду подальшого життя. (Ці принципи вперше були встановлені в Законі про реформу освіти 1988 р., що представив перший Національний курикулум.) Шкільний курикулум охоплює всі види навчання і досвіду, які кожна школа планує для своїх учнів.

	Усі державні школи зобов'язані передбачити щоденне колективне поклоніння і надання релігійної освіти учням на кожному ключовому етапі, а також забезпечити сексуальне виховання та освіту про взаємостосунки в системі загальної середньої освіти. За законом, школи в Англії повинні реалізувати обов'язковий Національний курикулум, який встановлює програми навчання за ключовими етапами й зміст предметів, що викладаються всім учням. Усі школи зобов'язані розмішувати в Інтернеті свій шкільний курикулум за предметами і навчальними роками. Усі школи мають створити умови для особистого розвитку, соціалізації, охорони здоров'я та економічної освіти учнів, користуючись передовим досвідом. Школи вільні включати інші предмети або теми за власним вибором в планування і розробку власної програми навчання. На етапі раннього розвитку визначено такі керівні принципи: кожна дитина є унікальною, вона постійно навчається і може бути життєрадісною, здатною та впевненою в собі; діти вчатьсЯ бути сильними і незалежними через позитивні стосунки; діти вчатьсЯ й добре розвиваютьсЯ у сприятливих умовах, коли їхній досвід задовольняє індивідуальні потреби та існує тісне партнерство між учителями і батьками та/або персоналом, що здійснює догляд; діти розвиваютьсЯ й вчатьсЯ по-різному та з різною швидкістю. Рамковий курикулум ранньої освіти охоплює освіту і догляд за всіма дітьми цього віку, в тому числі за дітьми з особливими освітніми потребами та обмеженими можливостями
Сполучене Королівство (Північна Ірландія)	Початковий курикулум Північної Ірландії (The Northern Ireland Curriculum: Primary 2007) визначає, що освіта на ключовому етапі 1 повинна сприяти інтелектуальному, соціальному, емоційному, фізичному, моральному і духовному розвитку учнів через: організацію гармонійної співпраці та гри; формування позитивного ставлення до школи та навчання; навчання на практиці; використання повною мірою потенціалу гри для соціального та академічного розвитку учнів; створення широкого спектра можливостей для розвитку руху і моторики; розвиток природної цікавості та стимулювання уяви; надання можливостей для досліджень, розв'язання проблем і прийняття рішень; розвиток основних навичок грамотності, рахунку та усного спілкування як за допомогою прямого навчання, так і з використанням можливостей, що надаютьсЯ іншими шкільними предметами й видами діяльності; поглиблення знань і розуміння за допомогою контекстів, що інтегрують предмети курикулуму; забезпечення багатих і різноманітних контекстів для розвитку навичок спостереження, дослідження, організації, фіксування, інтерпретації та прогнозування, що мають важливе значення для навчання з усіх предметів курикулуму.

	Навчання на ключових етапах 1 і 2 повинне продовжувати сприяти інтелектуальному, соціальному, емоційному, фізичному, культурному, моральному та духовному розвитку дітей шляхом: надання дітям можливостей розвитку надпредметних навичок спілкування, використання математики та ІКТ, критичного мислення й особистих здібностей; розвитку впевненості в собі та почуття власної гідності; формування навичок роботи в групі або команді; розвитку дитячої творчості; використання низки навчальних стратегій, у тому числі тематичних підходів, у широкому діапазоні контекстів, які є значущими, складними, актуальними та цікавими; створення умов для задоволення індивідуальних освітніх потреб
Сполучене Королівство (Уельс)	Основним принципом шкільної освіти (Закон про освіту 2002 р.) є забезпечення збалансованого та широкого курикулуму, що відповідає віку дитини, її здібностям і будь-яким особливим освітнім потребам, що їх вона може мати. Збалансованим і широким називається курикулум, який: сприяє духовному, моральному, культурному, інтелектуальному й фізичному розвитку учнів у школі та суспільстві; готує учнів до можливостей, відповідальності й досвіду дорослого і трудового життя. На базовому етапі особлива увага приділяється активній участі дітей (віком із 4 до 6 років) в ігровому навчанні. Принципи курикулуму на базовому етапі наголошують на експериментальному навчанні, активності та важливості розвитку: навичок і розуміння; особистого, соціального, емоційного, фізичного та інтелектуального благополуччя кожної дитини; позитивного ставлення до навчання; почуття власної гідності й впевненості в собі, аби експериментувати, досліджувати, вивчати нові речі та формувати нові стосунки; творчості, виразності й навичок спостереження для стимулювання дітей як особистостей з різними способами реагування на досвід; досвіду розв'язання життєвих проблем
Сполучене Королівство (Шотландія)	Стандарти в школах Шотландії (Standards in Scotland's Schools etc. Act 2000) встановлюють, що освіта повинна відповідати індивідуальним потребам учнів, бути адаптованою до «віку, можливостей та обдарованості» й спрямовуватися на розвиток «особистості, талантів, розумових і фізичних здібностей дітей і молодих людей» задля повного розкриття потенціалу. Держава має створити можливості (фінансова допомога) для продовження шкільної або професійної або вищої освіти. З початку 1950-х років значно збільшено кількість місць у професійній та вищій освіті, відбулося розширення неформальної освіти за рахунок підтримки комунальних освітніх проектів для дорослих і молоді. «Курикулум для досконалості» (Curriculum for Excellence 2004) репрезентує послідовну й інклюзивну навчальну програму для дітей віком від 3 до 18 років. Незалежно від місця навчання (дошкільні центри, школи, коледжі тощо) освіта повинна мати такі характеристики:

	фокус на результатах; широка загальна освіта; більше можливостей для розвитку навичок для навчання, навичок для життя і навичок для роботи для всіх молодих людей на кожному етапі; акцент на грамотності, рахунку, здоров'ї та благополуччі на кожному етапі; відповідний темп і рівень складності для кожної дитини; забезпечення зв'язку між усіма аспектами навчання; забезпечення особистої підтримки для кожної дитини
Фінляндія	Закон про базову освіту (Finlex, 1998) визначає такі основи базової освіти: Освіта повинна регулюватися єдиним національним курикулумом базової освіти. Освіта має відповідати віку і можливостям учня та сприяти його здоровому зростанню й розвитку (Amendment 477/2003). Особи, котрі надають освіту, повинні співпрацювати з батьками/опікунами учнів. Закон також встановлює, що базова освіта має бути безкоштовною. Це охоплює навчання, підручники та інші навчальні матеріали, медичну й стоматологічну допомогу, забезпечення шкільного транспорту та збалансованого і належним чином організованого у дні навчання харчування школярів. Ціннісним підґрунтям базової освіти є права людини, рівність, демократія, природне розмаїття, збереження навколишнього середовища і схвалення мультикультуралізму
Франція	У Конституції Франції зафіксовано, що держава повинна «забезпечити безкоштовну, обов'язкову світську освіту на всіх рівнях». Школа ґрунтується на принципах Великої французької революції 1789 р., удосконалених низкою законодавчих текстів XIX ст. та сучасними освітніми документами: свобода вибору, безкоштовна освіта, нейтралітет (у державній школі вчителі та учні повинні демонструвати філософський і політичний нейтралітет) та секуляризм. Відповідно до Конституції Франції, яка визначає загальні принципи функціонування системи освіти, кожна дитина й молода людина у Франції має право на освіту і професійну підготовку незалежно від місця проживання, соціального статусу, культурного фону

Додаток Г

МІЖНАРОДНІ ПОРІВНЯЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

НА РІВНІ МСКО 1

Таблиця Г.1

Результати участі учнів четвертих класів країн ЄС у *PIRLS*
(систематизовано автором на основі джерел [531—534; 628])

Країна ЄС	Рік проведення PIRLS			
	2001	2006	2011	2016
Міжнародний середній бал	500	500	500	500
Австрія		538	529	
Бельгія (фламандська громада)		547		
Бельгія (франкомовна громада)		500	506	
Болгарія	550	547	532	
Греція	524			
Данія		546	554	
Естонія				
Ірландія			552	567
Іспанія		513	513	
Італія	541	551	541	
Кіпр	494			
Латвія	545	541		
Литва	543	537	528	
Люксембург		557		
Мальта			477	
Нідерланди	554	547	546	
Німеччина	539	548	541	
Польща		519	526	565
Португалія			541	
Румунія	512	489	502	
Словаччина	518	531	535	
Словенія	502	522	530	
Сполучене Королівство (Англія)	553	539	552	
Сполучене Королівство (Північна Ірландія)			558	565
Сполучене Королівство (Шотландія)	528	527		
Угорщина	543	551	539	
Фінляндія			568	566
Франція	525	522	520	
Хорватія			553	
Чеська Республіка	537		545	
Швеція	561	549	542	

Таблиця Г.2

Результати участі учнів четвертих класів країн ЄС у TIMMS
(природничі науки)
(систематизовано автором на основі джерел
[489; 628—629; 631; 633; 635])

Країна ЄС	Рік проведення TIMMS				
	1995	2003	2007	2011	2015
Міжнародний середній бал	524	489	500	500	500
Австрія	565		526	532	
Бельгія (фламандська громада)		518		509	512
Болгарія					536
Греція	497				
Данія			517	528	527
Естонія					
Ірландія	539			516	529
Іспанія				505	518
Італія		516	535	524	516
Кіпр	475	480			481
Латвія	512	532	542		
Литва		512	514	515	528
Люксембург					
Мальта				446	
Нідерланди	557	525	523	531	517
Німеччина			528	528	528
Польща				505	547
Португалія	480			522	508
Румунія				505	
Словаччина			526	532	520
Словенія	548	490	518	520	543
Сполучене Королівство (Англія)	551	540	542	529	536
Сполучене Королівство (Північна Ірландія)				517	520
Сполучене Королівство (Шотландія)	536	502	500		
Угорщина	532	530	536	534	542
Фінляндія				570	554
Франція					487
Хорватія				516	533
Чеська Республіка	557		515	536	534
Швеція			525	533	540

* За результатами TIMSS 2007 учні четвертих класів в Україні набрали середній бал 474.

Таблиця Г.3

Результати участі учнів четвертих класів країн ЄС у TIMSS
(математика)
(систематизовано автором на основі джерел
[489; 628; 630; 632; 634])

Країна ЄС	Рік проведення TIMSS				
	1995	2003	2007	2011	2015
Міжнародний середній бал	529	495	500	500	500
Австрія	559		505	508	
Бельгія (фламандська громада)		551		549	546
Болгарія					524
Греція	492				
Данія			523	537	539
Естонія					
Ірландія	550			527	547
Іспанія				482	505
Італія		503	507	508	507
Кіпр	502	510			523
Латвія	525	536	537		
Литва		534	530	534	535
Люксембург					
Мальта				496	
Нідерланди	577	540	535	540	530
Німеччина			525	528	522
Польща				481	535
Португалія	475			532	541
Румунія				482	
Словаччина			496	507	498
Словенія	552	479	502	513	520
Сполучене Королівство (Англія)	513	531	541	542	546
Сполучене Королівство (Північна Ірландія)				562	570
Сполучене Королівство (Шотландія)	520	490	494		
Угорщина	548	529	510	515	529
Фінляндія				545	535
Франція					488
Хорватія				490	502
Чеська Республіка	567		486	511	528
Швеція			503	504	519

* За результатами TIMSS 2007 учні четвертих класів в Україні набрали середній бал 469.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеева О. В. Теорія і практика виховання громадянськості в школах Франції у контексті європейської інтеграції : автореф. дис.... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання». — Київ, 2003. — 18 с.
2. Андреева Г. М. Психология социального познания : учеб. пособ. для студ. вузов. — Изд. 2-е, перераб. и доп. — М. : Аспект Пресс, 2000. — 288 с.
3. Арістотель. Політика / пер. з давньогрец. О. Кислюка. — Київ, 2000. — 239 с.
4. Артерчук Т. О. Релігійне виховання в закладах загальної середньої освіти ФРН : 1945—2005 рр. : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.01. — Рівне, 2011. — 20 с.
5. Базалук О. О., Юхименко Н. Ф. Філософія освіти : навч.-метод. посіб. — Київ : Кондор, 2010. — 164 с.
6. Байбара Т. Компетентнісний підхід в початковій ланці освіти : теоретичний аспект // Початкова школа : наук.-метод. журн. — 2010. — №8. — С. 46—50.
7. Белинская Е. П., Тихомандрицкая О. А. Социальная психология личности : учеб. пособ. для вузов. — М. : Аспект Пресс, 2001. — 301 с.
8. Бернштейн Б. Класс, коды и контроль : структура педагогического дискурса Бернштейн / пер. И. В. Борисовой. — М. : Просвещение, 2008. — 272 с.
9. Бессонова Е. А. Сравнительный анализ педагогических условий образовательного выбора в школах Европы : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.01. — СПб., 2005. — 18 с.
10. Боднарчук Т. В. Розвиток білінгвальної освіти в Австрії (1945—2010 рр.) : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.01. — Хмельницький, 2012. — 20 с.
11. Борисенко І. В. Теорія і практика моделювання змісту початкової освіти Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.01. — Київ, 2015. — 20 с.
12. Борін К. А. Формування екологічної свідомості учнів у школах Німеччини у другій половині ХХ — на початку ХХІ століття : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.01. — Луганськ, 2012. — 20 с.
13. Борусяк Е. В. Психолого-педагогическое наследие Вильгельма Прейера и его значение для психологии развития ребенка : автореф. дис.... канд. психол. наук : 19.00.01. — М., 2005. — 23 с.
14. Бочарова О. А. Соціально-педагогічна підтримка обдарованих школярів у Польщі : автореф. дис.... д-ра пед. наук : 13.00.01. — Луганськ, 2013. — 40 с.
15. Бражник Е. И. Особенности методологии сравнительных педагогических исследований // Письма в Emissia.offline : эл. науч.-пед. журнал. — 2005. — Январь — июнь. — URL : <http://www.emissia.org/offline/2005/975.htm> (дата звернення : 20.02.2017).
16. Браславски С. Куррикулум. — Париж : Международное бюро образования, 2003. — 5 с.
17. Бурдье П., Пассрон Ж.-К. Воспроизводство : элементы теории системы образования / пер. Н. А. Шматко ; Моск. высш. шк. соц. и экон. наук. — М. : Просвещение, 2007. — 267 с.
18. Бутенко Г. П. Діагностування навчальних досягнень учнів у системі шкільної освіти Великої Британії : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.01. — Київ, 2006. — 20 с.
19. Василюк А. В. Тенденції реформування шкільної освіти Польщі (ХХ — початок ХХІ ст.) : автореф. дис.... д-ра пед. наук : 13.00.01. — Тернопіль, 2011. — 40 с.
20. Василюк А., Корсак К., Яковець Н. Нариси з порівняльної педагогіки. — Ніжин : Ред.-видав. відділ НДПУ, 2002. — 119 с.

21. Вільчовська А. Е. Развитие теории и практики музыкального воспитания учащихся основных школ Польши (1980—2000 гг.) : дис. канд. пед. наук : 13.00.01. — Київ, 2004. — 207 с.
22. Владимирова С. В. Сущность сравнительно-педагогического исследования и методологические подходы к его реализации // Образование в современном мире : зарубежный опыт : сб. науч. ст. — СПб., 2007. — С. 22—26.
23. Волошина О. В. Соціокультурний компонент підготовки майбутніх учителів початкової школи у Великій Британії : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.04. — Київ, 2007. — 25 с.
24. Вульфсон Б. Л., Малькова З. А. Сравнительная педагогика. — М. : Ин-т практической психологии ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. — 256 с.
25. Выготский Л. С. Мышление и речь. Психологические исследования / под ред. В. Колбановского. — М. : Соцэкгиз, 1934. — 323 с.
26. Гарапко В. І. Інформаційні технології в системі підготовки вчителів початкової школи у Великій Британії : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.04. — Переяслав-Хмельницький, 2014. — 19 с.
27. Гаращук К. В. Структурні реформи в системі загальної середньої освіти сучасної Великої Британії : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.01. — Суми, 2011. — 24 с.
28. Гриневич Л. М. Тенденції децентралізації управління базовою освітою в сучасній Польщі : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.01. — Київ, 2005. — 24 с.
29. Гульпа Л. Ю. Тенденції розвитку іншомовної освіти у середніх навчальних закладах Угорської республіки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01. — Івано-Франківськ, 2007. — 20 с.
30. Джуринский А. История зарубежной педагогики : учеб. пособие для вузов. — М. : ФОРУМ — ИНФРА-М, 1998. — 272 с.
31. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. — Київ : Юріком Інтер, 2008. — 609 с.
32. 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.
33. Єгоров Г. Стандарти як складова механізму забезпечення якості освіти у Франції / Георгій Єгоров // Порівняльно-педагогічні студії : наук.-пед. журн. — 2013. — №2—3 (16—17). — С. 103—104.
34. Ждан А. Н. История психологии. От Античности до наших дней : учеб. для вузов. — 5-е изд., перераб. и доп. — М. : Академический проект, 2004. — 576 с.
35. Желуденко М. О. Цінності освіти і виховання у педагогічних системах Німеччини та України : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.01. — Київ, 2006. — 19 с.
36. Заблоцька Л. М. Дидактичні основи мовної підготовки учнів у початкових школах Великої Британії в другій половині XX ст. — початку XXI ст. : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.01. — Івано-Франківськ, 2010. — 20 с.
37. Заболотна О. А. Теорія і практика альтернативної шкільної освіти у країнах Європейського Союзу : монографія. — Умань : ФОП Жовтий, 2013. — 372 с.
38. Заболотна О. Розвиток альтернативної освіти у постмодерний період : методологічний аспект // Порівняльно-педагогічні студії : наук.-пед. журн. — 2011. — №1. — С. 6—11.
39. Загвоздкин В. К. Рецензия на книгу «О разработке национальных стандартов образования. Экспертиза» // Вопросы образования. — 2008. — №4. — С. 282—293.
40. Загвоздкин В. К. Теория и практика применения стандартов в образовании. — М. : Народное образование : НИИ школьных технологий, 2011. — 344 с.
41. Закон за степента на образование, общообразователния минимум и учебния план (1999—2009 г.) / Република България. Министерство на образованието и

- науката. — URL : <http://www.minedu.government.bg/?go=page&pagelid=7&subpagelid=57> (дата звернення : 29.08.2017).
42. Исследования по сравнительному образованию : подходы и методы / под ред. М. Брейя, Б. Адамсона, М. Мейсона ; пер. с англ. М. Л. Ваховского, И. В. Разнатовского. — Луганск : ФОП Сабов А. М., 2015. — 380 с.
 43. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : учеб. пособ. для пед. учеб. завед. / под ред. академика РАО А. И. Пискунова. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : ТЦ «Сфера», 2001. — 512 с.
 44. Кареліна О. В. Художнє виховання молодших школярів у сучасній Великій Британії : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.07. — Луганськ, 2007. — 20 с.
 45. Кашуба О. М. Теоретичні основи організації навчального процесу в початкових школах Німеччини : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.01. — Івано-Франківськ, 2001. — 16 с.
 46. Кирда А. Г. Тенденції розвитку цілей освіти в розвинених країнах світу і Україні (друга половина XX століття) : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.01. — Київ, 2005. — 26 с.
 47. Клепо С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті : монографія. — Полтава : ПОІППО, 2006. — 328 с.
 48. Клімова Г. П. Освіта і цивілізація : монографія. — Харків : Право, 1996. — 127 с.
 49. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. — Київ : К.І.С., 2004. — 111 с.
 50. Королева К. Ю. Социальный институт образования : исследование основных подходов системного анализа : автореф. дис.... канд. филос. наук : 09.00.11. — Ростов-на-Дону, 2005. — 22 с.
 51. Короткий термінологічний словник з педагогіки / уклад. С. Г. Мельничук [та ін.] ; Кіровоградський держ. пед. ун-т ім. Володимира Винниченка. — Кіровоград, 2004. — 34 с.
 52. Короткова Ю. М. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів у сучасній Греції : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.01. — Харків, 2008. — 20 с.
 53. Корсак К. Від початкової до первинної освіти : століття розвитку // Початкова школа : наук.-метод. журн. — 2002. — №2. — С. 16—20.
 54. Корсак К. Порівняльна педагогіка в контексті сучасних суспільних викликів і змін // Порівняльно-педагогічні студії : наук.-пед. журн. — 2009. — №2. — С. 5—11.
 55. Краевский В. В., Бережнова Е. В. Методология педагогики : новый этап : учеб. пособ. для студ. вузов. — М. : Академия, 2006. — 400 с.
 56. Крашевські К. Наукові основи техніки як складова загальної освіти у початковій школі Польщі : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.01. — Київ, 2003. — 41 с.
 57. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. — Київ : Педагогічна думка, 2009. — 520 с.
 58. Кристопчук Т. Є. Тенденції розвитку педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.04. — Київ, 2014. — 40 с.
 59. Кузнецова О. Ю. Развитие мовой освіти у середніх і вищих навчальних закладах Великої Британії другої половини XX століття : дис.... д-ра пед. наук : 13.00.01. — Харків, 2002. — 494 с.
 60. Купрій Т. Г. Соціологія освіти : навч. посіб. для студ. непрофільних спеціальностей / уклад. Т. Г. Купрій. — Київ : Логос, 2014. — 304 с.
 61. Лавриченко Н. Методологічні аспекти порівняльно-педагогічних досліджень // Шлях освіти : наук.-метод. журн. — 2006. — №2. — С. 17—23.
 62. Лавриченко Н. М. Педагогічні основи соціалізації учнівської молоді в країнах Західної Європи : дис.... д-ра пед. наук : 13.00.01. — Київ, 2006. — 447 с.

63. Лавриченко Н. М. Сучасна початкова шкільна освіта у Європейському вимірі // Початкова школа : наук.-метод. журн. — 2006. — №12. — С. 51—54.
64. Лаухіна І. С. Релігійно-етнічний компонент змісту загальної середньої освіти Франції : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.01. — Київ, 2013. — 20 с.
65. Лащихіна В. П. Розвиток системи підготовки педагогічних кадрів у Франції (друга половина XX — початок XXI століття) : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.01. — Київ, 2009. — 20 с.
66. Левченко Т. І. Європейська освіта : конвергенція та дивергенція : монографія. — Вінниця : Нова Книга, 2007. — 656 с.
67. Локшина О. До питання про сутнісні характеристики шкільного курикулуму // Шлях освіти : наук.-метод. журн. — 2009. — №4. — С. 17—21.
68. Локшина О. Зміст початкової освіти в країнах Європейського Союзу : спільні координати розвитку // Початкова школа : наук.-метод. журн. — 2009. — № 12. — С. 1—5.
69. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу : теорія і практика (друга половина XX — початок XXI ст.) : монографія. — Київ : Богданова А. М., 2009. — 404 с.
70. Локшина О. Інновації в оцінюванні навчальних досягнень учнів у шкільній освіті країн Європейського союзу // Порівняльно-педагогічні студії : наук.-пед. журн. — 2009. — №2. — С. 107—113.
71. Локшина О. І. Тенденції розвитку змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу : автореф. дис.... д-ра пед. наук : 13.00.01. — Київ, 2011. — 45 с.
72. Локшина О. І. Тенденції розвитку змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу : дис.... д-ра пед. наук : 13.00.01. — Київ, 2011. — 465 с.
73. Локшина О. Оцінювання успішності учнів початкових шкіл у Західній Європі // Початкова школа : наук.-метод. журн. — 2002. — №6. — С. 54—57.
74. Локшина О. Становлення та розвиток моніторингу якості освіти : світовий вимір // Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / за заг. ред. О. І. Локшиної. — Київ : К.І.С., 2004. — С. 28—39.
75. Локшина О. Тенденція як наукова категорія порівняльної педагогіки // Порівняльно-педагогічні студії : наук.-пед. журн. — 2011. — №2. — С. 5—14.
76. Локшина О. Трансформаційні процеси в початковій освіті країн Євросоюзу : перспективні ідеї для України // Початкова школа : наук.-метод. журн. — 2015. — №5. — С. 37—39.
77. Ломакович В. Я. Екологічна освіта учнів навчальних закладів середнього ступеня в Німеччині : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.01. — Тернопіль, 2004. — 25 с.
78. Луговская И. Р. Параметрический подход к анализу систем школьного образования разных стран : автореф. дис.... д-ра пед. наук : 13.00.01. — СПб., 2004. — 42 с.
79. Манхейм К. Диагноз нашего времени : пер. с нем. и англ. — М. : Юрист, 1994. — 693 с.
80. Мартин Лютер — реформатор, проповідник, педагог : [збірник] / Ун-т Російської акад. образования ; [сост. О. В. Курило]. — М. : Изд-во РОУ, 1996. — 235 с.
81. Марцинковская Т. Д. История детской психологии : учеб. для студ. пед. вузов. — М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 272 с.
82. Марченко Г. В. Розвиток екологічної освіти в середніх школах Великої Британії у другій половині XX століття : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.01. — Київ, 2004. — 23 с.
83. Матвієнко О. В. Розвиток систем середньої освіти в країнах Європейського Союзу: порівняльний аналіз : дис.... д-ра пед. наук : 13.01.01. — Київ, 2005. — 492 с.

84. Мілютіна О. К. Полікультурна освіта учнів середньої загальноосвітньої школи в Великій Британії : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.01. — Житомир, 2008. — 20 с.
85. Мовчан Л. Г. Розвиток шкільної іншомовної освіти в Королівстві Швеція : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.01. — Київ, 2012. — 20 с.
86. Модернізація педагогічної освіти в європейському та євро-атлантичному освітньому просторі : монографія / авт. кол. : Н. М. Авшенюк, В. О. Кудін, О. І. Огієнко та ін. — Київ : Педагогічна думка, 2011. — 232 с.
87. М'яковський М. Європейський вектор реформ — рушій еволюційного вдосконалення системи освіти (досвід Австрії) // Порівняльно-педагогічні студії : наук.-пед. журн. — 2012. — №4(14). — С. 98—104.
88. Низова Т. Н. Педагогические идеи К. Роджерса в современной теории и практике обучения и воспитания в США : дис.... канд. пед. наук : 13.00.01. — Волгоград, 2004. — 180 с.
89. Ничкало Н. Г. Порівняльна професійна педагогіка як галузь педагогічного знання // Порівняльна професійна педагогіка. — 2011. — №1. — С. 6—18.
90. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. — Київ : МОН України, 2016. — 34 с.
91. Обухова Л. Ф. Детская психология : теории, факты, проблемы. — М. : Тривола, 1995. — 360 с.
92. Обухова Л. Ф. Концепция Жана Пиаже : за и против. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981. — 191 с.
93. Овчарук О. Шкільна політика в галузі початкової освіти в європейських країнах // Шлях освіти : наук.-метод. журн. — 2000. — №4. — С. 17—19.
94. Папіжук В. О. Реформування змісту загальної середньої освіти у Франції : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.01. — Житомир, 2011. — 20 с.
95. Первакова С. А. Педагогические идеи Марка Фабия Квинтилиана (35—96 гг. н. э.) : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.01. — Карачаевск, 2005. — 21 с.
96. Пермякова О. Г. Моніторинг якості навчання у загальноосвітніх закладах Франції другої половини ХХ ст. : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.01. — Тернопіль, 2010. — 21 с.
97. Першукова О. О. Розвиток багатомовної освіти школярів у країнах Західної Європи : монографія. — Київ : ТОВ «СІК ГРУП УКРАЇНА», 2015. — 562 с.
98. Першукова О. О. Розвиток соціокультурного компонента змісту навчання іноземної мови в європейській шкільній освіті : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.01. — Київ, 2002. — 19 с.
99. Пинский А. А. Общественное участие в управлении школой. Школьные советы. — М., 2004. — 419 с.
100. Платон. Сочинения : в 4 т. Т. 3, ч. 1 / под общ. ред. А. Ф. Лосева и В. Ф. Асмуса; пер. с древнегреч. — СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та : Изд-во Олега Абышко, 2007. — 752 с.
101. Погромська Г. І. Розвиток релігійної освіти у середніх школах Великої Британії : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.01. — Луганськ, 2009. — 22 с.
102. Поліщук Л. П. Професійна підготовка вчителів початкової школи Англії в умовах євроінтеграції : автореф. дис.... канд. пед. наук : спец. 13.00.01. — Житомир, 2011. — 20 с.
103. Полтавець В. Л. Художнє виховання учнів у початковій школі Франції : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.01. — Луганськ, 2008. — 20 с.
104. Полякова М. А. Разработка Мартином Лютером педагогической программы реформационного движения в Германии : исторические предпосылки, содержание, практическая реализация : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.01. — М., 2009. — 24 с.

105. Полякова Я. В. Теорія і практика екологічного виховання учнівської молоді у Великій Британії (етнопедагогічний аспект) : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.07. — Луганськ, 2005. — 23 с.
106. Поп'юк М. В. Реформування початкової освіти в державах Вишеградської четвірки : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.01. — Тернопіль, 2013. — 18 с.
107. Про освіту : Закон України. — URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/main/1060-12,2145-19> (дата звернення : 19.12.2017).
108. Репина Э. В. Становление и развитие немецкой начальной школы : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.01. — Ульяновск, 2006. — 19 с.
109. Романенко М. І. Гуманізація освіти : концептуальні проблеми та практичний досвід : монографія. — Дніпропетровськ : Промінь, 2001. — 160 с.
110. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підруч. для студ. пед. фак. — Київ : Грамота, 2012. — 504 с.
111. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка : навч. посіб. — 2-ге вид., стер. — Суми : ВДТ «Університетська книга», 2004. — 320 с.
112. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англосов'язних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX — початок XXI ст.) : автореф. дис.... д-ра пед. наук : 13.00.01. — Київ, 2005. — 47 с.
113. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англосов'язних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX — початок XXI ст.) : монографія. — Суми : ВАТ «Сумська обласна друкарня»: Козацький вал, 2004. — 500 с.
114. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Освітні системи країн Європейського Союзу : загальна характеристика : навч. посіб. ; Київський університет імені Бориса Грінченка. — Рівне : Овід, 2012. — 352 с.
115. Ситаров В. А. Дидактика : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / под ред. В. А. Слостенина. — 2-е изд., стер. — М. : Академия, 2004. — 368 с.
116. Соколова А. В. Професійна підготовка вчителя у системі педагогічної освіти Англії і Шотландії : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.01. — Одеса, 2009. — 20 с.
117. Соколова І. Наукові підходи до проведення компаративних досліджень в освіті // Освітologia : наук.-метод. журн. — 2014. — Вип. 3. — С. 23—29.
118. Супрунова Л. Л. Сравнительная педагогика в структуре современного научного знания // Педагогика. — 2014. — №9. — С. 100—110.
119. Сухомлинська О. Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини XX століття // Шлях освіти : наук.-метод. журн. — 2007. — №4. — С. 6—12.
120. Тадєєва М. І. Сучасні тенденції розвитку шкільної іншомовної освіти в країнах-членах Ради Європи (порівняльний аналіз) : автореф. дис.... д-ра пед. наук : 13.00.01. — Луганськ, 2011. — 40 с.
121. Філософія освіти : навч. посіб. / за заг. ред. В. Андрущенко, І. Передборської. — Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. — 329 с.
122. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы : пер. с англ. — М. : Педагогика-Пресс, 1993. — 144 с.
123. Цюра С. Особливості методології порівняльних педагогічних досліджень // Порівняльно-педагогічні студії : наук.-пед. журн. — 2013. — № 2—3 (16—17). — С. 7—13.
124. Червонецька С. С. Виховання в сім'ї моральних якостей дітей молодшого шкільного віку засобами природи у Великій Британії : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.07. — Луганськ, 2009. — 20 с.
125. Чирікова Г. І. Проблеми сімейного виховання молодших школярів у Німеччині : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.01. — Луганськ, 2011. — 20 с.
126. Чичук В. М. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до використання мультимедійних технологій у Польщі : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.04. — Черкаси, 2013. — 20 с.

127. Шабінський М. Є. Громадянське виховання учнів початкової школи у Франції : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.07. — Луганськ, 2011. — 20 с.
128. Шабло Н. Г. Состояние и основные направления развития начального образования в современной Франции : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.01. — Таганрог, 1999. — 17 с.
129. Шаронова С. А. Из истории развития социологии образования за рубежом : реферативный обзор. — 2004. — URL : <http://www.isras.ru/files/File/Socis/2005-3/sharounova.pdf> (дата звернення : 19.01.2017).
130. Шимків І. В. Моніторинг якості освіти в школах Німеччини другої половини ХХ століття : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.01. — Тернопіль, 2008. — 20 с.
131. Шкелебей І. І. Розвиток художньої освіти у школах Німеччини і України в 90-х роках ХХ століття (на матеріалах образотворчого мистецтва) : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.01. — Київ, 2005. — 21 с.
132. Щука Г. П. Методологічні основи порівняльно-педагогічних досліджень // Науковий вісник Донбасу. — 2012. — №2. — URL : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/nvd_2012_2_10.pdf (дата звернення : 09.02.2017).
133. Ярова О. Б. Автономія учителя початкової школи в країнах Європейського Союзу // Імідж сучасного педагога : наук.-практ. журн. — 2013. — №4 (133). — С. 26—30.
134. Ярова О. Б. Дидактичні основи організації навчання у початковій школі Євросоюзу // Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology : scientific journal. — 2013. — I (6) Issue: 10. — P. 185—189.
135. Ярова О. Б. Здобутки і виклики в іншомовній освіті молодших школярів у країнах Євросоюзу // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія : зб. ст. — Ялта : РВВ КГУ, 2014. — Вип. 42, ч. 1. — С. 246—257.
136. Ярова О. Б. Ключові компетентності в змісті початкової освіти країн Європейського Союзу // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки : зб. наук. пр. — Бердянськ : БДПУ, 2015. — Вип. 1. — С. 343—350.
137. Ярова О. Б. Концепт «курикулум» у термінологічному полі європейської початкової освіти // Педагогічні науки : зб. наук. пр. — Херсон : ХДУ, 2017. — Вип. LXXIV. — С. 91—95.
138. Ярова О. Б. Мистецька освіта у початковій школі Євросоюзу: тенденції розвитку // Порівняльно-педагогічні студії : наук.-пед. журн. — 2014. — №2—3 (20—21). — С. 122—131.
139. Ярова О. Б. Моделі релігійної освіти молодших школярів у країнах Європейського Союзу // Порівняльно-педагогічні студії : наук.-пед. журн. — 2014. — №1 (19). — С. 72—80.
140. Ярова О. Б. Початкова школа Швеції : досвід реформування та тенденції розвитку // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). — Бердянськ : БДПУ, 2012. — №4. — С. 67—74.
141. Ярова О. Б. Роль шкільної інспекції в забезпеченні якості європейської початкової освіти // Педагогічні науки : зб. наук. пр. — Херсон : ХДУ, 2016. — Вип. LXIX. — Т. 1. — С. 106—110.
142. Ярова О. Б. Соціальний контекст розвитку європейської початкової освіти в ХХІ столітті // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки : наук. журн. — Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. — Вип. 3 (81) — С. 121—126.
143. Ярова О. Б. Тенденції оптимізації процесу навчання у початковій школі Євросоюзу // Порівняльна професійна педагогіка : наук. журн. / голов. ред. Н. М. Бідюк. — Київ ; Хмельницький : ХНУ, 2013. — №1 (5). — С. 93—103.

144. Ярова О. Б. Тенденції упровадження європейського виміру у початкову освіту Євросоюзу // *Порівняльно-педагогічні студії* : наук.-пед. журн. — 2013. — №4 (18). — С. 63—72.
145. Ярова О. Б. Трансформація цілей початкової освіти в країнах Європейського Союзу на рубежі XX—XXI століть // *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. — Херсон : ХДУ, 2015. — Вип. 67. — С. 53—60.
146. Ярова О. Б. Управлінські трансформації у початковій школі Євросоюзу // *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Сер. 17: Теорія і практика навчання та виховання. — Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. — Вип. 22 : зб. наук. пр. / за ред. В. І. Бондаря. — С. 179—184.
147. Ярова О. Б. Фізкультурна освіта і спорт у початковій школі Євросоюзу : сучасний стан і тенденції розвитку // *Педагогічні науки* : теорія, історія, інноваційні технології / голов. ред. А. А. Сбруєва. — Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. — №4 (38). — С. 401—412.
148. Ярова О. Б. Філософсько-педагогічні традиції європейської початкової освіти // *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка* : зб. наук. пр. Сер.: Педагогічні науки / редкол. : О. І. Курок (відп. ред.) [та ін.]. — Глухів : РВВ Глухівського НПУ ім. О. Довженка, 2015. — Вип. 29. — С. 276—284.
149. Ярова О. Б. Школо-базований менеджмент як інструмент демократизації європейської початкової освіти // *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. Педагогічні науки : зб. наук. пр. — Бердянськ : БДПУ, 2016. — Вип. 1. — С. 342—349.
150. Ярова О. Початкова освіта в Євросоюзі як предмет дослідження в українській педагогічній компаративістиці // *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*. Педагогічні науки : зб. наук. пр. / за ред. Т. Степанової. — Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2017. — №1 (56). — Лютий. — С. 167—173.
151. Ярова О. Сучасна початкова освіта Данії : здобутки та вектори розвитку // *Початкова школа* : наук.-метод. журн. — 2013. — № 12. — С. 51—54.
152. Ярова О. Тенденції розвитку природничо-наукової освіти в початковій школі країн Європейського Союзу // *Рідна школа* : наук.-пед. журн. — 2014. — №8—9. — С. 36—40.
153. A Cross Thematic Curriculum Framework for Compulsory Education. — URL : http://www.pi-schools.gr/programs/depps/index_eng.php (дата звернення : 11.08.2017).
154. A Curriculum for Excellence : The Curriculum Review Group. — Edinburgh : Scottish Executive, 2004. — 18 p.
155. A Decade of Reforms at Compulsory Education Level in the European Union (1984—94). — Brussels : European Unit of Eurydice. — 315 p.
156. Aguerrondo I. Complex Knowledge and Education Competences. — Geneva : UNESCO International Bureau of Education, 2009. — 16 p.
157. Aho E., Pitkänen K., Sahlberg P. Policy Development and Reform Principles of Basic and Secondary Education in Finland since 1968. — Washington : The World Bank, 2006. — 159 p.
158. Aims, Manifesto and Dogmas of New Nordic School. — URL : <http://nynordiskskole.dk/Service/New-Nordic-School/Aims-Manifesto-and-Dogmas-of-New-Nordic-School> (дата звернення : 11.08.2017).
159. Akker J., van den., Kuiper W., Hameyer U. Curriculum Landscapes and Trends. — Springer Science : Business Media, 2013. — 258 p.
160. Alexander R. J. Excellence, Enjoyment and Personalised Learning : A True Foundation for Choice? // *Education Review*. — 2004. — No. 18 (1). — P. 15—33.

161. Alexander R. J., Flutter J. Towards a New Primary Curriculum : A Report from the Cambridge Primary Review. Pt. 1 : Past and Present. — Cambridge : University of Cambridge Faculty of Education, 2009. — 47 p.
162. Alexander R. J. Towards a New Primary Curriculum : A Report from the Cambridge Primary Review. Pt. 2 : The Future. — Cambridge : University of Cambridge Faculty of Education, 2009. — 70 p.
163. Alexander R., Broadfoot P., Phillips D. Learning from Comparing: New Directions in Comparative Education Research. Vol. 1 : Contexts, Classrooms and Outcomes. — Symposium Books Ltd, 1999. — 304 p.
164. Altrichter H., Merki K. H. Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. — Springer-Verlag, 2010. — 467 s.
165. Alvik T. Self-Evaluation : What, Why, How, by Whom, for Whom? // CIDREE Collaborative Project Selfevaluation in School Development. — Dundee : CIDREE, 1996. — 28 p.
166. Amelsvoort H. W. C. H., van, Janssen F. J. G. School Self-Evaluations and School Inspections in Europe : An Exploratory Study // Studies in Educational Evaluation. — 2008. — Vol. 34.— P. 15—23.
167. A National Curriculum Framework for All. — Malta : Ministry of Education and Employment, 2012. — 76 p.
168. Anderson L., Briggs A. R., Burton A. R. J. Managing Finance, Resources and Stakeholders in Education. — London : Paul Chapman, 2001. — 152 p.
169. A New Relationship with Schools : Improving Performance Through School Self-Evaluation. — Nottingham : DfES Publications, 2004. — 39 p.
170. Ansell B., Lindvall J. The Political Origins of Primary Education Systems : Ideology, Institutions, and Interdenominational Conflict in an Era of Nation-Building // American Political Science Review. — 2013. — Vol. 107 (3). — P. 505—522.
171. Apple M. W. Ideology and Curriculum. — London : Routledge, 1979. — 203 p.
172. Apple M. W. The Politics of Official Knowledge : Does a National Curriculum Makes Sense // Teachers College Record. — Columbia University, 1993. — Vol. 95(2). — P. 222—241.
173. Armstrong A. Scotland : Education, Curriculum and Learning. The Strengths, Challenges and Solutions in Lifelong Learning. — Geneva : UNESCO International Bureau of Education, 2014. — 13 c.
174. Aronowitz S., Giroux H. Postmodern Education : Politics, Culture and Social Criticism. — Minneapolis : University of Minnesota Press, 1991. — 216 p.
175. A Self-Evaluation Manual for Primary Schools 2014. — Cardiff : Estyn, 2014. — 32 p.
176. Ashkroft K., Palacio D. Implementing the Primary Curriculum : A Teacher's Guide. — London : Falmer Press, 1997. — 264 p.
177. Ashton P., Kneen P., Davies F. Aims into Practice in the Primary School : A Guide for Teachers. — London : University of London Press, 1975. — 81 p.
178. Assessment and Testing in the Primary School (School Development and the Management of Change Series) / Colin Conner with contributions from Doreen Ponting, Margaret Evans, Steve Beynon. — London : The Falmer Press, 1991. — 175 p.
179. Assessment in Action in the Primary School (Primary Directions Series) / ed. by Colin Conner. — London : Falmer Press, 1999. — 136 p.
180. A Survey of Computer Based Assessment in Primary Schools across Northern Ireland. — The Education and Training Inspectorate, 2013. — 21 c.
181. Augustine and Psychology (Augustine in Conversation : Tradition and Innovation) / ed. by Sandra Dixon; John Doody and Kim Paffenroth. — Lexington Books, 2012. — 234 p.

182. Balarin M., Lauder H. The Governance and Administration of English Primary Education (Research Survey 10/2). — Cambridge : University of Cambridge Faculty of Education, 2008. — 20 p.
183. Baldwin B. T. John Locke's Contributions to Education // The Sewanee Review. — 1913. — Vol. 21, No. 2. — P. 177—187.
184. Bandura A. Social Cognitive Theory // Vasta R. (Ed.). Annals of Child Development. Vol. 6. Six Theories of Child Development. — Greenwich, CT : JAI Press, 1989. — 85 p.
185. Bantock G. Dilemmas of the Curriculum. — Oxford : Martin Robertson, 1980. — 146 p.
186. Barrow R. «Or What's a Heaven for?» The Importance of Aims in Education // Marples R. (Ed.) The Aims of Education. — London : Routledge, 1999. — P. 14—22.
187. Bearne E. Differentiation and Diversity in the Primary School. — London : Routledge, 1996. — 270 p.
188. Beetsma D. Trilingual Primary Education in Europe. Inventory of the Provisions for Trilingual Primary Education in Minority Language Communities of the European Union. — Mercator-Education : The European Network for Regional or Minority Languages and Education, 2002. — 121 p.
189. Bell L. Primary Schools and the Nature of the Education Market Place // Educational Management : Redefining Theory, Policy and Practice / Eds. Tony Bush, Les Bell, Ray Bolam, Ron Glatter, Peter M. Ribbins. — London : Paul Chapman, 1999. — P. 59—73.
190. Berliner D. C. The 100-Year Journey of Educational Psychology : From Interest, to Disdain, to Respect for Practice. — 33 p. — URL : http://www.wou.edu/~girodm/611/Berliner_100years.pdf (дата звернення : 15.08.2017).
191. Blaug M. Economics of Education : A Selected Annotated Bibliography. Vol. 1. — Pergamon Press, 1970. — 301 p.
192. Blenkin G. M., Kelly A. V. Early Childhood Education : A Developmental Curriculum. — London : SAGE Publication Company, 1996. — 290 p.
193. Blossing U., Ekholm M. A Central School Reform Program in Sweden and the Local Response : Taking the Long-Term View Works // Urban Education. — 2008. — No. 43(6). — P. 624—652.
194. Blyth W. A. L. English Primary Education : A Sociological Description — Pt. II : Background. — London : Routledge, 2003. — 168 p.
195. Boland T., Lettscher J. Primary Prospects. Development in Primary Education in Some European Countries. A Quest to Facts, Trends and Prospects. — Enschede : National Institute for Curriculum Development (SLO), 1995. — 190 p.
196. Bowen J. A History of Western Education. The Modern West Europe and the New World. Vol. III. — Methuen & Co. Ltd, 1986. — 664 p.
197. Bowman-Kruhm M. Margaret Mead : A Biography. — London : Greenwood Publishing Group, 2003. — 160 p.
198. Böttcher W. Curriculum, Evaluation, and Control in Germany // Pinar W. F. International Handbook of Curriculum Research. — Routledge, 2013. — P. 201—207.
199. Bray B., McClaskey K. Make Learning Personal. The What, Who, WOW, Where, and Why. — Corwin, 2015. — 288 p.
200. Bray M. Comparative Education in the Era of Globalisation : Evolution, Missions and Roles // Policy Futures in Education. — 2003. — Vol. 1, No. 2. — P. 209—224.
201. Bray M., Thomas R. M. Levels of Comparison in Educational Studies : Different Insights from Different Literatures and the Value of Multilevel Analyses // Harvard Educational Review. — 1995. — Vol. 65, No. 3. — P. 472—491.
202. Brehony K. J. Primary Schooling Under New Labour : The Irresolvable Contradiction of Excellence and Enjoyment // Oxford Review of Education. — 2005. — Vol. 31 (1). — P. 29—46.
203. Brock C., Tulasiewicz W. Education in a Single Europe. — 2nd Revised Ed. — London ; New York : Routledge, 2000. — 404 p.

204. Bruggen J. C., van. Inspectorates of Education in Europe : Some Comparative Remarks about Their Tasks and Work. — SICI, 2010. — 162 p.
205. Bruner J. S. The Culture of Education. — Cambridge, Mass. : Harvard University Press, 1996. — 224 p.
206. Bruns B., Filmer D., Patrinos H. A. Making Schools Work : New Evidence on Accountability Reforms (Human Development Series). — Washington DC : The World Bank, 2011. — 251 p.
207. Bubb S., Earley P. From Self-Evaluation to School Improvement : The Importance of Effective Staff Development. — Institute of Education, University of London, CfBT Education Trust, 2008. — 50 p.
208. Bullock A., Thomas H. Schools at the Centre? A Study of Decentralisation. — London : Routledge, 1997. — 237 p.
209. Caldwell B. J. Leadership and Governance in the Self-Transforming School. — URL : <http://educationaltransformations.com.au/wp-content/uploads/Leadership-and-Governance-in-the-Self-Transforming-School-Brian-J-Caldwell.pdf> (дата звернення : 10.05.2017).
210. Caldwell B. J. School Based Management // International Academy of Education and International Institute for Educational Planning. — UNESCO, 2005. — 24 p.
211. Caldwell B. J., Spinks J. M. Beyond the Self-Managing School. — London : Routledge, 2003. — 256 p.
212. Caldwell B. J., Spinks J. M. Leading the Self-Managing School. — Routledge, 1992. — 240 p.
213. Caputo A., Rastell W. School Improvement Plans and Student Achievement : Preliminary Evidence from the Quality and Merit Project in Italy // Improving Schools. — 2014. — No. 17(1). — P. 72—98.
214. Caston V. Aristotle's Psychology // M. L. Gill and P. Pellegrin (eds.). The Blackwell Companion to Ancient Philosophy. — Oxford : Blackwell Publishing, 2006. — P. 316—346.
215. Catlaks G. Curriculum Development and Teacher Training in Latvia // Quality Education for All : Teacher Training and Curriculum Reform in the South Caucasus Region — from Vision to Practice : Final Report of the Sub-Regional Seminar (Tbilisi, Georgia, 26—28 June 2003). — Geneva : International Bureau of Education, 2004. — 56 p.
216. CEDEFOP. Glossary. Quality in Education and Training. — Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2011. — 232 p.
217. Cefai C., Cavioni V. Social and Emotional Education in Primary School. Integrating Theory and Research into Practice. — London : Springer, 2014. — 181 p.
218. Changing Assessment Practice : Process, Principles and Standards / John Gardner, Wynne Harlen, Louise Hayward, Gordon Stobart. — Assessment Reform Group, 2008. — 24 p.
219. Changing School Board Governance in Primary Education Through School Inspections / M. C. M. Ehren, M. E. Honingh, E. H. Hooge, J. O'Hara // Educational Management Administration & Leadership. — 2015. — January. — P. 1—19.
220. Changing the Curriculum / ed. by John Fairhurst Kerr. — London : University of London Press, 1968. — 112 p.
221. Chapman Ch., Sammons P. School Self-Evaluation for School Improvement : What Works and Why?. — CfBT Education Trust, 2013. — 43 p.
222. Cheng Y. Ch. New Vision of School-Based Management: Globalization, Localization, and Individualization // School-Based Management. An International Perspective / ed. by Ami Volansky, Isaac A. Friedman. — Publication Department, Ministry of Education, Israel, 2003. — P. 31—56.

223. Children and Their Primary Schools. A Report of the Central Advisory Council for Education (England). Vol. 1: The Report. — London : Her Majesty's Stationery Office, 1967. — 555 p.
224. Children, Their World, Their Education. Final Report and Recommendations of The Cambridge Primary Review / ed. by Robin Alexander. — London : Routledge, 2010. — 586 p.
225. Clark M., Munn M. Education in Scotland : Policy and Practice from Pre-School to Secondary. — New York: Routledge, 2005. — 208 p.
226. Classes, Groups and Transitions : Structures for Teaching and Learning (Primary Review Research Survey 9/2) / Peter Blatchford, Susan Hallam, Judith Ireson, Peter Kutnick, Andrea Creech. — Cambridge : University of Cambridge Faculty of Education, 2008. — 44 p.
227. Comparing Effects and Side Effects of Different School Inspection Systems Across Europe / M. C. M. Ehren, J. E. Gustafsson, H. Altrichter et al. // Comparative Education. — 2015. — Vol. 51, No. 3. — P. 375—400.
228. Comparison of the Core Primary Curriculum in England to Those of Other High Performing Countries / Graham Ruddock, Marian Sainsbury, Tandi Clausen-May et al. — London : The Department for Children, Schools and Families : National Foundation for Educational Research, 2008. — 295 p.
229. Compulsory Assessment Systems in the INCA Countries : Thematic Probe / Catherine Andrews, Ruth Brown, Claire Sargent, Sharon O'Donnell. — INCA, 2007. — 94 p.
230. Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, Meeting Within the Council of 21 November 2008 on Preparing Young People for the 21st Century: An Agenda for a European Cooperation on Schools // Official Journal of the European Union. — 2008. — December 13. — C 319/20—C 319/22.
231. Conner C., Lofthouse B. Study of Primary Education : A Source Book : Perspectives. Vol. 1. — London : Routledge Falmer, 1990. — 504 p.
232. Conroy J., Hulme M., Mente I. Primary Curriculum Futures (Primary Review Research Survey 3/3). — Cambridge : University of Cambridge Faculty of Education, 2008. — 20 p.
233. Consultation Report. Foreign Languages at Key Stage 2. — London : Department for Education, February 2013. — 11 p.
234. Cornbleth C. Curriculum in Context. — Basingstoke : Falmer Press, 1990. — 218 p.
235. Council Conclusions on a Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training («ET 2020»), 2941th Education, Youth and Culture Council Meeting. — Brussels, 2009. — 13 p.
236. Creemers B. P. M., Kyriakides L. A Theoretical Based Approach to Educational Improvement : Establishing Links between Educational Effectiveness Research and School Improvement. — URL : https://www.rug.nl/staff/b.p.m.creemers/a_theoretical_based_approach_to_educational_improvement.pdf (дата звернення : 20.10.2017).
237. Crossley M., Watson K. Comparative and International Research In Education: Globalisation, Context and Difference. — London : Routledge, 2003. — 224 p.
238. Cumming I. Helvetius : His Life and Place in the History of Educational Thought. — Routledge, 2013. — 272 p.
239. Cunningham P., Raymont P. Quality Assurance in English Primary Education (Primary Review Research Survey 4/3). — Cambridge : University of Cambridge Faculty of Education, 2008. — 28 p.
240. Curriculum for Excellence. Building the Curriculum 3: A Framework for Learning and Teaching. — Edinburgh : The Scottish Government, 2008. — 53 p.
241. Curriculum for Excellence. Experiences and Outcomes. — Edinburgh : The Scottish Government, 2011. — 317 p.

242. Curriculum for Excellence: Progress and Proposals. A Paper from the Curriculum Review Programme Board. — Edinburgh : Scottish Executive, 2006. — 40 p.
243. Curriculum for the Compulsory School System, Preschool Class and the Recreation Centre 2011. — Skolverket, 2011. — 263 p.
244. Curriculum for the Compulsory School System, the Pre-School Class and the Leisure-Time Centre (Lpo 94). — Stockholm, 2006. — 18 p.
245. Curriculum Organisation and Classroom Practice in Primary Schools: A Discussion Paper. — London : Department of Education and Science, 1992. — 62 p.
246. Curriculum Structures and Stages in Primary Education : Audit of Policy Across Jurisdiction : Key Findings Summary / Hilary Grayson, Emily Houghton, Sharon O'Donnell, Claire Sargent. — London : Evidence for Excellence in Education, 2014. — 47 p.
247. Curriculum Structures and Stages in Primary Education : Audit of Policy Across Jurisdictions. Technical Appendix : Consolidated Country Tables / Hilary Grayson, Emily Houghton, Sharon O'Donnell, Claire Sargent. — Slough: NFER, 2014. — 156 p.
248. Dabrowski M., Wiśniewski J. Translating Key Competences into the School Curriculum : Lessons from the Polish Experience // European Journal of Education. — 2011. — Vol. 46, No. 3. — P. 323—334.
249. Dadds M., Lofthouse B. The Study of Primary Education : A Source Book : Classroom And Teaching Studies. Vol. 4. — London : Routledge, 2003. — 260 p.
250. Danish Ministry of Education. — 2012. — URL : <http://eng.uvm.dk/News/~UVM-EN/Content/News/Eng/2010/Dec/101208-Government-issues-proposal-for-a-better-primary-and-lower-secondary-school> (дата звернення : 20.10.2017).
251. Darling J. The Child-Centred Revolution in Scotland // Education 3—13. — 1990. — Vol. 18. — P. 8—13.
252. Dearden R. F. Instruction and Learning by Discovery // In R. S. Peters (ed.) The Concept of Education. Vol. 17. — London : Routledge and Kegan Paul, 2010. — P. 93—107.
253. Dearden R. F. Problems in Primary Education. Vol. 139. — London : Routledge library editions : Education, 2012. — 131 p.
254. Dearden R. F. The Philosophy of Primary Education : An Introduction. — London : Routledge : Kegan Paul, 1968. — 194 p.
255. Decentralized Decision-Making in Schools. The Theory and Evidence on School-Based Management / Felipe Barrera-Orsorio, Tazeen Fasih, and Harry Patrinos, with Lucrecia Santibáñez. — Washington DC : The World Bank, 2009. — 124 p.
256. De Grauwe A. School-Based Management (SBM) : Does It Improve Quality? (Paper Commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2005, The Quality Imperative). — UNESCO, 2004. — 14 p.
257. Delors J. Learning : The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century. — Paris : UNESCO, 1996. — 46 p.
258. Department of Education and Skills. Primary Education. — 2017. — URL : <http://www.education.ie/en/The-Education-System/Primary/> (дата звернення : 20.10.2017).
259. DES. Children and Their Primary Schools : A Report of the Central Advisory Council for Education (England). Vol. 1 : The Report. — London : HMSO, 1967. — 555 p.
260. DeSeCo. The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary. — 2005. — 19 p.
261. DES. Primary Education in England : A Survey by HM Inspectors of Schools. — London : HMSO, 1978. — 224 p.
262. Dewey J. Democracy and Education. — New York : The Free Press, 1916. — 420 p.
263. Dewey J. The School and Society. — Chicago, Illinois : The University of Chicago Press, 1915. — 210 p.

264. DfE (Department for Education). Teachers' Standards: Guidance for School Leaders, School Staff and Governing Bodies. — London : DfE, July 2011. — 15 p.
265. DfE (Department for Education). The Framework for the National Curriculum. A Report by Expert Panel for the National Curriculum Review. — London : Department for Education, 2011. — 76 p.
266. DfE (Department for Education). The National Curriculum in England. Key Stages 1 and 2 Framework Document. September 2013 — London : Crown, 2013. — 200 p.
267. DfES (Department for Education and Skills). Every Child Matters. Green Paper. Presented to Parliament by the Chief Secretary to the Treasury by Command of Her Majesty. September 2003. — Norwich : The Stationery Office, 2003. — 112 p.
268. DfES (Department for Education and Skills). Five Year Strategy for Children and Learners. Presented to Parliament by the Secretary of State for Education and Skills by Command of Her Majesty. July 2004. — London : Crown, 2004. — 110 p.
269. DfES (Department for Education and Skills). Primary Framework for Literacy and Mathematics. Primary National Strategy. — Norwich : The Stationery Office, 2006. — 136 p.
270. Diriwachter R., Valsiner J. Striving for the Whole : Creating Theoretical Syntheses. — Transaction Publishers, 2011. — 263 p.
271. Doye P., Hurrell A. Foreign Language Education in Primary School (age 5/6 to 10). — Strasbourg : Council of Europe Press, 1997. — 107 p.
272. Durkheim and Modern Education / ed. by G. Walford and W. S. F. Pickering. — London ; New York : Routledge, 1998. — 217 p.
273. Dworkin G. The Nature of Autonomy // NordSTEP. — 2015. — Vol. 1. — P. 7—14.
274. EACEA, Eurydice, Eurostat. Key Data on Education in Europe 2012. — Brussels : EACEA, 2012. — 208 p.
275. Earley P., Bubb S. Data and Inquiry Driving School Improvement : Recent Developments in England // Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal). — 2014. — No. 1 (9). — P. 167—184.
276. Early P. Leaders or Followers? Governing Bodies and Their Role in School Leadership // Educational Management. Major Themes in Education / ed. by Harry Tomlison. Vol. IV. — London ; New York : RoutledgeFalmer, 2004. — P. 238—255.
277. EAUDE T. Primary Education : A Literature Review. — The Hague, NL : International Baccalaureate Organization, 2013. — 67 p.
278. Edelenbos P., Johnstone R., Kubanek A. The Main Pedagogical Principles Underlying the Teaching of Languages to Very Young Learners. Languages for the Children of Europe. Published Research, Good Practice & Main Principles. Final Report of the EAC 89/04, Lot 1 study. — European Commission, 2006. — 196 p.
279. Education, Globalization, and Social Change / ed. by Hugh Lauder, Phillip Brown, Jo-Anne Dillabough, and A. H. Halsey. — Oxford University Press, 2006. — 216 p.
280. Education in France. Continuity and Change in the Mitterrand years, 1981—1995 / ed. by Anne Corbett and Bob Moon. — Taylor & Francis e-Library, 2002. — 408 p.
281. Educational Management. Major Themes in Education / ed. by Harry Tomlison. — Vol. IV. — London, NY. : Routledge Falmer, 2004. — 464 p.
282. Educational Management : Redefining Theory, Policy and Practice / eds. Tony Bush, Les Bell, Ray Bolam, Ron Glatter, Peter M. Ribbins. — London : Paul Chapman, 1999. — 256 p.
283. Educational System in Slovak Republic. — Bratislava : Institute of Information and Prognoses of Education, 2005. — 42 c.
284. Ehren M., Shackleton M. Impact of School Inspections on Teaching and Learning in Primary and Secondary Education in the Netherlands. — London : Institute of Education, 2014. — 110 p.

285. Enhancing Quality in Assessment / ed. by Wynne Harlen. — London : Paul Chapman Educational Publishing, 1994. — 160 p.
286. Enseignements élémentaire et secondaire. Évaluation. Livret personnel de compétences. — URL : <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/22/MENE0754101D.htm> (дата звернення : 20.10.2017).
287. Epstein E. H. Crucial Benchmarks in the Professionalization of Comparative Education // Comparative Education at Universities World Wide / ed. by Charl Wolhunter, Nikolay Popov, Bruno Leutwyler, Klara Skubic Ermenc. — 3rd Expanded Edition. — Sofia, : Bulgarian Comparative Education Society ; Ljubljana University Press, 2012. — P. 11—26.
288. EU (European Union). Assessment of Key Competences in Initial Education and Training : Policy Guidance. SWD (2012) 371 final. — Strasbourg : European Commission, 2012. — 52 p.
289. EU (European Union). Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Improving the Quality of Teacher Education. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. COM (2007) 392 final. {SEC (2007) 931 SEC (2007) 933}. — Brussels : Commission of the European Communities, 2007. — 16 p.
290. EU (European Union). Communication from the Commission. Early Childhood Education and Care : Providing All Our Children with the Best Start for the World of Tomorrow. COM (2011) 66 final. — Brussels : European Commission, 2011. — 9 p.
291. EU (European Union). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of Regions. A New Skills Agenda for Europe: Working Together to Strengthen Human Capital, Employability and Competitiveness. COM (2016) 381 Final. — Brussels : European Commission, 2016. — 18 p.
292. EU (European Union). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of Regions. An Updated Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training. COM (2008) 865 final. (SEC (2008) 3047) & (SEC (2008) 3048). — Brussels : Commission of the European Communities, 2008. — 16 p.
293. EU (European Union). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of Regions. Improving and Modernising Education for All. COM (2016) 941 final. — Brussels : Commission of the European Union, 2016. — 9 p.
294. EU (European Union). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Improving Competencies for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools. COM (2008) 425 final. (SEC (2008) 2177). — Brussels : Commission of the European Communities, 2008. — 12 p.
295. EU (European Union). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of Regions. New Skills for New Jobs. Anticipating and Matching Labour Market and Skills Needs. COM (2008) 868 final (SEC (2008) 3058). — Brussels : Commission of the European Communities, 2008. — 15 p.
296. EU (European Union). Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004—2006. 2003. July 24. COM (2003) 449 final. — Brussels : Commission of the European Communities, 2003. — 29 p.
297. EU (European Union). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the

- Committee of Regions. Rethinking Education : Investing in Skills for Better Socio-Economic Outcomes. COM (2012) 669 final {SWD (2012) 371 — 377}. — Strasbourg : European Commission, 2012. — 17 p.
298. EU (European Union). European Cooperation in Quality Evaluation in School Education. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 12 February 2001 (2001/166/EC). European Parliament and Council // Official Journal of the European Communities. — 2002. — 1 March. — P. 1.60/51—1.60/53.
299. EU (European Union). Green Paper. On the European Dimension on Education. 1993. 29 September. COM (93) 457 final. — Brussels : Commission of the European Communities, 1993. — 18 p.
300. EU (European Union). Key Competencies for Lifelong Learning. Recommendation of the European Parliament and to the Council of 18 December 2006 (2006/962/EC) // Official Journal of the European Union. — 2006. — 30 December. — P. I. 394/10 — I. 394/18.
301. EU (European Union). Recommendation of the European Parliament and of the Council on Key Competences for Lifelong Learning COM (2005) 548 final. — Brussels : Commission of the European Communities, 2005. — 18 p.
302. EU (European Union). Report from the Commission : The Concrete Future Objectives of Education Systems COM (2001) 59 final. — Brussels : Commission of the European Communities, 2001. — 25 p.
303. European Commission, EACEA, Eurydice. Assuring Quality in Education : Policies and Approaches to School Evaluation in Europe. Eurydice Report. — Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2015. — 204 p.
304. European Commission, EACEA, Eurydice. Developing Key Competences at School in Europe : Challenges and Opportunities for Policy. — Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2012. — 68 p.
305. European Commission, EACEA, Eurydice. Entrepreneurship Education at School in Europe. Eurydice Report. — Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2016. — 234 p.
306. European Commission, EACEA, Eurydice / Eurostat. Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. 2014 Edition. Eurydice and Eurostat Report. — Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2014. — 202 p.
307. European Commission, EACEA, Eurydice. Recommended Annual Instruction Time in Full-Time Compulsory Education in Europe 2014/15. Eurydice — Facts and Figures. — Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2015. — 134 p.
308. European Commission. Education and Training 2010. Work Programme Cluster Key Competences — Curriculum Reform Synthesis Report on Peer Learning Activities in 2007. — Brussels : European Commission, 2008. — 44 p.
309. European Commission. Key Competences for Lifelong Learning. European Reference Framework. — Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, 2007. — 12 p.
310. European Commission. Teaching Practices in Primary and Secondary Schools in Europe : Insights from Large-Scale Assessments in Education / Maria Magdalena Isac, Patrícia Dinis da Costa, Luísa Araújo et al. — Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2015. — 217 p.
311. European Commission. The Education and Training Monitor 2012. — Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2012. — 68 p.
312. European Commission. The Education and Training Monitor 2013. — Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2013. — 72 p.
313. European Commission. The Education and Training Monitor 2014. — Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2014. — 85 p.

314. European Commission. The Education and Training Monitor 2015. — Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2015. — 84 p.
315. European Commission. The Education and Training Monitor 2016. — Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2016. — 89 p.
316. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Austria : Teaching and Learning in Primary Education. — URL : https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Austria:Teaching_and_Learning_in_Primary_Education (дата звернення : 19.09.2017).
317. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Consultative Councils and Other Forms of Social Participation in Education in the European Union. — Brussels : Eurydice, 1996. — 85 p.
318. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Entrepreneurship Education at School in Europe. National Strategies, Curricula and Learning Outcomes. — Brussels : Eurydice : EACEA, 2012. — 94 p.
319. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). European Glossary on Education. Vol. 3. Teaching Staff. — Brussels : Eurydice, 2001. — 224 p.
320. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). European Glossary on Education. Vol. 4. Management, monitoring and support staff. — Brussels : Eurydice, 2002. — 218 p.
321. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Eurybase. Evaluation of Schools Providing Compulsory Education. — Brussels : Eurydice, 2004. — 156 p.
322. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Eurybase. Organisation of the Education System in Denmark 2009/2010. — Brussels : European Commission, 2010. — 272 p.
323. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Eurybase. Organization of the Education System in Estonia. 2009/10. — Brussels : EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2009. — 293 p.
324. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Eurybase. Organization of the Education System in Germany 2009/10. — Brussels : European Eurydice Unit, 2011. — 328 p.
325. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Eurybase. Organization of the Education System in Ireland. 2009/10. — Brussels : European Commission, 2010. — 268 p.
326. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Eurybase. Organization of the Education System in Luxembourg. 2009/10. — Brussels : European Commission, 2010. — 173 p.
327. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Eurybase. Organization of the Education System in the Netherlands. 2008/09. — Brussels : European Commission, 2009. — 231 p.
328. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Eurybase. Organization of the Education System in Poland. 2009/10. — Brussels : European Commission, 2010. — 322 p.
329. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Eurybase. Organization of the Education System in Romania. 2007/08. — Brussels : EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2008. — 358 p.
330. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Eurybase. Organisation of the education system in Sweden 2009/2010. — Brussels : European Commission, 2010. — 272 p.
331. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Eurybase. Organization of the Education System in the French Community of Belgium.

- 2009/10. — Brussels : EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2009. — 502 p.
332. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Eurybase. Organization of the Education System in the United Kingdom — England, Wales and Northern Ireland. 2009/10. — Brussels : European Commission, 2010. — 631 p.
333. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Eurybase. Organization of the Education System in the United Kingdom — Scotland. 2009/10. — Brussels : European Commission, 2010. — 235 p.
334. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Eurybase. The Database on Education Systems in Europe. — Brussels : European Eurydice Unit. — URL : <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Countries> (дата звернення : 03.07.2017).
335. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Austria. 2008/09. — Brussels : EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2009. — 579 p.
336. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Bulgaria. 2005/06. — Brussels : European Eurydice Unit, 2006. — 255 p.
337. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Cyprus. 2007/08. — Brussels : EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2009. — 343 p.
338. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Czech Republic. 2008/09. — Brussels : EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2009. — 385 p.
339. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Denmark. 2007/08. — Brussels : EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2008. — 158 p.
340. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Finland. 2007/08. — Brussels : EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2008. — 212p.
341. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in France. 2007/08. — Brussels : EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2008. — 268 p.
342. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Germany. 2007/08. — Brussels : EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2008. — 332 p.
343. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Hungary. 2004/05. — Brussels : European Commission, 2005. — 349 p.
344. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Italy. 2007/08. — Brussels : EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2008. — 213 p.
345. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in

- Latvia. 2007/08. — Brussels : EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2008. — 153 p.
346. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Lithuania. 2006/07. — Brussels : EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2007. — 348 p.
 347. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Malta. 2006/07. — Brussels : European Eurydice Unit, 2007. — 245 p.
 348. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Portugal. 2006/07. — Brussels : European Eurydice Unit, 2007. — 302 p.
 349. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Spain. 2007/08. — Brussels : EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2008. — 471 p.
 350. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Foreign Language Teaching in Schools in Europe. — Brussels : European Eurydice Unit, 2001. — 373 p.
 351. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Germany : Teaching and Learning in Primary Education. — URL : https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Germany:Teaching_and_Learning_in_Primary_Education (дата звернення : 14.04.2017).
 352. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Hungary : Teaching and Learning in Primary Education. — URL : https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Hungary:Teaching_and_Learning_in_Single_Structure_Education (дата звернення : 14.04.2017).
 353. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Key Competencies. A Developing Concept in General Compulsory Education. — Brussels : European Eurydice Unit, 2002. — 182 p.
 354. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Key Data on Education in Europe 2012. — Brussels : European Eurydice Unit, 2012. — 209 p.
 355. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Key Data on Learning and Innovation through ICT at School in Europe 2011. — Brussels : European Eurydice Unit, 2011. — 120 p.
 356. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Key Data on Teachers and School Leaders in Europe 2013. — Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2013. — 144 p.
 357. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Key Data on Teaching Languages at School in Europe — 2012. — Brussels : EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2012. — 174 p.
 358. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe / Arnaud Desurmont, Bernadette Forsthuber, Stephanie Oberheidt. — Brussels : European Eurydice Unit, 2008 — 88 p.
 359. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). National Testing of Pupils in Europe : Objectives, Organisation and Use of Results. — Brussels : EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2009. — 110 p.
 360. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Organisation of School Time in Europe. Primary and Secondary General Education : 2015/16 School Year. — Brussels : European Eurydice Unit, 2015. — 58 p.

361. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Pre-School and Primary Education in the European Union. — Brussels : European Eurydice Unit, 1994. — 119 p.
362. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Responsibilities of School Level Bodies in Eurydice Network Countries. — Brussels : European Eurydice Unit, 2002. — 15 p.
363. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). School Autonomy in Europe. Policies and Measures. — Brussels : European Eurydice Unit, 2007. — 64 p.
364. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). School Heads in the European Union. — Brussels : European Eurydice Unit, 1996. — 94 p.
365. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Structures of Education and Training Systems in Europe. Belgium — French Community. 2009/10. — Brussels : European Commission, 2010. — 61 p.
366. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Structures of Education and Training Systems in Europe. Greece. 2009/10. — Brussels : European Commission, 2010. — 56 p.
367. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Structures of Education and Training Systems in Europe. Portugal. 2009/10. — Brussels : European Commission, 2010. — 58 p.
368. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Structures of Education and Training Systems in Europe. Slovenia. 2009 / 10. — Brussels : European Commission, 2010. — 46 p.
369. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Tackling Social and Cultural Inequalities through Early Childhood Education and Care in Europe. — Brussels : Eurydice, EACEA, 2009. — 188 p.
370. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). TESE. Thesaurus for Education Systems in Europe. English Version. 2006 Edition. — Brussels : European Eurydice Unit, 2006. — 378 p.
371. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). The Role of Parents in the Educational Systems of the European Union. — Brussels : European Eurydice Unit, 1997. — 121 p.
372. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). The Structure of the European Education Systems 2014 / 15 : Schematic Diagrams. — Eurydice — Facts and Figures, 2014. — 27 p.
373. Everard K. B., Morris G. Effective School Management. — London : Paul Chapman Publishing Ltd, 1996. — 301 p.
374. Fabricating Quality in Education : Data and Governance in Europe / ed. by Jenny Ozga, Peter Dahler-Larsen, Christina Segerholm, Hannu Simola. — London : Routledge, 2011. — 200 p.
375. Faubert V. School Evaluation : Current Practices in OECD Countries and a Literature Review // Education Working Paper. — OECD, 2009. — No. 42. — 59 p.
376. Fidler B. Where is the School Going? A Guide to Strategic Thinking // Educational Management. Major Themes in Education / ed. by Harry Tomlison. — London, New York : Routledge : Falmer, 2004. — Vol. IV. — P. 256—257.
377. Filer A., Pollard A. The Social World of Pupil Assessment : Processes and Contexts of Primary Schooling. — London : Continuum, 2000. — 168 p.
378. Final Report of the World Conference on Education for All — Meeting Basic Learning Needs / prepared by W. Haddad, N. Colletta, N. Fisher et al. — New York, 1990. — 119 p.
379. Finnish Education in a Nutshell. — Finnish National Board of Education, 2013. — 26 p.

380. Fleming J. Erikson's Psychosocial Developmental Stages // *Psychological Perspectives on Human Development*. — 2004. — URL : <http://swppr.org/Textbook/Ch%209%20Erikson.pdf> (дата звернення : 14.04.2017).
381. Flemish Primary Teachers' Use of School Performance Feedback and the Relationship with School Characteristics / J. Vanhoof, G. Verhaeghe, P. van Petegem, M. Valcke // *Educational Research*. — 2012. — No. 54 (4). — P. 431—449.
382. Florida R. *The Rise of the Creative Class and How It's Transforming Work, Life, Community and Everyday Life*. — New York : Basic Books, 2002. — 404 p.
383. Francis M., Taylor M. W. *Herbert Spencer : Legacies*. — Routledge, 2014. — 284 p.
384. Freire P. *Pedagogy of Hope. Reliving Pedagogy of the Oppressed*. — New York : Continuum, 1995. — 240 p.
385. Freire P. *Pedagogy of the Oppressed : 30th Anniversary Edition*. — Bloomsbury Publishing USA, 2014. — 192 p.
386. Frostenson M. Three Forms of Professional Autonomy : De-Professionalisation of Teachers in a New Light // *NordSTEP*. — 2015. — Vol. 1. — P. 20—29.
387. Gajardo M. Ivan Illich (1926—) // *Prospects : The Quarterly Review of Comparative Education*. — Vol. XXIII, No. 3/4. — Paris : UNESCO : International Bureau of Education, 1993. — P. 711—720.
388. Galton M. *Teaching Styles : An Alternative typology // The Study of Primary Education : A Source Book* — Vol. 4: Classroom and Teaching Studies / ed. By M. Dadds, B. Lofthouse. — Psychology Press, 1990. — 213 p.
389. Gamage D., Zajda J. *Decentralisation and School-Based Management : A Comparative Study of Self-Governing Schools Models Educational Practice and Theory // Educational Practice and Theory*. — 2005. — Vol. 27 (2). — P. 35—58.
390. Garrouste Ch. *100 Years of Educational Reforms in Europe: a contextual database*. — Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2010. — 338 p.
391. Gauthier R.-F. *The Content of Secondary Education around the World : Present Position and Strategic Choices*. — Paris : UNESCO Publishing, 2006. — 140 p.
392. Gellner E., Breuilly J. *Nations and Nationalism*. — New York : Cornell University Press, 2008. — 152 p.
393. Genishi C. (Ed.). *Ways of Assessing Children and Curriculum : Stories of Early Childhood Practice*. — New York : Teachers College Press, 1992. — 220 p.
394. Gesell *Developmental Schedules*. — URL : <http://www.gesellinstitute.org.php53-10.dfw1-2.websitetestlink.com/wp-content/uploads/2013/09/GesellSchedules.pdf> (дата звернення : 20.08.2017).
395. Giardiello P. *Pioneers in Early Childhood Education : The Roots and Legacies of Rachel and Margaret McMillan, Maria Montessori and Susan Isaacs*. — Routledge, 2013. — 176 p.
396. Gillard D. *Plowden and the Primary Curriculum : Twenty Years on*. — 1987. — URL : www.educationengland.org.uk/articles/04plowden.html (дата звернення : 13.05.2017).
397. Gill N. *Educational Philosophy in the French Enlightenment : From Nature to Second Nature*. — Ashgate Publishing, Ltd., 2013. — 314 p.
398. Giroux H. *Pedagogy and the Politics of Hope : Theory, Culture, and Schooling : A Critical Reader*. — Westview Press, 1997. — 290 p.
399. Gonzalez-DeHass A. R., Willems P. P. *Theories in Educational Psychology : Concise Guide to Meaning and Practice*. — Rowman & Littlefield, 2012. — 353 p.
400. Goswami U. *Children's Cognitive Development and Learning*. — York : Cambridge Primary Review Trust, 2015. — 36 p.
401. Greaney V., Kellaghan T. *Assessing National Achievement Levels in Education*. — Washington, D.C. : The World Bank, 2008. — 161 p.

402. Greaney V., Kellaghan T. Using Assessment to Improve the Quality of Education. — Paris : UNESCO : International Institute for Educational Planning, 2001. — 98 p.
403. Greenwood J. D. A Conceptual History of Psychology. — Cambridge University Press, 2015. — 450 p.
404. Grundy Sh. Curriculum : Product or Praxis?. — London ; New York : Falmer Press, 1987. — 209 p.
405. Gustafsson J.-E., Lander R., Myrberg E. Inspections of Swedish Schools : A Critical Reflection on Intended Effects, Causal Mechanisms and Methods // Education Inquiry. — 2014. — Vol. 5, No. 4. — URL : <http://www.education-inquiry.net/index.php/edui/article/view/23862> (дата звернення : 29.01.2017).
406. Halász G. From Deconstruction to Systemic Reform : Educational Transformation in Hungary // Orbis Scholae. — 2007. — Vol. 1, No. 2. — P. 45—79.
407. Halász G., Michel A. Key Competences in Europe : Interpretation, Policy Formulation and Implementation // European Journal of Education. — 2011. — Vol. 46, No. 3. — P. 289—306.
408. Hall K., Øzerk K. Primary Curriculum and Assessment: England and Other Countries (Primary Review Research Survey 3/1). — Cambridge : University of Cambridge Faculty of Education, 2008. — 45 p.
409. Hamilton D., Weiner G. Subjects, Not Subjects : Curriculum Pathways, Pedagogies and Practices in the United Kingdom // Paper presented at the Internationalization of Curriculum Studies Conference (Baton Rouge, LA, April 27—30, 2000). — LA, 2000. — 17 p.
410. Handbook of Educational Ideas and Practices (Routledge Revivals) / ed. by Noel Entwistle. — London : Routledge, 2015. — 1174 p.
411. Handbook of Primary Education in Europe / ed. by Maurice Galton and Alan Blyth. — London : David Fulton Publishers; Strasburg : Council of Europe, 1989. — 529 p.
412. Hargreaves A., Halász G., Pont B. School Leadership for Systemic Improvement in Finland. A Case Study Report for the OECD Activity Improving School Leadership. — OECD, 2007. — 44 p.
413. Hargreaves E. Assessment for Learning? Thinking Outside the (Black) Box // Cambridge Journal of Education. — 2005. — Vol. 35 (2). — P. 213—224.
414. Harlen W. Assessment, Standards and Quality of Learning in Primary Education. — York : Cambridge Primary Review Trust, 2014. — 40 p.
415. Harlen W. Four Years of Change in Education 5—14. — The Scottish Council for Research in Education, 1996. — 34 p.
416. Harlen W. The Quality of Learning : Assessment Alternatives for Primary Education (Primary Review Research Survey 3/4). — Cambridge : University of Cambridge Faculty of Education, 2007. — 36 p.
417. Hartley D. Excellence and Enjoyment : The Logic of a «Contradiction» // British Journal of Educational Studies. — 2006. — No. 54 (1). — P. 3—14.
418. Hayes D. Encyclopedia of Primary Education. — London : Routledge, 2009. — 467 p.
419. Hayes D. Primary Education : The Key Concepts, 1949—. — London : Routledge, 2006. — 208 p.
420. Heathers G. A Definition of Individualized Education // Paper Presented at AEFA Annual Meeting. — New York, 1971. — 5 p.
421. Heinrich M. Metamorphoses of Pedagogical Autonomy in German School Reforms : Continuities, Discontinuities and Synchronicities Illustrated by Empirical Studies on School Development Planning, School Profiling and School Inspection // NordSTEP. — 2015. — Vol. 1. — P. 51—61.
422. Hesser W., Vries H. J., de. White Paper. Academic Standardisation Education in Europe. — Rotterdam, 2011. — 28 p.

423. Hirst P. What is Teaching? // Peters R. S. (ed.) *The Philosophy of Education*. — London : Routledge and Kegan Paul, 1975. — P. 165—177.
424. *History of Psychology : Ideas and Context* / D. Brett King, William Douglas Woody, Wayne Viney. — Routledge, 2015. — 576 p.
425. Hofman R. H. *Contextual Influences on School Effectiveness : The Role of School Boards* // *School Effectiveness and School Improvement*. — 1995. — Vol. 6(4). — P. 308—331.
426. Hood Ph., Tobutt K. *Modern Languages in the Primary School*. — SAGE, 2009. — 240 p.
427. Hopes Cl. *Assessing, Evaluating and Assuring Quality in Schools in the European Union*. — Frankfurt am Main : Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, 1997. — 174 p.
428. Houle D., Cobb J. *Shift Ed : A Call to Action for Transforming K—12 Education*. — Thousand Oaks, Calif : Corwin Press, 2011. — 170 p.
429. Howe C., Mercer N. *Children's Social Development, Peer Interaction and Classroom Learning (Primary Review Research Survey 2/1b)*. — Cambridge : University of Cambridge Faculty of Education, 2007. — 32 p.
430. *How Good is Our School?* — 4th ed. — Education Scotland, 2015. — 69 p.
431. *How Well Are the All-Wales Core Data Sets Used to Inform Self-Evaluation and Planning for Improvement?* — Cardiff : Her Majesty's Inspectorate for Education and Training in Wales (Estyn), 2012. — 19 p.
432. Husén T., Postlethwaite T. N. *A Brief History of the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) // Assessment in Education*. — 1996. — Vol. 3. — P. 129—141.
433. Hutmacher W. *Key Competencies in Europe* // Report No. DECS/SE/Sec-(96)-43 of the Symposium «A Secondary Education for Europe Project». — Berne, Switzerland, 27—30 March, 1996. — Strasbourg : Council for Cultural Cooperation, 1997. — 72 p.
434. *IBE Glossary of Curriculum Terminology*. — Geneva : UNESCO International Bureau of Education, 2013. — 65 p.
435. *Improving Our Curriculum Through Self-Evaluation*. — HM Inspectorate of Education (Scotland), 2008. — 25 p.
436. *INCA. Comparative Tables. October 2012 edition* / Claire Sargent, Emily Houghton, Sharon O'Donnell. — London : INCA, QCA, NFER, 2012. — 60 p.
437. *INCA. Thematic Probe : Curriculum Specification in Seven Countries*. — NCCA, 2011. — 84 p.
438. *INCA. Thematic Probe. Primary Education : An International Perspective. England*. — London : INCA : QCA : NFER, 2003. — 18 p.
439. *INCA. Thematic Probe. Primary Education : An International Perspective. Hungary*. — London : INCA : QCA : NFER, 2003. — 9 p.
440. *INCA. Thematic Probe. Primary Education : An International Perspective. Netherlands*. — London : INCA : QCA : NFER, 2003. — 15 p.
441. *Independent Review of the Primary Curriculum : Final Report*. — Nottingham : Crown, 2009. — 209 p.
442. *International Handbook of Comparative Education* / ed. by Robert Cowen, Andreas M. Kazamias. — Springer Science & Business Media, 2009. — 1351 p.
443. *International Organization for Standardization. ISO / IEC Guide 2: 2004*. — Geneva : ISO, 2004. — 60 p.
444. *International Standard Classification of Education — ISCED 1997*. — UNESCO, 1997. — 42 p.
445. *International Standard Classification of Education — ISCED 2011*. — Montreal : UNESCO Institute for Statistics, 2012. — 84 p.

446. Jach F.-R. *Schulverfassung und Bürgergesellschaft in Europa*. — Berlin : Duncker & Humblot, 1999. — 546 s.
447. James M., Pollard A. *Learning and Teaching in Primary Schools : Insights from TLRP (Primary Review Research Survey 2/4)*. — Cambridge : University of Cambridge Faculty of Education, 2008. — 26 p.
448. Janssens F. J. G., Amelsvoort, G. H. W. C. H., van. *School Self-Evaluations and School Inspections in Europe : An Exploratory Study // Studies in Educational Evaluation*. — 2008. — No. 34. — P. 15—23.
449. Jolibert B. *Sigmund Freud (1856—1939) // Prospects : The Quarterly Review of Comparative Education*. — Paris : UNESCO : International Bureau of Education, 1993. — Vol. XXIII, No. 3/4. — P. 459—472.
450. Jonnaert Ph., Ettayebi M., Defise R. *Curriculum et compétences. Un cadre opérationnel // Collection: Perspectives en éducation et formation*. — Bruxelles : de Boeck, 2009. — 111 p.
451. JRC (Joint Research Centre). *Teaching Practices in Primary and Secondary Schools in Europe : Insights from Large-Scale Assessments in Education / Maria Magdalena Isac, Patrícia Dinis da Costa, Luísa Araújo et al.* — Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2015. — 217 p.
452. Karsten S. *Neoliberal Education Reform in the Netherlands // Comparative Education*. — 1999. — No. 35(3). — P. 303—317.
453. Kelly A. V. *Curriculum : Theory and Practice*. — [5th ed.]. — London : Sage Publications, Incorporated, 2004. — 269 p.
454. *Key Competences in Europe : Opening Doors for Lifelong Learners / Jean Gordon, Gabor Halasz, Magdalena Krawczyk et al. // CASE Network Reports*. — Warsaw : CASE — Center for Social and Economic Research, 2009. — No. 87. — 328 p.
455. KeyCoNet. *Country Overview: Austria 2014*. — Brussels : European Schoolnet, 2014. — 10 p.
456. KeyCoNet. *Country Overview: Bulgaria 2014*. — Brussels : European Schoolnet, 2014. — 9 p.
457. KeyCoNet. *Country Overview: Finland 2014*. — Brussels : European Schoolnet, 2014. — 6 p.
458. KeyCoNet. *Country Overview: Flanders 2014*. — Brussels : European Schoolnet, 2014. — 7 p.
459. KeyCoNet. *Country Overview: France 2014*. — Brussels : European Schoolnet, 2014. — 8 p.
460. KeyCoNet. *Country Overview: Malta 2014*. — Brussels : European Schoolnet, 2014. — 7 p.
461. KeyCoNet. *Country Overview: Lithuania 2014*. — Brussels : European Schoolnet, 2014. — 9 p.
462. KeyCoNet. *Country Overview: Portugal 2014*. — Brussels : European Schoolnet, 2014. — 7 p.
463. KeyCoNet. *Country Overview: Sweden 2014*. — Brussels : European Schoolnet, 2014. — 6 p.
464. KeyCoNet. *Literature Review : Key Competence Development in School Education in Europe / G. Arjomand, O. Erstad, O. Gilje et al.* — Brussels : European Schoolnet, 2013. — 143 p.
465. *Knowledge for the Masses : World Models and National Curricula, 1920—1986 / Aaron Benavot, Yun-Kyung Cha, David Kamens, John W. Meyer and Suk-Ying Wong // American Sociological Review*. — 1991. — Vol. 56, No. 1. — P. 85—100.
466. KMK. *Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule*. — 1994. — URL : <http://www.kmk.org> (дата звернення : 15.06.2017).

467. Kohn A. What Does It Mean To Be Well Educated? // *Principal Leadership*. — 2003. — March. — URL : <http://www.alfiejohn.org/article/mean-well-educated-article/> (дата звернення : 06.06.2017).
468. Koops W. Jean Jacques Rousseau, Modern Developmental Psychology, and Education // *European Journal of Developmental Psychology*. — 2012. — Vol. 9, Suppl. 1. — 2012. — P. 46—56.
469. Krishnan V. Early Child Development : A Conceptual Model. — Edmonton : University of Alberta, 2010. — 17 p.
470. Land D. Local School Boards under Review : Their Role and Effectiveness in Relation to Students' Academic Achievement // *Review of Educational Research*. — 2002. — Vol. 72 (2). — P. 229—278.
471. Lauder H., Lowe H., Chawla-Duggan R. Aims for Primary Education : Changing Global Contexts (Primary Review Research Survey 1/4). — Cambridge : University of Cambridge Faculty of Education, 2008. — 23 p.
472. Law 1566/1985. Structure and Operation of Primary and Secondary Education and Other Provisions // *Government Gazette*. — 1985. — No. 167, Iss. A. — P. 2547—2612. — URL : https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Greece:Legislation#anchor5_1566 (дата звернення : 29.08.2017).
473. Le Metais J. International Review of Curriculum and Assessment Frameworks : Thematic Probe : Control and Supply of Textbooks. — London : Qualifications and Curriculum Authority, 1996. — 11 p.
474. Le Metais J. International Trends in Primary Education // INCA Thematic Study. — No. 9. — London : Qualification and Curriculum Authority, 2003. — 128 p.
475. Ley Orgánica 2/2006 // *Boletín Oficial Del Estado de Educación*. — 2006. — Núm. 106. — 107 p.
476. Literature Review on Internal Evaluation / ed. by R. Nelson, M. Ehren, D. Godfrey. — London : UCL, 2015. — 76 p.
477. Live and Learn : An Introduction to the Psychology of Growth and Change in Everyday Life. — London : Harper and Row, 1984. — 272 p.
478. Lofthouse B. The Study of Primary Education : A Source Book. The Curriculum. Vol. 2. — The Falmer Press, 1990. — 371 p.
479. Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école // *Bulletin officiel*. — 2005. — 23 avril. — URL : <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm> (дата звернення : 10.02.2017).
480. Loi n 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. — URL : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&dateTexte=&categorieLien=id> (дата звернення : 11.03.2017).
481. Looney J. Assessment and Innovation in Education // *OECD Education Working Paper*. — Paris : OECD Publishing, 2009. — No. 24. — 61 p.
482. Looney J., Michel A. Keyconet's Conclusions and Recommendations for Strengthening Key Competence Development in Policy and Practice. Final Report. — Brussels : European Schoolnet, 2014. — 22 p.
483. Luginbuhl R., Webbink D., Wolf I, de. Do Inspections Improve Primary School Performance? // *Educational Evaluation and Policy Analysis*. — 2009. — No. 31 (3). — P. 221—237.
484. MacBeath J. A New Relationship with Schools : Inspection and Self-Evaluation // *Leadership for Learning*. — Cambridge University Press, 2005. — No. 5. — 7 p.
485. MacBeath J. Schools Must Speak for Themselves : The Case for School Self-Evaluation. — London : Routledge, 1999. — 161 p.
486. MacGilchrist B. Improving Self-Improvement // *Research Papers in Education*. — 2000. — Vol. 15 (3). — P. 325—338.

487. Machin S., McNelly S. Aims for Primary Education: Changing the National Context (Primary Review Research Survey 1/3). — Cambridge : University of Cambridge Faculty of Education, 2008. — 18 p.
488. Male B. Primary Curriculum Design Handbook : Preparing Our Children for the 21st Century. — London ; New York : Continuum, 2012. — 224 c.
489. Mathematics Achievement in the Primary School Years : IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) / Ina V. S. Mullis, Michael O. Martin, Albert E. Beaton et al. — Chestnut Hill, MA : TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, 1997. — 184 p.
490. Matheson D. An Introduction to the Study of Education. — London ; New York : Routledge, 2014. — 392 p.
491. Meeting Basic Learning Needs : A Vision for the 1990s : Background Document. World Conference on Education for All (Jomtien, Thailand, 5—9 March, 1990). — New York : UNICEF House, April 1990. — 164 p.
492. Mons N. Theoretical and Real Effects of Standardised Assessment. — Eurydice Network, 2009. — 40 p.
493. Moore A. Teaching and Learning : Pedagogy, Curriculum and Culture. — London : Routledge Falmer, 2000. — 209 p.
494. Morgan H. The Imagination of Early Childhood Education. — Greenwood Publishing Group, 1999. — 255 p.
495. Morrow R. A., Torres C. A. Social Theory and Education : A Critique of Theories of Social and Cultural Reproduction. — SUNY Press, 1995. — 517 p.
496. Munzel G. F. Kant's Conception of Pedagogy : Toward Education for Freedom. — Northwestern University Press, 2012. — 438 p.
497. Nan-Zhao Zh. Four 'Pillars of Learning' for the Reorientation and Reorganization of Curriculum : Reflections and Discussions. — URL : <http://www.ibe.unesco.org/cops/Competencies/PillarsLearningZhou.pdf> (дата звернення : 29.03.2017).
498. National Core Curriculum for Basic Education 2004. — Helsinki : Finnish National Board of Education, 2004. — 320 p.
499. National Core Curriculum for Basic Education 2014. — Helsinki : Finnish National Board of Education, 2016. — 508 p.
500. National Curriculum for Basic Schools. Regulation. Last Amendment 29 August 2014. — Tallinn : Toompea, 2014. — 22 p.
501. National Curriculum Framework for Pre-School Education and General Compulsory and Secondary Education. — Zagreb : Ministry of Science, Education and Sports, 2010. — 210 p.
502. NCCA (National Council for Curriculum and Assessment). Primary School Curriculum. Introduction. — Dublin : Government Publications, 1999. — 80 p.
503. Neil P., Johnston J. An Approach to Analysing Professional Discourse in a School Self-Evaluation Project // Research in Education. — 2005. — No. 73 (1). — P. 73—86.
504. Nevo D. School Evaluation : Internal or External? // Studies in Educational Evaluation. — 2001. — No. 27 (2). — P. 95—106.
505. NFER (National Foundation for Education Research). Curriculum Review in the INCA countries / Sharon O'Donnel, Claire Sargent, Anne Byrne, Elizabeth White // Thematic Probe, May 2010. — London : INCA : QCA : NFER, 2010. — 90 p.
506. NFER (National Foundation for Education Research). Curriculum Structures and Stages in Primary Education : Audit of Policy Across Jurisdictions. Technical Appendix : Consolidated Country Tables / Hilary Grayson, Emily Houghton, Sharon O'Donnell, Claire Sargent. — Slough : NFER, 2014. — 154 p.
507. NFER (National Foundation for Education Research). Le Métails J. Values and Aims in Curriculum and Assessment. Frameworks. March 1997. — SCAA, 1997. — 27 p.

508. NFER (National Foundation for Education Research). O'Donnel Sh. International Review of Curriculum and Assessment Frameworks. Comparative Tables and Factual Summaries. December 2004. — London : INCA : QCA : NFER, 2004. — 54 p.
509. Nielsen H. D. From Schooling Access to Learning Outcomes : An Unfinished Agenda: An Evaluation of the World Bank Support to Primary Education. — World Bank Group, 2006. — 152 p.
510. O'Connor D. J. An Introduction to the Philosophy of Education. — London : Routledge, 2016. — 158 p.
511. O'Donnell Sh. International Review of Curriculum and Assessment Frameworks. Thematic Probe. Primary Education : An International Perspective. — London : QCA, 2002. — 15 p.
512. OECD-Centre for Educational Research and Innovation. Assessment for Learning — Formative Assessment. — Paris : OECD Publishing, 2008. — 24 p.
513. OECD. Education at a Glance 2002 : OECD Indicators. — OECD Publishing, 2002. — 382 p.
514. OECD. Education at a Glance 2011 : OECD Indicators. — OECD Publishing, 2011. — 495 p.
515. OECD. Education at a Glance 2016 : OECD Indicators. — OECD Publishing, 2016. — 508 p.
516. OECD. Handbook for Internationally Comparative Education Statistics : Concepts, Standards, Definitions and Classifications. — Paris : OECD Publishing, 2004. — 271 p.
517. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education : Netherlands 2014 / Deborah Nusche, Henry Braun, Gábor Halász, Paulo Santiago. — Paris : OECD Publishing, 2014. — 216 p.
518. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education : Portugal 2012 / Paulo Santiago, Graham Donaldson, Anne Looney, Deborah Nusche. — Paris : OECD Publishing, 2012. — 177 p.
519. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education : Slovak Republic 2014 / Claire Shewbridge, Johan van Bruggen, Deborah Nusche, Paul Wright. — Paris : OECD Publishing, 2014. — 162 p.
520. OECD. School Evaluation in the Flemish Community of Belgium 2011 / Claire Shewbridge, Marian Hulshof, Deborah Nusche, Louise Stoll. — Paris : OECD Publishing, 2011. — 139 p.
521. OECD. Synergies for Better Learning : An International Perspective on Evaluation and Assessment. — Paris : OECD Publishing, 2013. — 670 p.
522. Organization of Education System in Denmark 2009/10. — European Commission, 2010. — 180 p.
523. Oxford Dictionaries. — URL : <https://en.oxforddictionaries.com> (дата звернення : 22.20.2017).
524. Parsons T. The School Class as a Social System : Some of Its Functions in American Society // Harvard Educational Review. A Special Issue : Sociology and Education. — Fall : 1959. — Vol. 29 (4). — P. 297—318.
525. Pascal C., Bertram T. Effective Early Learning : Case Studies for Improvement. — London : Hodder & Stoughton, 1997. — 144 p.
526. Paulston R. Mapping the Postmodernity Debate in Comparative Education Discourse // Occasional Paper Series. — Pittsburgh Univ., PA. School of Education, 1998. — 33 p.
527. Pepper D. Assessing Key Competences Across the Curriculum — and Europe // European Journal of Education. — 2011. — Vol. 46, No. 3. — P. 335—353.
528. Performance Standards in Education. In Search of Quality. — Paris : OECD, 1995. — 239 p.

529. Peschar J. L., Wal M. van der. *Education Contested : Changing Relations between State, Market and Civil Society in Modern European Education*. — CRC Press, 2000. — 229 p.
530. Phillips D. *Comparative Education : Method // Research in Comparative and International Education*. — 2006. — Vol. 1(4). — P. 304—319.
531. PIRLS 2001 International Report : IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools / Ina V. S. Mullis, Michael O. Martin, Eugenio J. Gonzalez, Ann M. Kennedy. — Chestnut Hill, MA : TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, 2003. — 375 p.
532. PIRLS 2006 International Report: IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary School in 40 Countries / by Ina V. S. Mullis, Michael O. Martin, Ann M. Kennedy, Pierre Foy. — Chestnut Hill, MA : TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, 2007. — 404 p.
533. PIRLS 2011 International Results in Reading / Ina V. S. Mullis, Michael O. Martin, Pierre Foy, Kathleen T. Drucker. — Chestnut Hill, MA : TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, 2012. — 298 p.
534. PIRLS 2016 International Results in Reading / Ina V. S. Mullis, Michael O. Martin, Pierre Foy, Martin Hooper. — Chestnut Hill, MA : TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, 2017.
535. Pollard A., Bourne J. *Teaching and Learning in the Primary School*. — London : Routledge, 1994. — 326 p.
536. Pollard A. *Readings for Reflective Teaching*. — London : Continuum, 2002. — 416 p.
537. Pollard A. *Towards a Sociology of Learning in Primary Schools // British Journal of Sociology of Education*. — 2011. — No. 3. — P. 241—256.
538. Popa O. R., Bucur N. F. *Past and Present in the Romanian Primary Education Curriculum // Challenges of the Knowledge Society. Education and sociology*. — 2016. — P. 943—952.
539. Posavac E. J., Carey R. G. *Program Evaluation*. — 7th ed. — Upper Saddle River, N. J. : Pearson Prentice Hall, 2007. — 336 p.
540. *Preschool and Primary Education in the European Union*. — Brussels : EURYDICE (The Education Information Network in the European Union), 1994. — 119 p.
541. *Primary School Curriculum. Introduction*. — Dublin : The Stationary Office, 1999. — 80 p.
542. Pring R. *Neglected Educational Aims : Moral Seriousness and Social Commitment // Marples R. (Ed) The Aims of Education*. — London : Routledge, 1999. — P. 157—172.
543. *Programme CE2—CM1—CM2 // Bulletin officiel hors-série n 3 du 19 juin 2008*. — URL : http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CE2_CM1_CM2.htm#top (дата звернення : 16.06.2017).
544. Redding S. *Personal Competency : A Framework for Building Students' Capacity to Learn*. — Philadelphia : Center on Innovations in Learning, 2014. — 31 p.
545. *Revision of the International Standard Classification of Education (ISCED)*. — Paris : UNESCO Institute of Statistics, 2011. — 87 p.
546. Reynolds D., Hopkins D., Stoll L. *Linking School Effectiveness Knowledge and School Improvement Practice : Towards A Synergy // School effectiveness and school improvement*. — 1993. — Vol. 4 (1). — P. 37—58.
547. Richards C. *Changing Primary / Elementary Curricula : An Analysis of the English Experience 1862—2012 // The Primary Curriculum: Learning from International Perspectives ; ed. by Janet Moyles and Linda Hargreaves*. — London : Routledge Falmer, 1998. — P. 55—72.
548. Richards C. *Primary Education — At a Hinge of History?* — Psychology Press, 1999. — 150 p.

549. Richards C. *The Study of Primary Education : A Source Book*. — London : The Falmer Press. — 333 p.
550. Riggall A., Sharp C. *The Structure of Primary Education. England and Other Countries (Primary Review Research Survey 9/1)*. — Cambridge : University of Cambridge Faculty of Education, 2008. — 33 p.
551. Ritchie R. *School Improvement in the Context of a Primary School in Special Measures // Teacher Development*. — 2002. — No. 6 (3). — P. 329—346.
552. Robitaille D. F., Beaton A. E., Plomp T. *The Impact of TIMSS on the Teaching and Learning of Mathematics and Science*. — Vancouver, BC : Pacific Educational Press, 2000. — 174 p.
553. Ropé F., Tanguy L. *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. — Paris : L'Harmattan, 1994. — 224 p.
554. Ross A. *Curriculum : Construction and Critique*. — London, GBR : Falmer Press, Limited (UK), 2000. — 201 p.
555. Rusak S. T. *Sweden and Ontario under Palme and Davis : Educational Priorities // Comparative Education*. — 1977. — No. 13 (3). — P. 199—220.
556. Rychen D. S., Tiana A. *Developing Key Competencies in Education : Some Lessons from International and National Experience (Studies in Comparative Education)*. — Geneve : UNESCO-IBE, 2004. — 80 p.
557. Saettler L. P. *The Evolution of American Educational Technology*. — IAP, 2004. — 570 p.
558. Saha L. *Sociology of Education // Good T. (Ed.). 21st century education : A Reference Handbook*. — Thousand Oaks, CA : SAGE Publications, 2008. — P. 299—308.
559. Satterly D. *Assessment in Schools (Theory & Practice in Education)*. — 2nd ed. — Oxford : B. Blackwell, 1989. — 354 p.
560. Sawyer R. K. *Optimising Learning : Implications of Learning Sciences Research // OECD / CERI International Conference «Learning in the 21st Century : Research, Innovation and Policy»*. — CERI, 2008. — 14 p.
561. Scheerens J., Glas C., Thomas S. M. *Educational Evaluation, Assessment, and Monitoring : A Systemic Approach*. — Swets & Zeitlinger, 2003. — 460 p.
562. Scheffler I. *Philosophical Models of Teaching // Peters R. S. (ed.) The Concept of Education*. — London : Routledge and Kegan Paul, 2010. — Vol. 17. — P. 83—92.
563. Schildkamp K. *The Utilisation of a Self-Evaluation Instrument for Primary Education*. — Enschede : University of Twente, 2007. — 186 p.
564. Schildkamp K., Visscher A. *Factors Influencing the Utilisation of a School Self-Evaluation Instrument // Studies in Educational Evaluation*. — 2009. — No. 35 (4). — P. 150—159.
565. *School Accountability, Autonomy, and Choice around the World / Ludger Wößmann, Elke Lüdemann, Gabriela Schütz, Martin R. West // OECD Education Working Papers*. — 2007. — No. 13. — 85 p.
566. *School and Pre-School Education Development National Programme (2006—2015)*. — Sophia : Ministry of Education and Science, 2005. — 55 p.
567. *School Autonomy and Accountability in Context : Application of Benchmarking Indicators in Selected European Countries / by Gustavo Arcia, Kevin Macdonald, Harry Anthony Patrinos, Emilio Porta*. — SABER, 2011. — 29 p.
568. *School-Based Management. An International Perspective / ed. by Ami Volansky, Isaac A. Friedman*. — Publication Department, Ministry of Education, Israel, 2003. — 113 p.
569. *School Self-Evaluation : A Reflection and Planning Guide for School Leaders*. — Nottingham : National College for School Leadership, 2005. — 32 p.
570. *School Self-Evaluation Guidelines for Primary Schools. Inspectorate Guidelines for Schools*. — Dublin : Inspectorate, Department of Education and Science, 2012. — 92 p.

571. Self-Evaluation in European Schools : A Story of Change / Lars Jakobsen, John MacBeath, Michael Schratz, Denis Meuret. — London : Routledge, 2000. — 202 p.
572. Shiraev E. A History of Psychology : A Global Perspective. — SAGE, 2010. — 533 p.
573. Shuayb M., O'Donnell S. Aims and Values in Primary Education : England and Other Countries (Primary Review Research Survey 1/2). — Cambridge : University of Cambridge Faculty of Education, 2008. — 38 p.
574. Silcock P., Brundrett M. Achieving Competence, Success and Excellence in Teaching. — London : Routledge, 2002. — 183 p.
575. Silcock P. New Progressivism. — Falmer Press, 1999. — 173 p.
576. Simons H. Enhancing the Quality of Education through School Self-Evaluation // Lai M., Kushner S. (ed.) A Developmental and Negotiated Approach to School Self-Evaluation (Advances in Program Evaluation, Vol. 14). — Bingley, UK : Emerald Group Publishing, 2013. — P. 1—18.
577. Smith M. K. Curriculum Theory and Practice // The Encyclopædia of Informal Education. — 2000. — URL : www.infed.org/biblio/b-curric.htm (дата звернення : 29.01.2017).
578. Smith M. K. What is Teaching? // The Encyclopædia of Informal Education. — 2016. — URL : <http://infed.org/mobi/what-is-teaching/> (дата звернення : 22.08.2017).
579. Sociology of Education : A Critical Reader / by Alan R. Sadovnik. — 2nd Ed. — London : Routledge, 2011. — 576 p.
580. Southworth G. How Primary Schools Learn // Research Papers in Education. — 2000. — Vol. 15 (3). — P. 275—91.
581. Southworth G., Conner C. Managing Improving Primary Schools: Using Evidence-Based Management and Leadership. — London : The Falmer Press, 1999. — 133 p.
582. Southworth G., Lofthouse B. The Study of Primary Education: A Source: School Organization and Management. Vol. 3. — London : The Falmer Press, 1990. — 456 p.
583. Specht W., Sobanski F. OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes Country: Background Report for Austria. — OECD, 2012. — 75 p.
584. Spring J. How Educational Ideologies Are Shaping Global Society : Intergovernmental Organizations, NGOs, and the Decline of the Nation-State (Sociocultural, Political, and Historical Studies in Education). — Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 2004. — 215 p.
585. Standaert R. Inspectorates of Education in Europe : A Critical Analysis. — ACCO, 2001. — 122 p.
586. Standards in Scotland's Schools etc. Act 2000 (asp 6). — Edinburgh : The Stationery Office Limited, 2000. — 42 p.
587. Standish P. Education without Aims // Marples R. (Ed). The Aims of Education. — London : Routledge, 1999. — P. 35—49.
588. Stenhouse L. An Introduction to Curriculum Research and Development. — Heinemann, 1984. — 248 p.
589. Stevenson J. Fulfilling a Vision : The Contribution of the Church of Scotland to School Education, 1772—1872. — Wipf and Stock Publishers, 2012. — 188 p.
590. Storø J. Practical Social Pedagogy : Theories, Values and Tools for Working with Children and Young People. — Bristol : Policy Press, 2013. — 151 p.
591. Stringfield S. Big Change Questions : Is Large-Scale Educational Reform Possible? // Journal of Educational Change. — 2002. — Vol. 3. — P. 63—73.
592. Structures of Education and Training Systems in Europe. Belgium (French Community) 2009/10. — Brussels : European Commission, 2011. — 61 p.
593. Sundberg D., Wahlström N. Standards-Based Curricula in a Denationalised Conception of Education : The Case of Sweden // European Educational Research Journal. — 2012. — Vol. 11 (3). — P. 342—356.

594. Taylor R., Gebre A. Teacher-Student Relations and Personalized Learning : Implications of Personal and Contextual Variables // Murphy M., Redding S., Twyman J. (Eds.). *Handbook on Personalized Learning for States, Districts, and Schools*. — Philadelphia, PA : Center on Innovations in Learning, 2016. — P. 205—220.
595. *Teachers for Tomorrow's Schools. Analysis of the World Education Indicators*. — Paris : OCDE / UNESCO, 2001. — 228 p.
596. *Teaching Practices and Pedagogical Innovations : Evidence from TALIS* / Svenja Vieluf, David Kaplan, Eckhard Klieme, Sonja Bayer. — Paris : OECD Publishing, 2012. — 169 p.
597. Tedesco J. C., Opertti R., Amadio M. *The Curriculum Debate : Why It Is Important Today*. — Geneva : UNESCO International Bureau of Education, 2013. — 24 p.
598. Teo Th. *The Critique of Psychology : From Kant to Postcolonial Theory*. — Springer Science & Business Media, 2006. — 240 p.
599. Textor M. R. *Elementary Education in Germany*. — URL : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490577.pdf> (дата звернення : 02.04.2017).
600. *The Assessment for Learning Strategy*. Department for Children, Schools and Families. — Nottinham : DCSF Publication, 2008. — 21 p.
601. *The Cambridge Primary Review Research Surveys* / ed. by Robin Alexander with Christine Doddington, John Gray et al. — London and New York : Routledge, 2012. — 880 p.
602. *The Coming Transformation in Evaluation*. In *Evaluation for 21st Century : A Handbook* / ed. by Eleanor Chelimsky, William R. Shadish. — Thousand Oaks, CA : SAGE, 1997. — 542 p.
603. *The Common Base of Knowledge and Skills*. — CNDP, 2006. — 49 p.
604. *The Dakar Framework for Action. Education for All : Meeting Our Collective Commitments* / adopted by the World Education Forum (Dakar, Senegal, 26—28 April 2000). Including Six Regional Frameworks for Action. — Paris : UNESCO, 2000. — 77 p.
605. *The Development of National Educational Standards. An Expertise* / Eckhard Klieme, Hermann Avenarius, Werner Blum [et al.]. — Berlin : Federal Ministry of Education and Research (BMBF), 2004. — 164 p.
606. *The Education of Six Year Olds in England, Denmark and Finland. An International Comparative Study*. — London : Ofsted Publications Centre, 2003. — 56 p.
607. *The Education System in the Federal Republic of Germany 2011/2012. A Description of the Responsibilities, Structures and Developments in Education Policy for the Exchange of Information in Europe*. — Bonn : KMK, 2013. — 359 p.
608. *The Forum on Patronage and Pluralism in the Primary Sector. Report of the Forum's Advisory Group* / John Coolahan, Caroline Hussey, Fionnuala Kilfeather. — Department of Education and Skills, 2012. — 164 p.
609. *The Framework Education Programme for Elementary Education (FEP EE)* / developed by Jaroslav Jeřábek, Jan Tupý. — Prague : Research Institute of Education, 2007. — 131 p.
610. *The Glossary of Education Reform*. — URL : <http://edglossary.org> (дата звернення : 29.08.2017).
611. *The Government of Hungary. Decree on the Issue, Introduction and Implementation of the National Core Curriculum* / published in Magyar Közlöny. — 2014. — 219 p.
612. *The Great Didactic of John Amos Comenius* (by Comenius Johann Amos, 1592—1670) / ed. by M. W. Keatinge. — London : A. and C. Black, 1907. — 332 p.
613. *The Italian Education System*. I Quaderni Di Eurydice N. 30. — Firenze : INDIRE, 2014. — 95 p.
614. *The Labyrinth of the World and the Paradise of the Heart*. — URL : <http://www.labyrint.cz/en/> (дата звернення : 29.08.2016).

615. The National Curriculum. Handbook for Primary Teachers in England. Key Stages 1 and 2. — London : DfEE : QCA, 1999. — 192 p.
616. The National Curriculum in England. Framework Document. July 2013. — London : DfE, 2013. — 224 p.
617. The Northern Ireland Curriculum Primary. — Belfast : Council for the Curriculum Examination and Assessment, 2008. — 110 p.
618. The Primary Curriculum : Learning from International Perspectives / ed. by Janet Moyles and Linda Hargreaves. — London : Routledge Falmer, 1998. — 241 p.
619. The Routledge International Handbook of the Sociology of Education / ed. by Michael W. Apple, Stephen J. Ball, Luis Armando Gandin. — Routledge, 2010. — 423 p.
620. The Self-Monitoring Primary School / ed. by Pearl White and Cyril Poster. — London : Routledge, 1997. — 149 p.
621. The Social Psychology of the Primary School / ed. by Colin Rogers and Peter Kutnick. — London : Routledge, 1990. — 259 p.
622. The Sociology of Lester R. Ward. — New York : The Vanguard Press, 1930. — 181 p.
623. The System of Education in Poland. — Warsaw : Foundation for the Development of the Education System, 2014. — 96 p.
624. Thomas G., Pring R. Evidence-Based Practice in Education (Conducting Educational Research). — Buckingham : Open University Press, 2004. — 240 p.
625. Thomas N. Primary Education from Plowden to the 1990s. — The Falmer Press, 1990. — 200 p.
626. Thorndike E. L. The Principles of Teaching, Based on Psychology. — New York, 1909. — 293 p.
627. Tiana A., Moya J., Luengo F. Implementing Key Competences in Basic Education : Reflections on Curriculum Design And Development in Spain // European Journal of Education. — 2011. — Vol. 46 (3). — P. 307—322.
628. TIMSS and PIRLS 2011 : Relationships Among Reading, Mathematics, and Science Achievement at the Fourth Grade — Implications for Early Learning / ed. By Michael O. Martin and Ina V. S. Mullis. — Chestnut Hill, MA : TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, 2013. — 287 p.
629. TIMSS 2003 International Science Report : Findings From IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades / by Michael O. Martin, Ina V.S. Mullis, Eugenio J. Gonzalez, Steven J. Chrostowski. — Chestnut Hill, MA : TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, 2004. — 467 p.
630. TIMSS 2007 International Mathematics Report : Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades / Ina V. S. Mullis, Michael O. Martin, Pierre Foy et al. — Chestnut Hill, MA : TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, 2008. — 473 p.
631. TIMSS 2007 International Science Report : Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades / Ina V. S. Mullis, Michael O. Martin, Pierre Foy et al. — Chestnut Hill, MA : TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, 2008. — 497 p.
632. TIMSS 2011 International Results in Mathematics / Ina V. S. Mullis, Michael O. Martin, Pierre Foy, and Alka Arora. — Chestnut Hill, MA : TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College and Amsterdam, the Netherlands : IEA Secretariat, 2012. — 503 p.
633. TIMSS 2011 International Results in Science / Michael O. Martin, Ina V. S. Mullis, Pierre Foy, and Gabrielle M. Stanco. — Chestnut Hill, MA : TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College and Amsterdam, the Netherlands : IEA Secretariat, 2012. — 517 p.

634. TIMSS 2015 International Results in Mathematics / Ina V. S. Mullis, Michael O. Martin, Pierre Foy, Martin Hooper. — 2016. — URL : <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/> (дата звернення : 29.09.2017).
635. TIMSS 2015 International Results in Sciences / Ina V. S. Mullis, Michael O. Martin, Pierre Foy, Martin Hooper. — 2016. — URL : <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/> (дата звернення : 29.09.2017).
636. Tinsley T., Comfort T. Lessons from Abroad. International Review of Primary Languages. Research report. — Berkshire : CfBT Education Trust, 2012. — 89 p.
637. Twyman J., Redding S. Personal Competencies / Personalized Learning : Lesson Plan Reflection Guide. — Washington, DC : Council of Chief State School Officers, 2015. — 9 p.
638. Tymms P., Merrell C. Standards and Quality in English Primary Schools over Time : The National Evidence. Research Survey 4/1. — Cambridge : University of Cambridge, 2007. — 32 p.
639. UNESCO — IBE (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization — International Bureau of Education). World Data on Education. Sweden. — VII Ed. — 2010/2011. — 42 p.
640. Vardanyan V. Panorama of Psychology. — Author House, 2011. — 360 p.
641. Vitikka E., Krokfors L., Hurmerinta E. The Finnish National Core Curriculum : Structure and Development // Miracle of Education. The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools / ed. by Hannele Niemi, Auli Toom, Arto Kallioniemi. — Rotterdam : Sense Publishers, 2012. — P. 83—97.
642. Ward L. John Locke and Modern Life. — Cambridge University Press, 2010. — 311 p.
643. Watson K. Doing Comparative Education Research : Issues and Problems. — Symposium Books Ltd, 2001. — 400 p.
644. Weare K., Gray G. What Works in Developing Children's Emotional and Social Competence and Wellbeing? (Research Report 456). — London : DfES, 2003. — 113 p.
645. Webb D. Paulo Freire and 'the Need for a Kind of Education in Hope'. — Cambridge Journal of Education. — 2010. — Vol. 40, No. 4.— P. 327—339.
646. Weinert F. E. Definition and Selection of Competencies. Concepts of Competence. — DeSeCo, 1999. — 35 p.
647. Wexler P. Social Analysis of Education : After the New Sociology. — London : Routledge & Kegan Paul, 1987. — 215 p.
648. What Pupils Say : Changing Policy and Practice in Primary Education / A. Pollard, P. Triggs, P. Broadfoot et al. — London : Continuum, 2000. — 344 p.
649. Whetton Ch., Ruddock G., Twist L. Standards in English Primary Education : the International Evidence (Primary Review Research Survey 4/2). — Cambridge : University of Cambridge Faculty of Education, 2007. — 27 p.
650. Whitby K., Walker M., O'Donnell S. International Review of Curriculum and Assessment Frameworks. Thematic Probe: the Teaching and Learning of Skills in Primary and Secondary Education. — London : INCA : QCA : NFER, 2006. — 152 p.
651. Whitby K. School Inspection : Recent Experiences in High Performing Education Systems; Literature Review. — Reading : CfBT Education Trust, 2011. — 20 p.
652. White J. Aims as Policy in English Primary Education (Primary Review Research Survey 1/1). — Cambridge : University of Cambridge Faculty of Education, 2008. — 27 p.
653. White Paper: Excellence in Schools. — London : Her Majesty's Stationery Office, 1997. — 83 p.
654. Whitty G. Sociology and School Knowledge : Curriculum Theory, Research and Politics. — London : Methuen, 1985. — 207 p.
655. Wertsch J. V. Voices of the Mind. Sociocultural Approach to Mediated Action. — Harvard University Press, 1993. — 182 p.

- 656. Wolman B. B. Contemporary Theories and Systems in Psychology. — Springer Science : Business Media, 2012. — 652 p.
- 657. Wood E. Reconceptualising Child-Centred Education : Contemporary Directions in Policy, Theory and Practice in Early Childhood // Forum. — 2007. — Vol. 49, No. 1 & 2. — 2007. — P. 119—133.
- 658. Woodhead M. Towards a Global Paradigm for Research into Early Childhood // European Early Childhood Education Research Journal. — 1999. — Vol. 7 (1). — P. 5—22.
- 659. Wragg T. Assessment and Learning in the Primary School (Successful Teaching Series). — New York : RoutledgeFalmer, 2001. — 86 p.
- 660. Wyse D., McCreery E., Torrance H. The Trajectory and Impact of National Reform : Curriculum and Assessment in English Primary Schools (Primary Review Research Survey 3/2). — Cambridge : University of Cambridge Faculty of Education, 2008. — 29 p.
- 661. Yarova O. B. Models and Trends of Development of Special Education in the European Primary School // Actualni Pedagogika. — Vedecko vydavateľske centrum «Sociosfera—CZ», 2017. — No. 2. — P. 55—61.
- 662. Yarovaya Y. B. Standardization of Primary Education in Great Britain // European Journal of Contemporary Education. — 2015. — Vol. (12), Iss. 2. — P. 169—174.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Олена Борисівна ЯРОВА

**ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ
В КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ
(кінець XX — початок XXI ст.)**

Монографія

*Верстка — Мирончик Ю.П.
Обкладинка — Лук'яненко Л.В.*

Підписано до друку 25.01.2018 р. Формат 60х90 1/16.
Умов. друк. арк. 25,62. Обл.- вид. арк. 21,93
Наклад 300 прим..

Видавництво «Педагогічна думка»
04053, м. Київ, вул. Січових Стрільців, 52-а, корп..2;
тел./факс: (044) 481—38—82, 481—38—85
books-xl@ukr.net
4813885@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовників
розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК №3563 від 28.08.2009