

Національна академія педагогічних наук України
Інститут педагогіки

А. П. Джурило, О. З. Глушко, О. І. Локшина,
І. О. Маріуц, М. М. Тименко, О. М. Шпарик

ТРАНСФОРМАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ У ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ ТА США

Монографія

Київ
«КОНВІ ПРІНТ»
2018

УДК 37.014.3(4:061.1ЄС+73)

*Рекомендовано до друку вченою радою
Інституту педагогіки НАПН України
(протокол № 10 від 26.10.2017 р.)*

Науковий редактор:

О. І. Локшина, доктор педагогічних наук, професор, завідувач, відділ порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України

Рецензенти:

Н. М. Гупан, доктор педагогічних наук, професор, відділ суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України

Л. П. Пуховська, доктор педагогічних наук, професор, лабораторія зарубіжних систем професійної освіти і навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України

О. В. Овчарук, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, відділ компаративістики інформаційно-освітніх інновацій Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України

Трансформаційні процеси у шкільній освіті країн Європейського Союзу та США: монографія / [А. П. Джурило, О. З. Глушко, О. І. Локшина та ін.]. — К.: ТОВ «КОНВІ ПРИНТ», 2018. — 192 с.

ISBN 978-617-7724-00-0

Монографію присвячено проблемі трансформацій в освіті в аспектах децентралізаційно-централізаційних, гуманізаційних процесів, стандартизації та диференціації освіти в країнах ЄС та США. Авторами охарактеризовано підходи до трактування освітніх трансформацій в освітньому просторі у зарубіжжі та в Україні; розкрито підходи країн зарубіжжя, застосовувані для реалізації реформ; окреслено перспективи використання зарубіжного досвіду в Україні.

Для розробників освітньої політики, науковців, керівників закладів освіти, учителів, викладачів і студентів закладів вищої освіти.

УДК 37.014.3(4:061.1ЄС+73)

ISBN 978-617-7724-00-0

© Інститут педагогіки НАПН України, 2018
© КОНВІ ПРИНТ, 2018

ЗМІСТ

Вступ	4
Розділ I	
Теоретичні засади трансформацій в освіті у зарубіжному та українському освітньому просторах	
I.1. Термінологічне поле дослідження	8
I.2. Трансформаційні процеси у шкільній освіті крізь призму компаративістики	15
Розділ II	
Сутнісні характеристики трансформацій у шкільній освіті країн ЄС та США	
II.1. Децентралізаційно-централізаційні трансформації шкільної освіти в країнах ЄС	26
II.2. Гуманізація шкільної освіти в країнах ЄС та США	52
II.3. Стандарторієнтовані трансформації шкільної освіти країн ЄС та США.	80
II.4. Диференціація навчання у системі шкільної освіти США.....	99
Розділ III	
Трансформації в освіті в умовах глобалізації та європеїзації: Україна та світ	
III.1. Реформаційні рухи у шкільництві України в контексті освітніх трансформацій зарубіжжя.....	142
III.2. Європейський поступ реформ шкільної освіти в Україні	158
Післямова	179

ВСТУП

Глобальні трансформації сучасного світу у напрямі гомогенізації політичного, економічного, культурного просторів змінюють вимоги до професійних та громадянських характеристик особистості, актуалізуючи освітній контекст. Виклики суспільного поступу спрямовують країни світу на реалізацію кардинальних змін в освіті. Трансформації відбуваються в контексті осмислення таких дилем, як необхідність, з одного боку забезпечення економіки та ринків праці високопрофесійними працівниками, а з іншого — розбудови суспільної злагоди; взаємопроникнення культур та посилення національної ідентичності. Документами, що визначають стратегічні орієнтири трансформацій в освіті у кордонах ЄС, є «Європейська рамка ключових компетентностей для навчання протягом життя» (2006, 2018), «Європа 2020» (2010), «Освіта й навчання 2020» (2009), «Новий погляд на освіту» (2012) «Удосконалення і модернізація освіти. Висока якість освіти для всіх» (2016) тощо. У США закони «Жодної дитини поза увагою» (2002) та «Кожен учень досягає успіху» (2015) забезпечують упровадження стратегічних змін для підвищення якості національної освіти.

Спільний пошук країнами ЄС та США шляхів подолання проблем, пов'язаних з глобалізацією шляхом радикального реформування освіти, уможливив напрацювання перспективного практичного досвіду. Не менш цінними є теоретичні доробки з проблеми трансформаційних процесів в освіті, зокрема А. Бенаво, В. Блюма, О. Брісеїд, Г. Вайдеану, Ф. Ваніскотта, Л. Вьосманна, Б. Даля, А. Економоу, Б. Зюмека, Д. Каллена, Ф. Кейо, Е. Кліме, Дж. Ле Мете, Ш. О'Доннелла, І. Оомен-Вельке, У. Пайнера, П. Радо, Ф. Раміреза, М. Ранкуреля, І. Ратінена, Р. Риби, Ф. Ставрули, В. Туласевича, М. Фуллана, П. Хейджера, В. Хутмахера, Г. Швердта, М. Шльоттера, М. Шуайб, М. Янга та ін.

Накопичений у зарубіжжі практичний досвід та теоретичні узагальнення щодо характеру, алгоритму й впливу трансформацій набувають особливої актуальності в умовах руху України до синхронізації національної освіти зі стандартами провідних країн зарубіжжя. Підписання Угоди про Асоціацію між Україною та Європейським Союзом (2014) остаточно закріпило європейський вектор розвитку української держави в усіх сферах, включно з освітою. Закон України «Про освіту» (2017) метою освіти визначає всебічний розвиток людини, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору. Упровадження концепції навчання впродовж життя відповідає основному пріоритету освітнього простору провідних

країн Європи та США. Проголошені трансформації потребують розроблення дієвих механізмів реалізації запланованого з урахуванням можливих викликів глобального та регіонального характеру, що актуалізує зарубіжний досвід.

Мета авторського колективу — співробітників відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України О.З. Глушко, А.П. Джурило, О.І. Локшиної, І.О. Маріуц, М.М. Тименко, О.М. Шпарик — полягала в теоретичному обґрунтуванні напрямів та сутності трансформацій у шкільній освіті країн ЄС та США з окресленням можливостей творчого застосування перспективного досвіду в Україні.

Хронологічні межі дослідження охоплюють ХХІ ст., яке позначається інтенсифікацією процесів економічної та культурної глобалізації, спричиняючи посилення конкуренції між країнами, стрімкий розвиток ІКТ, активізацію міжкультурної взаємодії. Зазначені процеси посилили уніфікацію систем освіти та, відповідно, розкрили переваги й наявні недоліки, що зумовило багатомірні трансформації задля подальшого вдосконалення.

У дослідженні спиралися на те, що трансформація — це перетворення, зміна властивостей об'єкта, часто — напряму його розвитку. Це поняття може позначати як свідомі зміни (наприклад, реформи чи революції), так і стихійні. Ґрунтуючись на теорії освітніх змін трансформації у монографії розглядалися як процеси, що відбуваються в освіті, зокрема в шкільній освіті країн ЄС та США, та є різними за масштабом, обсягом, характером, сутністю, якістю, тривалістю перетворень. Позиціонування трансформації як зміни радикального характеру було використано як критерій для розгляду ключових напрямів трансформацій. У дослідженні трансформації розглядаються як зміни в освіті, що охоплюють її структуру, зміст, навчальний процес, оцінювання освітніх результатів.

Базовими одиницями для дослідження стали країни ЄС і США. З огляду на кардинальні відмінності в підходах до організації освіти в межах ЄС (як наддержавної структури, що складається з держав-членів) та США (як країни) порівняння між ними не проводилися. Водночас, з метою розроблення рекомендацій для національної освіти, було проведено огляд характеру трансформацій на рівні шкільної освіти в Україні.

Аналіз феномену трансформацій здійснювався з позиції дослідження викликів глобального та регіонального вимірів, до яких на глобальному рівні відносимо глобалізацію в усіх її проявах, а на регіональному — європеїзацію.

В основу дослідження покладено порівняльний та системний підходи. Порівняльний підхід забезпечує можливість порівнювати педагогічні феномени на засадах спільності за наявності визначених принципів, до яких у дослідженні віднесено: принцип об'єктивності, принцип творчого осмис-

лення отриманих результатів з метою уникнення їх механістичного перенесення на національний ґрунт без урахування реалій української школи та завдань стану її розвитку. Системний підхід передбачав розгляд різних аспектів трансформацій у цілісному вимірі в єдності їх взаємозв'язків.

Для досягнення мети дослідниками було використано:

- ▶ загальнонаукові методи (аналіз, синтез, систематизація наукових праць зарубіжних і вітчизняних авторів з проблеми дослідження для опрацювання джерельної бази з проблеми освітніх трансформацій тощо);
- ▶ конкретно-наукові методи: метод термінологічного аналізу — для розкриття сутності досліджуваних явищ, уточнення семантики ключових понять, формування термінологічного поля; системно-структурний метод — для уточнення ключових напрямів трансформацій та виявлення складників цих напрямів і встановлення зв'язків між ними; порівняльно-зіставний та метод наукової екстраполяції — для порівняння характеру освітніх трансформацій в аналізованих країнах зарубіжжя й в Україні та виявлення можливостей використання елементів продуктивного зарубіжного досвіду в Україні.

В умовах європейської інтеграції української освіти методологія дослідження збагатилась через акцентування у дослідженні викликів, які супроводжують трансформаційні процеси в освіті зарубіжжя, та шляхів їх подолання. Результатом наукового пошуку стало:

- ▶ розкриття загального бачення освітніх трансформацій;
- ▶ обґрунтування їх уніфікаційного характеру під впливом політики міжнародних організацій;
- ▶ окреслення різнобічного поступу трансформацій на рівні шкільної освіти у форматі ключових тенденцій: децентралізації, гуманізації, стандартизації та диференціації освіти в аналізованих країнах;
- ▶ формулювання викликів, що супроводжують трансформації в освіті за баченням європейських та американських учених.

Дослідниками запропоновано рекомендації щодо перспектив використання досвіду країн Європи та США в Україні на підставі осмислення зарубіжних здобутків.

У Розділі I «*Теоретичні засади трансформацій в освіті в зарубіжному й українському освітньому просторах*» розглянуто концептуальний вимір багатогранного феномену трансформацій.

Розділ II «*Сутнісні характеристики трансформацій у шкільній освіті країн ЄС та США*» презентує різнобічний поступ трансформацій в аспектах децентралізації, гуманізації, стандартизації та диференціації освіти.

Розділ III «Трансформації в освіті в умовах глобалізації та європеїзації: Україна та світ» розглядає вектори національних реформ в освіті крізь призму трансформаційного простору зарубіжжя.

Результати дослідження можуть стати джерелом для розроблення напрямів освітньої політики з модернізації підходів до імплементації освітніх реформ в Україні, а також розроблення навчальних програм і підручників з порівняльної педагогіки, історії педагогіки.

Монографію адресовано розробникам освітньої політики, викладачам, науковцям.

Керівник творчого колективу — О. І. Локишина,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач відділу порівняльної педагогіки
Інституту педагогіки НАПН України.

Розділ I

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТРАНСФОРМАЦІЙ В ОСВІТІ У ЗАРУБІЖНОМУ ТА УКРАЇНСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРАХ

I.1. Термінологічне поле дослідження

О. З. Глушко

Питання трансформації освітньої сфери є предметом дослідження таких вітчизняних науковців, як Н. Авшенюк (модернізація педагогічної освіти в країнах ЄС), В. Андрущенко (модернізація вищої освіти), Л. Березівська (реформування шкільної освіти в Україні: історичний аспект), Л. Гриневич (освітні реформи), В. Кремень (трансформація змісту освіти, трансформація особистості), О. Локшина (трансформаційні процеси шкільної освіти в контексті європейської інтеграції), О. Ляшенко (реформування початкової та середньої освіти), В. Огнев'юк (освітні реформи), О. Савченко (реформування початкової освіти, реформування змісту освіти), О. Пометун (реформування шкільної історичної науки в Україні), А. Сбруева (тенденції реформування в провідних англосовітських країнах), С. Сисоева (освітні реформи: освітологічний контекст), О. Сухомлинська (реформаторська педагогіка, реформування виховного складника освіти, політика реформування в історичному контексті) та інші. Отже, українськими вченими проводяться масштабні дослідження трансформаційних процесів в освіті в Україні й у зарубіжжі з метою осмислення їхньої сутності, динаміки та результатів.

Термін «трансформація» (від лат. *transformatio*) сучасний словник української мови трактує як зміну, перетворення виду, форми, істотних властивостей чого-небудь. З позиції філософії, на думку С. Кримського, в процесі трансформації відбувається поєднання старих і нових форм. Власне, сам термін філософ розглядає як «істотне структурне перероблення» системи, яка шляхом перегрупування її елементів змінює організацію, зв'язки, притаманні вихідному стану системи, при цьому реформування розуміємо як керовану трансформацію. Він також зазначав, що трансформації можуть бути поступальними чи зворотними, системними чи безсистемними, тобто вектор змін може бути як прогресивний, так і регресивний [6, с. 206; 7]. Як бачимо, поняття «трансформація» спонукає до розгляду цілісного спектру змін, що відбуваються в соціумі, а саме: еволюційних та революційних, об'єктивних та суб'єктивних, внутрішніх та зовнішніх, радикальних та

часткових, керованих та некерованих, зворотніх і незворотніх, масштабних та локальних тощо. Такий підхід надає дослідницьку свободу науковцю.

Американський антрополог Д. Аберле запропонував визначення трансформаційним і реформаторським рухам. Зокрема трансформаційні рухи він розуміє як такі, що спрямовані на повну, великомасштабну, радикальну зміну структури, суспільства, частиною якого вони є. У свою чергу, реформаторські рухи є спрямованими лише на зміну деяких аспектів структури, суспільного ладу [4, с. 588]. Таким чином соціологи розглядають суспільну трансформацію як важливі, кардинальні процеси змін у «суспільствах» або соціальних системах.

Українська дослідниця в сфері соціології Є. Подольська також вважає, що трансформація — це перетворення сутнісних компонентів соціуму, всіх сфер суспільного життя. Проте, на думку науковця, трансформація не передбачає вектора змін: вони можуть бути як прогресивними, так і регресивними. Головне в трансформації — саме перетворення форм і змісту суспільного життя, її інституційної сфери, норм, цінностей, ментальності та інших соціокультурних складників соціуму. Вона розглядає поняття «трансформація», як самостійну соціологічну категорію, а не просто як синонім термінів «розвиток», «зміни», «модернізація» тощо. Отже, трансформація — це окрема наукова категорія, для якої властивими є якісні, глибинні зміни певної структури, або суспільства в цілому [13].

А. Василюк у монографії, яку присвячено реформам шкільної освіти в Польщі, зацентрувала увагу на специфіці термінів «модернізація», «реформування», «трансформація», зауважуючи, що в вітчизняних наукових розвідках часто відбувається підміна одного поняття іншим, без урахування притаманних їм особливостей. Зокрема науковець розглядає «трансформацію» як довготривалий якісний процес «приспособлення змін і водночас упровадження інновацій». Окрім того А. Василюк трактує трансформацію як одну з причин освітніх реформ [3, с. 19].

Про взаємовплив трансформацій і реформ також наголосила Н. Шубелка, на думку якої трансформація — це об'єктивний результат реформаторської діяльності [18, с. 37].

Н. Побірченко розглядає трансформації освіти як творчий процес перенесення сутнісних ознак інноваційних досягнень певного профілю освіти на інший профіль освіти з метою їх об'єднання [12]. До ключових ознак терміну «освітніх трансформацій», що виділені науковцем, відносимо: 1) вони є постійним явищем, яке відбувається або стихійно, або організовано; 2) вони є цілеспрямованим явищем; 3) мають незалежну ціннісно-мотиваційну орієнтацію. Отже, можна зробити висновок, що зміст поняття «трансформація» в трактуванні Н. Побірченко містить у собі структурну, якісну переробку освітньої системи із запровадженням сутнісних інновацій.

На думку української дослідниці у галузі компаративістики Н. Авшенюк, спрямованість глибинних, трансформаційних змін в освіті, залежить насамперед від наявних уявлень у тих, або інших країнах, певних геополітичних регіонах, про те, якою має бути людина: що вона повинна знати й вміти, якими компетенціями володіти [10, с. 166].

Проте можемо констатувати, що незважаючи на широку вживаність у науковій літературі терміну «трансформація», власне саме поняття не отримало належного розкриття. Зокрема у вітчизняній педагогічній енциклопедичній та словниковій літературі сам термін відсутній.

Водночас в умовах кардинальних реформ в освіті в зарубіжних країнах та в Україні поняття «реформа» набуває особливої актуальності. Зокрема у вітчизняному словнику цей термін тлумачиться як перетворення, зміна, нововведення, яке не знищує основ наявної структури.

В. Кремень реформу освітньої системи навчання розуміє як цілеспрямований процес, що забезпечує виховання особистості, яка б відповідала вимогам культурного, морального, творчого й соціального розвитку [8, с. 418].

Визначенню й уточненню термінів «реформа» та «реформування» значну увагу приділили українські компаративісти А. Василюк, А. Сбруєва, К. Шихненко та інші. За А. Василюк реформа — це кожна зміна в системі освіти, яка: 1) відображає окреслену освітню політику; 2) має далекосяжні стратегічні наміри; 3) виникає як концепція уряду, регіональної освітньої влади з належними повноваженнями в сфері навчання й виховання або впливових громадських об'єднань, що трансформуються зі стану ідей і пропозицій в нормативно юридичні засоби. На думку дослідниці, сутністю освітнього реформування є сукупність цілеспрямованих дій, державних та громадських органів (через закони, нормативно-правові акти, інструкції, рекомендації тощо) [3, с. 13]. Отже, для процесу реформування, як бачимо, характерною є легітимність, схвальність з боку влади та цілеспрямованість — чітке усвідомлення мети. Способом проведення реформування є реформа.

А. Сбруєва визначила смислове співвідношення й вказала на специфічне змістове наповнення кожного з термінів із синонімічного ряду поняття «освітня реформа». Крім того дала розгорнуте визначення освітніх реформ, як у «вузькому» (це процес політико-адміністративних змін, що ініціюються «згори» й передбачають певні структурні перетворення, на різних рівнях освітньої системи, що мають часткову або радикальну направленість), так і в «широкому» розумінні (це процес політико-адміністративних, педагогічних та суспільних змін, що містить широку сукупність перетворень, освітньої системи в цілому та кожного навчального закладу зокрема) [14, с. 9–10].

Учена-компаративіст К. Шихненко, аналізуючи розвиток теорії освітніх змін в американській педагогічній думці, ґрунтовно розробила поня-

тійно-термінологічний апарат дослідження, через такі поняття як реформа, вдосконалення, оновлення, модернізація, трансформація, розвиток, реконструкція, рекультурація, інновація. Дослідниця надала узагальнену класифікацію освітніх змін, за такими ознаками: тривалість та характер дій, природа виникнення, масштаб поширення, ступінь глибини змін, рушійні сили змін, кількість учасників, здатність реагувати на зміни, спосіб, в який відбуваються зміни, причина ініціації змін, локалізація змін, об'єкт зосередження змін [19, с. 33]. Зокрема термін реформа, визначила як зміни, що ініціюються «згори», на політичному рівні [19, с. 25].

А. Джурило проаналізувала зміст й уточнила відмінності понять «реформа», «реформування», «реформаційний процес», «освітня реформа», «шкільна реформа». До типових ознак поняття «освітня реформа» дослідниця віднесла: політичну готовність діяти, володіння матеріальними ресурсами, суспільну підтримку. Серед інших, визначила поняття «реформування» як складну, динамічну, спеціально організовану систему, що має такі ознаки, як: цілеспрямованість, елементарність і структурність будови, цілісність, ієрархічність, субординація та зв'язок із зовнішнім середовищем [5, с. 84].

Підсумовуючи різні погляди на розуміння освітніх реформ, зазначимо, що більшість науковців розглядають їх як зміни в системі освіти, які: по-перше, відображають освітню політику, по-друге, виникають як концепція держави на різних рівнях і трансформуються зі стану ідей у нормативно-правові акти, закони, по-третє, мають стратегічні наміри та цілеспрямовані дії.

Поняття «реформування» через освітологічний контекст ґрунтовно розроблено українською вченою С. Сисоевою. Зокрема вона визначила три причини реформування: 1) цивілізаційні зміни, зокрема винахід й подальший активний розвиток інформаційно-комунікативних технологій; 2) соціально-економічні трансформації на політичному, соціальному та економічному рівнях; 3) наміри країни з подальшою практичною реалізацією щодо приєднання до певного інтегрованого економічного й освітнього простору [15].

Ю. Соколович-Алтуніна, аналізуючи модернізацію вищої аграрної освіти в Польщі в умовах євроінтеграції, зокрема наголосила, що слід розрізняти процеси трансформації, реформування та модернізації. На її думку, трансформація є переходом до якісно нового стану організації системи в результаті радикального нарощування питомої ваги нерівноважних і нелінійних відносин з оточенням. Реформа становить спосіб змін, здійснюваних владою, ініційованих «згори вниз», з чітким усвідомленням мети. Натомість поняття «модернізація» — це перетворення, які не завжди пов'язані з управлінськими ініціативами [16].

Українська дослідниця Л. Березівська визначила шкільну реформу як процес змін (часткових, кардинальних, системних, комплексних) у шкіль-

ній освіті, ініційованих «згори вниз» (на урядово-адміністративному рівні), регульованих законодавчими актами, та «знизу вгору» (на громадсько-педагогічному рівні) в контексті суспільно-політичних, соціально-економічних та педагогічних детермінант [1, с. 9]. Узагальнюючи, можна зробити висновок, що освітня реформа — це завжди зміни, які частіше всього ініціюються «згори» й мають конкретну подальшу реалізацію в освітній політиці.

Перерахований синонімічний ряд доповнює також термін «модернізація». У сучасній педагогічній енциклопедії «модернізація» (від франц. «*moderne*» — новітній, сучасний) трактується як удосконалення, поліпшення, оновлення об'єкта відповідно до нових вимог і норм, технічних умов, показників якості [11, с. 323]. Слід зазначити, що більшість вітчизняних дослідників розглядають термін «модернізація» як процес «осучаснення», «оновлення» освіти. Тобто, за логікою, термін «модернізація» — це процес, спрямований на оновлення, вдосконалення, на зміни у відповідності до вимог сучасності.

Зміст поняття «модернізація», на думку А. Бойко, містить у собі оновлення системи освіти та виховання з одночасним збереженням тих актуальних надбань, які було досягнуто в попередній історичний період [2, с. 1].

На думку українського дослідника М. Михальченка, поняття «модернізація» акцентує увагу на аспекті поліпшення, вдосконалення. Модернізація — це в «глобальному вимірі» проєкт, «що ніколи не завершується». Як зауважує М. Михальченко, різниця між поняттям «модернізація» й такими поняттями, як «розвиток», «трансформація», «зміна», полягає в тому, що вони є «більш нейтральними стосовно динаміки суспільного процесу, до його прогресивних тенденцій. Трансформація, зміна, розвиток можуть бути орієновані на зміну реалій куди завгодно: уперед, назад, убік, по колу і т.п.» [9, с. 34–35]. Виходячи із зазначеного вище, можна зробити висновок, що модернізація — це складник більш широкого процесу, а саме — трансформації.

За С. Сисоевою, модернізація освіти може розглядатися як зміни, що підтримують і забезпечують динамічний розвиток освіти відповідно до цілей реформ, як створення та реалізація моделей випереджального розвитку освіти, адекватних до потреб суспільства. Вчена також підкреслює, що процес модернізації освіти є можливим лише після реформування її основ [15, с. 134]. До типових ознак поняття «модернізація» науковець віднесла: динамічність, інноваційність, направленість змін на «прорив».

Погляд на «модернізацію» як складника частини реформи підтримує А. Василюк. Крім того дослідниця вважає, що однією з основних особливостей змісту поняття «модернізація» є те, що у процесі модернізації, на відміну від поняття «реформування», відбуваються зміни не всієї системи, а лише окремих її складників [3, с. 10].

На думку В. Андрущенка, використання терміну «модернізація» до визначення освітніх процесів означає їхню орієнтацію на сучасні соціокультурні реалії, європейські та світові стандарти. Сутність модернізації системи освіти полягає в переході до нової освітньої парадигми, під якою науковець розуміє сукупність принципів, ціннісних настанов і способів організації освітньої діяльності, які визначають бачення освіти: її мети, моделі та освітнього ідеалу, адекватного антропологічним та соціокультурним запитам суспільства [18, с. 38].

Аналізуючи теоретичні основи модернізації Ю. Соколович-Алтуніна, зокрема, відзначила, що метою модернізації будь-якої соціальної системи є досягнення модерності, тобто відповідності стандартам, а результатом є підвищення ефективності [17, с. 142].

Отже, на думку більшості дослідників, під модернізацією розуміють прогресивні зміни, що відповідають вимогам часу, в результаті яких система (або підсистема) поліпшує параметри свого функціонування. Проте ці зміни не кардинальні, вони не передбачають перебудову всієї системи, як це відбувається під час трансформаційних процесів.

Зробимо висновок, що поняття «трансформація», «реформування», «модернізація» — різні за змістом, з певними, типовими для кожного поняття особливостями. Незважаючи на численні трактування, єдності в трактуванні змістового наповнення й розумінні цих понять серед науковців немає. Можемо констатувати, що терміни «трансформація», «реформування», «модернізація» в науковій педагогічній літературі часто використовуються як синонімічні ряди.

Аналіз понятійного апарату з проблеми трансформацій в освіті вітчизняними вченими-педагогами дав змогу виділити сутнісні ознаки досліджуваних дефініцій. Сутнісною ознакою процесу реформування є те, що він, частіше всього, ініціюється й завжди проводиться владними структурами. Реформування — це зміни, що відбуваються шляхом реформи (реформ), для яких властивим є чітке усвідомлення мети, без кардинального перетворення системи. Модернізація — це складник більш широкого процесу (трансформації, або реформування), типовою особливістю якого є оновлення, осучаснення, проте не всієї системи, а лише окремих її елементів.

Поняття «трансформація» містить у собі фундаментальне, структурне, довготривале, якісне перероблення освітньої системи із запровадженням інновацій. Причому трансформація може містити компоненти реформування й модернізації. Проте, незважаючи на широку вживаність у педагогічній літературі терміну «трансформація», власне саме воно не достатньо розроблено. Зокрема у вітчизняній педагогічній енциклопедичній та словниковій літературі сам термін взагалі відсутній.

Список використаних джерел

1. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті: [монографія] / Л. Д. Березівська. — К.: Богданова А. М., 2008. — 406 с.
2. Бойко А. І. Філософія модернізації освіти в системі ринкових трансформацій: світоглядно-філософський аналіз [текст]: автореф. дис. ... докт. філософ. наук: 09.00.10 / А. І. Бойко; наук. консультант В. П. Андрущенко; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. — Київ, 2010. — 31 с.
3. Василюк А. В. Реформи шкільної освіти в Польщі: історія й сучасність: [монографія] / А. В. Василюк. — Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2007. — 340 с.
4. Гіденс Ентоні. Соціологія / Ентоні Гіденс / Пер. з англ. В. Шовкун, А. Олійник; наук. ред. О. Іващенко. — К.: Основи, 1999. — 726 с.
5. Джурило А. П. До питання «реформування» як однієї з ключових дефініцій у галузі освіти / А. П. Джурило // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. — К., 2014. — Вип. 82. — С. 81–87.
6. Кримський С. Б. Запити філософських смислів / С. Б. Кримський. — К.: Вид. ПАРАПАН, 2003. — 240 с.
7. Крымский С. Б. Научное знание и принципы его трансформации / С. Б. Крымский. — К.: Наук. думка, 1974. — 206 с.
8. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В. Г. Кремень. — К.: Педагогічна думка. — 2009. — 520 с.
9. Михальченко Н. И. Украинское общество: трансформация, модернизация или лимитроф Европы? / Н. И. Михальченко; НАН Украины; Институт социологии; АПН Украины; Институт высшей школы. — К., 2001. — 440 с.
10. Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному просторі: [монографія] / авт. кол.: Н. М. Авшенюк, В. О. Кудін, О. І. Огієнко та ін. — К.: Педагогічна думка, 2011. — 232 с.
11. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е. С. Рапацевич — Мн.: «Соврем. слово», 2005. — 720 с.
12. Побірченко Н. А. Трансформація психологічних процесів в освітології / Н. А. Побірченко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. — К.: Київський ун-т ім. Б. Гринченка, 2012. — № 3–4. — С. 118–123. <https://core.ac.uk/download/pdf/19668096.pdf>
13. Подольська Є. А. Соціологія: 100 питань — 100 відповідей: навчальний посібник / Є. А. Подольська, Т. В. Подольська. — К.: Інокс, 2009. — 352 с.
14. Сбруева А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англомовних країн в контексті глобалізації (90-ті р.р. XX — початок XXI ст.) / А. А. Сбруева. — Суми: Козацький вал, 2004. — 500 с.
15. Сисоєва С. О. Освітологічний контекст освітніх реформ / С. О. Сисоєва // Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія: монографія / за ред. Василя Кременя, Тадеуша Левовицького, Віктора Огнев'юка, Світлани Сисоєвої. — К.: ТОВ «Видавниче підприємство “ЕДЕЛЬВЕЙС”», 2013. — 460 с.

16. Соколович-Алтуніна Ю. О. Модернізація вищої аграрної освіти в Польщі в умовах євроінтеграції: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ю. О. Соколович-Алтуніна; Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка.— Суми, 2012.— 263 с.
17. Соколович-Алтуніна Ю. О. Теоретичні основи модернізації вищої аграрної освіти в Республіці Польщі / Ю. О. Соколович-Алтуніна // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.— Суми, 2011.— № 6–7 (16–17).— С. 137–146.
18. Філософія освіти: Навчальний посібник / за заг. ред. В. Андрущенко, І. Передборської.— К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009.— 329 с.
19. Шихненко К. І. Розвиток теорії освітніх змін у педагогічній думці США (остання чверть ХХ — початок ХХІ століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / К. І. Шихненко; Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка.— Суми, 2015.— 322 с.

I.2. Трансформаційні процеси у шкільній освіті крізь призму компаративістики

М. М. Тищенко

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

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

Як відомо, термін «трансформація» походить від латинського «transformatio», що означає — зміна, перетворення виду, форми, істотних властивостей, чого-небудь. Етимологія слова, основне його значення, складається з двох латинських слів «trans» — «через, за» і «forma» — «вид, образ», тобто зміна образу, видозміна. Таким чином, трансформувати з латини означає — «перетворювати, змінювати вигляд, форму, істотні властивості чого-небудь» [9].

Синхронізуються з тлумаченням трансформації українськими словниками і тлумачення англійськими словниками. Зокрема, у Кембриджському

академічному словнику «transformation» означає повну зміну зовнішніх та внутрішніх характеристик з метою покращення чогось [11].

Оксфордський тлумачний словник трактує трансформацію, як кардинальну зміну форми, природи та зовнішнього вигляду [14].

Поняття «реформа» (від. лат.— *reformato*) сучасні словники іншомовних слів трактують як «перетворюю, поліпшую». Зокрема, Новий короткий Оксфордський словник англійської мови (*New Shorter Oxford English Dictionary*) дає таке визначення поняття «реформа»: «як іменник «реформа» означає виправлення недоліків або помилок, особливо морального, політичного, соціального характеру; зміну на краще. У форматі дієслова — відновлювати, реконструювати, повернути до початкового вигляду або до попереднього стану, стати причиною відмови від порушення» [14].

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

Австралійський педагог С. Бурк (*Sid Bourke*) зазначає, що термін «реформа» використовується щодо змін, впроваджених з ініціативи вищих освітніх інституцій. Вчений пише про керівну роль держави в реформуванні освіти, хоча, на його думку, державні реформи не завжди поліпшують ситуацію в освіті, а для деяких верств населення — погіршують її [4].

Американський вчений Е. Харгривз (*Andy Hargreaves*) до основних компонентів освітніх реформ у XXI ст. відносить: підвищення освітніх стандартів; централізацію змісту освіти; поліпшення грамотності й формування вміння обчислювати її як основну ціль реформ; узгодження критеріїв оцінювання зі змістом навчання, освітніми стандартами та необхідністю досягти високого рівня знань усіма учнями; відповідальність шкіл та вчителів за якість освітніх послуг [13].

Фінський дослідник П. Сальберг пише про Глобальний рух освітніх реформ (*global education reform movement — GERM*), який виник у 1980-х роках та набув ортодоксального формату реформування. Такий реформаторський формат у його баченні охоплює стандартизацію освіти, акцентування предметів «ядра», застосування моделей корпоративного менеджменту, політики тестування [5].

Серед загальних тенденцій реформування, вчений виокремлює:

- ▶ процес інтеграції, який торкнувся навчальних предметів і учнів;
- ▶ навчання розглядається як конструктивний, інтелектуальний і соціальний процес, з акцентом на доцільність знань і їх подальшого використання;

- ▶ надання вчителям активної ролі у процесі розробки змісту освіти;
- ▶ зв'язок критеріїв оцінювання з освітніми стандартами, визначними змістом освіти;
- ▶ зацікавленість шкіл у оновленні змісту освіти.

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

- ▶ додаткові реформи — це реформи, які потребують залучення грошових фондів і повністю фінансуються державою;
- ▶ зовнішні реформи, як і додаткові, не впливають на організацію навчального процесу школи, вони стосуються процесу зарахування вчителів до школи та випуску учнів зі школи;
- ▶ регулюючі реформи спрямовано на підвищення рівня навчальних досягнень учнів (реформи саме цього типу активно застосовуються в сучасній школі);
- ▶ структурні реформи, на думку Д. Пленка, є найбільш радикальними, оскільки вони передбачають зміни структури/системи управління школи (наприклад визначення оплати вчителям за результатами навчальних досягнень, підвищення контролю та відповідальності роботи вчителів, запровадження більш чітких процедур звітності) [2].

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

М. Гоертц, Р. Флоден та Дж. О'Дей, деталізуючи концепт системних реформ, наголошують, що системна реформа передусім передбачає: 1) просування амбітних результатів для всіх учнів; 2) узгодження політичних підходів та дій різних політичних інституцій для сприяння досягненню таких результатів; 3) реструктуризацію системи управління для підтримки поліпшення досягнень [17].

Проводячи порівняння з комплексними реформами, які були поширені в 1980-х роках, учені виокремлюють чотири властивості, які відрізняють системні реформи від комплексних. Перше, і найважливіше: системні ре-

форми орієнтовано на поліпшення навчальних досягнень усіх учнів, таке завдання не ставилося комплексними реформами. По-друге, реформування курикулуму в межах комплексних реформ не мало цілісного характеру, а було фрагментарним. По-третє, зміни системи управління були орієнтовані на централізацію в той час, як системні реформи спрямовано на перерозподіл ухвалення рішень на різні рівні влади.

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

Е. Тіонгсон (Erwin R. Tiongson), аналізуючи сутність реформ, що імплементуються країнами на сучасному етапі, класифікує їх як такі, що спрямовані, перш за все, на розширення доступу (збільшення витрат на поліпшення матеріально-технічної бази, реструктуризація витрат, скасування оплати за навчання), а також ті, які перш за все спрямовані на підвищення якості, ефективності та стійкості (децентралізація, менеджмент освіти, ваучери). У межах реформ доступу вчений пропонує трактувати освітні реформи як спеціальні інтервенції, спрямовані на напрями, які стосуються освітніх можливостей. Компонентами такого типу реформ є реформи, спрямовані на оптимізацію витрат (реформи витрат), фінансові реформи, реформи управління та інституційні реформи.

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

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

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

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

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

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

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

Латвійський вчений Т. Попкевіца (T. Popkeviča) розрізняє ці два поняття таким чином. «Реформа» — слово, пов'язане з мобілізацією громадськості та владних відносин у певному соціальному просторі; «зміна» має менш нормативне, але більш «наукове» у своїй перспективі значення. Американський дослідник Р. А. Хорн (R. A. Horn) у праці «Розуміння освітньої реформи: довідковий посібник» вказує на відмінність цілей та результатів цих процесів: «реформа» означає, що щось є неправильним або могло б бути кращим, а під зміною розуміють, що щось просто буде іншим, видозміненим або трансформованим [4].

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

- ▶ удосконалення (*improvement*) — якщо визначаються такі цілі та завдання змін, як поліпшення функціонування освітньої системи;

- ▶ оновлення (renewal) — у разі, якщо процеси, за яких стара система змінюється через внесення нових, свіжих елементів, поповнюється іншими компонентами;
- ▶ модернізація (modernization) — якщо йдеться про удосконалення окремих елементів системи освіти;
- ▶ реконцептуалізація (reconceptualization) — якщо освітні зміни розглядають з іншого боку, наприклад, із урахуванням нових змін [16].

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

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

В Україні в умовах реформування національної освіти дослідження зарубіжної теоретичної бази з метою екстраполяції досвіду зарубіжних країн відповідно до українських реалій проводяться в межах порівняльно-педагогічних студій. Українські компаративісти — Н. Авшенюк, А. Василюк, К. Гаращук, Н. Лавриченко, М. Лещенко, О. Локшина, О. Матвієнко, О. Огієнко, А. Сбруєва, Л. Пуховська та інші — аналізують типові для сьогодення трансформації в освітніх системах розвинених країн, висвітлюють джерела інновацій, причини змін і чинники, що детермінують їх напрями. При цьому подальшого осмислення набувають питання співвіднесення, взаємозумовленості, взаємопроникнення процесів реформування, як і трактування цього феномену з аналізом синонімічного ряду, до якого входять такі терміни, як «зміни», «трансформації», «інновації» тощо. Зокрема, українська дослідниця К. Шихненко, аналізуючи концепцію освітніх змін, зазначає, що основний концепт базисного понятійного апарату теорії освітніх змін — «освітні зміни» — конкретизується через низку таких понять, як реформа, вдосконалення, оновлення, модернізація, трансформація, реструктуризація, розвиток, інновація, реконструкція, рекультурація, що відображають динаміку різних за масштабом, обсягом, характером, сутністю, якістю та тривалістю перетворень як окремого навчального закладу, так і освітньої системи в цілому [10].

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

А. Сбруєва класифікує освітні реформи за такими критеріями:

- ▶ організаційний рівень освітньої системи, що є об'єктом реформ: реформа на рівні класу (classroom reform), реформа на рівні школи (school reform), реформа системи освіти на рівні регіону або реформа національної системи освіти (system reform);
- ▶ організаційний рівень освітньої системи, що є носієм (суб'єктом) реформаційних пропозицій: а) школа (учасники педагогічного процесу) — інновації, ініційовані «знизу»; б) органи політичного або адміністративного керівництва — реформи, ініційовані «згори»;
- ▶ напрям, у якому розгортається реформа: а) реформа ініціюється політичною владою «згори вниз» як політичний процес освітніх змін (top-down reform); б) реформа ініціюється школою й переростає за підтримки політичної влади («знизу вгору») у загальну (національну, регіональну) реформу (bottom-up reform); в) реформа школи здійснюється в умовах активної взаємодії із зовнішніми чинниками (батьками учнів, громадою, ЗМІ, бізнесовими структурами тощо (inside-out reform);
- ▶ глибина змін [8].

Український компаративіст К. Гаращук, конкретизуючи поняття «структурна реформа», пише, що сучасні структурні реформи в системі загальної середньої освіти — це ініційовані на політичному рівні та спрямовані «згори вниз» освітні зміни, що мають своїм змістом диверсифікацію типів навчальних закладів, а також централізацію та/або децентралізацію управління освітою [2, с. 8].

Подальшого розвитку теорія освітніх реформ набула в працях української компаративістки А. Василюк. На думку дослідниці, «сутністю освітнього реформування є сукупність цілеспрямованих дій державних і гро-

мадських органів (через закони, нормативно-правові акти, інструкції, рекомендації тощо), а мета — узгодити освіту зі зміненими політичними та соціально-політичними умовами життя суспільства» [1].

Аналізуючи досвід реформування шкільної освіти в Польщі, дослідника-компаративіст А. Василюк вважає, що перспективи реалізації позитивних ідей в Україні можуть бути:

- ▶ на етапі підготовки (збалансованість цілей та їх відповідність чинним засобам та умовам, необхідність забезпечення легітимності та громадського контролю за авторами та реалізаторами реформ, забезпечення освітніх реформ різнобічним науковим обґрунтуванням й експертизою стану освіти за аналітичними, прогностичними, модельними та інформаційно-методологічними напрямками);
- ▶ на етапі впровадження (встановлення раціональних способів реформування освіти, які мають ґрунтуватися на концепціях і програмах із виділеннями цілей, сфер змін, методів, форм й умов упровадження; збільшення видатків; модернізація педагогічної освіти з акцентуванням на формування професійних компетентностей учителів та вимогою їх підготовки на рівні повної вищої освіти (не нижче за рівень магістра), у тому числі вчителів початкових класів і вихователів дитячих садків;
- ▶ на етапі оцінювання реформ (орієнтація на стратегічні, оперативнотактичні та поточні зміни. Орієнтацію на стратегічні зміни спрямовано на виявлення того, наскільки реформа може впливати на процес розвитку суспільства в цілому або на особливі комплекси суспільного життя. На оперативнотактичному — покликано співвіднести задумані перетворення з очікуваними результатами, потенційними можливостями чи передбачуваним впливом суб'єктів реформування. Зосередження на поточних змінах сприяє виявленню взаємозв'язків задуму та результату на конкретному етапі процесу здійснення реформи) [1].

Розглядаючи процес реформування шкільної освіти в США, видається цікавим підхід до реформування середньої освіти Т. Кошманової. Дослідниця відзначає, що нині на Заході простежується тенденція до того, що традиційна європейська освітня філософія та парадигма її модернізації все більше беруться під сумнів або навіть заперечуються постмодерністськими теоріями, а також мультиполярними, геополітичними реаліями, що виникли в період завершення холодної війни. За одностайним переконанням зарубіжних дослідників у новому столітті запорукою виживання людства стає необхідність толерантного пошуку згоди між різними культурами та прийняття їхніх глибоко вкорінених цивілізаційних відмінностей, що є значно глибшим ніж ідеологічні розходження націй епохи холодної війни [6].

Зберігаючи власну специфіку, зумовлену своєрідністю американського соціуму, в багатьох аспектах розвиток сучасної педагогічної освіти США має схильність до спільних тенденцій у підготовці вчителів, прагнення відповідати сучасному світовому рівневі розвитку педагогічної теорії та практики. Водночас педагогічній освіті США властива відносно невелика здатність до інтернаціональної інтеграції. Тому є наявними значні відмінності порівняно з близькими за рівнем свого соціально-економічного розвитку країнами Західної Європи. Спільними та відмінними тенденціями розвитку педагогічної освіти США у світовому масштабі є прагнення до вироблення філософії освіти XXI ст. на засадах постмодернізму, що сприятиме діалогу культур і цивілізації в системі освіти з повагою та довірою до кожної етнічної спільноти; формування громади викладачів та учнів, об'єднаних спільною метою навчально-пізнавальної діяльності; ідея особистого розвитку молодшої людини з урахуванням її диверсифікованості; орієнтація на подолання авторитаризму в усіх сферах системи освіти (управлінні, організації навчально-виховного процесу, взаємодії адміністрації, педагогів та учнів, студентів, міжособистісних відносин в учнівському та студентському колективах); інтеграції педагогічної освіти у світовому масштабі зі збереженням багатовікових традицій різних культурно-історичних типів суспільства.

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

Підсумовуючи зазначимо, що глобалізаційні виклики сьогодення формують новий глобалізований термінологічний простір, який розвивається у напрямі багатовимірності. Рух української педагогічної науки у спільний дослідницький простір відбувається на правових засадах. В Угоді про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом, Європейським співтовариством з атомної енергії і їхніми державами-членами, з іншої сторони (2014) (Стаття 375) співробітництво спрямовується на залучення України до Європейського дослідницького простору задля підтримки реформування та реорганізації системи управління науковою сферою, розвитку конкурентоспроможної економіки та суспільства, яке базується на знаннях. У цьому контексті важливим виглядає подальше співвіднесення сутності та алгоритму трансформацій української освіти, включно з термінологічними орієнтирами, з європейськими та світовими реаліями.

Список використаних джерел

1. Василюк А. Поширення польського досвіду у практику реформування вітчизняного шкільництва / А. Василюк // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка.— Тернопіль, 2014.— № 2.— С. 125–132.
2. Гарашук К. В. Структурні реформи в системі загальної середньої освіти Великої Британії: автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Гарашук Кирило Володимирович.— Суми, 2012.— 20 с.
3. Грицайова О. Анализ направленности реформирования высшего образования в контексте альтернативных образовательных систем / О. С. Грицайова // Українсько-російські педагогічні студії: зб. наук. ст.— Донецьк: Лондон — XXI, 2011.— С. 55–62.
4. Джурило А. П. Реформування загальної середньої освіти у Федеративній Республіці Німеччина. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А. П. Джурило.— К., 2015.— 187 с.
5. Іванюк І. В. Освітня політика: [Навчальний посібник] / Ірина Володимирівна Іванюк.— К.: Таксон, 2006.— 226 с.
6. Кошманова Т. С. Розвиток педагогічної освіти у США: 1960–2000. Львів: Львівський національний університет імені Івана Франка, 2005.
7. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ — початок ХХІ ст.): монографія / О. І. Локшина.— К.: Богданова А. М., 2009.— 403 с.
8. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англослов'янських країн в контексті глобалізації (90-ті роки ХХ — початок ХНІ ст.): [монографія] / Аліна Анатоліївна Сбруєва.— Суми: ВАТ «Сумська обласна друкарня»: Видавництво «Козацький Вал», 2004.— 500 с.
9. Словник української мови [Електронний ресурс] = Академічний тлумачний словник (1970–1980).— Режим доступу: <http://sum.in.ua>.
10. Шихненко К. Рекомендації щодо використання прогресивних ідей теорії освітніх змін США у процесі модернізації освітніх змін в Україні. Матеріали семінару «Педагогічна компаративістика — 2015».— К., 2015.— С. 78–81.
11. Cambridge academic dictionary — [Електронний ресурс.] — Режим доступу: <https://dictionary.cambridge.org>
12. Fullan M. Large-scale reform comes of age. / M. Fullan // Journal of educational change.— April 2009.— P. 101–113.— [Електронний ресурс.] — Режим доступу: http://www.michaelfullan.ca/articles_2009.htm
13. Hargreaves A. Learning to Change: Teaching Beyond Subject and Standards / Andy Hargreaves, Lorna. Earl, Shawn. Moor, Susan. Manning.— San Francisco: Jossey- Bass Incorporated, 2001.— 222 p.
14. New Shorter Oxford English Dictionary — [Електронний ресурс.] — Режим доступу: <http://www.oed.com/>

15. Lachiver G. Fostering and Managing Curriculum Change and Innovation / Gerard Lachiver, Jacques Tardif // 32nd ASEE/IEEE on Frontiers in Education.— 2002.— No. 2.— P. 7-12.
16. Erwin R. Tiongson. Education Policy Reforms, in S. Paternostro and A. Coudouel, eds., Analyzing the distributional impact of reforms. Washington: World Bank, 2005.
17. Goertz M. E., Floden R. E., O'Day J. Studies of Education Reform: Systemic Reform // Studies of Education Reform program.— 1996.— 164 p. [Електронний ресурс.] — Режим доступу: <https://www2.ed.gov/PDFDocs/volume1.pdf>

Розділ II

СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТРАНСФОРМАЦІЙ У ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ КРАЇН ЄВРОПИ ТА США

II.1. Децентралізаційно-централізаційні трансформації шкільної освіти в країнах ЄС

А. П. Джурило

Одним з найважливіших наслідків трансформаційних процесів кінця ХХ — початку ХХІ ст. стало утвердження демократії як основної моделі світового суспільно-політичного ладу, що в сьогочасному світі набула глобального характеру. Демократизація як тенденція розвитку сучасного суспільства поступово охоплює всі сфери життя як соціуму загалом, так і кожної особистості, обумовлюючи необхідність, у тому числі, впровадження нових демократично-базованих моделей освіти для підготовки громадян до самореалізації в демократичному середовищі. Як зазначає вітчизняна дослідниця М. Яцейко, демократизація освіти постає завданням, без розв'язання якого про реальний процес модернізації освіти не може бути й мови [23, с. 3].

Розкриваючи стан розробленості проблеми управління сектором освіти у провідних країнах Європи та США з акцентом на централізаційно-децентралізаційні трансформації маємо констатувати, що не зважаючи на те, що ця проблема є предметом розгляду багатьох вітчизняних компаративістів, втім висвітлена вона досить аспектно. З метою системного розгляду праці українських компаративістів структуровано за двома підходами: країнознавчим та проблемним, що уможливило означити дві групи. До першої нами віднесено напрацювання, що безпосередньо спрямовані на розкриття управлінських реалій та особливостей управління в освіті/освітнього менеджменту у досліджуваних країнах. Друга група охоплює наукові розвідки, в яких питання управління сектором освіти висвітлено не опосередковано, а крізь призму таких тематичних категорій як моніторинг забезпечення якості освіти, освітні реформи у країнах зарубіжжя тощо.

До першої групи нами віднесено наукові праці таких українських компаративістів як М. Бойченко [1], Л. Гриневич [4], С. Калашнікова [7], О. Ковальчук [8], З. Магдач [11].

Зокрема, С. Калашнікова у дисертаційному дослідженні «Управління державним сектором вищої освіти в США» (1999 р.) визначає, що управлін-

ня вищою освітою в США на федеральному рівні є децентралізованим, що дає можливість для гнучкого розвитку вищої освіти з урахуванням місцевих особливостей і потреб та стимулювання місцевої ініціативи. За децентралізованого управління штатні координаційні ради здійснюють координування розвитку вищої освіти в штаті, не втручаючись у внутрішню діяльність самих закладів та органів їх внутрішнього управління [7, с. 10–12].

У дисертації Л. Гриневич «Тенденції децентралізації управління базовою освітою в сучасній Польщі» (2005 р.) виявлено головні передумови перебудови системи управління освітою, формування механізмів громадського контролю за діяльністю навчальних закладів, поєднання реформи місцевого самоврядування та передачі владних освітніх компетенцій від центру до місцевих громад; проаналізовано особливості освітньої діяльності органів місцевого самоврядування, розподілу повноважень між різними шаблями управління, фінансової процедури та контролю у цій сфері, а також засоби та методи педагогічного нагляду. Виявлено основні тенденції децентралізації управління базовою освітою [4, с. 17–18].

М. Бойченко у дисертаційному дослідженні «Тенденції реформування управління сучасною загальною середньою освітою США» (2010 р.) розкриває ідеологічні засади, стратегії та результати реформ управління шкільною освітою США у 1980–1990-х рр. — початку XXI ст. Автором з'ясовано, що загальними тенденціями реформування управління середньою освітою США у досліджуваній період стали централізація, сутність якої полягає в концентрації владних повноважень у руках центральних органів державної влади, та децентралізація, що передбачала передачу владних повноважень від центральних органів до місцевих. Також встановлено, що сучасні реформи управління шкільною освітою в США характеризуються взаємодією централізаційних та децентралізаційних тенденцій, що у своїй цілісності отримало назву «децентралізованого централізму» («decentralized centralism») [1, с. 14–15].

О. Ковальчук у монографії «Автономний шкільний менеджмент у країнах Західної і Північної Європи» (2014 р.) доводить, що децентралізаційні реформи шкільної освіти, що відбулися у досліджуваних країнах у другій половині XX — на початку XXI ст., та базувалися на засадах автономного шкільного менеджменту, привели до зміни пріоритетів розвитку галузі. Аргументом на користь упровадження школобазованого менеджменту, на думку автора є те, що децентралізоване прийняття рішень розширює повноваження для батьків та громади, стимулюючи попит і гарантуючи, що школи здатні забезпечити ті соціальні та економічні переваги, які найкраще відображають пріоритети і цінності місцевих громад [8, с. 245–249].

З. Магдач у дисертаційній праці «Розвиток системи управління шкільною освітою в Канаді» (2013 р.) зазначає, що децентралізація управління шкільною освітою є характерною для цієї країни. Це проявляється на фе-

деральному рівні у деволуції влади місцевому правлінню, а на місцевому рівні — у делегуванні влади школам. Проте, децентралізаційні процеси у Канаді відбуваються одночасно з процесами централізації, що виражається у скороченні кількості шкільних рад, делегуванні низки повноважень від шкільних рад урядові провінцій тощо [11, с. 13–15].

Друга група охоплює науковий доробок таких вітчизняних компаративістів як П. Кряжев [10], О. Матвієнко [12], І. Миськів [13], А. Сбруєва [17], О. Ярова [22].

О. Матвієнко у дослідженні «Розвиток систем середньої освіти в країнах Європейського Союзу» (2005 р.) робить висновок, що розбудова освітніх систем ЄС відбувається в різновекторних координатах централізації і децентралізації. Динаміка співвідношень централізації чи децентралізації національних управлінських систем освіти представлена переважно у п'яти сферах: планування освітньою системою; визначення цілей і змісту навчальних програм, методів і критеріїв оцінювання; встановлення штату педагогічного й непедагогічного персоналу школи й рівня контролю за виконанням ними посадових обов'язків; оцінювання та інспектування освітньої діяльності; фінансування освіти [12, с. 15].

А. Сбруєва у дисертаційному дослідженні «Тенденції реформування середньої освіти розвинених англосовітських країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ — початок ХХІ ст.)» (2005 р.) схарактеризувала особливості політичних механізмів освітніх реформ, а саме централізаційно-децентралізаційних процесів, що включали запровадження освітніх стандартів та програм автономного шкільного менеджменту. Основними тенденціями децентралізації освіти у досліджуваній період на думку автора є запровадження програм автономного шкільного менеджменту, зосередження шкільного менеджменту довкола таких ключових питань, як підвищення ефективності використання шкільних ресурсів, розширення соціальної бази діяльності школи, розвиток соціального партнерства з усіма зацікавленими сторонами шляхом залучення батьківської громадськості та представників місцевої громади до вирішення проблем шкільного життя, до здійснення управлінських повноважень у складі ради школи [17, с. 31–35].

П. Кряжев у дисертації «Тенденції реформування вищої освіти в країнах Західної Європи» (2008 р.) висвітлює питання управління в контексті освітніх реформ та робить висновок, що децентралізація стала тенденцією реформування управління вищою освітою в країнах Західної Європи на межі ХХ — ХХІ ст., що проявилось у вигляді чотирьох субтенденцій: деконцентрації; делегуванні влади; передачі повноти відповідальності за освітню діяльність місцевим громадам; денаціоналізації [10, с. 10].

І. Миськів у праці «Розвиток шкільного лідерства у Великій Британії» (2009 р.) констатує, що однією з основних тенденцій генези шкільного лі-

дерства у міжнародному освітньому просторі є централізація та децентралізація в управлінні розвитком шкільної освіти, зміщення акцентів до самоуправління та несення відповідальності загальноосвітньої школи за надання освітніх послуг суспільству високої якості, а саме з урахуванням децентралізації та централізації управління освітою. Централізація та децентралізація освітнього менеджменту у Великій Британії, на думку автора, спричинили появу та розвиток шкільного лідерства й активну участь учителів загальноосвітніх шкіл у процесах управління освітніми реформами [13, с. 10–15].

О. Ярова у монографії «Тенденції розвитку початкової освіти в країнах Європейського Союзу» (2018 р.) також торкається децентралізації крізь призму школо-базованого менеджменту, як одного з її інструментів. Автор зазначає, що філософія автономії школи визначає принципи освітнього менеджменту, що виявляється в децентралізації управління європейською початковою школою, рамковому характері курикулумів, впровадженні альтернативних програм і моделей навчання, розвитку спеціалізації навчальних закладів [22, с. 4].

Досліджуючи проблему децентралізації управління освітою в Польщі, український науковець Л. Гриневич зауважила, що практика переходу багатьох країн світу до демократичної організації суспільства супроводжується пошуками таких варіантів управління освітніми системами, які б найбільш ефективно забезпечували їм підтримку місцевих громад, і тому цим країнам доводиться відмовлятися від централізованого управління всією мережею дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладів і передавати відповідальність за них місцевим органам управління [4, с. 2]. Цей процес називають «децентралізацією» управління освітою. У Європейському звіті про якість шкільної освіти (European Report on the Quality of School Education, 2002) децентралізацію освіти визначено як один з п'яти основних викликів майбутнього для забезпечення якості освіти в Європі разом з проблемою знань, ресурсів, соціальної інтеграції й проблемою знання та його співставлення. У звіті зазначено, що рішення повинні мати право ухвалювати безпосередньо ті, кого стосуються їх наслідки. Децентралізація є найбільш очевидним та надійним засобом перенесення політичних дебатів про якість освіти на нижчі щаблі освітньої системи [30].

Фактично децентралізація управління освітнім процесом не є можливою в умовах недемократичного суспільства, тож і розглядати явище «децентралізації» варто крізь призму демократизації. У широкому розумінні демократія — це не що інше як «влада народу» або «народовладдя»; у вузькому — організація тих чи інших процесів на засадах свободи волевиявлення та участі в них конкретних індивідів як толерантне управління цим процесом з урахуванням можливих моделей його розвитку та суперечностей [23, с. 5].

Т. Іванова стверджує, що демократизація освіти — це одне з ключових положень нового часу. Це галузь вирішення багатьох проблем, що поставили перед українським суспільством. Це опорне поняття й для школи — середньої загальноосвітньої, професійної та вищої. Проте часто це поняття тлумачать спрощено, зводять в основному до виборності керівників навчальних закладів, до створення рад освітніх установ і регіональних рад із народної освіти. Однак проблеми демократизації освіти значно глибші й складніші. Вони охоплюють усі без винятку аспекти життя навчальних закладів. Це тривалий і болючий процес перетворень із метою нормалізації відносин між суспільством, державою й навчальними закладами, між керівництвом усіх рангів і педагогами, між педагогами й учнями та студентами, між самими учнями та студентами [6, с. 27].

У свою чергу, демократизація освітнього процесу, вважає В. Ягупов, означає: звернення до людини, тобто до особистості учня як суб'єкта учіння; повагу до особистості учня як саморегулювальної, системи саморозвитку й самодіяльності; співробітництво педагогів і учнів як суб'єктів учіння, де учні є повноправними учасниками навчального процесу й творцями власного самовдосконалення; розкріпачення особистості учня, розвиток його внутрішньої свободи й почуття власної гідності; колективний аналіз навчально-пізнавальної діяльності та добір найбільш оптимальних умов його вдосконалення; подолання формалізму й бюрократизму в навчальному процесі; дбання про розвиток потенційних можливостей і здібностей учня як особистості; визнання єдності індивідуального й колективного в навчанні [21].

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

Тривалий час, практично весь період існування України у складі СРСР, демократизм освіти був явищем умовним. Проголошення незалежності України відкрило шляхи для змін. Хоча не варто говорити, що з розпадом СРСР Україна одразу ж перейшла на шлях демократичного управління, особливо в освіті. Проте поступово демократизм відроджується в суспільстві, слугуючи, у тому числі, платформою для розбудови національної освіти. Нині, в результаті освітніх реформ в умовах ознайомлення зі світовим досвідом і розширення контактів зі світовою освітянською спільнотою, демократизація освіти стає не просто одним із напрямів її оновлення, а й самою сутністю цього процесу, його закономірністю [23].

Демократично-орієнтована трансформація управління освітою, в першу чергу, передбачає децентралізацію, перерозподіл функцій та повнова-

жень між центральними й місцевими органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування та навчальними закладами. У Національній доктрині розвитку освіти України визначено, що сучасна система управління сферою освіти розвиватиметься як державно-громадська й має враховувати регіональні особливості, тенденції до зростання автономії навчальних закладів, конкурентоспроможності освітніх послуг [14].

Питання вдосконалення управління освітою висвітлювалися в доповідях міністрів освіти України (П. Таланчук, М. Згуровський, В. Кремень, Л. Гриневич). Аспекти управління освітою порушувалися в працях науковців, зокрема з проблем філософії освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Лугай), з історії педагогіки (М. Євтух, В. Кравець, С. Крисюк, І. Курляк, Б. Ступарик, О. Сухомлинська, М. Ярмаченко), дидактики (С. Гончаренко, Є. Клос, О. Савченко), теорії й методики професійної освіти (Г. Васянович, О. Дубасенюк, Н. Ничкало, С. Сисоева). У працях українських компаративістів — Н. Абашкіної, Л. Гриневич, І. Козубовської, М. Лещенко, Л. Пуховської та інших — висвітлено централізаційно-децентралізаційні реформи, що окреслюють системи управління освітою на різних рівнях в країнах світу. М. Бойченко, С. Калашнікова, О. Ковальчук, І. Миськів досліджують інновації в управлінні освітою в країнах зарубіжжя під впливом сучасних глобалізаційних та євроінтеграційних трансформацій, тенденції розвитку автономного шкільного менеджменту в країнах Європи та США.

Водночас активна перебудова управлінських моделей в напрямі подальшої демократизації в країнах зарубіжжя, передусім в Європі, заслуговує на подальші дослідження кращих практик крізь призму трансформацій в освіті України.

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

Аналіз реформ у сфері управління освітою в низці країн ЄС дає підстави сформулювати перелік основних завдань децентралізації, в основу яких покладено: *політичні мотиви* (в більшості країн світу вони є підґрунтям ентузіазму для зростання участі громадськості в ухваленні державних рішень); *фінансові мотиви* (центральні уряди не в змозі надати повне фінансування відповідне вимогам сфери освіти); *мотиви ефективності* (зумовлені тим, що ухвалення рішень на місцевому рівні дає змогу зменшити витрати на досягнення кожного окремого результату).

Аналізуючи тлумачення поняття «децентралізація», ми вирішили розглянути цей феномен з різних боків, порівнявши визначення цього терміну

в різних галузях наук (економіці, юриспруденції, державному управлінні тощо). Так економічний тлумачний словник визначає децентралізацію як передавання повноважень та обов'язків з ухвалення рішень з центру в інші організації [24]. У межах державного сектора децентралізація означає, що рішення ухвалюються не центральним урядом, а місцевими та регіональними органами влади. Децентралізація в конституційному праві трактується як процес передавання з центру на місця частини функцій і повноважень центральних органів держави.

Академічний тлумачний словник пропонує таке визначення: «система управління, за якої частина функцій центральної влади переходить до місцевих органів самоуправління; розширення прав низових органів управління; скасування або послаблення централізації» [20, с. 260].

Децентралізація в галузі психології пояснюється як механізм подолання егоцентризму особистості, в основі якого є здатність суб'єкта до прийняття ролі іншої людини.

Виходячи з теорії управління, децентралізація — це, як правило, такий спосіб територіальної організації влади, за яким держава передає право на ухвалення рішень з певних питань або в певній сфері структурам локального чи регіонального рівня, що перебувають поза системою виконавчої влади і є відносно незалежними від неї. При цьому розглядають чотири рівні управління: центральний уряд (центральний); державні регіональні органи влади (регіональний); муніципальні або інші місцеві самоврядні органи влади (місцевий), школи [4].

Децентралізація в сфері освіти визначається як система управління, за якої частина функцій центральних органів влади передається місцевим органам; розширення кола повноважень «нижніх» органів управління за рахунок «вищих». Термін передбачає такий розподіл обов'язків, повноважень і відповідальності, за якого на кожному рівні управління виконуються суворо визначені, властиві тільки йому, функції та відсутнє втручання в компетенцію інших. Завдання децентралізації — поставити процес управління освітою на раціональну основу, що дає змогу, з одного боку продуктивно розробляти й успішно здійснювати єдину загальнодержавну освітню стратегію й політику, а з іншого — збільшити ступінь свободи та ступінь державної підтримки позитивних ініціатив, що висуваються від місцевих органів влади й освітніх установ [25, с. 127].

Досліджуючи форми децентралізації управління освітньою галуззю у наукових розвідках зарубіжних учених, ми дійшли висновку, що форми децентралізації для всіх сфер суспільного життя є спільними й відрізняються лише деякими нюансами. Отже, до форм децентралізації належать:

Делегування — це передавання завдань та адміністративних функцій, пов'язаних з окремими функціями, які зазвичай визначаються центральни-

ми органами влади. Цей процес не призводить до зміщення влади, оскільки місцеві агенти мають лише втілювати рішення, ухвалені централізовано. Наприклад, якщо міністерство освіти делегує повноваження національним експертним комісіям, які готують, керують та відмічають державні іспити.

Деконцентрація — найслабша форма децентралізації, яка може стати кроком до більш демократичної моделі управління освітою, оскільки деякі повноваження та відповідальність передаються на «нижчі» рівні системи освіти. Однак ця модель зазвичай зберігає високо централізовані операції. Місцеві підрозділи можуть діяти як агенти центрального уряду та відповідати за виконання правил, але не наділені правом ухвалення політичних рішень. Наприклад, центральний офіс може створювати районні відділення для здійснення центральних функцій від свого імені, але загальний контроль залишається центральному уряду.

Деволуція передає повноваження та реальну відповідальність від центральних органів до місцевих органів влади. За даними ЮНЕСКО (2014 р.), передавання повноважень у ключових галузях ухвалення рішень, таких як фінансування та кадрове забезпечення, збільшує потенціал для розширення можливостей місцевих шкільних громад та покращення результатів навчання [37]. Разом з цим британський дослідник Дж. Вейлер (*Joseph Weiler*) пропонує альтернативу. Він посилається на «модель перерозподілу», яка стосується розподілу енергії «згори до низу», «модель ефективності», яка зосереджується на фінансових аспектах та економічній ефективності децентралізації, й моделі «культури навчання», яка стосується культурної різноманітності та адаптації навчальних програм до місцевих потреб [39, с. 59].

Розмежування (в українській науковій літературі — відчуження (або приватизація) розглядає розмежування між політичними директивами, виконанням та підсумками. Розмежування служить для захисту місцевих шкіл від надмірної зовнішньої перевірки. Це зумовлює більшу автономію на місцевому рівні та демонструє високу ефективність. Крім того, така форма децентралізації, як розмежування, відбувається за умов мовчазної згоди всіх гравців, від громади до шкільного персоналу [33, с. 105].

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

Аналізуючи процеси децентралізації, зарубіжні вчені розглядають чотири рівні управління: *центральний уряд* (центральний); *державні регіональні органи влади* (регіональний); *муніципальні або інші місцеві самоврядні органи влади* (місцевий); *школи*. Вивчення явища децентралізації управління

освітою в порівняльній педагогіці, як правило, проводять за категоріями рішень, які ухвалюються на різних щаблях.

Український дослідник філософії освіти Д. Дзвінчук відмічає, що цікавість до дослідження теми освіти в межах державного управління сформувалася спершу серед філософів, соціологів, педагогів, політологів та інших науковців США, де з початком другої половини ХХ ст. виникла потреба модернізації системи освіти з метою прискорення перемоги країни в «холодній війні» з СРСР і досягнення ознак суспільства «необмеженого споживання» й «загального добробуту». У США було досить швидко розвинуто теорію формування змісту навчання, методів і засобів планування реформ і втілення їх у життя. Подібний рівень уваги до цієї теми в Європі настав пізніше, а на пострадянських теренах — лише після розпаду Радянського Союзу [5, с. 19].

У світовій практиці використовувалася обмежена гама головних варіантів організації взаємодії держави та розвинутої системи освіти, яка відзначається кількома структурними рівнями, охоплюючи всіх дітей і переважно більшість молоді.

В епоху індустріалізації та перманентних війн на континенті Європи сформувалася й набула значного поширення «наполеонівська» модель впливу держави на освіту, якій притаманний максимальний теоретично можливий рівень централізації. Тут встановився суспільний консенсус щодо збереження й централізації управління освітою та державного контролю за якістю й ефективністю навчально-виховного процесу. Одночасно громадяни не покладалися на ідеальність роботи державних органів і за тривалий час активних політичних дій домоглися своєї рівноправної участі в усіх важливих справах: шкільних педагогічних радах, різних комітетах і комісіях (зокрема — екзаменаційних) тощо. Подібне представництво й дає змогу здійснити на практиці принцип меритократизму (оцінювання особи за її персональними здібностями й здійсненими досягненнями, а не за походженням) і, почасти, отриманою освітою.

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

і побудову навчальних планів. А от втілення їх у життя, методика й деталі викладання покладаються на вчителів, які отримували й отримують високоякісну попередню фахову підготовку [19, с. 137].

Елементи німецького варіанту відносин державних інстанцій, громадськості й педагогічних працівників можна прослідкувати в сьогочасних Нідерландах, Фінляндії та інших державах Скандинавії. Цим країнам вдалося досягнути раціональної рівноваги між автономією навчального закладу та громадсько-державним контролем за використанням кадрових і фінансових ресурсів.

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

Однак, як зазначає Д. Дзвінчук, провівши аналіз підсумків «ліберально-недержавного» періоду розвитку освітньої сфери у другій половині XIX ст. було виявлено факт відставання британської народної освіти від континентальних аналогів як за кількісними, так і за якісними показниками. Та відомий британський консерватизм виявився настільки потужним, що навіть зараз центральні державні органи управління й контролю за освітою мають незначні повноваження та обмежений вплив на освітню систему. Так, наприклад, спроби запровадити зовнішнє рубіжне тестування всіх учнів зазнали значного опору, а тому розгляд питання про загальнообов'язкове тестування розтягнулося на десятиріччя аж до межі XXI ст. [5, с. 25].

Аналіз наукової літератури з досліджуваного питання дав змогу з'ясувати сильні боки децентралізованих освітніх систем, про які заявляють зарубіжні вчені. Прихильники децентралізованих систем стверджують, що вони можуть поліпшити якість та задовольняти місцевий попит через кращу інформованість про місцеві потреби. Такі системи також можуть забезпечити більш демократичний контроль, участь та вибір для сімей. Литовські дослідники Й. Урбанович (*Jolanta Urbanovic*) та А. Патпа (*Aleksandras Patapas*) відзначають, що посилення конкуренції між місцевостями може призвести до більшої ефективності [38, с. 659–671].

Крім того, з погляду реформ, створення менших, більш гнучких одиниць може допомогти подолати інерцію та бюрократію більших систем. Існує лише обмежений доказ того, що тільки децентралізація посилює якість освіти. Проте чим більше процес зосереджується на питаннях якості та більш тісних децентралізаційних діях для школи / громади, тим більша ймо-

вірність того, що децентралізація в поєднанні з іншими необхідними діями сприятиме підвищенню якості освіти [25].

У дослідженні Агентства з механізмів фінансування інклюзивної освіти (*The European Agency for Special Needs and Inclusive Education*), результати якого було оприлюднено в 2016 р., також зазначено, що більш децентралізовані системи створюють більше можливостей для розвитку інноваційних форм інклюзивної освіти, заохочення громадських підходів до залучення сім'ї, забезпечення гнучкого навчання та можливостей підтримки, а також для посилення управління школою. У документі говориться, що більшість країн ЄС працювали над децентралізацією своєї системи освіти різними способами, щоб поліпшити її якість та підвищити відповідальність муніципалітетів та / або шкіл. У деяких країнах місцеві органи влади отримують можливість визначати механізми розподілу ресурсів щодо визначених місцевих потреб. Ця тенденція до децентралізованих та гнучких систем освіти підвищує потреби у створенні певного потенціалу й підтримки на місцевому та шкільному рівнях. Це також посилює важливість механізмів управління, які поєднують децентралізовану та гнучку освітню політику з викликами соціальної справедливості [28].

Перенесення відповідальності та повноважень за послуги освіти на місцевий або регіональний рівень може сприяти посиленню підзвітності та ефективності. Це пояснюється тим, що така форма управління скорочує відстань між батьками та розробниками освітньої політики або розробниками освітньої політики та школою. Це також може зміцнити батьківський попит на підвищення якості та / або покращити здатність керівників реалізовувати навчальні програми [29].

Угорський дослідник П. Радо (*Peter Radó*) вказує, що централізовані системи управління загалом, та управління в освіті зокрема, не можуть містити ключові групи зацікавлених сторін у процесі ухвалення рішень (слабка демократична політична легітимність). Це знижує здатність зацікавлених сторін реалізовувати рішення (низька професійна легітимність). Він зазначає, що ці недоліки можуть призвести до «кризи легітимності» в централізованих системах [35].

До викликів, з якими можуть стикнутися децентралізовані освітні системи, європейські дослідники відносять проблеми ефективності, справедливості та відповідальності, за яких погано скоординоване забезпечення призводить до фрагментарності системи. Як зазначає німецька дослідниця М. Бернбуам (*Marcia Bernbaum*), деякі з цих проблем виникають через те, що центральні міністерства не виконують функції моніторингу та навчання, щоб реально ухвалювати рішення та керувати владою на нижніх рівнях. Вони також можуть виникати внаслідок труднощів у процесі виконання рішень на місцевому рівні через недостатнє фінансування від осіб чи струк-

тур, що виконують лише функції ухвалення рішень. М. Бернбуам також підкреслює необхідність уточнення ролей та обов'язків відповідних осіб під час роботи з міністерствами освіти та необхідність підтримувати створення потенціалу, щоб допомогти виконавцям розпоряджень ефективно виконувати свої обов'язки [25, с. 211].

Як зазначає М. Бернбуам, особливо важливо забезпечити, щоб:

- ▶ не відбувалося дублювання розподілу ролей між різними рівнями системи;
- ▶ фінансування відповідало відповідальності;
- ▶ існували заходи щодо підвищення спроможності місцевих територій.

Окрім роботи з міністерствами освіти, ще дуже важливо взаємодіяти з ключовими представниками міністерства фінансів та інших відповідних міністерств та / або автономних або напів-автономних органів. У цілому, необхідними є сильні механізми моніторингу та підзвітності для забезпечення узгодження розподілу ресурсів та реалізації цілей політики. У своїй недавній роботі з управління старший аналітик Центру ОЕСР з досліджень та інновацій у галузі освіти Т. Бернс (*Tracey Burns*) підкреслює необхідність узгодження тиску підзвітності в межах та між рівнями управління, між програмами та зацікавленими сторонами — все це зосереджується на діалозі та прозорості [26].

У свою чергу, польські вчені М. Хербст (*Mikolaj Herbst*) та А. Войчик (*Anna Wojcik*) зазначають, що децентралізація призводить до посилення шкільної автономії та конкуренції. Це може збільшити відмінності між школами та результатами навчання, а в довгостроковій перспективі призвести до соціальної нерівності. Багато країн намагаються усунути цей ризик нерівності в ресурсах та якості послуг шляхом запровадження національних стандартів надання освітніх послуг. Країни також можуть перерозподіляти ресурси, намагаючись нейтралізувати наслідки нерівномірних місцевих податків [31, с. 5–22].

Німецький вчений М. Бусемайер (*Marius R. Busemeyer*) вважає, що децентралізація може призвести до більшої бюрократії та сприятиме адміністративному перевантаженню на місцевому рівні. Місцеві органи управління можуть мати особисті інтереси. У контексті висококваліфікованої освіти для всіх учнів переваги виявляються тоді, коли культура як у школі, так і серед шкільних спільнот є спільною, а не конкурентоспроможною [27, с. 73].

Учасники всіх освітніх рівнів потребують чіткої та достовірної інформації про академічні та фінансові результати як своїх, так й інших шкіл. Це інформація, що містить витрати, використання ресурсів та результати навчання. Існує також потреба розглянути використання інформації про освіту з більш широкими зацікавленими сторонами — наприклад користу-

вачами послуг. Це, у свою чергу, потребує заходів для покращення спроможності використовувати інформацію на місцевому рівні та визнання того, що це також може збільшити попит на інформацію [27, с. 94].

Як відзначає Т. Бернс, ефективне врядування працює завдяки зміцненню потенціалу, відкритому діалогу та залученню зацікавлених сторін до процесу управління освітою. Врядування — це баланс між відповідальністю та довірою, інноваціями та ризиком, створення консенсусу та складний вибір. Центральний рівень залишається важливим навіть у децентралізованих системах — він керує освітою через стратегічне бачення, чіткі керівні принципи та зворотній зв'язок [26].

Національні органи влади дедалі частіше демонструють нові способи регулювання освіти. Шведська дослідниця К. Хадсон (*Christine Hudson*) наводить на думку про значимість контролю над результатами освіти. Це містить вимоги до контролю якості, стандартизованого тестування, оцінювання та впровадження національних критеріїв. Крім того, національні органи влади можуть запроваджувати «м'які» форми контролю. Це може бути: поширення інформації, спільний аналіз та посилення використання оцінок та контролю якості. Ця тенденція може впливати на багато аспектів шкільної практики — наприклад функціонування навчальних планів [32, с. 266–282].

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

Децентралізований тип окреслюється делегуванням повноважень до органів місцевого самоврядування (громади) реалізації більшої частини освітніх завдань. Передання освітніх завдань місцевому самоврядуванню ґрунтується на переконанні (доктрині), що члени таких місцевих громад — платники податків, батьки, вчителі, вихователі, викладачі — краще розуміють освітні потреби дітей у місцевих спільнотах і школах. Тому в них мотивація дбати про краще функціонування освітнього закладу в своїй місцевості значно вища [5, с. 93].

Децентралізований тип із посиленою автономією навчального закладу відзначається наданням більшої частини повноважень безпосередньо навчальним закладам, зокрема щодо організації навчального процесу, кадрових питань, використання ресурсів. На цій основі визначають три основні системи фінансування системи освіти, що передбачає різні способи передавання коштів із центрального рівня: безпосередньо навчальним закладам, органам місцевого самоврядування на підставі угод, органам місцевого са-

моврядкування на підставі угод з подальшим розподілом між навчальними закладами за встановленими правилами [9, с. 108–117].

Розглядаючи основні тенденції процесу децентралізації управління освітою, варто звернутися до досвіду Польщі, який проаналізувала Л. Гривевич у своєму дисертаційному дослідженні [4]:

1. Делегування повноважень і відповідальності з вищого рівня на нижчий щодо рішень у таких сферах: створення й ліквідація дошкільних установ та шкіл; фінансування (розподіл державної субвенції за формулою на учня з врахуванням відповідних компенсуючих коефіцієнтів, варіанти політики розподілу коштів між школами, забезпечення автономії шкіл щодо керування фінансами школи); кадрової політики (призначення вчителя директором, зростання відповідальності вчителя, підвищення оплати праці, зростання різниці в оплаті між кваліфікаційними категоріями); підвищення кваліфікації вчителів (надходження коштів на підвищення кваліфікації вчителів безпосередньо до бюджету школи, визначення вчителем і директором місця підвищення кваліфікації, створення конкурентного ринку послуг щодо підвищення кваліфікації вчителів, керівників освітніх закладів і працівників органів місцевого самоврядування); програмно-методичного забезпечення (створення навчальних програм учителем за погодженням з директором школи в межах програмової основи, наданої Міністерством освіти, вільний вибір підручників, формування конкурентного середовища в сфері підручникотворення, стимулювання зростання якості підручника як дидактичного комплексу).

2. Зростання централізованого контролю за якістю освіти, зокрема: зміна системи педагогічного нагляду; впровадження зовнішніх екзаменів на етапі завершення початкової школи, гімназії та ліцею (матура).

3. Успішнення освіти, що виявилось б у: поширенні нових інструментів впливу громадськості на систему освіти (реальна діяльність громадських рад під час ухвалення управлінських рішень у сфері освіти, зокрема під час формування освітньої політики на місцевому рівні, планування розвитку школи; проведення самооцінки шкіл із залученням громадськості); зростанні автономії навчальних закладів і їх ролі як громадських інституцій; створенні суспільних шкіл, зокрема інноваційних, або ж з метою збереження малої школи на селі [4].

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

До європейських країн, які відносно нещодавно ухвалили централізований підхід до управління освітою, належить Ірландія. Центральна влада розробила модель розподілу ресурсів для учнів, яких визначають особливі потреби в навчанні — ОПН (*Special Educational Needs, SEN*). Стимулом до

зміни наявної моделі була турбота про дітей та брак справедливості. Ресурси були виділені школам на підставі оцінки та діагностики SEN для окремих учнів. Ризик переоцінки деяких груп меншин учнів із SEN та підвищений ризик зниження очікувань на основі маркування чи діагностики також є причиною зміни наявної моделі. Крім того, існувало занепокоєння тим, що система розподілу коштів не була пов'язана з потребами шкіл [34].

Нову освітню політику щодо розподілу ресурсів на основі ОПН було розроблено на підставі рекомендацій Національної ради з питань спеціальної освіти у 2014 р., яка підкреслює підхід, що базується на потребах.

Відповідно до цієї політики:

- ▶ навчальні курси є запитаними та можуть обиратися у місцевій школі;
- ▶ додаткова освітня підтримка надається школам, а не окремим учням;
- ▶ кожна школа використовує ресурси, які вона отримує, щоб задовольнити потреби в навчанні своїх учнів.

Регіональний відділ підтримки опікується школами для вирішення виняткових питань. Нова модель розподілу ресурсів базується на двох основних чинниках: освітній профіль кожної школи, включаючи кількість учнів із складними потребами; стать учнів та соціальний контекст школи, а також компонент на основі реєстрації, який розроблено для підтримки включення. Розподіл ресурсів буде переглядатися кожні два роки [34].

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

Польські дослідники виокремлюють шість етапів процесу децентралізації освіти в Польщі [3, с. 27]:

1) *піонерський етап, 1990–1993 рр.* (етап створення самостійного, демократично обраного територіального самоврядування в Польщі);

2) *етап, на якому завдання передавалися в добровільному порядку, 1993–1996 рр.* (етап управління початковими школами на добровільних засадах);

3) *етап стабільності, 1996–1998 рр.* (етап запровадження загальнонаціональної формули алокації субвенційованих коштів — алгоритм поділу освітньої субвенції);

4) *другий піонерський етап, 1998–1999 рр.* (передання управлінських повноважень щодо шкіл вищого від гімназій рівня та більшості позашкільних освітніх закладів новоствореному органу самоврядування повіту);

5) *завершення процесу створення системи, 2000 р.* (остаточне формування системи управління й фінансування освіти; поступове повернення типового для країн ОЕСД співвідношення між витратами на одного учня в початкових і середніх школах);

6) *етап поступового посилення ролі керівних органів (засновників), 2001–2015 рр.* (безпосередній управлінський контроль за більшістю адміністративних рішень громад замінили на юридичний контроль, який здійснюють кураторії освіти, контроль за бюджетним процесом, який здійснюють регіональні рахункові палати, й розлогу систему моніторингу результатів роботи шкіл) [3, с. 27].

Підсумовуючи результати 25 років децентралізації в Польщі, серед реформ, які напряду стосувалися роботи школи, виокремлюють: реформу шкільної системи (введення рівня гімназій), запровадження системи зовнішніх екзаменів і реформи програмної основи. Найсерйозніші організаційні виклики, з якими довелося зіткнутися освіті — демографічний спад, який спричинив значну напругу в системі освіти, а також необхідність розширення сфери дошкільного навчання. До позитивних результатів децентралізації управління освітою в Польщі варто віднести: фундаментальне покращення матеріального стану шкіл, яке було здійснене зусиллями територіального самоврядування; забезпечення стабільності фінансування освіти; запровадження громадами гімназійної реформи; обмежені вияви нерівності між керівними органами за якістю освіти й доступністю освітньої пропозиції. Однак, попри безсумнівні успіхи, процес децентралізації освіти в Польщі натрапив на істотні труднощі: конфлікти щодо закриття шкіл, відсутність стандартів фінансування освіти, незрозумілий поділ відповідальності за якість навчання, невдалі зміни в системі професійного навчання [3, с. 29].

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

Реформування державної освітньої політики Чеської Республіки періоду суспільних змін, як стверджує вітчизняна дослідниця Н. Бондарчук, базувалося на засадах цілісної стратегії розвитку освіти, що дало змогу уряду країни в короткі строки й комплексно виконати завдання входження до європейського освітнього простору та узгодження із європейськими стандартами.

Стратегія державної освітньої політики Чеської Республіки в період реформування державного управління була одним із напрямів суспільних змін у країні та передбачала визначення основних завдань (місії), стратегічних цілей та заходів, спрямованих на досягнення спільної мети — узго-

дження системи освіти із вимогами ЄС та збереженням її національних особливостей.

Можна стверджувати, що запровадження механізмів державного управління освітою Чехії дало можливість успішно реалізувати принципи демократичної освітньої політики, які полягають у: забезпеченні рівного доступу до навчання для всіх; максимальному розвитку кожного громадянина; введенні змін у традиційній середній освіті, основним завданням якої стає створення міцної основи для навчання впродовж усього життя; забезпеченні учнів необхідними знаннями, уміннями та навичками й створенні мотивації до навчання; створенні нової освітньої системи, метою якої є досягнення якомога вищої якості та ефективності навчання.

Основними стратегічними цілями освітньої політики в Чеській Республіці визначено такі: а) мотивація й задоволення освітніх потреб громадян будь-якого віку шляхом забезпечення рівного доступу до якісної освіти впродовж усього життя громадян; б) надання якісних освітніх послуг, підвищення якості освіти; в) децентралізація державного управління освітньою сферою, розподіл повноважень і функцій між органами управління із широким залученням громадськості, соціальних партнерів й інших суб'єктів (представників) громадянського суспільства; г) розвиток автономії, інноваційності, відкритості та прозорості всіх закладів освіти; д) підтримка соціального та професійного стану (статусу) педагогічних і науково-педагогічних працівників, мотивації їхнього професійного вдосконалення в умовах інформаційного суспільства; е) створення системи оцінювання якості й ефективності освіти на всіх рівнях державного управління, адміністрування та моніторингу результатів навчання [2].

Структурно-функціональний аналіз системи освіти в Чеській Республіці й управління нею показав, що в результаті проведення реформи освітньої системи було досягнуто такої структури та функціональної відповідності вищої освіти, яка повною мірою відповідала вимогам Європейського Союзу. У Чеській Республіці було розроблено нові механізми реформування управління системою освіти, які в межах обов'язкових правил і спільних цілей стимулюють ініціативу й завжди потребують діалогу й згоди громадян, диференціюють та виважують компетенції всіх рівнів управління: центральних органів влади (визначати правила, за якими відбувається розвиток системи освіти в країні); регіональних органів освіти (координувати діяльність закладів освіти з усіх напрямів діяльності та проводити моніторинг освітньої діяльності); навчальних закладів (застосовувати свою творчу ініціативу в межах запровадження принципу автономії діяльності закладів освіти) [15 с. 113–118].

Пріоритетом під час формування державної освітньої політики та проведенні освітніх реформ в Україні має стати усвідомлення необхідності

самореалізації особистості в процесі навчання протягом усього життя як основи всіх трансформацій у галузі освіти. Саме на цих засадах потрібно вибудовувати стратегію та визначати механізми реалізації державної освітньої політики.

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

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

Існування Іспанії як країни нараховує кілька століть і є результатом тривалого процесу, який об'єднав декілька королівств та інших форм політичної організації. Одним із важливих кроків на шляху до створення Іспанії було об'єднання Королівства Кастилії з Королівством Арагон (яке містило в собі Арагон, Каталонію, Балеарські острови й Валенсію) наприкінці ХХ ст. Іспанське королівство розширилося й зміцніло в Європі й Америці, хоча багато місцевих законів й автономних форм правління переважали протягом принаймні двох століть.

В останні два десятиліття Іспанія була залучена в далекосяжний процес децентралізації настільки, що на сьогоднішній день вона є однією з найбільш децентралізованих держав у Європі. Результати досліджень, що містять інформацію про 50 провінцій в Іспанії за період 1978–1990 рр. ХХ ст., показують, що децентралізація не призвела до жодних негативних результатів у справі освіти. Вплив децентралізації на сектор освіти в Іспанії позначився як на ефективності розподілу державних ресурсів, так і на шляхах інвестування в освіту замовників освітніх послуг [36].

Як зазначає українська дослідниця Н. Постригач система освіти в Іспанії зазнала низки реформ упродовж останніх тридцяти років у відповідь на зміну потреб економіки, які значно зросли в цей період. У 1970 р. Генеральний закон про освіту (*Ley General de Educacion*) запровадив безкоштовну й обов'язкову освіту до 14-річного віку. Крім того, закон ввів професійну підготовку в систему освіти як альтернативний шлях для академічного навчання після завершення обов'язкової освіти й полегшення вступу молодих людей на ринок праці [16, с. 49].

У 1985 р. Закон про право на освіту (*Ley Organica Reguladora del Derecho a la Educacion*) запровадив створення шкіл з державною допомогою, які поєднували безкоштовну освіту з батьківською свободою дій щодо школи, до якої вони могли б посилати своїх дітей. Тим не менш, базова структура системи освіти не була змінена до 1990 р., коли Закон про систему загальної освіти (*Ley Organica de Ordenacion General del Sistema Educativo*) поширив обов'язкову освіту до 16 років і запровадив створення передових професійних технічних шкіл [16, с. 51].

Перехід до універсальної системи освіти привів до того, що всі діти у віці від 4 до 16 років мають доступ до дошкільної, початкової й середньої освіти. Близько 12% державних витрат на освіту спрямовувалися на приватні школи, які разом охоплювали 31% від загальної чисельності студентів у 1990 р. (38,6% — дошкільні заклади, 34,5% — елементарні школи, 28,7% — середні школи й 8,1% — університет). У 1992 р. в освіті було більше жінок віком від 16 до 29 років, ніж чоловіків. Серед 16–19 річних студентів 63% жінок отримували формальну освіту порівняно з 53% чоловіків. Серед когорти 20–24 річних гендерний розрив був більший, ніж 8% [16, с. 51].

Нову систему освіти було запроваджено поступово й реалізовано в різний час залежно від регіону. Як виявилось пізніше, цей факт ускладнив аналіз впливу децентралізації в період реформ. Іспанськими дослідниками було здійснено порівняльний аналіз освіти періоду до запровадження реформи (тобто, період між 1978–1990 рр.) та ефектів децентралізації серед тих Автономних громад, які були децентралізованими на початку 80-х рр. Результати засвідчили, що процес децентралізації в Іспанії має деякі особливості, які роблять не децентралізовані автономні райони гарною групою контролю, в тому сенсі, що вони дають змогу нам наблизитися до усвідомлення того, що сталося б у децентралізованих автономних регіонах, якщо б вони не були децентралізованими [16, с. 52].

Отже, історична різноманітність іспанських регіонів вплинула на децентралізацію системи освіти, яка розпочалася внаслідок реформування освіти в Іспанії наприкінці 1970-х рр. XX ст., та її подальшу реорганізацію й ефективне функціонування в період між 1980–1990 рр. XX ст. [16, с. 50].

Відтак, Іспанія є країною, де політика в галузі освіти значною мірою децентралізована. Це означає, що уряди сімнадцяти регіонів спільноти мають великий вплив на регіональну освіту. Існування дуже різноманітної освітньої політики й програм природно приводить до відмінностей у навчальних вимогах. Незважаючи на різні рівні розвитку та неоднорідність регіональної політики, більшість регіонів в Іспанії дотримуються загальних тенденцій, визначених національними стандартами. Ці тенденції, як правило, визначено загальними вимогами ЄС.

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

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

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

У Франції держава визначає деталі навчальних програм на всіх рівнях освіти; організовує процедуру допуску вчителів у професію, наймає вчителів, які стають державними службовцями, наймає директорів шкіл, організовує підвищення кваліфікації вчителів; наймає та навчає інспекторів, відповідальних за контроль якості системи освіти; держава є основним джерелом фінансування державної системи освіти й також субсидує «приватні школи за контрактом», у яких навчаються близько 20% школярів. У 2011–2012 рр. держава профінансувала більше половини (58,5%, із них три чверті припало на зарплати працівників освіти), а органи місцевої влади — 25% загальних витрат на освіту.

У 1983, 1985 і 2004 рр. було ухвалено низку законів про децентралізацію повноважень управління системою освіти. Відповідно до них, місцеві

органи влади почали відігравати більшу роль в управлінні, забезпечуючи матеріальний бік (будівництво та обслуговування шкільних будівель, шкільний транспорт, постачання навчальних матеріалів тощо), а також оплату праці невикладацького персоналу. Школи, коледжі та ліцеї мають певне місце для маневрів в управлінні бюджетами, наданими державою, а також у визначенні того, які освітні стратегії використовувати для досягнення національних цілей [18].

У 80–90-х рр. ХХ ст. децентралізаційні процеси в сфері управління освітою не оминули й Королівство Данія, в якому саме проходив процес реформування організації структури управління обов'язковою освітою. У характеристиці масштабів освітніх реформ народної школи цього періоду, зокрема з 1990–1994 рр., відзначаються чотири чинники: ухвалення програми нових адміністративних рішень щодо початкового й молодшого ступеня середньої школи докорінно трансформувало систему компетенційних векторів управління освітою, визначених численними попередніми адміністративними розпорядженнями, пов'язаними з Актом про школу, в напрямі політики децентралізації, зокрема, передання певних управлінських повноважень на шкільний рівень; стратегія орієнтування децентралізації управління освітою не лише на формат національно-муніципальних рішень, а й на передавання певних управлінських повноважень таким демократичним структурам, як шкільні ради, що формуються з повноважних представників (п'яти-семи батьків, двох вчителів та двох учнів); надання структурам муніципальної влади повної відповідальності у вирішенні всіх фінансових питань організації й функціонування навчального закладу; визначення основним завданням школи — створення максимально сприятливих умов для всебічного розвитку інтелектуального потенціалу учнів і для ефективної орієнтації всього навчального процесу на рівень його найповнішої адаптації до фізичних та інших індивідуальних особливостей кожного учня.

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

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

Управління освітою в Естонії на районному рівні здійснюється органами місцевого самоврядування кожного району. Вони несуть основну відповідальність за дошкільні заклади, початкову школу та старші класи середньої

школи, середні школи й центри, а також культурні центри, музеї, спортивні заклади, а також інші освітні установи, розташовані в районі або населеному пункті. Крім того, місцевими органами влади контролюється кількість дітей, які охоплюються обов'язковою освітою, призначаються регіональні директори освітніх установ, розробляються та реалізуються плани розвитку регіональної освіти, визначаються та затверджуються шкільні округи. Кожен район має свій власний відділ освіти в підпорядкуванні міністерства. Регіональні відділи освіти несуть відповідальність за контроль і консультування з питань освіти в районі. Діяльність регіональних освітніх установ регулюється законом про управління округами [9, с. 108–117].

Необхідно наголосити, що курс на децентралізацію є однією з провідних тенденцій у всіх європейських країнах протягом останніх десятиріч, про що свідчать документи ОЕСР, в яких акумульовано досвід високорозвинених країн щодо децентралізації в освіті. Про що свідчить доповідь «Два десятиріччя децентралізації в управлінні освітою: отримані уроки та перспективи для зацікавлених сторін» (*Two decades of decentralization in education governance: Lessons learned and future outlook for local stakeholders*), яку було оприлюднено на конференції ОЕСР «Ефективне місцеве управління в освіті» (*Effective local governance in education*) у 2012 р. [27]. Глобальну тенденцію до децентралізації в управлінні освітою та її результати яскраво демонструють показники, що наведені у *таблиці II.1*, згідно з якими можна зробити висновок, що децентралізація управління (у даному випадку надання школам ширшої автономії) призводить до підвищення якості надання освітніх послуг, що відображається у кількісних показниках учнів.

Таблиця II.1

Глобальна тенденція децентралізації

	Шкільна автономія (2000 р.)	Шкільна автономія (2006 р.)	Зміни	Зміни в освітніх показниках з математики (PISA 2003–2009 рр.)
Німеччина	10.3	64.4	+54.1	+10
Італія	10.9	58.4	+47.5	+17
Португалія	8.3	55	+46.7	+21
Швеція	87.2	89.1	+1.9	-15

Джерело: Колонка 2 та 3 з Schlicht, Teltemann, Windzio, 2011: *Deregulation of Education: What does it mean for efficiency and equality?* TransState Working Paper; Колонка 4 з OECD PISA 2009 Database.

Спільним для всіх країн є підвищення ролі місцевих зацікавлених сторін у процесі управління освітою, перехід від ієрархічної державо-

центрованої моделі до продуктивної моделі управління на відстані, але децентралізація у кожній країні відбувалася по різному (деконцентрація, дерегуляція, приватизація). Водночас, деякі країни мають свої особливості, наприклад для Франції характерна обмежена децентралізація з середженістю на адміністративному вимірі; для скандинавських країн — кооперативна модель; для Великобританії — волюнтаристська модель; для більшості країн, що ґрунтуються на федералізмі (напр. Німеччина) — централізаційно-децентралізаційна модель (зміцнення ролі як шкіл, так і центрального рівня).

Ведучи мову про виклики в освіті серед країн-членів ЄС не можна не згадати про документ «Європейська освіта 2030 — відкрита та вільна, інтегрована та стійка» (*European Education 2030 — open & free, integrative and sustainable*), основна теза якого — це формування спільного європейського освітнього простору на засадах рівних можливостей, доступності, сталості та самобутності [40, с. 1].

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

Основна ідея української моделі децентралізації в освіті полягає насамперед у ліквідації системи управління та фінансування галузі через районні та обласні органи управління освіти, які є державними органами в межах так званої «вертикалі влади». Сьогодні ключовим елементом освітньої «вертикалі» є обласні департаменти/відділи освіти, які одержують запити й завдання від Міністерства освіти і науки України та транслюють їх районним управлінням освіти. В умовах децентралізації ця «вертикаль» зникне. Замість цього обласні департаменти стануть підрозділами обласних виконкомів, які призначатимуться обласними радами та відповідатимуть за впровадження обласної освітньої політики відповідно до законодавства та згідно з освітніми пріоритетами області. Районні управління освіти, відповідно, стануть частиною районних виконкомів і звітуватимуть перед районними радами. Вони стануть незалежними від обласних департаментів освіти й водночас втратять управлінські повноваження відносно управ-

лінь освіти на рівні громади. Виконавчі органи об'єднаної громади, в свою чергу, діятимуть відповідно до очікувань місцевих мешканців, які їх обрали, але водночас і відповідно до чинного законодавства. Закони мають чітко визначати їхні сфери компетенції, фінансові повноваження та відповідальність, а також доходи. Звичайно, це означає, що освітнє законодавство має бути адаптовано до такої нової системи врядування, включаючи різні закони, які регулюють відносини в галузі освіти, а також численні постанови, розпорядження та законодавчо визначені процедури. Якщо окреслити стисло, освітню «вертикаль» буде замінено належним законодавством. Тобто міністерство здійснюватиме управління децентралізованою системою освіти через розроблення законодавства, ухвалення освітніх норм і стандартів, а також через спеціальні, цілеспрямовані програми розвитку (наприклад реформування навчальної програми або запровадження системи зовнішнього оцінювання). Міністерство також відповідатиме за формулу визначення розміру освітньої субвенції від державного бюджету місцевим бюджетам, а також за різноманітні фінансові програми, зокрема щодо інвестицій або забезпечення шкільними автобусами. У багатьох країнах міністерство залишає за собою деякі повноваження щодо рішень, які стосуються місцевого управління, зокрема щодо закриття шкіл і призначення директорів навчальних закладів. Ці повноваження та процедури їхнього здійснення зазвичай визначаються в законах про освіту. При цьому, як правило, такі управлінські повноваження міністерства є значними на початку процесу децентралізації, але з часом стають слабшими (через внесення змін до законодавства).

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

Список використаних джерел

1. Бойченко М. А. Тенденції реформування управління сучасною загальною середньою освітою США: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / М. А. Бойченко; Полтав. держ. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. — Полтава, 2010. — С. 14–15.
2. Бондарчук Н. Державна політика Чехії в галузі освіти: стан і тенденції розвитку: дис. ... канд. наук з держ. упр.: спец. 25.00.02 / Бондарчук Наталія. — К., 2008. — 198 с.
3. Гербст М., Герчинський Я., Баланс інституційних змін. Польська освіта в передіжній період / Міколай Гербст, Ян Герчинський // Інститут Освітніх Досліджень. — Варшава, 2015. — 34 с.
4. Гриневич Л. М. Тенденції децентралізації управління базовою освітою в сучасній Польщі: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л. М. Гриневич; Ін-т педагогіки АПН України. — К., 2005. — 20 с.
5. Дзвінчук Д. І. Сучасні тенденції розвитку та управління освітою: автореф. дис... д-ра філософ. наук: 09.00.10 / Д. І. Дзвінчук; АПН України. Ін-т вищ. освіти. — К., 2007. — 36 с.
6. Іванова Т. В., Фещенко О. В., Демократизація освіти в державному управлінні — ознака європейської системи. Наукові розвідки з державного та муніципального управління, 2015 — № 1 — С. 27–33.
7. Калашнікова С. А. Управління державним сектором вищої освіти в США: Автореф. дис... канд. наук з держ. упр.: 25.00.05 / С. А. Калашнікова; Укр. акад. держ. упр. при Президентові України. — К., 1999. — 19 с.
8. Ковальчук О. С. Автономний шкільний менеджмент у країнах Західної і Північної Європи: монографія / О. С. Ковальчук. — Луцьк: ПП Іванюк В. П., 2014. — 396 с.
9. Кристопчук Т. Є. Особливості децентралізації управління освітою: досвід європейських країн / Т. Є. Кристопчук // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ. — 2016. — Вип. 2. — С. 108–117. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppog_2016_2_17
10. Кряжев П. В. Тенденції реформування вищої освіти в країнах Західної Європи: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Павло Володимирович Кряжев; Ін-т вищ. освіти АПН України. — К., 2008. — 20 с.
11. Магдач З. Т. Розвиток системи управління шкільною освітою в Канаді: автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.01 / З. Т. Магдач. — Хмельницький: Б.В., 2013. — 20 с.
12. Матвієнко О. В. Розвиток систем середньої освіти в країнах Європейського Союзу: порівняльний аналіз: Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / О. В. Матвієнко; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. — К., 2005. — 39 с.
13. Миськів І. С. Розвиток шкільного лідерства у Великій Британії: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / І. С. Миськів; Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. Івана Франка. — Дрогобич, 2009. — 20 с.
14. Національна доктрина розвитку освіти України. Указ Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002. — 2002. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.

15. Пасечнікова Л. П. Модернізація чеської освіти в умовах демократизації суспільства / Л. П. Пасечнікова // Наукова скарбниця освіти Донеччини: наук.— метод. журн.— 2013.— № 3.— С. 113–118.
16. Постригач Н. О. Історичні передумови процесу децентралізації освіти королівства Іспанія / Н. О. Постригач // Порівняльно-педагогічні студії, № 4(14).— 2012.— С. 49–53.
17. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX — початок XXI ст.): Автореф. дис...д-ра пед. наук: 13.00.01 / А. А. Сбруєва; Ін-т педагогіки АПН України.— К., 2005.— 38 с.
18. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика: навчальний посібник / С. О. Сисоєва, Т. Є. Кристопчук; Київський університет імені Бориса Грінченка.— Рівне: Овід, 2012.— 352 с.
19. Сисоєва С. О., Соколова І. В. Теорія і практика вищої освіти: навч. посібник / С. О. Сисоєва, І. В. Соколова.— 2016 — С. 137.
20. Словник української мови: в 11 томах.— Том 2, 1971.— С. 260.
21. Ягупов В. В. Педагогіка: Принцип демократизації в навчанні: навч. посібник / В. В. Ягупов.— К.: Либідь, 2002.— 560 с.
22. Ярова О. Б. Тенденції розвитку початкової освіти в країнах Європейського Союзу: Автореф. дис...д-ра пед. наук: 13.00.01 / О. Б. Ярова; Ін-т педагогіки НАПН України.— К., 2018.— 40 с.
23. Яцейко М. Г. Демократизація як закономірність модернізації освіти в контексті глобалізації: автореф. дис... канд. філософ. наук: 09.00.10 / М. Г. Яцейко; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова.— К., 2009.— 20 с.
24. A Merriam-Webster's Dictionary and Thesaurus [Merriam-Webster Inc.] (online edition).— [Електронний ресурс].— Режим доступу: <https://www.merriam-webster.com/>
25. Bernbaum M. Equip 2 Lessons Learned in Education. Decentralization. Washington, DC: USAID, EQUIP 2 and FHI. / M. Bernbaum.— 2011.— 360 p.
26. Burns T. Governing Complex Education Systems. Trust and Education. Keynote presentation delivered at the OECD Governing Complex Education Systems Conference in The Hague, 7 December 2015. / T. Burns.— 2015.— [Електронний ресурс].— Режим доступу: www.slideshare.net/OECD/EDU/governing-complex-education-systems-overviewand-work-on-trust-the-hague
27. Busemeyer M. Two decades of decentralization in education governance: Lessons learned and future outlook for local stakeholders. Presentation delivered at the OECD Conference 'Effective local governance in education', in Warsaw, 16 April 2012. / M. Busemeyer.— 2012.— [Електронний ресурс].— Режим доступу: www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/50293543_Two_decades_of_decentralization_in_education_governance.pdf
28. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Financing of Inclusive Education: Mapping Country Systems for Inclusive Education. (S. Ebersold, ed.). Odense, Denmark.— 2016.— 97 p.

29. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Decentralisation in Education Systems — Seminar Report. (V. J. Donnelly, E. Óskarsdóttir and A. Watkins, eds.). Odense, Denmark.— 2017.— 30 p.
30. European Report on the Quality of School Education: Sixteen Quality Indicators. European Commission. Directorate-General for Education and Culture. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.— 2001—87 p.
31. Herbst M., Wojciuk A. Inequity in a decentralised education system — evidence from Poland / M. Herbst, A. Wojciuk // Edukacja.— 2014.— 6 (131).— P. 5–22.
32. Hudson C. Governing the Governance of Education: The State Strikes Back? / C. Hudson // European Educational Research Journal.— 2007.— 6 (3).— P. 266–282.
33. Meyer J. W., Rowan B. The Structure of Educational Organizations, in J. H. Ballantine and J. Z. Spade (eds.), Schools and Society: A Sociological Approach to Education. Los Angeles: Pine Forge Press.— 2008.— P. 35–171.
34. Northern Ireland Audit Office. Special Educational Needs. Report by the Comptroller and Auditor General.— 27th June 2017.— P. 27–38.
35. Radó P. Governing Decentralized Education Systems. Systemic Change in South Eastern Europe / Peter Radó // Budapest: Local Government and Public Service Reform Initiative, Open Society Foundations.— 2010.— P. 138–156.
36. Salinas Pena P., Sole-Olle A. Evaluating the effects of decentralization on educational outcomes in Spain (Preliminary version) / P. Salinas Pena, A. Sole-Olle.— [Електронний ресурс].— Режим доступу: <http://www.ieb.uib.edu/aplicacio/fitxers/SS08Salinas.pdf>
37. UNESCO Bangkok.— [Електронний ресурс].— Режим доступу: www.unescobkk.org/education/news/article/decentralization-as-an-education-system-reform/ (Дата звернення: 21 січня 2016)
38. Urbanovič J., Patapas A. 'Decentralisation Reforms of Education Management: Theoretical and Practical Issues' Viešoji Politika ir Administravimas / J. Urbanovič, A. Patapas. // Public Policy and Administration.— 2012.— 11 (4).— P. 659–671.
39. Weiler, Hans N. 'Control Versus Legitimation: The Politics of Ambivalence', in Hannaway, Jane, and Carnoy, Martin (eds.), Decentralization and School Improvement. San Francisco: Jossey-Bass.— 1993.— P. 55–83.
40. Wesner, Kaja European education 2030 — open & free, integrative and sustainable — a vision. Open Education 2030. Jrc-Ipts Call for Vision Papers. Part II: School Education.— 2013.— 4 p.

II. 2. Гуманізація шкільної освіти в країнах ЄС та США

І. О. Маріуц

Європейський вимір гуманізації освіти

В українському науковому просторі гуманізація освіти позиціонується як один з нових соціально-педагогічних принципів, який відображає спрямованість розвитку освіти на гуманні стосунки в суспільстві як загальнолюдську цінність [15]. Гуманізація освіти передбачає створення змісту,

форм і методів навчання й виховання, які забезпечують ефективний розвиток індивідуальності дитини — її пізнавальних процесів, особистісних якостей, таких умов, за яких дитина може і хоче навчатися, особисто зацікавлена в тому, щоб сприймати навчальний й виховні впливи [16].

Як самостійний ідейний рух гуманізм став утверджуватися в країнах Західної та Центральної Європи в епоху пізнього європейського середньовіччя. Теоретичні основи гуманізації освіти представлено у працях Т. Кампанелли (Італія), Г. Бюде, П. Рамус, Ф. Рабле, М. Монтеня (Франція), Дж. Колета, Т. Мора (Англія), Р. Агриколи, Я. Вимпфелінга, У. фон Гуттена (Німеччина), А. Гегиуса, Э. Роттердамського (Нідерланди, Бельгія), Х. Л. Вивеса (Іспанія) та ін.

Про ентузіастів гуманістичної освіти пише Н. Рев'якіна, називаючи Паєтро да Мульо та Донато Альбанцані представниками першого покоління гуманістів-учителів; Джованні Конверсині да Равенна та Джованні Малькагіні да Равенна — другого покоління; Гаспаріно Барцица да Бергамо, Гуаріно Гуаріні да Верона й Вітторіно да Фельтре — третього покоління [28, с. 47–48].

Серед педагогів-гуманістів другого покоління особливу увагу вчені приділяють Дж. Конверсині, який працюючи в Падуанському університеті, просував ідеї взаємоповаги, ідеалів доброти.

Педагог-гуманіст третього покоління Гаспаріно Барцица є відомим як педагог, знавець латини, стиліст і ритор [28, с. 184]. На його думку, викладання словесності має виховувати людяність, милосердя, любов до Батьківщини [28, с. 100]. У Падуї гуманіст відкрив школу для дітей венеціанської знаті й започаткував контуберніум — спеціальну гуманістичну школу-інтернат, навчаючись в якій, учні перебували в будинку вчителя. Така форма практикувалася й у Середні віки. Для гуманістів вона стала особливо привабливою, бо одночасно освічувала й усебічно виховувала, звільняючи від впливу середньовічної шкільної схоластики.

Гуманістичними школами того часу стали школи відомих учителів-гуманістів — Вітторіно да Фельтре та Гуаріно да Верона.

Мета школи Вітторіно да Фельтре полягала у всебічному розвитку задатків дитини, виховання особистості, її моральних і соціальних якостей. Для цього викладалася дисципліна *Studia humanitatis* як джерело зв'язку виховання й навчання. Особливістю школи були нові, порівняно з середньовічними, ситуація й мікроклімат, створені педагогом-гуманістом. Діти навчалися без примусу, тілесних покарань і суворої дисципліни. Програма навчання не мала професійної спрямованості, а була розрахована на підготовку різнобічно освіченої людини, яка могла згодом стати лікарем, правознавцем, державним діячем тощо.

Гуманіст обстоював послідовність вивчення предметів упродовж року залежно від їх змісту та складності (згодом ця ідея буде обґрунтована

Я. Коменським), а також важливість диференційованого підходу до навчання, необхідність визначення годин на викладання предметів, про чергування певних видів знань тощо.

Педагогічна діяльність Гуаріно да Верона була тісно пов'язана зі школою, метою якої він проголошував виховання людини, формування високоморальної, вільної, відкритої для будь-якої професії особистості.

Н. Рев'якіна, узагальнивши досвід школи Гуаріно, оцінила її як гуманістичну. «Виховання учнів у добрих і чесних звичаях,— зазначала вона,— Гуаріно вважав не менш важливим завданням учителя, ніж навчання...» [28, с. 203].

Осередком ідей гуманізму Франції став Паризький університет. Ґрунтовний внесок у трансформацію освіти на гуманістичні основи зробили Жак Лефевр д'Етапль і його учень Гійом Бюде. Ці енциклопедично освічені люди запропонували ідеї духовного відродження та подолання церковної монополії на освіту. Гуманістична програма виховання була викладена Г. Бюде в трактаті «Про виховання государя» (1518).

Петрус Рамус також відомий як П'єр де ля Рамі запропонував основні реформи в галузі викладання та структури в Паризькому університеті. У 1562 р. Рамі написав проект реформи університету «*Advertissements sur la reformation de l'université de Paris, au Roy*». Зміни, які пропонував Рамус — це повернення до семи класичних вільних мистецтв, але навчальні програми пропонувалося створити на основі прикладних питань. Він розробив «метод» як педагогічну концепцію для вивчення теорії в напрямі, який потрібен для практичних завдань. У його записах 1546 р. описано його концепцію методів, як організацію різних речей таким чином, щоб всі ці питання могли легше сприйматися й вивчатися.

Одним з перших видатних представників нових поглядів на людину та його виховання у Франції був Франсуа Рабле, який поставив людину в центр світобудови й пізнання, він пов'язав нерозривними узами знання й моральність, що в цілому визначило педагогічний характер гуманізму [26, с. 25]. Найбільш важливим елементом у гармонійному розвитку особистості, на думку Рабле й усіх західноєвропейських гуманістів, стає моральне виховання. Особливе значення для виховання моральної людини на думку Рабле має класичний характер освіти, в основі якого античне вчення — вивчення древніх мов і літератури та практичне розуміння релігії.

Думка Рабле про те, що основний шлях гуманістичного виховання проходить через знання, яке отримують не лише з книг, але й шляхом спостереження й безпосереднього ознайомлення з речами, які вивчають (в роботі, грі, на прогулянці, за обідом), не втратила своєї актуальності й до сьогодні. В основу нової гуманної освіти й виховання Рабле були покладені принципи гуманних методів формування особистості.

Основоположником гуманістичної педагогіки у Франції вважається Мішель Монтень. Його праця «Досліди» містить багатий спектр моральних, естетичних, психологічних, медичних, загальнолюдських знань і порад. Автор розглядає людину як найвищу цінність, вірить в її невичерпні можливості, ставлячись з великою часткою скепсису до божественного провидіння. Монтень бачить у дитині природну індивідуальність. Дитина від народження має первозданну чистоту, яку в подальшому «роз'їдає» суспільство. За судженнями Монтьєна, дитина перетворюється на особистість не стільки завдяки отриманим знанням, скільки розвинувши здатність критично мислити.

З середини 30-х рр. XVI ст. разом з широким розповсюдженням гуманістичних ідей відбувається переорієнтація французького гуманізму в питаннях релігії. Реформація проголосила принцип індивідуальності людини на засадах особистої відповідальності перед Богом. Критичний і гуманістичний настрій Реформації мав важливі наслідки для школи й педагогіки. По суті, Реформація гуртувалася з Відродженням у прагненнях перемістити в центр виховання людську особистість, долучати до національної культури, мови, літератури, заохочувати світську освіченість.

Слід зазначити, що ідеї Відродження справили значний вплив на розвиток школи та педагогіки, проте вони не могли бути повністю реалізовані, оскільки іноді мали утопічний характер.

Сьогодні гуманізація освіти набуває нового звучання в Європі та США. До початку Другої світової війни проблема гуманізації звучала в контексті надання освітніх послуг для всіх громадян. Початкова школа була доступною для всіх, але здобуття середньої освіти обмежено для порівняно невеликої частини дітей, переважно з сімей вищого та середнього класу. Шкільні системи в Європі, насправді, були тісно пов'язаними з соціально-класовою структурою країни. Реформатори прагнули забезпечити середню освіту для всіх як і більшої рівності можливостей у здобутті середньої освіти [1, с. 343–345].

Такі сподівання отримали широке визнання після війни — більшість європейських країн запровадили реформи, спрямовані на забезпечення рівного доступу до освіти. Зокрема, в Англії закон «Про освіту» 1944 р. визначив подальшу еволюцію англійської освіти на тривалий період часу.

У Франції старт такій реформі було покладено доповіддю відомою як звіт Ланжевена-Валлона (1947 р.), який визначив засади французької політики у реформуванні освіти. Реформа Ланжевена-Валлона була зорієнтована на обов'язкове безкоштовне навчання дітей віком від 6 до 18 років, незалежно від національності та соціального статусу, надання рівних можливостей для вступу до закладів вищої освіти, забезпечення усіх студентів стипендією [1, с. 343–345].

У Швеції, починаючи з 1940-х рр. були ініційовані наукові дослідження, результатом яких стала радикальна реформа шведської шкільної системи в 1960-х роках.

Таким чином, повоєнна Європа ступила на шлях демократизації освіти. Велася копітка робота над модернізацією стандартів, підручників, навчальних планів, які порушували міжнародне взаєморозуміння. Зокрема, скандинавські країни збагачували зміст шкільної освіти ідеями порозуміння та співдружності між народами, толерантності та мирного співіснування. У ФРН велика увага приділялася питанням національної злагоди, поваги до представників інших культур.

Сьогодні ідеї гуманізації та демократизації продовжують свій поступ в освіті країн Європи. Наприклад, румунські вчені-педагоги, приділяючи значну увагу цьому питанню, визначають гуманізацію освіти як забезпечення вільного розвитку особистості, присвоєння учню ролі дійової особи у власному навчанні, що вимагає коригування освіти з двох боків: забезпечити дотримання особливостей випускників відповідно до стандартів навчання (контроль) і забезпечення адаптації навчальних заходів до особливостей учнів (сприяння навчанню) [2, с. 7–8].

Щодо демократизації освіти, то румунські науковці виділяють її на рівні децентралізації, інституційної автономії, та на рівні процесу (автономії викладачів, можливості існування окремих індивідуальних способів втілення програм підготовки учнів та ін.), а також орієнтовану на встановлення демократичних відносин між: учителем-учнем, навчальним закладом-міністерством освіти, навчальним закладом та роботодавцем тощо.

Потреба в глибокому переосмисленні традиційного гуманізму, усвідомлення необхідності напрацювання нового гуманізму як філософії виживання людства в III тисячолітті, зумовлена напруженим спектром сучасних викликів. Глобалізаційні процеси, кліматичні зміни, вичерпність природних ресурсів, стрімкий розвиток ІКТ, взаємопроникнення культур, але водночас непорозуміння, ворожнеча внаслідок недостатнього рівня освіченості людства тощо, потребують невідкладного розумного реагування людської спільноти.

Всесвітньо відомий філософ, соціолог Е. Морен пояснює кризу різних сфер життєдіяльності людства, яка все більше набуває рис системної, наскрізної, насамперед «кризою пізнання». Виявлячи причини, механізми, які спричинили цю кризу, він розглядає стан науки, що визначив стан пізнання і розуміння людиною світу. Починаючи з XVII ст., мислення людини Заходу спрямовувалося парадигмою пізнання, сформульованою Декартом. Ця парадигма базується на підході, що роз'єднує суб'єкт і об'єкт, протиставляє душу і тіло, дух і матерію, якість і кількість, почуття і розум, свободу і визначеність тощо. В результаті, як пише Е. Морен у своїй праці «Вступ

в комплексне мислення» (*Introduction à la pensée complexe*), ми пізнаємо світ в умовах панування принципів роз'єднання, зменшення, скорочення та абстрагування, що утворює «парадигму спрощення». Вона полягає в спрощенні складного, комплексного, багатовимірного до простого, одновимірного — з метою «уможливлення його наукового дослідження». Відповідно до цієї парадигми, принцип достовірності ідей, як «чітких і відокремлених», означає роз'єднаність самого мислення [13, с. 105].

Вже в XIX ст., на думку Е. Морена, знання стали настільки роз'єднаними, що фахівці почали втрачати спроможність думати про проблеми, які виходять за рамки їхньої галузі знань. Гігантський прогрес у розвитку наук, що відбувся упродовж XX ст., призвів до вузької спеціалізації і поглибив цю проблему. Вузька спеціалізація, яка замикається сама на собі (гіперспеціалізація), заважає вірно інтерпретувати навіть прикладні проблеми, які можуть бути поставлені і розглянуті не інакше як у взаємозв'язках з різними сферами життєдіяльності людини, в контексті загальних планетарних проблем, що дедалі більше стають визначальними. Наприклад, економіка є соціальною наукою. Підпорядкувавшись принципу спрощення, вона є надзвичайно розвинутою математично і дуже слабо розвинутою соціально і гуманістично, оскільки абстрагується від суспільних, історичних, політичних, психологічних, екологічних умов, з якими є тісно пов'язаною. Тому її експерти все частіше виявляються неспроможними інтерпретувати й передбачати ті чи інші економічні події.

В результаті чинного способу пізнання, вузької спеціалізації, підпорядкування науковим принципам ізолювання та спрощення, розум людини Заходу не може зв'язати різні елементи разом, в одну цілісність. Е. Морен вважає таку модель мислення небезпечною, оскільки це призводить до фрагментованого світогляду й обмеженого світорозуміння, носій якого думає, що мислить ясно і правильно і що «істина знаходиться в межах дисциплін, а не в місці злиття знань з різних дисциплін». Науки, особливо «точні», часто надто зосереджені на предметі дослідження, аби вмістити філософські роздуми, які могли б висвітлити стратегічні принципи й методологію цих досліджень [13].

Поглиблює таке бачення Е. Морена інший французький вчений Жерве (*Georges Hervé*). Він зазначає, що порушення рівноваги у розвитку людства поширюється на всю планету. *Homo faber* надмірно експлуатує всі природні ресурси Землі, не усвідомлюючи необхідність розуміння меж своєї діяльності, вперто прагнучи кількісного зростання прибутків. Поеднання науки і техніки в середині XIX ст. в країнах Заходу призвело до зростання потужностей виробництва — капіталістичного перевиробництва. *Homo faber* створив людину-споживача — двійника, незамінного для нескінченного продовження своєї діяльності. Таким чином, *homo faber* поступово «при-

спав» *homo sapiens* в собі. Це призвело до того, що рівень життя став замінювати сенс життя, а технічний і економічний прогрес — розвиток людяності.

Слід зазначити, що утвердження принципу гуманізації на сучасному етапі не означає заперечення виміру *homo faber* в людині. Ідеться про те, щоб дати змогу проявитись в кожній людині *homo sapiens* для відновлення контролю над своїм розвитком. Ідеться про те, щоб примирити людину з самою собою, щоб врятувати її від самогубства, запрограмованого її засліпленням успіхами технічного напрямку розвитку. Гуманізація означає трансформацію *homo faber* — людини, яка продукує — в *homo sapiens* — людину мудру, яка розуміє реальність загроз надмірної технізації, в людину в повному розумінні цього слова.

Школа є відображенням суспільства, його принципів організації життя людей. Оскільки освітні системи будуються, явно або неявно, на системах цінностей, прийнятих в суспільствах, то ці системи цінностей проєктуються відповідно і на системи освіти. За висловом М. Гранер (*Maridjo Graner*), школа є «дочкою та матір'ю суспільства». Красномовним доказом того, що планетарна криза людства є також планетарною кризою освіти є зокрема той факт, що в результаті оцінки ЮНЕСКО світових систем освіти, у більшості з них було виявлено дивовижну нестачу цілей, що свідчить про недостатнє усвідомлення значення школи як суспільної інституції [13].

Сьогодні все більше людей, турбуючись про стан людства та Землі, усвідомлюють, що головною причиною невігластва, бідності, страждань мільярдів людей на планеті є нерозвиненість людини, брак освіти, знань, світогляду, розуміння законів Буття.

Все це зокрема пов'язано з тим, що декартівська парадигма пізнання, проаналізована вище Е Мореном, звичайно відобразилася і на структуруванні змісту загальної освіти — у вигляді набору окремих, здебільшого «наукових, серйозних» предметів, практично не пов'язаних між собою в цілісну світоглядну картину. Це стало величезною перепоною до надання адекватних, дійсно потрібних, сутнісних знань у наших освітніх системах. Е. Морен вважає, що когнітивний простір чинної освіти, зокрема фрагментація знання, заважає нам зрозуміти фундаментальні та глобальні проблеми. Фрагментований світогляд, що позбавляє здатності сприймати, бачити Світ цілісно, зрозуміти фундаментальні закони й принципи Буття, призводить до послаблення людської відповідальності, коли кожен відповідає лише за своє вузькоспеціалізоване завдання. Так само послаблюється відчуття єдності, взаємозв'язку з іншими людьми.

Знання людини про саму себе також є роз'єднаними, фрагментованими. Її біологічний вимір, включаючи мозок, підпорядкований сфері біології. Її психічний, соціальний, економічний, релігійний виміри розглядаються ізольовано у різних сферах гуманітарних наук. Суб'єктивний, екзистенційний,

поетичний виміри людської природи перебувають у віданні художньої сфери пізнання: літератури й поезії, різних видів мистецтва. Філософія, яка за своєю природою є розмірковуванням над усією проблематикою, пов'язаною з людиною, замкнулася сама на собі.

Отже, зміна парадигми пізнання, мислення, відповідно до філософії Е. Морена, означає й зміну підходу до гуманізації науки, гуманізації суспільства, гуманізації освіти. Тому гуманізація освіти бачиться можливою за умови зміни декартівської парадигми пізнання на комплексну парадигму пізнання, в якій є місце для врахування складного феномену людини, розуміння її на якісно вищому рівні, взяття до уваги її багатовимірної природи. Це є передумовою для переосмислення концепції гуманізації освітнього процесу, його сенсу, мети, завдань, підходів до його організації, відбору й структурування змісту.

Гуманізація освіти, її олюднення сьогодні мислиться, з одного боку, як головна передумова глибоких трансформаційних змін, яких потребують освітні системи країн світу, а з іншого боку — як надзвичайно складне завдання. Як передумова поліпшення стану загальної освіти, підвищення її ефективності, гуманізація є важливою з тих міркувань, що людина все більше усвідомлюється важливим суспільним і економічним ресурсом. А якщо це ресурс, то його потрібно берегти, тобто ставитись до нього гуманніше — хоча б із міркувань раціональності, доцільності, навіть вигоди. Гуманізувати освіту стає економічно вигідним, оскільки це уможливить активізацію й підвищення креативності, а отже, й ефективності, продуктивності людського ресурсу [23].

Е. Морен наголошує на нагальній важливості гуманізуючого трансформування освіти. Наводячи як приклад Францію, він вказує на те, що показники наукових і освітніх досягнень зводяться до кількісних параметрів. До уваги беруться питання фінансування, кількості викладачів, годин на той чи інший предмет. Е. Морен вважає, що такий підхід не дає змоги досягнути суть необхідних змін і тому більшість освітніх реформ виявляються неуспішними. Він виявляє взаємозалежність: для зміни суспільного інституту освіти важливо змінити мислення, а для зміни останнього необхідно змінити суспільний інститут освіти.

У контексті необхідності напрацювання людством комплексного, цілісного мислення, надзвичайно важливою постає проблема змісту загальної освіти. Оскільки сьогодні енциклопедизм в кількісному сенсі не уявляється можливим, Е. Морен пропонує сучасне поняття енциклопедизму як обізнаності з основними поняттями з різних сфер знань, орієнтування в проблематиці, спірних питаннях сучасних наук. Цей зміст має дійсно відповідати потребам людства в планетарну добу, давати знання онтологічних законів, ключових планетарних проблем та розвивати компетентності для їх ви-

рішення. Адекватний розгляд конкретних, прикладних, локальних проблем може здійснюватись лише у контексті цих основоположних знань. Вони потрібні для розвитку здатності бачити все у контексті, комплексно, у взаємозв'язках.

Основні завдання гуманізації загальної освіти Е. Морен бачить зокрема в тому, щоб:

- ▶ підготувати якісно нове покоління педагогів. Оцінюючи стан стосунків учителів та учнів у Франції як кризовий (як і французької системи освіти загалом), Е. Морен пропонує будувати освіту майбутнього на ідеях і досвіді педагогічних систем М. Монтесрі, С. Френе, П. Фрейре;
- ▶ з метою розвитку більш складного, комплексного способу мислення й пізнання, осягнення спільної суті речей використовувати міждисциплінарний підхід в структуруванні змісту освіти. Навчання має допомагати учням використовувати їхні природні здібності бачити предмети в їх контексті;
- ▶ розвивати багатовимірне бачення, що дозволяє брати до уваги різні грані реальності, а не якусь одну площину. Навчання має забезпечувати від того, аби розум задовольнявся баченням лише частини цілого, послуговався упередженим баченням. Зокрема це стосується людських стосунків, взаєморозуміння;
- ▶ розвивати аналітичне і водночас синтезуюче мислення, давати знання методів осягнення взаємо-зв'язків, -впливів, -дій;
- ▶ виховувати здатність до взаєморозуміння між громадянами та групами; розвивати поліцентричне мислення на основі розмаїття культур світу, що є джерелом інноваційності й творчості в усіх сферах;
- ▶ готувати уми, з одного боку — до здатності відповідати на виклики, пов'язані з людськими знаннями, зростаючим ускладненням завдань, з іншого боку — до прийняття невизначеності;
- ▶ сприяти усвідомленню різних рівнів власної ідентичності: приналежності до держави-нації, її історії та культури, до Європи, до людства;
- ▶ сприяти усвідомленню необхідності жити не за принципом конкуренції, а за принципом взаємодоповнення. На зміну роз'єднаності має прийти об'єднання — симбіософія, мудрість жити разом;
- ▶ розвивати почуття естетичного. Це почуття Е. Морен пов'язує з життєвою необхідністю здатності людини до поетичного світосприйняття, з «мистецтвом жити». Для розвитку почуття естетичного в освіті мають посісти відповідне місце художня література, поезія, мистецтва [13, с. 109-110].

Особливої уваги Е. Морен надає такому завданню гуманізації освіти як навчання етики планетарного порозуміння. Навчання міжособистісного

порозуміння має бути умовою і гарантією інтелектуальної і моральної солідарності людства. Таке навчання покликане подолати стан «варварського нерозуміння» в людських стосунках. Для цього необхідно, як пише Е. Морен, вивчити причин расизму, ксенофобії, зневаги. Результати такого дослідження мають стати основою для освіти миру.

Е. Морен вважає, що надання знань, які б сприяли людському порозумінню є фундаментальним, але дуже важким завданням освіти. Розуміння іншого потребує усвідомлення того, що людина є складною, багатогранною істотою, наділеною багатьма рисами, якостями. Це принцип порозуміння. Для того, щоб зрозуміти іншого, потрібно зрозуміти себе, тобто, зрозуміти «механізми розуміння». Таким чином, важливо розвивати здатність учнів до самоаналізу й самокритики, як протидії природним прагненням до самовиправдання. Людям притаманна схильність до самообману, створення ілюзій щодо себе, мислення себе як носія добра, а інших — зла. Це часто проявляє себе у формі релігійного чи політичного фанатизму. Тому психічну культуру потрібно розвивати вже на перших етапах освіти. Психічна культура дає змогу втриматися від спокуси моралізаторства — оцінки-трансформації помилки іншої людини як моральної вини і звільнити себе від будь-якого зусилля аналізу і роздумів. Е. Морен вважає, що «головною проблемою для кожної людини, є проблема її власного внутрішнього варварства» і запрошує кожного напрацьовувати «істинну психічну культуру».

Гуманізація освіти покликана змінити людське мислення, сприяти усвідомленню онтологічних законів Буття з тим, щоб оздоровити екологічний стан планети, напрацьовати в людському житті гармонійне співвідношення «кількість-якість», «прозаїчне-поетичне». Гуманізаційні процеси в освіті мають протистояти примату стандартизованого споживання, тиранії грошей, пануванню вигоди над людськими стосунками.

Таким чином, ідеї гуманізації освіти в філософії Е. Морена є сутнісним виміром його парадигми комплексності, яку можна розцінювати як теорію нового гуманізму, що пропонує нові підходи до пізнання, новий спосіб мислення. Гуманізм Е. Морена — це більше, ніж визнання цінності кожної людини, що було характерно для традиційного гуманізму. Новий гуманізм означає мислення кожною людиною себе як частини людства, відчуття зв'язку з усіма й усім, що є на планеті. Найвищий і найглибший сенс гуманізації освіти полягає в пробудженні людського в людині, людяності людства, в наданні інститутом загальної освіти знань онтологічних законів. Для їх осягнення освіта покликана сприяти розвитку комплексного, контекстуального, багатовимірного, планетарного бачення проблем. Людина ХХІ ст. має бути здатна аналізувати, синтезувати, весь час структурувати, переструктурувати знання, постійно удосконалювати своє

бачення розуміння світу відповідно до все нових і нових знань. Вона має бути спроможна гармонізувати свої стосунки з довкіллям — природним і суспільним, для уможливлення у взаємодії з іншими членами суспільства у вирішенні планетарних проблем-викликів. Ідеї гуманізації освіти в філософії Е. Морена варто розглядати як конструктивну пропозицію глибоких трансформацій людства.

М. Нуссбаум (*Martha C. Nussbaum*) та Ж. Ерве нагадують про те, що гуманітарні науки та мистецтва, як важливі засоби гуманізації, продовжують витіснятися з контенту як загальної, так і вищої освіти в багатьох країнах світу. Політики вважають їх непотрібними в умовах, коли країни повинні позбутися «зайвого», щоб залишатися конкурентоспроможними на світовому ринку. Панує прагнення «будь-якою ціною максимізувати економічне зростання». Уряди країн віддають перевагу пошукам прибутку в короткостроковій перспективі. Школа, як суспільна інституція, продовжує зосереджуватись майже виключно на розвитку навичок, яких потребує економіка в той чи інший період.

Освіта для «економічного зростання» продовжує зосереджувати увагу на «наукових, серйозних» дисциплінах. Водночас такі «несерйозні» складові підготовки і розвитку дитини, як науки про людину, її емоції, її внутрішнє життя, мистецька творчість, все ще ігноруються, оскільки вони, на поверхневий погляд, здаються такими, що не ведуть ані до особистого збагачення ані до національного процвітання. Вважається, що мистецька освіта для всіх коштує занадто дорого і що суспільства не можуть собі це дозволити під час економічних труднощів.

Таким чином, в школі передача знань, крім крайньої їх фрагментації, страждає від того, що насправді вона не пов'язана з гуманізуючою освітою. Далека від того, щоб спиратись на етику співробітництва, система шкільної освіти, як і суспільство, в якому вона є водночас наслідком і причиною, працює, за висловом А. Жаккара (*Albert Jacquard*), як «фабрика переможців, яка продукує багато втрачених учнів», а відтак людей. В цій ситуації, для утвердження принципу гуманізації освіти та суспільства, зарубіжні вчені напрацьовують ідеї нового гуманізму як одного з напрямів трансформації шкільної освіти.

Дієвим внеском в утвердження ідей гуманізації є процеси децентралізації в освіті в Європі, зокрема, автономія школи, що позиціонується як інструмент надання свободи керівникам навчальних закладів і вчителям.

Проведений аналіз засвідчує, що автономія шкіл не була традицією в Європі. Такий тип управління школою вперше було імplementовано з 1980-х р. лише в декількох країнах-новаторах. Інші країни Європи розпочали упровадження такого підходу до управління школою. Значного досвіду в цьому питанні набули Бельгія та Нідерланди. У Бельгії освітою

традиційно керували «регулюючі органи», які по-різному називалися у фламандській, французькій та німецькомовній спільнотах, та користувалися високим ступенем свободи як у державних, так і в приватних школах у сфері добору методів навчання, технологій управління людськими та іншими ресурсами. У Нідерландах філософія шкільної автономії виникла на початку ХХ ст., а протягом 1980-х рр. школам було передано багато повноважень з боку «регулюючих органів» з метою стимулювання інновацій їх діяльності.

В цілому, політика шкільної автономії в Європі набула поширення протягом 1980-х — 2000-х років (табл. II.2).

Таблиця II.2

Становлення політики шкільної автономії в країнах ЄС

Рік	Країна	Національні особливості становлення політики шкільної автономії
1985	Франція	У межах національної політики та програми децентралізації влади впроваджено регулювання, яке визначало зміст обмеженої форми автономії у школі
1988	Сполучене Королівство (Англія й Уельс)	У Законі «Про реформування освіти» передбачено збільшення шкільної автономії шляхом передавання школам прав/обов'язків управління фінансовими й людськими ресурсами, що історично належало місцевим органам управління освітою; запроваджено централізований контроль виконання National Curriculum й механізми оцінювання навчальних досягнень учнів
1989	Північна Ірландія	
1991	Чехія, Угорщина, Польща, Словаччина, країни Балтії	Розпад Радянського Союзу та подальші соціально-політичні чинники стали сигналом для впровадження децентралізованої моделі управління школою
1993	Австрія	Ухвалено першу реформу шкільної освіти, що надавала школі автономію
2003	Литва	Було розпочато впровадження пілотних проєктів щодо автономії шкіл
2004	Німеччина	
2004	Люксембург	
2006	Румунія	

Таблиця II.2 (закінчення)

Рік	Країна	Національні особливості становлення політики шкільної автономії
2006	Іспанія	Ухвалено Закон «Про освіту», в якому значної уваги приділено принципам шкільної автономії у сфері планування, управління та організації навчальної діяльності. Школи повинні були нести відповідальність за розроблення та реалізацію освітніх й управлінських планів під керівництвом відповідних органів управління освітою
2006	Латвія	Було введено в дію нові регулювання, які мали на меті обмежити зовнішнє управління школою

Дослідження нормативних документів, статистичних даних та звітів про освіту країн Європи дали змогу розкрити основні ступені автономії, розподіливши європейські школи на чотири основні категорії відповідно до наданих їм сфер відповідальності:

- ▶ повна автономія — школа ухвалює рішення в межах закону без втручання зовнішніх органів (навіть якщо вони мають проконсультуватися з вищими органами влади);
- ▶ обмежена автономія — школа ухвалює рішення в межах запропонованих варіантів вищим органом управління освітою або отримує схвалення своїх рішень від вищого органу влади;
- ▶ школи не мають автономії, якщо вони взагалі не вповноважені ухвалювати рішення щодо власного поступу;
- ▶ у деяких певних країнах адміністративний орган та/або місцеві органи влади мають право самостійно вирішувати, чи слід делегувати їх повноваження в ухваленні рішень в певних питаннях на рівень школи. У таких випадках можуть бути відмінності в одній країні між школами за рівнем і сферою делегованих повноважень.

У Нідерландах, компетентний орган «Bevoegd gezag» відповідає за вибір галузі, в якій він делегує повноваження школі. Рідше можемо побачити подібні приклади в Данії (придбання нерухомого майна й комп'ютерної техніки, добір заміни відсутніх учителів здійснюється за державні кошти) й у Фінляндії (використання державних коштів для витрат на обслуговування потреб школи та найму вчителів).

Досліджуючи вертикальну політику управління школою, виявлено, що історично цей принцип управління школою тісно пов'язаний з попитом на свободу викладання відповідно до запитів зацікавлених сторін (керівників

шкіл, батьків тощо). Проте, з 1980 р. у Європі, ці реформи були закладені відповідно до національних правових меж, які демонстрували ієрархічну модель процесу ухвалення рішень без помітної ініціативи з боку шкіл. У більшості європейських країн масштаби шкільної автономії, що впроваджувалась у всіх школах, визначаються відповідно до національних правових меж. У переважній більшості випадків така політика була закладена чіткими межами законодавства. У першому випадку школам надано нових обов'язків відповідно до загальних правил, які охоплюють широкий діапазон аспектів шкільної системи і, таким чином, шкільна автономія не була їх основною метою (Іспанія, Франція, Польща, Сполучене Королівство (Англія й Уельс), Північна Ірландія, Італія, Греція). Другий випадок трапляється рідше та стосується кількох країн, які уклали статут для автономії шкіл відповідно до законодавства розробленого спеціально з цією метою (Люксембург, Португалія). Третій випадок (трапляється рідко) — з метою визначення шкільної автономії деякі країни покладаються на більш гнучкі адміністративні регулювання видані виконавчою владою, що за своєю природою набагато легше піддаються адаптації (деякі німецькі землі, такі як Баден-Вюртемберг (Baden-Württemberg) де здійснено проект під назвою «Автономія шкіл та управління освітою в 2006/07 навчальному році» або в Баварії, де схеми «передавання лідерства» були розроблені як частина адміністративного проекту «Пілотний проект Модус Ф» (Pilot Project Modus F).

Отже, якою б не була обрана модель, вона визначена на центральному рівні законодавчою базою. Таким чином, автономність була впроваджена в школах багатьох країн. Самостійно школи не прагнули автономії, проте законодавством передбачено можливість передавання нових обов'язків.

Слід відзначити, що у більшості випадків в школах Європи отримав поширення вертикальний характер шкільної автономії. Важливо, що такий вертикальний характер шкільної автономії характеризується відсутністю будь-якої ініціативи від співробітників школи. У деяких країнах з представниками шкільного персоналу проводилися, у кращому випадку, консультації щодо планів реформування (Естонія, Болгарія, Люксембург, Італія, Румунія).

Досвід скандинавських країн помітно відрізняється від централізованого процесу делегування повноважень, який набув поширення в Європі. У Данії, Фінляндії, Швеції та Норвегії ініціатором та реалізатором автономізації стала місцева влада — вона ухвалювала рішення про надання автономії школам, що перебувають під їх контролем, якщо вони вважатимуть це за потрібне. В середині кожної країни це призвело до розвитку різних моделей передання та управлінських повноважень на рівень школи. Аналогічна ситуація виникла і в Нідерландах, де уряд надав більше свободи управління керівникам шкіл.

У залежності від рівня автономії, наданої школам у використанні державних коштів, виокремлено три групи країн ЄС. Йдеться про капітальні витрати, операційні витрати та витрати на придбання комп'ютерного обладнання. Так, у першій групі (Бельгія, Латвія та Швеція) школи мають повну автономію в правових межах у використанні коштів для цих бюджетних статей. У Данії, в залежності від виду витрат, рішення можуть бути/або не бути делеговані школам адміністративним органом або ухвалюватися власне школами. Делегування також трапляється у Фінляндії, за винятком будівельних витрат, які не потрапляють до сфери відповідальності шкіл.

В країнах, що віднесено до другої групи, школи не мають автономії у використанні державних коштів. Це — Болгарія, Ірландія (МСКО 1), Франція (МСКО 1), Кіпр і Румунія. Тут рішення ухвалюються вищими органами управління освітою. Греція є винятком, тому що поточні витрати заздалегідь визначено, але погоджено зі школою.

Третя група охоплює країни, в яких ступінь автономії змінюється в залежності від категорії витрат. Як правило, всі ці країни мають більше автономії для керування поточними витратами аніж капітальними (Литва, Франція (МСКО 2) Ліхтенштейн (МСКО 2), Нідерланди).

Важливою складовою гуманізації освіти є навчання іноземних мов. Варто наголосити на успішних практиках навчання англійської мови на рівні шкільної освіти, які втілилися в шкільній освіті Нідерландів — багатомовній країні, що має високі показники рівня володіння англійською мовою населенням (друге місце після Швеції в EF English Proficiency Index). Дослідницьким проектом ELLiE (The Early Language Learning in Europe) відслідковано зв'язок між досягненнями індивідуумів у вивченні мови та впливом середовища (поза школою). До 1985 р. в початкових школах Нідерландів (6–12 років, шість класів) іноземні мови викладали як факультатив. Але з 1986/87 н.р. після низки експериментів Міністерство освіти запровадило обов'язкове навчання англійської мови, починаючи з 4 класу (1 година на тиждень). Винятком є провінція Фриз, де школярі з 1 класу вивчають дві мови: рідну (фризька) й нідерландську (голландську). На першому ступені навчання (7–11 класи), починаючи з 7 класу, учні вивчають дві іноземні мови. Вони продовжують вивчати англійську мову як основну (3–4 години) й починають вивчення французької (3 години), або, обравши французьку мову як основну, вивчають англійську як другу іноземну. З 8 класу додається обов'язкове вивчення третьої мови (німецької, іспанської, російської) 3–4 години на тиждень. У школах першого ступеня з технічним ухилом основною іноземною мовою обов'язково має бути англійська (від 3 до 17 годин на тиждень) упродовж чотирьох років (7–10 класи), другою — німецька (3–8 годин), а третьою — французька (3–6 годин). На другому ступені навчання (гімназія, ліцей, 12–13 класи) кількість годин, що відводяться на вивчення

мови, залежить від профілю навчального закладу. У гімназіях і ліцеях з технічним ухилом основна, друга та третя іноземні мови вивчаються в середньому по 3 години на тиждень, а у навчальних закладах з гуманітарним ухилом — по 6 годин. Програмою для технічних шкіл передбачено випускний іспит з однієї іноземної мови, а для гуманітарних — з двох. 98% учнів усіх шкіл другого ступеня на випускному іспиті віддають перевагу англійській мові. У гуманітарних ліцеях і гімназіях другою мовою для іспиту 66% випускників обирають німецьку, а 34% — французьку.

Вивчення іноземної мови (не обов'язково англійської) розпочинається у віці десяти років, хоча більшість дітей в Нідерландах обирають англійську мову як першу іноземну мову в перший рік навчання. Школам надано значної автономії в організації навчання англійської мови, зазначено лише кількість годин відведених на навчальний рік / 8 клас. Централізовано визначено досягнення освітньої мети — володіння мовою між рівнями A1 та A2 за шкалою CEFR у віці 12 років; однак яким чином вони досягнуть такого рівня — залежить від шкіл. Аналогічним чином, методи навчання та використання тих чи інших матеріалів залишено на розсуд школи.

Успішними практиками навчання сучасних мов в контексті гуманізації володіє шкільна освіта Фінляндії, яка демонструє високі показники володіння іноземними мовами учнями. Цілі Національного курикулуму для учнів 3–6 класів передбачають при звичаєння дітей до спілкування в конкретній ситуації, в першу чергу усно, а потім у письмовій формі. Робиться акцент на «культурні навички» (знаючи про об'єкт культури (країна мови) і порівнюючи його з фінською) і «стратегії навчання» (розвиток хороших навичок до вивчення мови, в тому числі навички самооцінювання). Фокусування на самооцінюванні дітей спостерігається паралельно з високим ступенем автономності вчителя, від якого очікують не просто адаптувати курикулум до потреб учнів, а й оцінити результати навчання та відповідно коригувати своє викладання. Англійська залишається першою іноземною мовою й широко використовується у Фінляндії разом з фінською, втім не зачіпаючи статусу фінської та шведської мов. Простежено, що поширення англійської мови не є цілеспрямованим процесом «завоювання» фінського суспільства, а процесом, в якому англійська мова використовується фінами в різних формах, щоб служити власним дискурсивним, соціальним та культурним цілям у чому й вбачаємо факт гуманізації освіти.

В умовах трансформації європейської освіти на компетентнісні засади саме компетентнісна парадигма стає основним інструментом реалізації дитино-центрованого підходу до організації навчання. Слід відзначити широкую практику затвердження державами ЄС національних стратегій щодо упровадження компетентнісного підходу до шкільної освіти. Такі стратегії можуть зосереджуватися на упровадження однієї, декількох чи всіх восьми

(затверджених Європейською довідковою рамкою ключових компетентностей для навчання протягом життя) ключових компетентностей. Наприклад, Польща впровадила національну стратегію, яка містить у собі завдання імплементації всіх ключових компетентностей, визначених у Європейській довідковій рамці 2006 р. Водночас, більшість країн (наприклад, Іспанія, Литва, Австрія тощо) прийняли стратегії, що орієнтовано на розвиток в учнів частини ключових компетентностей, передусім — володіння рідною мовою, математичною компетентністю, володіння іноземними мовами.

Увагу формуванню підприємницької компетентності приділено у національних стратегіях Бельгії (французька спільнота), Данії та також такої європейської країни, як Норвегія.

Майже всі європейські країни у своїх національних стратегіях проголошують мету оволодіння цифровою компетентністю. Така мета, окрім визначення плану заходів на рівні навчального процесу, охоплюють такі аспекти, як комп'ютеризація шкіл, широкосмугові мережі, ІКТ безпека тощо.

Зокрема, у Польщі Стратегія розвитку освіти в 2007–2013 рр. передбачала трансформації навчального плану у напрямі запровадження компетентнісного підходу. В Іспанії Органічний закон «Про освіту» 2/2006 вмістив, вперше, термін «базові компетентності». Зокрема, проголошено, що національний курикулум є сукупністю цілей, базових компетентностей, змісту, педагогічних методів і критеріїв оцінювання набутих результатів. У документі визначено, що метою шкільної освіти є формування у молоді восьми (відповідно до Європейської довідкової рамки ключових компетентностей для навчання протягом життя) ключових компетентностей. Особливу увагу приділено формуванню спілкуванню рідною мовою, математичної компетентності, цифрової компетентності, підприємницької компетентності, компетентності з науки та технологій, спілкуванню іноземними мовами.

Формування компетентностей з математики, природничих наук, іноземних мов, громадянської освіти, підприємництва визначено у Стратегії розвитку національної освіти на 2003–2012 рр. у Литві. Литва також затвердила окремі стратегічні документи, орієнтовані на формування у школярів грамотності читання.

Слід зазначити, що більшість країн ЄС приділяють особливу увагу просуванню стратегій з формування функціональної грамотності на рівні школи. Зокрема, у Португалії національна стратегія грамотності спрямована на упровадження ініціатив «Читання в сім'ї», «Здоров'я й читання», підтримку діяльності різних установ — публічних бібліотек, культурних асоціацій в цьому питанні тощо.

Окремі країни запровадили освітні стратегії грамотності, які концентруються на набутті школярами, молоддю навичок грамотності. В Ірландії Національну стратегію підвищення рівня грамотності дітей та молоді на

2011–2020 рр. спрямовано на забезпечення того, щоб кожна дитина закінчивши школу, оволоділа навичками грамотності та лічби. Програма також орієнтована на упровадження реформ у сфері підготовки вчителів початкової школи та підвищення кваліфікації директорів шкіл, сприяє залученню батьків і суспільства. Компонентом програми є модернізація змісту початкової освіти з метою формування у дітей базових навичок.

Проведений аналіз засвідчив, що на відміну від поширеної практики упровадження національних стратегій з навчання грамотності, стратегії з навчання математики і природничих дисциплін не є поширеними в країнах Європи. Зазвичай, аспект навчання математики і природничих дисциплін виступає складовою інших національних стратегій. Водночас, у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північній Ірландії (Уельс) у документі «Наука в Уельсі: Стратегічна програма з природничих наук та інновацій в Уельсі» (2012 р.) підкреслено роль природознавства для шкільної освіти та запропоновано пропозиції щодо активізації інтересу молоді до цієї дисципліни в умовах скорочення кількості учнів, які обирають її для вивчення.

У Нідерландах Platform Beta Techniek, за дорученням уряду, секторів освіти та бізнесу, працює в напрямі запобігання браку кваліфікованих кадрів у цій галузі. Початкова мета полягала в тому, щоб досягти 15%-го збільшення кількості учнів, які вивчають науково-технічні дисципліни. Цієї мети було досягнуто. Стратегію, розпочату в 2004 р., було пролонговано до 2016 р. Завдання полягає не лише в тому, щоб зробити кар'єру в галузі природничих наук більш привабливою, але й впровадити освітні інновації, які підвищать мотивацію молодих людей. Програма охоплює спеціальні блоки для початкової та середньої освіти, професійно-технічної та вищої освіти. Особлива увага приділяється дівчатам / жінкам і представникам етнічних меншин.

Виявлено, що менше половини європейських країн (або регіонів), мають національну стратегію для стимулювання навчання іноземної мови. Одним із прикладів є довгострокова комплексна програма навчання іноземних мов (2010–2020 рр.) в Іспанії. Окремий План інтенсифікації навчання іноземних мов спрямовано на сприяння поліпшенню оволодіння іноземними мовами громадянами протягом життя.

В умовах багатомовності і багатокультурності актуальними для країн Європи є національні стратегії формування соціальних і громадянських компетентностей. Наприклад, у французькій спільноті Бельгії, спеціальний парламентський указ (2007 р.) спрямовано на розбудову громадянської освіти для формування у школярів активної та відповідальної громадянської позиції. За указом запроваджено комплексний підхід до громадянської освіти, який передбачає, окрім «громадянизації» змісту освіти та використання відповідних форм і методів навчання на рівні початкової і середньої школи,

організацію міждисциплінарних тематичних заходів, створення студентських представницьких органів у школі тощо. В указі також передбачено створення експертної комісії для розроблення ефективних інструментів для оцінювання набуття учнями громадянської компетентності.

У Данії Стратегія з питань освіти й підготовки кадрів у галузі підприємництва (2009 р.) була розроблена на основі партнерства між чотирма міністерствами: Міністерством науки, інновацій та вищої освіти, Міністерством культури, Міністерством у справах дітей та освіти й Міністерством бізнесу та зростання. Стратегія передбачає інвестування в навчання підприємництву в освітніх установах, залучення бізнесу до структуризації навчальних програм та управління навчальними закладами.

У Норвегії План дій з упровадження підприємництва в освіті й підготовки кадрів (від обов'язкової школи до вищої освіти) на 2009–2014 рр. орієнтовано на підвищення якості навчання підприємництву та формування підприємницької компетентності на всіх рівнях освіти. У Плані, зокрема, проголошено, що система освіти має життєво важливе значення для розвитку культури підприємництва та творчого суспільства. Навчання підприємництву покликало допомогти учням усвідомити основи взаємозв'язку освітою і трудовим життям.

Отже, важливість володіння молодими європейцями ключовими компетентностями підтверджена як на рівні Брюсселя, так і на рівні держав-членів, зокрема, у форматі національних стратегій. Більшість європейських країн досягли значного прогресу у включенні ключових компетентностей у національні навчальні плани, інші освітні документи. Відбулися позитивні зміни у визначенні конкретних результатів навчання, ведеться робота по розробленню інструментів для оцінювання набуття молоддю компетентностей. В рамках упровадження компетентнісного підходу функціонує Європейська мережа по впровадженню ключових компетентностей (KeyCoNet).

Водночас, залишається низка проблем, одна з них пов'язана з необхідністю більш стратегічного підходу в реалізації компетентнісної освіти, передусім імплементації ключових компетентностей в процес навчання.

Гуманізаційний фундамент освіти у США

Важливу роль гуманізації освіти приділено і у США. На думку американських вчених, метою освіти має бути розвиток людини та її особистісне зростання, на протигагу кількісним результатам навчання, що значно збільшує інтелектуальні досягнення та готує учнів до здійснення свого внеску в суспільство. Навчання розуміється як ефективне, якщо збігається з природною схильністю людини до повноцінного розвитку особистості.

Сучасні американські науковці-гуманісти, як і гуманісти всього світу розглядають традиційну систему освіти як вияв дегуманізації, тому від-

повіддю на неї вважається гуманістична теорія навчання. Над проблемами людино-центрованого навчання працювали американські дослідники Д. Аспі (D. Aspy), Г. Ліон (H. C. Lyon), Ф. Робак (F. Roebuck); значних здобутків у застосуванні результатів своїх психолого-гуманістичних досліджень в особистісно орієнтованому навчанні досягли К. Роджерс (C. Rogers), А. Маслоу (A. Maslow); групо-орієнтований освітній підхід у гуманістичному навчанні вивчали С. Патерсон (C. H. Patterson), І. Сімпсон (E. L. Simpson), М. Грей (M. Gray); на всебічному розвитку та самоактуалізації особистості як основному принципі гуманістичного навчання наголошували Е. Джонсон (A. P. Johnson) і Дж. Шаффер (J. Shaffer); над упровадженням гуманітарних наук та мистецтва в шкільні навчальні програми працював Е. Ейснер (E. Eisner) та інші.

Гуманістична освіта (або людино-центрована освіта) — це підхід до освіти, що ґрунтується на працях педагогів та психологів-гуманістів. Засновниками сучасної гуманістичної теорії навчання вважають американських психологів Карла Роджерса і Абрахама Маслоу (De Carvalho, 1991). Карла Роджерса називають «батьком гуманістичної психології». Він доклав чимало зусиль до застосування результатів своїх досліджень в особистісно орієнтованому навчанні, визначаючи співчуття, турботу про учнів і щирість з боку педагога ключовими рисами найефективніших учителів. Результати його досліджень опубліковано в серії книг з гуманістичної освіти «Серії досліджень особистості», зокрема праці «Свобода навчання: погляд на те, чим освіта може стати» [9].

Як вважають американські вчені, такі як С. Фостер (S. W. Foster) та Д. Слон (D. Sloan), у загальнішому значенні термін охоплює роботу інших гуманістичних педагогів, таких як Р. Штайнер та М. Монтессорі. Ці підходи спрямовано на досягнення «всієї особистості»: інтелекту, почуттів, соціальних, мистецьких та практичних навичок, тобто всіх важливих осередків розвитку людини.

Американські представники гуманістичної освіти С. Патерсон (C. H. Patterson) (1973 р.), І. Сімпсон (E. L. Simpson) та М. Грей (M. Gray) (1976 р.) виступили за групо-орієнтований підхід набагато більшою мірою, ніж прихильники традиційної (учитель-орієнтованої) дидактики. Вони виділили групове навчання й відповідальність групи за свої дії. У контексті цього підходу тематично-центровані правила І. Кона утворюють один метод, який дає членам групи можливість працювати разом демократично, на рівних засадах, водночас індивідуально підтримуючи незалежність і відповідальність. Гуманістична освіта прагне насамперед сприяти самореалізації учня: це означає, зокрема, що учень у змозі пізнати навчання в чистому вигляді, що містить не лише зміст того, що вивчається, а і його особисте значення для учня (J. Shaffer, 1978).

У випадку із “Significant Learning” увага також акцентується на недирективному, людино-орієнтованому підході (за теорією К. Роджерса), спрямованому на само-ініціацію учнів, самоконтроль і самооцінку їхньої особистої участі на пізнавальному й емоційному рівнях тощо (Karmann, 1987).

З метою розвитку креативності у взаємодії з навколишнім світом, відновлення здатності до саморегуляції в навчанні застосовується гештальт-підхід, однією з основних переваг якого є цілісне бачення людини в єдності її тілесних, емоційних, інтелектуальних, соціальних і духовних виявів, інтеграція когнітивного й емоційного навчання, включно з фізичними та соціальними аспектами. Мета цього підходу полягає в сприянні фізичній і психологічній релаксації, фізичному тренуванню, покращанню свого життєвого сенсу, поліпшенню комунікації та соціальних навичок (Karmann, 1987). Такі цілі навчання та особистісного розвитку не можна вивчити безпосередньо (як уже було обумовлено А. Маслоу) [5]. Може бути надана лише непряма підтримка, що, однак, вимагає, аби були зняті надто суворі інституційні структури. Одним із найяскравіших наслідків для школи є концепція відкритого класу. Атмосфера невимушеності дає змогу кожній дитині навчатися в її власному темпі; у невеликих групах; різні предмети можуть бути продовжені й різні навчальні заходи відбуватися одночасно (Shaffer, 1978). Принцип цього навчання найкраще працює, якщо він виникає з природньої, спонтанної цікавості учнів, що також є основою для моделі *Саммерхіл* (Summerhill Model, Neill 1960), яка не містить інституційних зобов'язань для дитини взагалі.

У такому напрямі розвитку людського потенціалу були використані різні моделі гуманістичної психології з метою подальшого особистісного зростання, зокрема: трет-лабораторії (групи чутливості), психодрама, медитація тощо (Shaffer, 1978); у тому числі зроблено внесок до гуманізації робочого світу (розширення й збагачення роботи, частково автономні робочі групи тощо).

Гуманістична теорія освіти пов'язана з особистісним зростанням і повноцінним розвитком потенціалу кожної людини не лише на інтелектуальному, а й на емоційному, психологічному, творчому, соціальному, фізичному та навіть духовному рівнях (DeCarvalho, 1991; Maslow, 1971; Morris, 1978; Rogers, 1969; Patterson, 1973). Мета освіти з цих позицій полягає в тому, щоб не просто вкласти сформовану масу знань в голови учнів або передати традиційні, національні або релігійні цінності, а сприяти розвиткові обізнаної людини, яка знає й вміє навчати себе, інших людей та їх середовище, відкрити радість пізнання, допомагати вияву в кожного учня особливих талантів, надавати знання та навички, необхідні для формування в учнів рішучості в ухваленні рішень.

Гуманістична теорія навчання ґрунтується на тій передумові, що всі люди мають природню тенденцію до особистісного зростання, навчання й різнобічного розвитку. Карл Роджерс описав це як інстинктивне внутріш-

не ядро, що рухає людей до досягнення свого повного потенціалу (1969 р.). Абрахам Маслоу використовував термін «самоактуалізація», щоб описати вроджений, природний рух людей до їхнього найвищого стану [6]. Мета гуманістичної освіти полягає у створенні освітнього досвіду, що збігається з природними бажаннями учня. Якщо учні навчаються природньо, вони дізнаються більше, процес навчання для них є радіснішим і глибшим, тоді як, якщо їх примушують до навчання через зовнішню мотивацію — вони вчаться менше й не отримують задоволення від процесу.

Педагоги-гуманісти прагнуть сприяти навчанню шляхом створення структурованого середовища з диференційованим навчанням, де учні можуть вивчати теми, що становлять для них інтерес, навчатися більш природніми способами (активне навчання, соціальна взаємодія, розв'язання проблем із реального життя), у власному темпі. Це не завжди є легким завданням. Тому наявність творчих, інтелектуальних, турботливих вчителів дуже важлива. У протилежному випадку можна вважати, що будь-яка людина може відкрити посібник вчителя, визначити види діяльності та розподілити її між учнями.

Американські вчені вбачають мету гуманістичної освіти у: повноцінному розвитку, самоактуалізації осіб, які мають потенціал працювати над собою, навчанні інших людей та їхнього середовища; підготовці відповідального громадянина світу, який здатний зробити внесок у демократичне суспільство та навчатися протягом усього життя. Сучасний американський дослідник Е. Джонсон (А. Р. Johnson) визначає такі опорні принципи гуманістичної освіти, що можуть допомогти в досягненні цієї мети. Він аргументує, що навчання учнів має бути якомога самостійнішим, тобто учням слід надавати максимально можливий вибір щодо того, що вони вивчають, яким чином вони вчаться і як демонструють свої знання. Він уточнює, що вибір не означає постійний вибір усього. *Вибір* імовірний настільки, наскільки відповідає ситуації. Він є постійно — від відсутності варіантів з одного боку до повного вибору з іншого боку. Між цими двома крайніми позиціями спостерігається розмаїття, з якого учні можуть зробити вибір щодо їх навчання. Наприклад, можна запропонувати: *відсутність вибору* («Хлопчики й дівчатка, ми вивчаємо громадянську війну в цьому місяці. Це книга, яку ми збираємося читати. Ось тема, за якою ви будете робити звіти»); *вибір у наборі* («Хлопчики й дівчатка, я поклав п'ять книг для вас, ви можете обрати ту, яку бажаєте прочитати»); *вибір у категорії* («Хлопчики й дівчатка, ми вивчаємо громадянську війну цього місяця, ви можете прочитати будь-яку книгу або дослідити будь-яку тему, пов'язану з громадянською війною»); *повний вибір* («Хлопчики й дівчатка, оберіть тему, що цікавить і надихає вас для науково-дослідного проекту. Критерії такі. Ось дата звіту. Знайдіть книгу за обраною темою, яка вам сподобалась»).

Серед основних цілей гуманістичної освіти науковці також виокремлюють сприяння позитивної самоспрямованості та незалежності (розвиток системи регулювання); розвиток здатності брати на себе відповідальність за вивчене (нормативно-емоційні системи); розвивати творчість (аспект пізнання дивергентного мислення); допитливість (дослідницька поведінка, функціонування невідповідності або дисонансу в будь-якій із систем); інтерес до мистецтва (насамперед для розвитку емоційної системи) [3].

Деякі учні або ситуації потребують ширшого вибору, деякі — меншого. Мета в тому, аби забезпечити найменш обмежене середовище. Це означає мінімум контролю, що необхідно для набуття позитивного досвіду в навчанні.

Предмет вивчення має бути максимально пов'язаний з особистими інтересами учнів, їхнім життям чи інтересами. Знову-таки, це залежить від учительського інтелекту. Вчителі повинні використати творчий підхід, щоб знайти способи, в яких предмет, що вивчається, відображає життя учнів. Однак слід надати простір всередині навчальної програми для учнів, аби вони мали змогу досліджувати теми, цікаві для них.

Повний спектр людського досвіду має бути охоплений навчальним планом. Емоції, відносини, творчість, уява, інтуїція й реальні життєві проблеми є частиною людського досвіду. Включення їх в освітній досвід не послаблює, а підсилює навчальний процес. Педагоги-гуманісти прагнуть створити умови, за яких люди можуть навчитися використовувати свої знання й інтелект, емоції й інтуїцію для розв'язання проблеми, ухвалення рішення або досягнення стану пізнання світу.

Гуманістична освіта розвиває емоційний бік учнів. Мета гуманістичної освіти полягає в залученні всього людського досвіду до навчання. Емоційне виховання в гуманістичній теорії навчання охоплює не лише емоції, а й учення про них. Навчання учня всього може передбачати особисті відповіді учнів на запитання та ідеї. У наукових чи соціальних дослідженнях можна здобути важливі знання, проте щоб забезпечити більший контекст для цих знань, варто зрозуміти, як вони впливають на особисте життя учнів, проаналізувавши, як це вплинуло на інших людей. Задля цього можна залучати мистецтво до вивчення інформації або перевірки її засвоєння [4].

Школи мають випускати учнів, які хочуть навчатися та знають, як вчитися. Як відомо, людська сутність прагне до пізнання світу, тобто навчання — це природна річ. Цей природний інстинкт знищується, якщо учнів змушують вивчати речі, які не мають жодного стосунку до їхнього життя, або не допомагають їм побачити зв'язок з їхнім життям, або якщо зобов'язують навчатися неприродним способом. Наприклад, багато людей не могли б нічого здійснити за 45-хвилинні інтервали, які ми надаємо учням в класах.

Американські вчені наполягають на тому, що частиною зобов'язань вчителя є навчання учнів вчитися, тобто тому, як отримати необхідну їм

інформацію, як її критично проаналізувати й оцінити та застосовувати її на практиці.

Саме тому, гуманітарні науки та заняття спортом дуже важливі в освіті. Е. Ейснер (E. Eisner) вважає мистецтво єдиним реально людським, що залишилося в навчальній програмі. Музика, література, театр, танець, образотворче мистецтво дають змогу зрозуміти, що означає бути людиною. Вони озвучують ту внутрішньо-особистісну частину нас самих, яка є спільною серед усіх людей.

Звертаючись до проблеми гуманістичного вчителя, К. Роджерс (1969 р.) описує три умови для навчання на підставі його роботи, спрямованої на створення терапевтичних стосунків зі своїми клієнтами. Передусім це *повага до кожного учня*, яку К. Роджерс називає безумовним позитивним ставленням. Мається на увазі безумовне сприйняття учнів такими, якими вони є, проте слід зазначити, що це істотно відрізняється від прийняття неприйнятної поведінки. Така повага допомагає учням розвивати власну самоповагу й почуття самодостатності, яке, в свою чергу, підвищує якість навчання [9].

Крім того, важливою умовою є емоційне розуміння. Можна дивитися на речі з позиції дитини: знати що вона відчуває, коли буває схвильованою, розгубленою, заплутаною, розчарованою, зацікавленою, неспокійною, невпевненою в собі. Ситуація, за якої дитина відчуває, що має вчителя, який піклується про неї, вболіває за її успіхи, змушує почуватися її цінною й впевненою в собі.

Наступною умовою для гуманістичного навчання, за К. Роджерсом, є *щирість учителя*, коли він може бути самим собою, справжнім, самостійним; не виконує певної ролі або не проектує, яким має бути вчитель, перебуває в контакті з власними почуттями й реагує природньо. Справжні вчителі не повинні покладатися на методи або прийоми. Скоріше вони можуть поклатися на свої емоції й переживання. Проте це не означає, що науково обґрунтовані стратегії не важливі, натомість навчає дітей живий учитель, а не програми, методи або стратегії [7]. Такі умови є потрібними для підтримки академічного навчання та інтелектуального розвитку.

Вчитель-гуманіст усвідомлює, що навчання є найефективнішим, коли використовує автентичний досвід гуманістичного навчання (authentic human learning experiences — AHLE), тобто той, який охоплює всі аспекти самого себе. AHLE має певні особливості. Наприклад, він відкрито завершений. Якщо діяльність справді відповідає AHLE, від учнів не очікують наперед зроблених висновків або створення стандартизованого продукту. Як і в житті, фіксованого набору відповідей немає. Учні дозволяють і навіть рекомендують діяти власних висновків. Під час відповіді вони можуть прийняти ідею такою мірою, якою вважають за потрібне, або їхня відповідь є настільки мінімальною, наскільки вони бажають.

Іншою особливістю автентичного досвіду гуманістичного навчання є те, що воно має сенс. Завдання та види діяльності не створено для того, щоб учні працювали, продемонстрували свої знання або щоб отримали високу оцінку. Скоріше, діяльність спрямовано на поліпшення розуміння учнями навколишнього світу або для їх розвитку, руху вперед. Вони можуть долучитися до діяльності на особистому рівні. Домашнє завдання розглядається не як вимірювальний прилад, а як практикування того, що вже було вивчено в класі (Borphy, 1986). Після прочитання розділу тексту соціального дослідження регулярний навчальний план може змусити учнів зробити певний список, щоб зміцнити ідеї або виміряти їх розуміння. Учитель, який використовує ANLE, скаже: «Знайдіть ідею, яку ви вважаєте цікавою. Опишіть її, використовуючи слова, малюнки чи іншу форму, та розкажіть, як це може стосуватися вашого життя». Отже, діяльність з ANLE намагається налагодити зв'язок із внутрішнім чи зовнішнім життям учнів. Наприклад, після прочитання статті учнів можуть попросити описати подібні почуття, події, персонажі або ситуації з власного життя. На уроках із природничо-наукових дисциплін учнів можуть скеровувати на бачення певної концепції в їхньому житті або пропонувати уявну поїздку куди-небудь й описати те, що вони бачать, відчувають і чують. Це, у свою чергу, сприятиме глибшому розумінню себе. Однією з цілей ANLE є вивчення частин особистості, що були проігноровані. Це потрібно для того, аби почати розуміти, чому ми думаємо та відчуваємо, як ми це робимо. Таким чином, ми можемо звільнити несвідомі сили [4].

Автентичний досвід гуманістичного навчання сприяє глибшому розумінню інших людей. Якщо учні можуть вийти за межі поверхових відмінностей, вони мають змогу побачити багато спільного в людському досвіді, що значно перевершує час, географію, раси, національності, суспільство, статус та релігію. Цей глибокий погляд допомагає їм спілкуватися з іншими більш змістовно. Він дає змогу учням поділитися своїми ідеями з іншими. Тут мислення, творчість і дії учнів призначені не лише для вчителя, а й для іншої аудиторії. Попередні проекти й ідеї записують у журналах і в класі представляють іншим учням, яких просять на них відгукнутися. Також учні мають можливість працювати в спільних навчальних групах разом з іншими учнями. Їм рекомендують звернутися до сусіда за допомогою або поділитися ідеєю.

У результаті застосування автентичного досвіду гуманістичного навчання визначають декілька способів демонстрації знань. За традиційного навчального досвіду знання демонструють шляхом складання тесту або написання звіту. Вчитель, який практикує ANLE, пропонує висловити своє знання й розуміння в різних напрямках. Наприклад, учні можуть поставити театральну виставу, що демонструє важливі поняття, використовуючи ху-

дожне мистецтво, фотографію, виголошення промови, танець чи творчий рух, музику [4].

Тож аналіз розвитку теорії гуманізації шкільної освіти США дав можливість виявити її сутність і мету. Гуманістична теорія навчання бере свій початок від гуманізму й світського гуманізму. Відповідно до теорії гуманістичного навчання, освіта має зосереджуватися на розвитку, людському загалом й особистісному зокрема. Згідно з цією теорією люди мають природню тенденцію вчитися й розвиватися. Освітній процес дає значно кращі результати, якщо поєднаний з природньою характеристикою людини. Діяльність є пов'язаною з гуманістичним навчанням тоді, коли є правильно реалізованою. Таким чином вона підтримує й покращує всі форми академічної освіти.

У вирішенні сьогоденних завдань демократизації суспільного життя в Україні та його духовно-інтелектуального відродження вагоме значення має гуманізація освіти. Звертаючись до національних витоків, ми повинні враховувати наше нинішнє буття й зважати на світовий досвід. Сучасна світова гуманістична думка виходить із того, що людина, її права й обов'язки мають перебувати в центрі уваги держави й суспільства. Розвиток гуманістичних орієнтирів освіти має особливе значення для нашого суспільства, яке щойно позбулося авторитарного соціального устрою та ще багато в чому сповідує його принципи й ідеали. Так за традиційної моделі освіти в багатьох школах формуються умови для навчання, за яких учні мають дещо пасивну позицію, ними маніпулюють за допомогою зовнішніх винагород, конкуренції, страху невдачі, нав'язується навчання способами, що є неприродними для них, очікується вивчення речей, які не мають зв'язку з їхнім життям, не враховуються емоції учнів, інтуїція, творчість і духовний світ, пропонуються готові уявлення про традиційні погляди й цінності суспільства, способи пізнання й фізичної реальності.

Сучасне наукове осмислення суті проблеми гуманізації в освіті й умов її практичної реалізації представлено в працях В. Андрущенко, Г. Балла, І. Беха, С. Гончаренка, М. Добрускіна, І. Зязюна, В. Кременя, Ю. Мальованого, О. Романовського, О. Пехоти, О. Савченко, В. Сластьоніна, О. Сухомлинської, Є. Шиянова, В. Ягупова, І. Якиманської та інших. Вчені одностайні в тому, що практична реалізація ідей гуманізму в педагогічному процесі і є гуманізацією освіти.

Ключова роль у переході до нової для нашої країни гуманістичної парадигми освіти, що сприятиме зростанню потенціалу кожної особистості зокрема та всього суспільства загалом, належить школі та вчителю. Отже, сьогодні процес гуманізації шкільної освіти має бути осмислений як інструмент і передумова повороту до найвищої цінності — людини, особистості.

Список використаних джерел

1. Brian Holmes. Educational Change in Europe Copyright by the Association for Supervision and Curriculum Development, January 1970, p. 343-345.
2. Buletin Documentar NR. 1/2014 Ministerul Afacerilor Interne, Institutul de studii pentru ordine publica, Editura Ministerului Afacerilor Interne, p. 7-8.
3. Harold C. Lyon (1971). Learning to Feel — Feeling to Learn — Humanistic Education for the Whole Man by Charles E. Merrill Publishing Company, Columbus, Ohio.
4. Huitt, W. (2009). Humanism and open education. Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved from: <http://www.edpsycinteractive.org/topics/affect/humed.html>
5. Johnson, A. P. (2014). Education Psychology: Theories of Learning and Human Development. National Science Press: www.nsspress.com
6. Maslow, A. (1968). Toward a psychology of being (3rd ed.). New York. John Wiley and Sons, Inc.
7. Maslow, A. (1971). The farther reaches of human nature. New York: Viking Press.
8. Raymond, H. (1972). Muessig To Humanize Schooling Educational Leadership Copyright 1972 by the association for Supervision and Curriculum Development, P. 34-36.
9. Rogers, C. (1961). On becoming a person. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
10. Rogers, C. (1969). Freedom to learn: a view of what education might become. Columbus, Ohio: Merrill Publishing.
11. Source: School of Mathematics and Statistics University of St Andrews, Scotland.— [Електронний ресурс].— Режим доступу: <http://apprendre-math.info/ukrainien/historyDetail.htm?id=Ramus>
12. The international encyclopedia of education (1994). (Ed. Torsten Husen, T Neville Postlethwaite). 2nd ed. Oxford, England; New York: Pergamon; New York: Elsevier Science.
13. Волинець Л.Л. Ідеї гуманізації освіти у філософії Едгара Морена / Л.Л. Волинець // Український педагогічний журнал. – К., 2015. – № 4. – С. 104–113.
14. Год Б.В. Ідея всебічного й гармонійного виховання особистості в епоху європейського Відродження [Текст]: дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Борис Васильович Год; Полтавський держ. педагогічний ун-т ім. В.Г. Короленка.— Полтава, 2005.— 541 арк.: табл.— С. 411–511.
15. Гончаренко С.У. Гуманізація освіти / С.У. Гончаренко // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В.Г. Кремень.— К.: Юрінком Інтер, 2008. С. 156–158.
16. Гуманізація процесу навчання в школі: навч. посібник / за ред. С. П. Бондар.— 2-ге вид. доповн.— К.: Стилос, 2001.— 255 с.
17. Дживелегов А. Ф. Рабле / А. Дживелегов // Ф. Рабле. Гаргантюа й Пантагрюэль / Пер. с франц. Н. Любимова. М., 1973.— С. 3–24.

18. Джуринский А. Н. История зарубежной педагогики: учеб. пособие для пед. вузов / А. Н. Джуринський.— М.: Форум-Инфра, 1998.— 272 с.
19. Джуринский А. Н. История образования и педагогической мысли: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / А. Н. Джуринський.— М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003.— 400 с.
20. Иезуиты и их влияние на историю человечества / сост. Алексей Ильин.— М.: Типография т-ва И. Д. Сытина, 1905.— 78 с.
21. История культуры стран Западной Европы в эпоху Возрождения: учеб. для вузов / Л. М. Брагина, О. И. Варьяш, В. М. Володарский и др.; под ред. Д. М. Брагиной.— М.: Высш. школа, 2001.— 479 с.
22. Михайлов А. От Франсуа Вийона до Марселя Пруста: страницы истории французской литературы Нового времени (XVI — XIX века). Т. I: Языки славянских культур.— Москва, 2010.— 472 с.
23. Михайлов А. Д. Французский гуманизм / А. Д. Михайлов // История всемирной литературы.— Москва: Наука, 1985.— Т. 3.— 230 с.
24. Монтень М. Опыты / М. Монтень // Избранные произведения в 3-х томах: пер. с франц.— Москва: Голос, 1992.— Т. 1.— 394 с.
25. Нкодиа О.-С.-Ж. Логические идеи Пьера де ля Раме (1515–1572) / О.-С.-Ж. Нкодиа // Современная логика: проблемы теории, истории и применения в науке.— СПб., 2000.— С. 563–564.
26. Образ человека в зеркале гуманизма: мыслители и педагоги эпохи Возрождения о формировании личности (XIV–XVII в.) / сост., вступ. статьи и коммент. Н. В. Ревакиной, О. Ф. Кудрявцева.— Москва, 1999.— 396 с.
27. Рабле Ф. Гаргантюа й Пантагрюель / пер. с франц. Н. Любимова.— Москва, 1973.
28. Ревакина Н. В. Гуманистическое воспитание в Италии XIV — XV веков: Монография.— Иваново: Изд-во Иванов. гос. ун-та, 1993.— 257 с.
29. Харченко Т. Г. Мішель Монтень про людину та сутність гуманістичного виховання / Т. Г. Харченко // Наукові праці: наук.-метод. журн.— Т. 71.— Вип. 58. Педагогічні науки.— Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. П. Могили, 2007.— С. 197–202.
30. Харченко Т. Г. Особливості педагогічних ідей гуманізму Франсуа Рабле / Т. Г. Харченко // Вісн. Львів. ун-ту. Сер. педагогічна.— Вип. 23.— Л.: Львів. нац. ун-т імені Івана Франка, 2008.— С. 226–234.
31. Шелер М. Формы знания и образование / М. Шелер // Человек.— Москва, 1992.— Вып. 4.— С. 85–96.

II. 3. Стандарторієнтовані трансформації шкільної освіти країн ЄС та США

О. І. Локишина

Кардинальні реформи освіти в Україні охоплюють у тому числі й сектор шкільництва, який розглядають як базис для подальшого навчання й кар'єри молодого покоління. Основою функціонування Нової української школи проголошено нові компетентнісноорієнтовані освітні стандарти [6, с. 10]. У Законі України «Про освіту» (2017 р.) стандарти позиціонуються як один із складників системи національної освіти, разом із рівнями й ступенями освіти, кваліфікаціями, освітніми програмами, учасниками освітнього процесу тощо [3].

Ідея важливості стандарторієнтованої національної освіти не є новою — стандартизація шкільної освіти триває, починаючи з проголошення незалежності України: у Законі України «Про освіту» (1991 р.) визначено, що державний стандарт встановлює вимоги до змісту, обсягу й рівня освітньої та фахової підготовки громадян України, він розробляється окремо для кожного освітнього рівня; у Законі України «Про загальну середню освіту» (1999 р.) підтверджено, що Державний стандарт є основним нормативним документом визначення загальнодержавних вимог до освіченості випускників на рівні початкової, базової й повної загальної середньої освіти [2; 1].

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

- ▶ Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») (1993 р.) вироблення державних стандартів визначено одним із стратегічних завдань реформування змісту освіти;
- ▶ Національній доктрині розвитку освіти (2002 р.) державні стандарти розглядаються як інструмент визначення якості національної освіти та забезпечення рівного доступу до повної загальної середньої освіти;
- ▶ Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013 р.) застосування нових концептуально-методологічних підходів до розроблення державних стандартів освіти проголошено підґрунтям інноваційного розвитку освітньої теорії й практики [7; 9; 10].

Зазначене засвідчує синхронізацію розвитку освіти в Україні із світовими тенденціями, що окреслюють рух освітніх систем в Європі та світі під впливом глобалізації. А. Сбруєва пише про стандарторієнтовані реформи в світовому освітньому просторі в контексті підвищення якості освіти, починаючи з 90-х років XX ст. [8, с. 170].

Успішний досвід стандартизації, отриманий зарубіжними країнами, є безперечно цінним для України, відповідно він вивчається багатьма україн-

ськими компаративістами — О. Бондарчук, І. Борисенко, Н. Вишневською, А. Джурило, Г. Єгоровим, Н. Лавриченко, В. Папіжук, Н. Ремезовською, А. Сбруєвою, О. Яровою та іншими з метою окреслення перспективних для національної освітньої теорії й практики ідей, підходів, моделей.

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

Важливе місце в дослідженнях зарубіжних учених посідають розвідки щодо сутнісних властивостей стандартів в освіті, навколо яких точаться дискусії. Британські дослідники С. Томас та В.-Цз. Пенг наголошують, що на сучасному етапі існує велика невизначеність щодо природи стандартів та існування їх різних визначень [38, с. 177]. Втім, базовим у словниках є розуміння стандарту як рівня якості чи досягнення. Зокрема, Collins English Dictionary визначає стандарт як рівень якості або досягнення, Merriam-Webster Dictionary — як щось, що визначено владою, як правило, для вимірювання кількості, ваги, цінності або якості [13; 30].

Міжнародна організація зі стандартизації визначає «стандарт» як «документ, який запроваджує правила, інструкції та характеристики для проведення діяльності й визначає результати цієї діяльності з метою досягнення оптимального рівня порядку в конкретному контексті» [28]. Відповідно стандартизація — це процедура, яка супроводжує етапи цілепокладання й оцінювання результативності певної діяльності.

Аналізуючи підходи до трактування стандарту в освітньому просторі, французький науковець Р.-Ф. Готьє пише про два підходи. По-перше, наголошує Готьє, стандарт може бути пов'язаним зі знаннями, викладеними у форматі «тверджень», що потрібно засвоїти учням. У Франції, зокрема, такі «твердження» називаються «навчальні програми» (programmes d'enseignement). Інший підхід, характерний для Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії, концентрується навколо трактування стандарту як «сукупності інформації про рівень фактичних навчальних досягнень учня» [25, с. 70].

Німецькі дослідники Г. Авенаріус, В. Блум, Е. Кліме також наголошують на існуванні в Британії особливого підходу до трактування терміну «стандарт» в освітній сфері. Зокрема в Англії, пишуть учені, термін було вперше використано в 1860 р. у Законі, який проголошував формулу фінансування початкових шкіл, що базувалася на досягненні учнями певних

рівнів навчальної досконалості. Закон запроваджував шість рівнів досягнень, які називалися Стандарти I–VI для читання, письма та арифметики, а шкільні інспектори повинні були перевіряти відповідність навчальних досягнень учнів цим рівням. І хоча на початку ХХ ст. зазначений Закон втратив чинність, «стандарт» продовжував асоціюватися з рівнем досягнень [29, с. 26].

Отже, первісне використання терміну «стандарт», запровадженого в Британії, пов'язане з фактичним рівнем, що його досягли чи не досягли учні в процесі навчання. Вчені пишуть про домінування такого трактування в країні й досі. Так С. Томас та В-Цз. Пенг, посилаючись на К. Гіббс, наголошують на превалюванні на сучасному етапі в Британії значення терміну «стандарт» у розумінні фактичного рівня досягнень: «... коли ми ведемо мову про стандарти, це може стосуватися рівнів досягнень з базових дисциплін, таких як читання й математика, або рівня забезпечення вчителями чи книгами. У більш вузькому розумінні стандарти можуть означати рівень досягнень під час виконання тесту або в найбільш широкому сенсі — рівень освіченості людини» [38, с. 177].

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

Розмірковуючи над причинами запровадження стандартів, Е. Кліме, Г. Авенаріус і В. Блюм пов'язують цей процес з рухом країн за покращання якості освіти. В цих умовах постала необхідність винайдення нових ефективних інструментів вимірювання отриманих результатів — йдеться про заміну цілей освіти, які в будь-якій країні формулюють узагальнено, на стандарти. Оскільки цілі освіти є надто загальними деклараціями про знання, таланти й навички, а також ставлення, цінності, інтереси та мотивацію, які, як очікується, школи мають транслювати учням, необхідним було запровадження інструментів, які б транслювали ці цілі в спеціальні вимоги — підкреслювали вчені [29, с. 15].

Отже, починаючи з 80-х років ХХ ст. тенденція стандартизації охопила держави світу. В країнах з децентралізованою системою управління освітою запровадження освітніх стандартів спрямовувалось на підвищення якості освіти шляхом створення єдиного освітнього простору, на якому діяв освітній мінімум, що його мали отримати всі учні. Водночас, метою запровадження стандартів у країнах з централізованою системою освіти проголошувалося скорочення обсягу змісту освіти шляхом встановлення обов'язкового для всіх учнів мінімуму. В цілому для обох груп країн стандарт в освіті:

- ▶ перетворився на інструмент віднаходження балансу між потребою в підвищенні якості освіти та задоволенням особистісних вимог учнів;

- ▶ уможлилював забезпечення якості освіти шляхом запровадження конкретної системи вимірників та, водночас, був покликаний розвантажувати зміст освіти;
- ▶ сприяв зміщенню акценту з того, що потрібно вчити, на те, що потрібно знати учневі, забезпечуючи особистісне засвоєння змісту освіти;
- ▶ гарантував достатній обсяг знань та вмінь, які мав отримати кожен учень, забезпечуючи в такий спосіб рівний доступ до освіти всіх верств населення, включаючи найбільш уразливі;
- ▶ забезпечував освітнім органам можливість моніторингу якості національної системи освіти [4, с. 120].

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

- ▶ до 1990-х років існувала вхідна, або процесуальна модель (нормативні вимоги до змісту фокусуються на вході або на процесі);
- ▶ у 1990-ті рр. виникає результативна модель, для якої властивим є чітке окреслення кінцевого результату навчання у вигляді показників навчальних досягнень учнів — ознаками цієї моделі також є гнучкість структури та змісту освіти (часто в форматі так званого «рамкового стандарту»), запровадження предметних галузей, зменшення частки інваріанта до 80–60%;
- ▶ у ХХІ ст. актуалізується компетентнісна модель (опис результатів навчання у форматі компетентностей) [4, с. 120].

Наприклад, освітні стандарти, що пропонують німецькі науковці для запровадження в школах ФРН, позиціонуються як такі, що «визначають компетентності, які школа повинна сформувати в учнів з метою досягнення ключових освітніх цілей, а учні мають набути їх у конкретному класі. Ці компетентності сформульовано у спеціальних термінах, які можуть бути трансльовані у конкретні завдання та оцінені шляхом тестування» [29, с. 5].

США стала країною, де вперше в документі «Стандарти курикулуму та оцінювання зі шкільної математики», що розроблено у 1989 р. Національною радою вчителів математики США, було запропоновано розуміння стандарту, яке сьогодні прийнято більшістю країн світу. Стандарти позиціонувалися тут як еталон шкільної математичної освіти в США, а сам термін «стандарт» було вжито в розумінні «зразок», зокрема для шкільної математичної освіти [29, с. 28].

Важливим внеском у розроблення концептуальних засад стандартів в освіті стала їх деталізація — американські вчені запропонували розрізнити стандарт змісту й стандарт досягнень. Детальне роз'яснення, зокрема, було зроблено в 1992 р. Національною радою з освітніх стандартів і тестувань США

в доповіді «Підвищення стандартів американської освіти», де стандарт змісту трактується як такий, що описує знання і навички, що їх повинна навчати/транслювати школа учням для набуття ними високого рівня оволодіння змістом навчального предмета. Стандарт досягнення — як рівень опанування змістом навчального предмета, що визначений у стандарті змісту [34, с. 19].

Такий підхід отримав підтримку науковців і практиків в країнах світу. Зокрема, Р. Стайтс описує стандарт змісту як такий, що визначає, що учень має знати та вміти робити, а стандарт досягнення — як уточнення щодо обсягу визначених знань і вмінь [36].

За А. Тайджманом, стандарт змісту — «визначає ту частину змісту освіти, що нею повинні оволодіти всі учні», а стандарт досягнення — «вказує, наскільки добре учні оволоділи відповідною частиною змісту» [5, с. 17].

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

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

Деякі вчені, крім двох зазначених типів, пропонують також використовувати третій — «стандарт можливості для навчання», який трактується як такий, що визначає той «внесок у вигляді ресурсів, який потрібен для того, щоб учні змогли реалізувати окреслені в інших стандартах завдання» [36, с. 3].

Можливість для навчання, зазначає британський дослідник Н. Постлвейт, поступово набуває дедалі більшого визнання серед педагогів, які розглядають її як ключову передумову навчання. Відповідно, застосування стандарту можливості для навчання, на думку вчених, сприятиме усуненню потенційної нерівності під час отримання освітніх послуг усіма учнями, оскільки цей стандарт визначає такі характеристики навчального процесу, як кількість навчальних годин, якість викладання та навчальної літератури тощо [36, с. 3].

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

Рух за стандарти в освіті у США налічує не одне десятиліття та характеризується етапністю й залученням стейкхолдерів усіх рівнів — федерального, рівня штату, місцевого.

Важливість стандартів зафіксовано у стратегічних ініціативах усіх Президентів США протягом останніх тридцяти років. Так:

- ▶ важливість стандартизації на рівні федеральних ініціатив було проголошено президентом США Дж. Бушем-старшим на Освітньому саміті 1989 р.— стандарти називали одним з дев'яти ключових складників високоякісної національної освіти;

- ▶ у 1994 р. президент США Б. Клінтон на основі стратегії «Цілі 2000» підписав закон, законодавчо закріпивши перелік цілей освіти на національному рівні та надавши гранти освітнім органам для розроблення стандартів змісту;
- ▶ у 2001 р. у Законі «Жодної дитини поза увагою» каденції президента США Дж. Буша-молодшого було закріплено федеральну вимогу до штатів щодо розроблення та затвердження стандартів змісту та стандартів навчальних досягнень учнів;
- ▶ Президент США Б. Обама продовжив розвиток ідеї стандартів, підкреслюючи їх важливість у «Програмі для реформ» (2010 р.) [12, с. 5–6].

Практична реалізація ідеї стандартизації, що проголошувалася Президентом США, охоплює декілька етапів. Активне використання стандартів штатами розпочалося з початку 1990-х. Метою запровадження стандартів, зазначається у доповіді «Підвищення стандартів американської освіти» (1992 р.) проголошувалося підвищення якості освіти, забезпечення рівного доступу до освіти та збереження демократії, підвищення ефективності використання ресурсів та конкурентоздатності економіки [34, с. 9].

Стандарти визначалися як такі, що мають:

- ▶ відображати «високі сподівання», а не мінімальний рівень для досягнення;
- ▶ визначати ключові орієнтири, а не бути структурованим національним курикулумом;
- ▶ бути національними, а не федеральними;
- ▶ запроваджуватися на добровільних засадах, а не в обов'язковому порядку федеральним урядом;
- ▶ бути динамічними, а не сталими [34, с. 9].

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

Стандарти нового покоління є:

- ▶ науково- і доказово-обґрунтованими;
- ▶ пов'язаними з вимогами коледжів та інших інституцій, які забезпечують отримання професій;

- ▶ характеризуються чітко структурованим змістом та орієнтацією на формування навичок високого інтелектуального рівня;
- ▶ побудованими із врахуванням досвіду попередніх стандартів;
- ▶ такими, що інтегрують досвід провідних країн світу щодо підготовки учнів до успіху у глобалізованому суспільстві та економіці [14].

Водночас, рух у напрямі стандартизації не є уніфікованим — на сьогодні офіційно запровадили стандарти з англійської мови і математики сорок два штати. При цьому наголошується на важливості цілісної реформи стандартизації — поряд зі стандартами змісту мова має йти про запровадження стандартів досягнень та стандартів умов для реалізації навчання. Крім того, підкреслюють Л. С. Гамільтон, Б. М. Стечер та К. Юань, важливою є синхронізація стандартів з навчальними програмами, підручниками, тестами й системою підготовки вчителів. Окрім того, відбувається пошук ефективного співвідношення рівнів впливу на дизайн стандартів (національний, рівень штату та місцевий) [26].

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

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

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

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

- ▶ доступністю — мають бути сформульовані в чітких і зрозумілих термінах;
- ▶ можливістю бути реалізованими — лише за таких умов вони стануть реальним викликом для учнів та вчителів і мотивуватимуть їх до роботи [29, с. 20].

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

Стандарт обов'язкової освіти в Швеції (2011 р.) побудовано в форматі навчальних програм для обов'язкової школи. Він визначає знання та вміння, які учні мають отримати після закінчення 5-го та 9-го класів середньої школи з таких предметів, як математика, шведська мова та шведська мова як друга, суспільствознавство (інтегрує знання з географії, історії, релігії, громадянознавства), природознавство (інтегрує знання з біології, хімії, технології, фізики), мистецтво, ручна праця, домоведення, англійська мова, музика, фізичне виховання й основи здоров'я [24].

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

Типова модель освітнього стандарту основі навчального плану містить:

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

Модернізований Національний рамковий курикулум для базової та передшкільної освіти Фінляндії затверджено на законодавчому рівні в 2014 р. Його рамковість полягає у визначенні цілей і рамкового змісту навчальних предметів і навчального часу для кожного предмету, делегуючи повноваження розподілу навчальних годин на місцевий рівень. Також місцеві провайдери освітніх послуг — органи влади чи школи — розробляють свої курикулуми на основі Національного рамкового курикулуму. Національний рамковий курикулум є компетентнісно-базованим — він визначає сім міжпредметних компетентнісних галузей, до яких віднесено: вміння вчитися, культурну грамотність, здатність спілкуватися та самовиражатися, здатність організувати власне життя та доглядати за іншими, багатограмність, навички ІКТ, підприємливість та життєві навички, участь у розбудові

стійкого майбутнього. Водночас, Національний рамковий курикулум залишається предмето-базованим — в основній школі учні вивчають: рідну мову й літературу, другу державну мову, іноземні мови, математику, екологію, біологію, географію, фізику, хімію, освіту про здоровий спосіб життя, релігійну освіту, етику, історію, суспільствознавство, музику, візуальне мистецтво, труд, фізичну культуру, домашню економіку.

Важливим складником фінського освітнього стандарту є відхід від орієнтації лише на академічний складник — стандарт охоплює також такі складники, як оцінювання навчальних досягнень учнів, підтримка навчання та створення культури школи, що ґрунтується на ідеях взаємодії, участі, добробуту та здорового способу життя [21].

Одним з інструментів забезпечення оптимального для навчання та розвитку учнів навчального середовища розглядається співробітництво між школою й батьками, для того, щоб останні ефективніше підтримували та мотивували навчання учнів [21].

Стандарт середньої освіти Румунії (2011 р.) також побудовано в форматі предметних галузей та орієнтовано на формування компетентностей. Об'єктом стандартизації в умовах централізованого підходу до управління шкільною освітою в цій країні є навчальний план, яким визначено мінімальну та максимальну кількість навчальних годин. Предметними галузями, що визначено стандартом, є: мова та спілкування; математика та природничі дисципліни; людина та суспільство; мистецтво; фізичне виховання, спорт та основи здоров'я; технології; наставництво [23].

Освітній стандарт для середньої школи в Угорщині — Національний рамковий курикулум (2012) складається з трьох частин. У Частині I визначено цілі та цінності національної освіти, фундаментальні принципи організації навчального процесу; в Частині II окреслено ключові характеристики молоді особистості, що мають бути сформовані в процесі опанування стандарту (ключові компетентності, що розроблені на засадах Рекомендацій ЄС); визначено рівні освіти (початкова школа, молодша середня школа, старша середня школа), їх завдання й функції; запропоновано рекомендований розподіл навчальних годин на навчальні галузі, визначено мету й завдання кожної з них, орієнтовний перелік тем, окреслено знання та вміння, що їх мають демонструвати учні з предметів по закінченні 4, 6, 8 та 12 класів. Третя частина є Глосарієм, в якому визначено ключові терміни й поняття, що містяться в стандарті.

Національний рамковий курикулум Угорщини побудовано на предметних галузях: угорська мова й література, сучасна іноземна мова, математика, людина й природа, наша Земля й довкілля, мистецтво, ІКТ, стиль життя й практичні навички, фізична культура й спорт. Курикулум відзначається гнучким підходом до викладу змісту освіти — регламентується лише мінімальний та максимальний відсоток часу на вивчення галузі в цілому [22].

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

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

- ▶ загальні цілі освіти;
- ▶ базові принципи побудови освіти;
- ▶ перелік обов'язкових предметів (естонська мова, література, естонська мова як друга, іноземна мова А, іноземна мова В, математика, природознавство, географія, біологія, хімія, фізика, історія, особистісний і соціальний розвиток, основи здоров'я, громадянознавство, музика, мистецтво, фізичка культура, ручна праця та домашня економіка, технологія) та предметів на вибір; базовий зміст предметів та кількість навчального часу за рівнями освіти, що відводиться на вивчення предметів;
- ▶ критерії для оцінювання навчальних результатів;
- ▶ перелік ключових компетентностей, яких мають набути учні на різних рівнях навчання [20].

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

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

Базові цілі також виконують функцію підзвітності освіти суспільству відповідно до ефективності вкладених коштів, а також розглядаються як ефективний інструмент забезпечення якості освіти, оскільки є сформульованими в формі чітко визначених завдань, які можна виміряти за допомогою тестів [16, с. 27].

Розкриваючи особливості стандартизації змісту освіти в країнах ЄС, необхідно наголосити на тенденції актуалізації наступності стандартів, що відбувається в рамках руху освіти Європейської Спільноти в напрямках ефективності та справедливості. Зокрема, на важливості посилення зв'язку між дошкільною та початковою освітою наголошується в Повідомленні Європейської Комісії Європейській Раді та Європейському Парламенту «Ефективність та справедливість в європейських системах освіти та навчання» (2006 р.), де підкреслюється, що участь дітей у високоякісній дошкільній освіті має значні позитиви в майбутньому. Школярі, які були охоплені дошкільним вихованням, зазначено в документі, демонструють, навчаючись у середній школі, вищі академічні досягнення та краще соціалізуються, аніж їхні ровесники, а також досягають більших успіхів у кар'єрі, стаючи дорослими. Крім того, відзначено, що дошкільна освіта, орієнтована на дітей малозабезпечених верств населення та мігрантів, а також з особливими потребами, має високу соціально-економічну віддачу [19, с. 5].

Про позитивний вплив дошкільної освіти на розвиток дитини йдеться й у дослідженні в рамках ЄС «Дошкільна освіта й догляд в Європі: долаючи соціальну та культурну нерівність» (2009 р.), де зазначено, що якісна дошкільна освіта інтенсифікує формування в школярів умінь і навичок з мовлення, читання, математичну, природничу й соціальну компетентності, уміння вчитися [18, с. 17].

У контексті зростання уваги до дошкільної освіти країни ЄС спрямовують зусилля на забезпечення наступності стандартів дошкільної й початкової освіти. Наприклад, у Шотландії (Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії) така наступність забезпечується відповідністю галузей стандарту дошкільної освіти (курикулярної рамки для навчання дітей віком 3–5 років) освітнім галузям стандарту обов'язкової освіти (курикулярних рекомендацій обов'язкової освіти) [15, с. 57].

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

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

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

- ▶ швидке зростання обсягу знань людства та виклики, що пов'язані з добром знань для структурування курикулуму;
- ▶ усвідомлення того, що основною метою курикулуму має бути підготовка «компетентної» молоді особистості, аніж людини, яка лише запам'ятовує інформацію та використовує її для складання іспитів. Розробники курикулуму намагаються віднайти варіанти структурування курикулуму, що забезпечать оволодіння випускниками умовного портфолію, що складається із знань, вмій, ставлень та цінностей для успішного функціонування в суспільстві;
- ▶ потреба в диференційованому підході під час побудови стандарту: не всі учні мають оволодівати одним і тим самим змістом, щоб набутися компетентності — а лише ключовими компетентностями, а далі — розвивати власні здібності й інтереси.
- ▶ необхідність зосередження уваги на ціложиттєвому навчанні: курикулум має спрямовувати на навчання протягом життя та забезпечувати наступність між рівнями освіти [27, с. 4].

Аналізуючи питання стандартизації освіти, необхідно розкрити позицію зарубіжних науковців щодо викликів цього процесу. Одним з аспектів наукових дискусій є проблема денационалізації змісту освіти. Зокрема, тенденція стандартизації освіти розглядається фінським дослідником П. Сальбергом як одна з ключових властивостей так званого глобального руху освітніх реформ (Global Educational Reform Movement — GERM). Зазначе-

ний рух, що виник у 1980-х як ініціатива міжнародних організацій, поступово перетворився, пише вчений, на ортодоксальний підхід до проведення освітніх реформ у світі. У межах реформи стандартизації освіти (як складника боротьби країн за ефективність використання коштів на освіту на засадах ринкової ідеології) акцент робиться на освітні результати, що передбачає запровадження вимірювальних освітніх стандартів паралельно із запровадженням зовнішнього стандартизованого тестування та моніторингу якості освіти. Офіційно затверджені освітні стандарти (зі статусом державних/національних, з переліком цілей, часто базового навчального плану, стандартів базових предметів/освітніх галузей, стандартів успішності учнів) перетворилися на спільність для країн в умовах гомогенізації освітньої політики під впливом стратегічних орієнтирів міжнародних організацій — ООН, Світового банку, ОЕСР, ЄС тощо [35].

Синхронізується з умовиводами П. Сальберга й позиція шведських дослідників Д. Сандберга і Н. Валстром. У праці «Стандартбазований курикулум у денационалізованому концепті освіти: приклад Швеції» (2012 р.) вчені висловлюють думку, що результат-базовані стандарти, які визначаються концептом нео-глобалізму, мало враховують національні ідеї, що живляться національними традиціями й контекстом, а орієнтовані на транснаціональний ринок праці. Для прикладу наводиться стандартбазований у результаті реформи 2011 р. курикулум шкільної освіти в Швеції як результат денационалізації й інструменталізації концепту освіти в межах її інтернаціоналізації та приватизації [37, с. 353].

Р. Мюнх у дослідженні «Освіта в умовах режиму PISA & Co.: конфлікт між глобальними стандартами і місцевими традиціями — приклад Німеччини» (2014 р.) акцентує увагу на конфлікті між стандартом змісту, що ґрунтується на форматі PISA й усе більше поширюється на міжнародному рівні, й стандартом змісту, який упроваджено в німецьких школах. Зокрема, вчений пише, що тести, які використовувалися в дослідженні PISA 2000, гармонізовано з англо-американською моделлю базових компетентностей, яка відрізняється від німецької моделі. Зазвичай, зазначає Р. Мюнх:

- ▶ німецькі школярі демонструють високі результати в розв'язанні математичних задач, які стосуються Евклідової геометрії, водночас тести PISA 2000 концентровано навколо базових математичних аспектів;
- ▶ на відміну від текстів художнього характеру, що домінують у стандарті змісту в Німеччині, тести PISA спрямовано на вимірювання навичок розуміння текстів інструкційного плану — інструкцій, таблиць тощо;
- ▶ німецькі школярі, опановуючи стандарт з природознавства, вивчають фізику, хімію, біологію, у той час, як тести PISA спрямовано на вимірювання базових компетентностей з розуміння наукових концептів, процесів [31].

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

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

- ▶ предмети «ядра»: англійська мова, математика, природознавство;
- ▶ базові предмети: мистецтво та дизайн, громадянознавство, ІКТ, дизайн і технологія, сучасні іноземні мови, географія, історія, музика, фізичне виховання [32].

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

Для кожного предмета та KE існує свій стандарт змісту (programmes of study), який визначає знання, вміння та навички, яких повинен набути учень, а також критерії оцінювання досягнень (attainment targets), які є стандартом досягнень. Останні розбито на вісім рівнів складності (level descriptions).

Національні стандартизовані тести (National Curriculum Tests — SATs) є складником стандарт-базованої освіти — учні складають такі тести у віці 7-ми та 11 років по закінченні KE 1 (з читання, письма й математики) та KE 2 (англійської мови й математики) [32].

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

- ▶ подальшого напрямку навчання учнів, що призводить до ранньої та постійної селекції;
- ▶ ефективності роботи шкіл — школи з низькими результатами тестів закриваються;
- ▶ ефективності роботи вчителів — з результатами тестів пов'язана їхня заробітна плата вчителів.

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

Окрім того, у дослідженні «Національне тестування учнів в Європі: завдання, організація та використання результатів» (2009 р.) вказано, що публікація результатів національних тестів критикується вченими та громадськістю в Європі за неможливість таких текстів цілісно розкрити ефективність роботи школи. Стурбована громадськість ставить питання обов'язковості публікації більш широкого спектру інформації, зокрема динаміки, яка відображає поліпшення рівня роботи навчального закладу [33, с. 55].

Дискусії за результатами складання учнями початкової школи Англії тестів SATs весною 2017 р. підтверджують думку щодо неможливості лише результатами тестувань учнів повною мірою окреслити якісний рівень навчання в школі. Зокрема, йдеться про шкідливість такої ситуації, оскільки результати тестів використовуються лише для покращення роботи шкіл [39].

Як зазначає представниця Асоціації директорів шкіл і коледжів Ж. Маккалох (Julie McCulloch), ситуація з національним ранжуванням результатів тестувань учнів створює стресову ситуацію для учнів і вчителів [39].

Іншим напрямом дискусій у контексті стандартизації є селекція — згідно з вже цитованим дослідженням «Національне тестування учнів в Європі: завдання, організація та використання результатів» (2009 р.) у шістнадцяти країнах результати тестів впливають на подальшу долю учня. Зокрема, Мальта використовує такі результати як для переведення учня до наступного класу, так і для вибору для нього групи за здібностями на п'ятому та шостому роках навчання в початковій школі; у Бельгії (франкомовна спільнота) результати тестів учнів наприкінці початкової школи є єдиним критерієм для зарахування до середньої школи; у Польщі результати тестів по закінченні молодшої середньої школи складають 50% балів для зарахування до різних типів старшої школи; у Румунії середній бал, отриманий учнями під час складання тестів з чотирьох предметів під час останніх двох років навчання в молодшій середній школі визначає академічний чи професійний напрям подальшого навчання [33, с. 49].

Аналізуючи аспект рівного доступу до освіти, слід підкреслити, що в ЄС економічна максимізація освіти активізувала дискусії на рівні органів державної влади, політичних партій і громадських рухів щодо необхідності посилення аспекту соціальної справедливості в освітній політиці Брюсселя. Так на засіданні Європейської Ради в 2006 р. було озвучено два проблемні питання, на яких має постійно концентруватися увага, та які є чинниками впливу на розвиток освіти на теренах ЄС. Це — конкурентоспроможність та соціальна злагода, підтримання яких потребує високоякісної, ефективної та справедливої освіти, яка, наголошувалося Брюсселем, гарантуватиме рівний доступ до неї всім, включно з малозабезпеченими та особами з особливими потребами [19, с. 2].

Переформатування Лісабонської стратегії, новими гаслами якої, починаючи з 2006 р., є ефективність і справедливість, призводить до змін

і в шкільній політиці ЄС — «справедливий доступ до базової освіти та набуття молоддю ключових умінь і навичок мають гарантуватися всім у суспільстві знань Спільноти», зазначено в Повідомленні Європейської Комісії Європейській Раді та Європейському Парламенту «Ефективність та справедливість в європейських системах освіти та професійної підготовки» (2006 р.) [19, с. 6].

В аспекті викликів стандартизації вчені також ставлять питання щодо звуження змісту освіти до базових навичок когнітивного характеру, який залишає поза увагою цінності, емоції тощо. Про це пишуть М. Амадіо, Р. Опертті та Х. К. Тедеско у праці «Курикулум у дебатах та в освітніх реформах до 2030 року: щодо курикулярного порядку денного для XXI століття» (2015 р.) [11, с. 17].

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

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

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

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

4. Поліпшення та прогрес. Стандартбазована освіта передбачає, що ми можемо судити про прогрес учня за допомогою простих тестів. З цього випливає, що те, що робить вчитель (у разі позитивних результатів тестів), підходить для учня. Але тут відсутня рефлексія, насправді вчителі не знають, чого потребують їхні учні.

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

Підсумовуючи, вчений підкреслює, що стандарти перетворюють школи на гігантські тестові центри для того, щоб міністерства освіти мали змогу порівнювати школи в форматі «турнірних» таблиць, які базуються на балах тестів. У результаті з класу зникає будь-яка форма наукового пошуку, оскільки вчителі готують учнів до складання тестів. Це підриває ентузіазм в освіті [17, с. 69–70].

Отже, стандартизація освіти як рух в умовах глобалізації за підвищення якості та підзвітності освіти окреслює світовий та європейський освітній простори, спричиняючи гомогенізацію національних систем освіти. Стандартизація є невід'ємним складником цього процесу. Тривалий рух країн у напрямі стандартизації зсісту освіти засвідчує імператив реформи стандартизації.

Водночас, запровадження освітніх стандартів викликає активні дебати, що стосуються низки проблем, з якими стикаються країни й міжнародна спільнота. Україна, перебуваючи під впливом загальних процесів стандартизації, має критично підходити до інновацій і враховувати як національний досвід, так і уроки зарубіжних країн.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про загальну середню освіту» (1999).— [Електронний ресурс].— Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/651-14>.
2. Закон України «Про освіту» (1991).— [Електронний ресурс].— Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>.
3. Закон України «Про освіту» (2017).— [Електронний ресурс].— Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
4. Локшина О.І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ — початок ХХІ ст.): монографія / О.І. Локшина.— К.: Богданова А. М., 2009.— 404 с.
5. Моніторинг стандартів освіти / за ред. Альберта Тайджмана і Т.Невілла Послтвейна.— Львів: Літопис, 2003.— 328 с.
6. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи.— Міністерство освіти і науки України, 2016.— 40 с.
7. Постанова Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р. № 896 «Про Державну національну програму «Освіта» («Україна ХХІ століття»).— [Елек-

- тронний ресурс].— Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF>.
8. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинутих англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX — початок ХНІ ст.): моногр. / А. А. Сбруєва.— Суми: «Сумська обласна друкарня», Видавництво «Козацький вал», 2004.— 500 с.
 9. Указ Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002 «Про національну доктрину розвитку освіти».— [Електронний ресурс].— Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.
 10. Указ Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013 «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року».— [Електронний ресурс].— Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013?find=1&text=%F1%F2%E0%ED%E4%E0%F0%F2#n10>
 11. Amadio M., Opertti R., Tedesco J. C. The Curriculum in Debates and in Educational Reforms to 2013: for a Curriculum Agenda of the Twenty-First Century. IBE Working Papers on Curriculum Issues N. 15. / M. Amadio, R. Opertti, J. C. Tedesco.— Geneva: UNESCO-IBE, 2015.— 32 p.
 12. Barton P. E. National Education Standards Getting Beneath the Surface /Paul E. Barton // Princeton, NJ: Educational Testing Service.— 2009.— 44 p.
 13. Collins English Dictionary on-line.— [Електронний ресурс].— Режим доступу: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english>.
 14. Common Core State Standards.— [Електронний ресурс].— Режим доступу: <http://www.corestandards.org/about-the-standards/development-process/>.
 15. Curriculum Framework to Children 3 to 5. Scottish Consultative Council on the Curriculum.— Edinburgh: Learning & Teaching Scotland, 2004.— 57 p.
 16. De Coninck C. Core Affairs. Flanders, Belgium. Case Studies. Basic Education in Europe. A Comparative Study into the Motives, Functions, Resources, Design and Implementation of Common Aims and Contents of Basic Education in Europe / Christine De Coninck.— Enschede: National Institute for Curriculum Development (SLO), 2007.— 115 p.
 17. Donert K: Learning from the obsession with standards-based education / Karl Donert // GW-UNTERRICHT, No. 119 / 2010.— P. 68–73.
 18. Early childhood education and care in Europe: tackling social and cultural inequalities.— Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice), 2009.— 186 p
 19. European Union. Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament. Efficiency and Equity in European Education and Training Systems. 8.9.2006. COM (2006) 481 final. {SEC (2006) 1096}.— Brussels: Commission of the European Union, 2006.— 11 p.
 20. Eurydice. National Education Systems. Estonia.— [Електронний ресурс].— Режим доступу: — https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-and-learning-single-structure-education-10_en.
 21. Eurydice. National Education Systems. Finland.— [Електронний ресурс].— Режим доступу: — https://www.opf.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education/curricula_2014.

22. Eurydice. National Education Systems. Hungary.— [Електронний ресурс].— Режим доступу: — https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-and-learning-single-structure-education-13_en.
23. Eurydice. National Education Systems. Romania.— [Електронний ресурс].— Режим доступу: — https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-and-learning-general-lower-secondary-education-31_en.
24. Eurydice. National Education Systems. Sweden.— [Електронний ресурс].— Режим доступу: — https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-and-learning-single-structure-education-36_en.
25. Gauthier R.-F. The Content of Secondary Education around the World: Present Position and Strategic Choices / Roger-Francois Gauthier.— Paris: UNESCO Publishing, 2006.— 140 p.
26. Hamilton L. S., Stecher B. M., Yuan Kun. Standards-Based Reform in the United States: History, Research, and Future Directions /Laura S. Hamilton, Brian M. Stecher, and Kun Yuan / Paper commissioned by the Center on Education Policy, Washington, D.C. for its project on Rethinking the Federal Role in Education.— RAND Corporation.— 2008.— 76 p.
27. IBE. Training Tools for Curriculum Development. Developing and Implementing Curriculum Frameworks.— Geneva, Switzerland: IBE-UNESCO.— 2017.— 47 p.
28. International Organization for Standardization. ISO/IEC Guide 2:2004.— [Електронний ресурс].— Режим доступу: http://www.iso.org/iso/support/faqs/faqs_standards.htm
29. Klieme E. The Development of National Educational Standards. An Expertise / Eckhard Klieme, Hermann Avenarius, Werner Blum [et al.].— Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung / Federal Ministry of Education and Research (BMBF), 2004.— 164 p.
30. Merriam-Webster Dictionary.— [Електронний ресурс].— Режим доступу: <https://www.merriam-webster.com/>.
31. Münch R. Education under the Regime of PISA & Co.: Global Standards and Local Traditions in Conflict — The Case of Germany / R. Münch // Teachers College Record.— Vol. 116, No. 9, 2014.
32. National Curriculum.— [Електронний ресурс].— Режим доступу: <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-framework-for-key-stages-1-to-4/the-national-curriculum-in-england-framework-for-key-stages-1-to-4>].
33. National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results.— Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission.— 2009—110 p.
34. Raising Standards for American Education. A Report to Congress, the Secretary of Education, the National Education Goals Panel, and the American People.— National Council on Education Standards and Testing, Washington, DC.— 1992.— 142 p.
35. Sahlberg P. Finnish education reform. Global Educational Reform Movement is here! / P. Sahlberg.— [Електронний ресурс].— Режим доступу: <https://pasisahlberg.com/global-educational-reform-movement-is-here/>.

36. Stites R. A User's Guide to Standards-Based Educational Reform: From Theory to Practice [Електронний ресурс] / Regie Stites // Focus on Basics. Connecting, Research and Practice.— 1999.— September.— Vol. 3, Issue C.— P. 31–39.— Режим доступу до журн.: <http://www.ncsall.net/?id=352>.
37. Sundberg D., Wahlstrom N. Standards-based Curricula in a Denationalised Conception of Education: the case of Sweden // European Educational Research Journal, Volume 11 Number 3, 2012.— P. 342–356.
38. Thomas S. The Use of Educational Standards and Benchmarks in Indicator Publications / Sally Thomas, Wen-Jung Peng // European Educational Research Journal.— 2004.— Vol. 3, No. 1.— P. 177–213.
39. Turner C. Two in five Sats pupils fail 3Rs as critics say schools are still not teaching new system properly.— The Telegraph, 4 July 2017.— [Електронний ресурс].— Режим доступу: <http://www.telegraph.co.uk/education/2017/07/04/two-five-sats-pupils-fail-3rs-critics-say-schools-still-not/>.

II. 4. Диференціація навчання у системі шкільної освіти США

О. М. Шпарик

Однією з тенденцій розвитку сучасної освіти є її спрямованість на особистість людини. Така орієнтація виявляється у тому, що для сучасної школи стає важливим не лише знання, вміння та навички, які повинен отримати учень, а й розкриття його особистісного потенціалу, створення ситуацій вибору й успіху, що дають змогу учневі знайти свій шлях навчання та розвитку. Адже сьогодні «як найбільша цінність у відповідності з проголошеними принципами гуманізації та демократизації суспільства визнається вільна, розвинена й освічена особистість, здатна жити і творити в умовах постійно мінливого світу» [57, с. 155].

Сучасна українська педагогічна наука та практика перебуває в пошуках переходу від моделі уніфікованої, суспільно-орієнтованої освіти до варіативної та особистісно-орієнтованої, яка з одного боку визначає збереження єдиного освітнього простору в країні, що забезпечує гарантований рівень підготовки, а з іншого — передбачає навчання кожної дитини відповідно до її індивідуальних особливостей, здібностей, інтересів [46, с. 1]. З'являються різноманітні методи та форми навчання та виховання дітей (у тому числі обдарованих, з відхиленнями у розвитку й тих, хто погано адаптується до соціальних норм), розробляються програми соціальної та психолого-педагогічної підтримки неординарних дітей [42, с. 120].

Враховати індивідуальні особливості розвитку особистості в процесі оволодіння знаннями, вміннями та навичками в умовах масової школи можливо шляхом здійснення диференційованого навчання, яке, «виходячи з єдиної державної програми, ставить перед учнями одного класу єдину для всіх пізнавальну проблему, до вирішення якої вони йдуть різними шляхами» [57, с. 155].

У зв'язку з цим проблема диференціації навчання перебуває в центрі уваги педагогічних колективів, з її рішенням пов'язуються оновлення й подальший розвиток школи, подолання застарілих методів навчання й виховання, розвиток індивідуальності дітей на засадах гуманізації та демократизації. Проблему диференціації навчання загострює інтеграція України в світову спільноту, де ця модель є досить поширеною та забезпечує якісну освіту молоді.

Проблемі диференціації навчання у вітчизняній психолого-педагогічній науці кінця ХХ — початку ХХІ ст. присвячено значну кількість наукових праць, в яких досліджуються її різні аспекти, зокрема праці таких вчених, як О. Барановська, Л. Березівська, Н. Бібік, Л. Бондар, С. Бондар, О. Бугайов, М. Бурда, Н. Буринська, Г. Васьківська, В. Володько, С. Гончаренко, Т. Дейніченко, Н. Дічек, Н. Завацька, В. Кизенко, О. Королюк, О. Корсакова, С. Логачевська, Н. Ничкало, Ю. Олексін, І. Осадчий, М. Піддячий, О. Савченко, П. Сікорський, С. Трубачева, Н. Шиян, О. Ярошенко та інші, зокрема педагоги-компаративісти: Г. Авчіннікова, О. Безлюдний, М. Бойченко, Г. Єгоров, О. Заболотна, Н. Лавриченко, О. Локшина, О. Матвієнко, Л. Пуховська, А. Сбруева, С. Шандрюк та інші. У ближньому зарубіжжі наукові дослідження в цій галузі також привертають увагу багатьох учених, а саме: Ю. Бабанського, І. Бутузова, Г. Дорофєєва, Н. Менчинської, І. Осмолівської, Є. Рабунського, Г. Селевка, І. Сотової, О. Парфенової, І. Чередова, Н. Шахмаєва, Г. Щукіної, І. Якиманської (Росія), Г. Бунтовської, Н. Огурцова (Білорусія); Х. Лійметс, І. Унт (Естонія) та інших.

Розкриття сутності диференціації навчання потребує наукового визначення поняття «диференціація». Слово «диференціація» походить від латинського *differentia*, що означає різницю, відмінність. Поняття «диференціація» визначається при цьому як «розділення, поділ, розшарування цілого на різні частини, форми, ступені» [38].

Вперше це поняття, в сучасному розумінні, було введено до наукового обігу наприкінці ХІХ ст. англійським філософом Г. Спенсером (Herbert Spencer), після цього воно багаторазово використовувалося соціологами, психологами, маркетологами тощо [40].

Існують різні аспекти щодо дослідження диференціації як наукової категорії: біологічний, філософський, соціологічний, психологічний. Зокрема сучасна соціологія розглядає диференціацію як розтин соціального цілого або його частини на взаємопов'язані елементи, як процес, що веде до виникнення різних видів діяльності, ролей і груп. У психологічному аспекті диференціація — це різниця як між індивідуально-психологічними особливостями особистостей, так і між їх групами [40].

Враховуючи різні аспекти розгляду поняття в статтях словників і енциклопедій, можна зробити висновки, що диференціація — це, по-перше, на-

явність відмінностей окремих груп цілого, й, по-друге, процес розділення цілого на типологічні групи за певною ознакою.

Незважаючи на наявність великої кількості літератури, багаторічного досвіду дослідної та практичної роботи з проблеми диференціації освіти, не можна не відзначити відсутність єдності та ясності в тлумаченні термінів «диференціація навчання», «диференційоване навчання», «диференційований підхід», «індивідуалізація навчання», «рівнева диференціація», «профільна диференціація», «фуркація» та співвіднесення їх один з одним.

У педагогічній літературі трапляються такі тлумачення диференційованого навчання:

- ▶ врахування індивідуальних особливостей учнів у тій формі, у якій учнів об'єднано в групи на основі будь-яких особливостей для індивідуального навчання, зазвичай навчання в такому випадку відбувається за декількома різними навчальними планами й програмами (І. Унт) [58, с. 8];
- ▶ форма врахування індивідуальних особливостей учнів у процесі навчання на основі їх поділу на характерні типологічні групи за різними показниками (рівнем навчальних можливостей, успішністю, пізнавальним інтересом школярів, темпом навчання тощо) (О. Ярошенко) [65, с. 210];
- ▶ форма організації навчального процесу, за якої учитель працює з групою учнів, складеною з урахуванням наявності в них будь-яких значущих для навчального процесу загальних якостей (гомогенна група) (Г. Селевко) [54];
- ▶ конкретна форма організації навчального процесу, яка створює оптимальні умови для реалізації в навчанні принципу індивідуалізації (диференційоване навчання на уроках — це «процес навчання, який передбачає глибоке вивчення індивідуальних особливостей учнів, їх класифікацію за типологічними групами й організацію роботи цих груп над виконанням специфічних навчальних завдань, які сприяють їх розумовому і моральному розвитку» (І. Чередов) [61, с. 7]);
- ▶ процес, спрямований на розвиток здібностей, інтересів і виявлення творчих можливостей школярів (О. Певцова) [48];
- ▶ організація процесу навчання залежно від урахування індивідуальних відмінностей у навчанні школярів, а також форма поділу учнів класу на відносно однакові за рівнем навчання групи (сильні, середні, слабкі) для здійснення навчальної роботи з цими групами на різних рівнях (І. Бутузів) [27, с. 4];
- ▶ система навчання, за якої кожен учень, опановуючи мінімум загальноосвітньої підготовки, забезпечує можливість адаптації в постійно мінливих життєвих умовах, отримує право й гарантовану можливість приділяти

- переважну увагу тим напрямам, які найбільшою мірою відповідають його вподобанням (Г. Дорофєєв, С. Суворова, В. Фірсов, П. Кузнецов) [33, с. 15];
- ▶ чинник розвитку пізнавальної активності учнів на основі розвитку їх інтересу й пізнавальних потреб (Г. Щукіна) [64, с. 47];
 - ▶ розподіл навчальних планів і програм у старших класах середньої школи (С. Гончаренко) [29, с. 95];
 - ▶ організація роботи на уроці, за якої одному учневі або групі вчителів пропонує в певній системі посилені завдання різної складності й цим самим створює сприятливі умови для розвитку й навчання кожного (О. Савченко) [51, с. 39];
 - ▶ спеціально організована навчально-пізнавальна діяльність (суб'єкт-суб'єктна педагогічна взаємодія), яка, враховуючи вікові, індивідуальні особливості суб'єктів учіння, їхній соціальний досвід і стартовий стан, нахили й інтереси, спрямована на оптимальний фізичний, духовний і психічний розвиток учнів (студентів), засвоєння необхідного обсягу знань, практичних дій за різними навчальними планами й програмами (П. Сікорський) [56].

Отже, всі наведені тлумачення дають змогу виділити такі особливості: диференційоване навчання передбачає диференціацію змісту навчального матеріалу, методів та форм навчання та потребує врахування різних індивідуальних особливостей учнів, їхнього суб'єктного досвіду для організації відповідних сталих (або тимчасових) типологічних груп з метою створення оптимальних умов для розвитку задатків, нахилів, інтересів, самореалізації тощо.

Слід зазначити, що деякі науковці ототожнюють поняття «диференційоване навчання» та «диференціація навчання», проте, на думку інших — ці два терміни дещо різняться за семантикою. Так Г. Селевко трактує поняття «диференціація навчання» як: 1) створення різноманітних умов навчання для різних шкіл, класів, груп з метою врахування особливостей їх контингенту; 2) комплекс методичних, психолого-педагогічних й організаційно-управлінських заходів, які забезпечують здійснення процесу навчання в гомогенних групах [53].

На думку П. Сікорського, диференціація навчання — це множинність та варіативність індивідуальних і колективних підходів до суспільно узгоджених цілей загальної освіти. Вона створює сприятливі умови для індивідуалізації навчання, професійної орієнтації учнів та осмисленого вибору ними життєвого шляху. Диференціація передбачає відкритість змісту освіти, різноманітність навчального матеріалу, посібників, форм і методів навчальної роботи, контролю знань, широке врахування національної та регіональної специфіки в роботі шкіл [56]. Якщо диференційоване навчання — це адаптована навчально-пізнавальна діяльність педагога, то диференціація на-

вчання — це поділ в одних випадках суб'єктів учіння на різні типологічні групи за певними психологічними критеріями й адаптація до них решти компонентів навчання (зміст, методи, форми тощо) з метою досягнення оптимального розвитку учнів, а в інших — поділ суб'єктів учіння на групи залежно від змісту навчання (профіль, спеціальність) з метою підготовки учнів до продовження навчання в професійних закладах освіти та здобуття відповідної професії [55, с. 176].

Під час диференціації основних компонентів навчання (суб'єктів, змісту, прийомів і методів, форм, цільових установок тощо) один із них є визначальним. Наприклад, у початкових і середніх класах основою для диференціації навчання та її визначальним компонентом є учні, до яких адаптуються зміст, прийоми, методи, форми навчання. У старших класах основою для диференціації можуть бути й суб'єкти навчання (типова загальноосвітня школа), й зміст навчання, зокрема його профільність (ліцей, гімназія). Під заданий диференційований зміст добираються учні за відповідними інтелектуальними параметрами.

Для подальшого розуміння пропонуємо розглядати диференціацію навчання як організацію навчального процесу з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей учнів, спрямовану на виявлення можливостей і схильностей школярів, а також на розвиток їх здібностей та інтересів. У свою чергу диференційоване навчання вважаємо частиною загальної дидактичної системи, яка забезпечує спеціалізацію навчального процесу для різних груп учнів.

У педагогічній літературі з диференціацією навчання часто асоціюється диференційований підхід. Дійсно, між цими двома поняттями існує певний взаємозв'язок. Елементи диференційованого підходу можуть використовуватись у будь-якій навчальній технології. Разом з тим він передує диференційованому навчанню, яке є цілісною системною формою навчання. Диференційований підхід визначається педагогічною інтуїцією вчителя у зв'язку з реалізацією принципу індивідуалізації навчання та є конкретним показником його педагогічної майстерності. Наведемо визначення сутності поняття «диференційований підхід» низки дослідників:

- ▶ основний сенс диференційованого підходу полягає в тому, щоб, знаючи й враховуючи індивідуальні відмінності учнів у навчанні, визначити найбільш раціональний характер роботи на уроці кожного з них (І. Бутузів) [26, с. 18];
- ▶ спосіб оптимізації, який передбачає оптимальне поєднання класних, групових та індивідуальних форм навчання (Ю. Бабанський) [24, с. 21];
- ▶ особливий підхід вчителя до різних груп учнів, що полягає в організації навчальної роботи, різної за змістом, обсягом, складністю, методами, прийомами (О. Кірсанов) [40, с. 35];

- ▶ пристосування форм і методів роботи до індивідуальних особливостей учнів (Є. Рабунский) [49, с. 18].

Отже, якщо мова йде про диференціацію навчання, мається на увазі комплекс організаційно-управлінських, соціально-економічних та правових аспектів навчання, які створюють статус навчального закладу. Наприклад, зміст і організація навчально-виховного процесу визначають відмінності профільного й поглибленого вивчення предметів, умови набору учнів, наповнюваність груп, терміни навчання, навантаження й оплату вчителів тощо. Якщо ж мова йде про диференційований підхід, то маються на увазі технології індивідуального підходу до учнів з метою визначення рівня їх здібностей і можливостей, їх профільної орієнтації, максимального розвитку кожної особистості на всіх етапах навчання.

Слід зазначити, що диференціація навчання тісно пов'язана з індивідуалізацією навчання й, власне, ґрунтується на ній. У педагогічній енциклопедії «індивідуалізація навчання» визначається як «планування та здійснення навчання відповідно до індивідуальних особливостей учнів» [38, с. 332]. Тобто організація навчального процесу, за якої добір способів, прийомів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності учнів, рівень розвитку їх здібностей до навчання. У шкільній практиці, в умовах класно-урочної системи, індивідуалізація переважно здійснюється через групові диференційовані завдання з включенням на окремих етапах індивідуальних [51].

Наразі масова школа не розділяє дітей за їхніми індивідуальними особливостями й інтересами; вона вчить всіх однаково, причому зміст і методи навчання розраховано на учнів середнього рівня розумового розвитку. У результаті для частини дітей не створюється оптимальних умов навчання: одні не реалізують свої здібності, а інші не освоюють програму й, взагалі, як би «випадають» з навчального процесу.

Основною метою диференціації навчання і є подолання, згладжування протиріччя між єдиним усередненим підходом до всіх учнів й індивідуальністю кожної дитини.

Диференціація навчання здійснюється в різних організаційних формах, за допомогою різних навчальних засобів і на різних рівнях. Дослідники, які присвятили свої роботи диференціації навчання в школі (Т. Дейніченко, С. Логачевська, Г. Селевко, І. Унт), виділяють два її види: зовнішня (профільна) та внутрішня (рівнева) диференціація. Рівнева диференціація ґрунтується на плануванні результатів навчання: виділення рівня обов'язкової підготовки й формуванні на цій основі підвищених рівнів оволодіння матеріалом. Узгоджуючись з ними й враховуючи свої здібності, інтереси та потреби, учень одержує право та можливість вибирати об'єм, глибину засвоєння навчального матеріалу, варіювати своє навантаження [31]. Тобто рівнева диференціація виражається в тому, що, навчаючись в одному класі,

за однією програмою й підручником, школярі можуть засвоювати матеріал на різних рівнях. Визначальним при цьому є рівень обов'язкової підготовки. Його досягнення свідчить про виконання учнем мінімально необхідних вимог до засвоєння змісту.

У старших класах перевага надається профільній диференціації навчання з її розділенням на подальшу профорієнтацію. Профільна диференціація передбачає навчання різних груп старшокласників за програмами, що різняться глибиною викладу матеріалу, обсягом відомостей, переліком вміщених питань, а також професійно орієнтованим змістом навчання. Різновидом профільного навчання є поглиблене вивчення окремих предметів, якому властивий досить просунутий рівень підготовки школярів з цих предметів, що дає змогу досягати високих навчальних результатів. Профільне навчання є більш демократичною та широкою формою фуркації. Фуркація (від лат. *furcatus* — поділений) — побудова навчальних планів старших класів середньої школи за циклами (потоками) та профілями (гуманітарний, природничо-математичний, технічний, сільськогосподарський тощо) з переважанням одного циклу навчальних предметів. Фуркацію застосовують з метою поглибленого вивчення профільюючих предметів. У сучасній українській школі фуркацію поставлено як проблему диференційованого й профільного навчання школярів у старших класах [29, с. 351].

Обидва види диференціації (рівнева й профільна) співіснують і взаємодоповнюють один одного на всіх щаблях шкільної освіти, проте в різному співвідношенні. В основній школі провідним напрямом диференціації є рівнева, хоча вона не втрачає свого значення й у старших класах.

За формою диференціація навчання буває гнучка (елективна) та жорстка (селективна). Гнучка форма передбачає на певному етапі навчання вільний вибір предметів для вивчення на базі обов'язкового ядра, тобто застосовується варіативний підхід, що передбачає диференціацію навчання, яка поєднує забезпечення загальнокультурного рівня освіти з вільним вибором самим учнем рівня й обсягу вивчення матеріалу з урахуванням своїх можливостей, інтересів і нахилів. Жорстка форма передбачає фуркацію на вищому ступені навчання після отримання загальної освіти на середньому ступені, тобто йдеться про попередньо зафіксований добір змісту, методів і форм навчання.

Диференціація може здійснюватися на різних рівнях. Так, наприклад, голландський вчений Рональд де Гроот виділяє три рівні:

- ▶ мікрорівень (рівень одного класу), якщо до окремих груп дітей одного класу застосовується різний підхід (внутрішня форма), тобто одним учням задаються більш важкі тексти й завдання, ніж іншим;
- ▶ мезорівень (рівень школи), якщо диференціація здійснюється всередині школи між окремими класами, потоками або відділеннями (зовнішня

форма) — учням різних класів, різних потоків або відділень дають, наприклад, різну кількість часу на освоєння шкільної програми;

- ▶ макрорівень (рівень державних навчальних програм) — диференціація між школами, створення різних типів шкіл відповідно до творчих здібностей дітей (зовнішня форма) [50, с. 4].

Щодо макрорівня, то йдеться про існування різних типів середніх навчальних закладів: загальноосвітніх шкіл, спеціалізованих шкіл, гімназій, колегіумів, ліцеїв. Ці навчальні заклади мають академічний профіль, призначені для обдарованої молоді, спрямовані на підготовку учнів до вступу у вищі навчальні заклади. Відбір до них є конкурсним, здійснюється відповідно до рівня розвитку певних здібностей та навичок.

Диференціація на мезорівні властива школі-ліцею, школі-гімназії, школі-комплексу, а також звичайній загальноосвітній школі, в якій створено спеціалізовані класи. Ще одним видом диференціації на мезорівні є створення на одній навчальній паралелі класів вирівнювання, в яких учні згруповані за слабким рівнем успішності та за академічними здібностями.

Диференціація на мікрорівні традиційно виявляється в роботі вчителів, передбачає роботу вчителя на уроці з кількома групами дітей відповідно до рівня навчальних навичок. Диференційоване навчання в практичній діяльності вчителя передбачає, що всі учні одержують однакові завдання, але слабшим надається індивідуальна допомога під час їх виконання, або слабші учні одержують окремі, посилені для них, завдання. Інколи учням пропонують легше завдання, але згодом ускладнюють додатковим, яке вони виконують відповідно до своїх можливостей. Загалом диференціація завдань може здійснюватися на підставі кількості завдань, за ступенем їх труднощі, самостійності виконання. На практиці такий поділ здійснюють на підставі реальних навчальних можливостей учнів.

Російський дослідник Г. Селевко зазначає, що диференційоване навчання може відбуватися за допомогою різних навчальних засобів та на різних рівнях, серед яких виділяє такі: приватно-методичний, технологічний, загальнопедагогічний, соціальний [53].

За організаційним рівнем гомогенних груп він розрізняє диференціацію:

- ▶ регіональну за типом шкіл (спецшколи, гімназії, ліцеї, коледжі, приватні школи, комплекси);
- ▶ внутрішньошкільну (рівні, профілі, відділення, поглиблення, ухили, потоки);
- ▶ паралельну (групи й класи різних рівнів: гімназійні, класи компенсуючого навчання тощо);
- ▶ міжкласну (факультативні, зведені, різновікові групи);

- ▶ внутрішньокласну, або внутрішньопредметну (групи в складі класу).

Внутрішньокласну диференціацію називають ще «внутрішньою», на відміну від усіх інших видів «зовнішньої» диференціації.

До внутрішньої диференціації іноді відносять і розподіл класу на будь-які, навіть різнорідні групи, для яких застосовується інтегративна модель диференційованого навчання. Прикладами можуть бути поділ учнів за груповими способами навчання, використання ігрових методик, бригадно-лабораторного методу, методу проектів тощо[53].

До особливої диференціальної групи може бути віднесена будь-яка група, навчання в якій відрізняється якимись умовами або компонентами навчально-виховного процесу. Група може бути гомогенна (однорідна, в якій учні мають однаковий рівень навчальних можливостей) або гетерогенна (неоднорідна, в якій учні мають різний рівень навчальних можливостей). Групове навчання сприяє використанню пошукових завдань, створює передумови для використання комплексних розумових дій. Навчальні завдання вирішуються в процесі спілкування учнів у групі, що сприяє вихованню колективізму, формуванню комунікативних якостей. Учитель здійснює розподіл праці між учнями групи, формулює основні та додаткові запитання, розраховує час на їх виконання, здійснює оперативний контроль. При цьому він прогнозує власну педагогічну діяльність на занятті.

Диференціація завжди відбувається за одним або кількома напрямками. Виділяють такі напрями диференціації:

- ▶ за цілями навчання: групи компенсуючого навчання (вирівнювання, корекції, педагогічної підтримки), творчі, роботи з обдарованими, довузівської підготовки, оволодіння спеціальністю тощо;
- ▶ за змістом навчання: спецкласи (групи, школи) профільні, з поглибленням, з ухилом, раннього вивчення предмета, спеціальних програм, групи професіоналізації та спеціалізації, додаткових освітніх послуг тощо;
- ▶ за методами й технологіями: групи розвиваючого навчання, колективного способу навчання, які працюють за авторськими методиками, комп'ютерної технології, соціоігрової, вальдорфської педагогіки, Монтессорі-методики, підвищеної індивідуальної уваги, компенсуючого навчання тощо;
- ▶ за рівнем навчання: групи базового освітнього стандарту, просунутого рівня (групи поглибленого вивчення предмета, факультативні, гімназійні, ліцейські), компенсуючого, адаптуючого рівня (вирівнювання, корекції, педагогічної підтримки), спеціальні тощо;
- ▶ за темпом (часом) навчання: класи (групи) випереджаючого, прискореного та уповільненого навчання (трьох-, чотирьох- і п'ятирічна початкова школа, екстернат).

За характерними індивідуально-психологічними особливостями дітей, що становлять основу для формування гомогенних груп, розрізняють диференціацію:

- ▶ за віковим складом (шкільні класи, вікові паралелі, різновікові групи);
- ▶ за статтю (чоловічі, жіночі, змішані класи, команди, школи);
- ▶ за інтересами (гуманітарні, фізико-математичні, біолого-хімічні та інші групи, напрями, відділення, школи);
- ▶ за рівнем розумового розвитку (рівнем досягнень);
- ▶ за особистісно-психологічними типами (типом мислення, акцентуації характеру, темпераменту, соціотипом тощо);
- ▶ за рівнем здоров'я (фізкультурні групи, групи ослабленого зору, слуху, лікарняні класи).

Відповідно до навчальних можливостей учнів умовно поділяють на такі групи:

- ▶ учні з дуже високими навчальними можливостями, які здатні швидко засвоювати матеріал, вільно вирішувати завдання, з інтересом і самостійно працювати та потребують завдань підвищеної складності;
- ▶ учні з високим рівнем навчальних можливостей, які мають міцні знання, володіють навичками самостійної роботи, не поступаються першій групі в засвоєнні матеріалу, але не завжди старанно закріплюють вивчене, бо їм не властива висока працездатність, потребують корекції їхньої роботи, періодичного контролю за їхньою навчальною діяльністю;
- ▶ учні із середніми навчальними можливостями, які можуть непогано вчитися, але їм заважає низька навчальна працездатність;
- ▶ учні з низькими навчальними можливостями, які мають слабку здатність до навчання й низьку навчальну працездатність, вимагають спеціального підходу педагога.

Підставами для створення відмінностей в освітньому процесі можуть бути розумові здібності, успіхи в навчанні:

- ▶ за здібностями учнів розподіляють на навчальні групи за загальними чи окремими здібностями (у першому випадку за результатами успішності їх розподіляють по класах А, В, С і навчають за відповідними програмами, маючи можливість переведення з одного класу до іншого; у другому випадку учнів групують за здібностями до вивчення певної групи предметів (гуманітарних, природничих, фізико-математичних);
- ▶ за недостатністю здібностей учнів, які не встигають із певних предметів, групують у класи, в яких ці предмети вивчають за заниженим рівнем і в меншому обсязі [62].

Кожен із розглянутих видів диференціювання має свій зміст, методику навчання.

Основними цілями, результатами й критеріями ефективності диференціації навчання є: підвищення ефективності шкільної освіти; демократизація навчально-виховного процесу; створення умов для навчання й виховання, адекватних індивідуальним особливостям й оптимальних для різнобічного загального розвитку дітей — (розумового, фізичного, морального, естетичного, трудового; формування та розвиток індивідуальності, самостійності й творчого потенціалу особистості; адаптація та включення до повноцінного навчального процесу дітей з аномаліями розвитку й асоціальною поведінкою).

Таким чином, проведений аналіз педагогічної та психологічної літератури з проблеми диференціації навчання дає можливість зробити висновки:

- ▶ тема диференційованого підходу в навчанні залишається актуальною протягом останніх десятиріч і залишатиметься такою доти, поки існує класно-урочна система навчання;
- ▶ на сьогодні не існує єдиного усталеного визначення терміну «диференційоване навчання»;
- ▶ диференціація навчання є одним з ефективних засобів підвищення якості освіти, розвитку здібностей, схильностей та інтересів учнів, активності їхньої пізнавальної діяльності;
- ▶ диференціація навчання є одним із ключових напрямів модернізації школи: це визначається тією роллю, яку відіграє диференціація в реалізації різноманіття освітніх систем, розвитку індивідуалізації навчання, нормалізації навчального навантаження, здійсненні наступності в навчанні тощо;
- ▶ диференціація навчання є визначальним чинником демократизації та гуманізації системи освіти, оскільки забезпечує умови для оптимального розвитку кожної дитини, адже гуманістична орієнтація диференціації потребує того, щоб в організації диференційованого навчання зважувалися інтереси кожного.

Концептуальні підходи американських вчених щодо проблеми диференціації навчання та її забезпечення

Завдяки сучасним процесам світової глобалізації сьогоднішні шкільні класи заповнені учнями, які різняться не лише за своїм культурним і мовним середовищем, але й за пізнавальними здібностями, базовими знаннями й навчальними інтересами. Одне з найважливіших завдань шкільної освіти — створення таких навчальних умов, за яких кожен учень мав би можливість повністю реалізувати себе, бажав і вмів вчитися. У кожному класі

розвиток і ступінь підготовленості, ставлення до навчання й інтереси учнів різні. Найчастіше вчитель змушений вести заняття відповідно до середнього рівня розвитку та навчання учня. Це неминуче призводить до того, що «сильні» учні штучно стримуються в своєму розвитку, втрачають інтерес до навчання, а «слабкі» приречені на хронічне відставання. Ті, хто належить до «середніх», теж дуже різні: з різними інтересами й схильностями, особливостями сприйняття, мислення, пам'яті. Для того, щоб кожен учень працював на повну силу, відчував впевненість у собі, відчував радість навчального процесу, свідомо й міцно засвоював програмний матеріал, просувався в розвитку, навчальний процес необхідно вибудовувати за принципом індивідуального підходу. Одним із засобів індивідуального підходу до дітей є диференційоване навчання. Під поняттям «диференційоване навчання» ми розуміємо врахування вчителем індивідуальних особливостей кожного учня в умовах групування дітей в межах одного класу, тобто облік типових індивідуальних особливостей учнів.

Проблема індивідуалізації та диференціації навчання залишається однією з найактуальніших у зарубіжній педагогіці. У розвинутих країнах Заходу та США велика увага приділяється виявленню різних форм та способів їх реалізації.

У сучасній американській педагогіці диференціація навчання стала об'єктом дослідницької уваги К. Томлінсон (С. Tomlinson), С. Д. Аллан (S. D. Allan), М. Рок (M. Rock), М. Грег (M. Gregg), Е. Елліс (E. Ellis), Р. Е. Гейбл (R. A. Gable), К. Тесо (C. Tieso), Д. Лоуренс-Браун (D. Lawrence-Brown), Т. Баумгартнер (T. Baumgartner), М. Ліповський (M. B. Lipowski), К. Раш (C. Rush), К. Андерсон (K. Anderson), Т. Холл (T. Hall) та інших.

Більшість сучасних американських науковців термін «диференційоване навчання» вживають у таких значеннях:

- ▶ диференційоване навчання, що здійснюють учителі щодо дітей (differentiated instruction);
- ▶ диференційоване навчання, що здійснюється учнями (differentiated learning).

Ці поняття мають чіткі визначення й активно застосовуються американськими вчителями під час навчального процесу. Проте, слід зазначити, що коли йдеться про диференційоване навчання, все ж таки частіше мається на увазі диференційоване навчання, що здійснюють учителі щодо дітей (differentiated instruction).

Дослідники Національного центру з доступу до загальноосвітньої програми (National Center on Accessing the General Curriculum) у США визначають диференційоване навчання як організацію навчально-виховного процесу з урахуванням індивідуальних здібностей учнів одного класу. Мета

такого навчання полягає в максимізації індивідуального розвитку та особистісного успіху кожного школяра шляхом задоволення його навчальних потреб. Головна вимога: «не слід очікувати від учня, що він сам буде підлаштовуватися під освітню програму, а слід сприймати його на тому рівні, де він знаходиться на даний момент» [5]. У процесі навчання враховується досягнутий кожним рівень засвоєння знань і вмінь, здійснюється детальне керування їхньою навчальною діяльністю. Вона проходить в індивідуальному темпі. Всі учні постійно отримують допомогу з боку викладача. Завдання для дітей з різним рівнем навчальних можливостей відрізняються за складністю, обсягом, можуть розширювати або поглиблювати знання. Тобто, навчаючись за єдиною програмою, учні мають можливість засвоювати її на різних рівнях, але не нижче від нормативних обов'язкових результатів. Іншими словами, диференціація навчання — така система, за якої кожний учень, опановуючи деяким мінімумом загальноосвітньої підготовки, отримує право та гарантовану можливість приділяти переважну увагу тим предметам, які відповідають його схильностям.

На думку провідної вченої з питань диференційованого навчання в США К. Томлінсон (С. Tomlinson), диференціація — це підлаштування навчання під задоволення індивідуальних потреб учнів, а також здатність учителя відповідально реагувати на ці потреби. Тобто кожний вчитель повинен зрозуміти бажання учня працювати в складі групи або додатково практикуватися в конкретних навичках, або більш глибоко занурюватися в конкретну тему, або розраховувати на допомогу в розумінні будь-яких понять, або мати можливість висловити власні погляди, думки, гумор тощо. Учитель повинен активно та позитивно реагувати на такі потреби. Отже, диференціація «прислухається до освітніх потреб або конкретного студента, або невеликої групи студентів і заперечує типову модель викладання, коли всі учні у класі сприймаються учителем однаково» [19].

В умовах сучасної школи часто мета вчителя полягає в тому, щоб вивести всіх на однаковий середній рівень, або впевнитися, що всі учні оволоділи належною кількістю навичок у певний проміжок часу. У той же час прогрес кожного учня вони вимірюють лише відповідно до заданого стандарту. Така інтенція іноді необхідна, і розуміння того, на якому етапі навчання відносно орієнтира в певний момент перебуває дитина, може бути корисним у навчальному процесі. Проте, коли весь клас просувається вперед в опануванні новими навичками та поняттями без будь-яких особливих коригувань у часі та додаткових настанов учителя, деякі окремі учні можуть потребувати індивідуальної підтримки. Як правило, у складі класів також є учні, які на високому рівні демонструють майстерність в опануванні деякими навичками та матеріалом у короткий проміжок часу. Ці учні часто отримують високі академічні бали, що переважно є

знаком визнання їхньої передової відправної точки відносно загального рівня класу, аніж відображенням особистісного зростання. У диференційованому класі вчитель використовує поточне оцінювання як один із інструментів для побудови графіка навчання кожної конкретної дитини. Однак вчитель також повинен ретельно планувати індивідуальне вдосконалення учня. Принаймні частково особистісний успіх учня вимірюється індивідуальним прогресом, відштовхуючись від його «відправної точки» в навчанні. Іншими словами, успіх й особистісне зростання позитивно співвідносяться.

Незалежно від того чи диференціюють учителі зміст, процес, результат або навчальне середовище, використання тривалого гнучкого групування перетворює його на успішний підхід до навчання [18, с. 32].

Американські вчені пропонують концептуальну карту для диференціації навчання (*мал.1*):

На думку американських вчених, процес диференціації навчання — це концептуальний підхід і практична технологія планування та реалізації курікулуму й навчального процесу, який базується на усвідомленні відмінностей між школярами. Вони зазначають, що така технологія допомагає враховувати в навчальному процесі індивідуальні стилі навчання (через організацію різних видів діяльності для надання учням можливості опрацювати навчальний матеріал різними способами), рівень підготовленості учнів (через коригування темпу навчання та складності матеріалу) й інтереси (через врахування інтересів та бажань школяра в навчанні) [18, с. 34].

Також вони підкреслюють, що рівність в освіті не передбачає однакове навчання для всіх учнів, а, навпаки, передбачає навчання того, що вони потребують. Здійснення ідентичного навчального підходу до всіх школярів не є ефективним. Для планування індивідуального зростання учня, вчителям варто починати аналіз із того, де перебуває кожна дитина на навчальному шляху. Це треба робити для того, щоб зрозуміти її академічні потреби та допомогти їй досягти успіху, хоча завдання непросте — підлаштуватись під окремі потреби кожного школяра в класі [19]. Сучасне розуміння диференціації навчання надає можливість дітям зі спеціальними потребами і, нерідко, різними рівнями розвитку, навчатися в державній загальноосвітній школі в звичайному класі з іншими учнями, хоча ще десятиліття тому такі учні навчалися би в спеціальному класі. Американські педагоги розуміють, що ця тенденція є позитивною, але зазначають, що їх робота стає все складнішою. Для того, щоб вчитель міг знайти ефективний підхід до учня, за яким закріплена індивідуальна освітня програма (Individualized Education Program — IEP), він повинен переглянути особові справи учня та спробувати з'ясувати максимум інформації про нього для того, щоб «зустріти», зрозуміти його потреби та змогти їх задовольни-

ти. Учитель повинен знати свій клас та вміти передбачити, який матеріал може стати «вибоїнами на дорозі» (road bumps) для учнів, яким важко дається навчання (struggling students), та бути готовим запропонувати індивідуальні завдання [19].

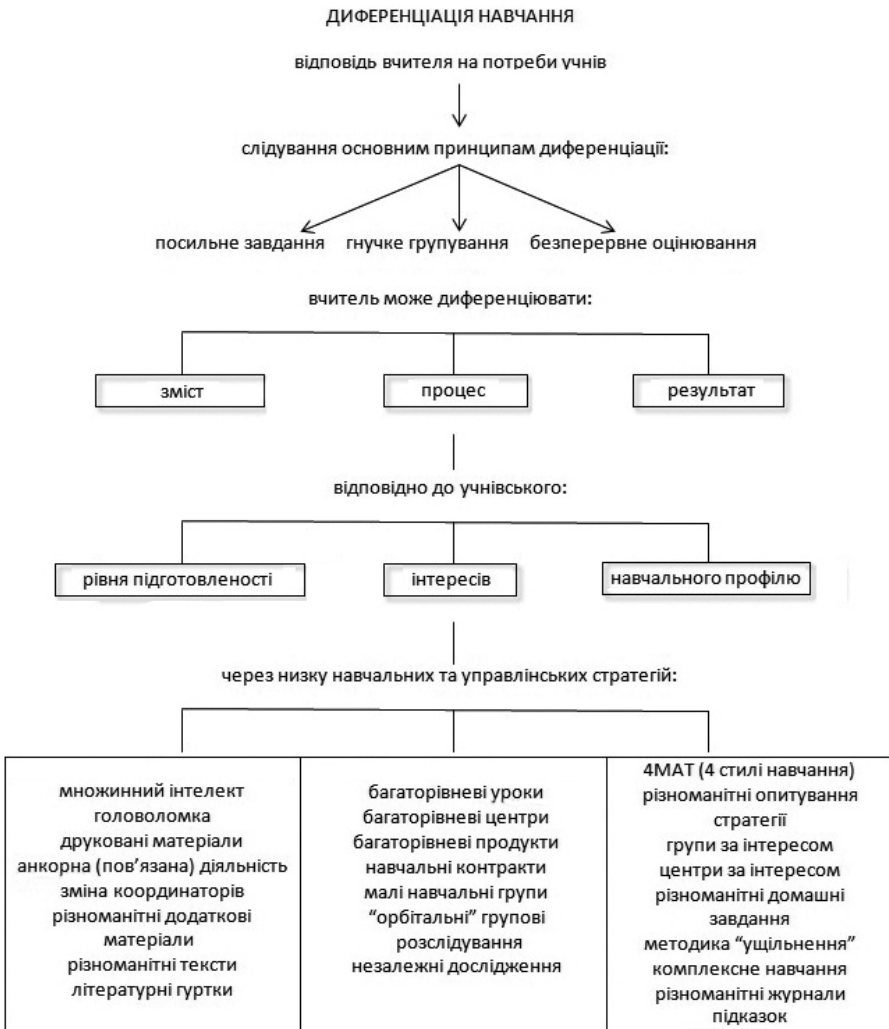


Рис. 1

Джерело: Differentiation of Instruction. Tomlinson, C. A. (2014).
The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners.

На думку американських освітніх експертів і практиків, кількість досліджень з проблеми диференційованого навчання на сьогодні ще досить обмежена [19; 1; 5]. Проте, слід зазначити, що фундаментальні дослідження щодо розв'язання цього питання ґрунтуються на принципових положеннях, які забезпечують основу диференціації. Ці положення стосуються використання ефективних методів управління класом (classroom management), сприяння фаховому самовизначенню та навчальній мотивації, оцінювання рівня підготовки учня, задоволення стилем навчання, об'єднання учнів відповідно до їхніх індивідуально-типологічних особливостей, навчання учнів у зоні проксимального розвитку (Zone of Proximal Development (ZPD) — розбіжність між наявним рівнем розвитку дитини (яке завдання він може вирішити самостійно) й рівнем потенційного розвитку, якого він здатний досягти під керівництвом педагога або в співпраці з однолітками) [4; 19; 20].

Інші американські науковці вказують на поступове збільшення кількості досліджень у цій царині за останній час, які виявляють позитивні наслідки впровадження диференційованого навчання в класах, в яких учні мають різні навчальні можливості [12]. Так, наприклад, у трьохрічному фундаментальному дослідженні вчені вивчали застосування та наслідки диференційованого навчання в масовій школі. Вони встановили, що за умови систематичного використання диференційованого навчання, воно давало позитивні результати в широкому діапазоні цільових груп. Тобто студенти з помірними або значними труднощами в навчанні мали можливість отримати від диференційованого підходу більше переваг ніж від традиційного. Особливо помітно це відбувалося за диференціації навчання в малих групах або в групах з визначеною ціллю [10].

Американський науковець К. Тесо (С. Tieso), досліджуючи педагогічну практику 31 вчителя з математики та спостерігаючи за успішністю 645 учнів, виявив, що школярі з середніми навчальними можливостями, які навчалися за диференційованим навчальним планом, демонстрували значно вищий рівень навчальних досягнень, ніж школярі з високими навчальними можливостями, які навчалися за допомогою звичайного підручника й навчального плану. Вчений дійшов висновку, що перегляд та диференціація навчальної програми разом зі створенням цілеспрямованих гнучких навчальних груп, може значно поліпшити успішність учнів (особливо обдарованих) з математичних дисциплін [14].

Д. Лоуренс-Браун (D. Lawrence-Brown) стверджує, що диференційоване навчання може допомогти отримати належну освіту учням з широким спектром можливостей: від обдарованих до тих, хто має важкі форми інвалідності. Учений пояснює, що вчитель повинен планувати цілі та завдання індивідуальних освітніх планів шляхом адаптації чинної шкільної програ-

ми, а також долучати в процесі навчання допоміжні наочні посібники, графіки, відео- та аудіо-записи тощо [8, с. 34].

Дослідники Т. Баумгартнер (Т. Baumgartner), М. Ліповський (М. В. Lipowski) і К. Раш (С. Rush) вивчали, як можна покращити навчальні досягнення з читання серед учнів початкової та середньої школи, використовуючи диференційовані навчальні стратегії, зокрема гнучкі групи, самостійний вибір учнем навчальних завдань, самостійний вибір часу для читання й доступ до різних текстів. В усіх трьох дослідних класах учні вдосконалили свої навички з декодування, фонеміки та розуміння текстів. Крім того також покращилося ставлення учнів до читання та власна думка щодо своїх можливостей [2].

Аналіз американських джерел з проблеми диференціації навчання показав, що більшість дослідників вказують на такі керівні принципи для підтримки на практиці диференційованого навчання в класі:

- ▶ зосередження на основних ідеях і навичках у сфері змісту, виключення допоміжних завдань та заходів;
- ▶ моніторинг індивідуальних особливостей учнів (наприклад, стиль навчання, набуті знання, інтереси та рівень підготовки);
- ▶ гнучке групування учнів за спільним інтересом, темою чи здібностями;
- ▶ об'єктивне оцінювання за інструкцією;
- ▶ безперервне оцінювання, рефлексія та корекція змісту, процесу й продукту задля задоволення навчальних потреб учнів [1; 12; 16].

В американській освітній площині диференціацію навчання багато обговорюють як політику чи рішення, і педагогам часто буває важко пояснити, що ж це таке на практиці [22, с. 33]. Дослідники К. Томлінсон (С. Tomlinson) та К. Стрікленд (С. Strickland) зазначають, що вчителі, як правило, диференціюють викладання, застосовуючи один чи декілька аспектів: зміст (те, що учні вивчають), процес (як учні навчаються) або продукт (як учні демонструють свою майстерність з опанування знань чи навичок). Вчені підкреслюють, що немає такої моделі диференційованого навчання, яка би підходила абсолютно всім — все залежить від попередніх знань, інтересів і здібностей, що школярі додають до навчальної ситуації [17].

Для того, щоб запровадити диференційоване навчання на практиці, вчені пропонують вчителям спочатку чітко визначити для себе поняття диференційованого навчання. Конкретизуючи сформульовані педагогічні умови, наковці формулюють такі рекомендації вчителям для успішного практичного застосування диференціації в навчальному процесі:

- ▶ досконало вивчити кожного учня, постійно вести за ним психолого-педагогічні спостереження;
- ▶ чітко визначити, на якому етапі потрібна диференціація;

- ▶ визначити, яку диференціацію буде використовувати вчитель: за ступенем складності, за мірою самостійності, за обсягом роботи;
- ▶ об'єднувати школярів у групи довільно (групи не мають бути постійними, слід давати змогу учням самим обирати собі посильний вид роботи);
- ▶ виконувати диференційовані завдання систематично, майже на кожному уроці, уникаючи стандарту;
- ▶ диференціація має проходити через різні етапи уроку;
- ▶ уміло використовувати міри заохочення, розподіляти увагу за одночасної роботи кількох груп;
- ▶ передбачати дозування часу, різних видів роботи;
- ▶ добирати завдання з поступовим ускладненням для сильніших і зменшувати міру допомоги для слабших учнів;
- ▶ поєднувати парну, групову й індивідуальну роботу;
- ▶ добирати варіативні завдання, що полегшують роботу вчителя й учнів у перевірці цих завдань;
- ▶ процес засвоєння слід супроводжувати постійним контролем якості знань, умінь, навичок через самоперевірку, взаємодопомогу з наступною самооцінкою, самооцінкою тощо.

Одночасно чимало американських дослідників зазначають, що процес впровадження диференціації в навчання викликає деякі труднощі. Експерти застерігають: «... незважаючи на позитивні результати застосування диференційованого навчання у школі, сам процес дуже складний, і, як наслідок, його дуже важко впроваджувати у навчальний процес ... ставши на шлях диференціації слід очікувати на довготривалу систематичну роботу у цій сфері» [15, с. 6].

Дослідниця Х. Гертберг-Девіс (Holly Hertberg-Davis) з університету Вірджинія (США), звертає увагу на те, що не всі викладачі можуть реалізувати диференціацію на практиці. За результатами національного дослідження 2008 року, проведеного Інститутом Фордхама (The Thomas V. Fordham Institute), 8 з 10 вчителів констатували, що диференційоване навчання було «дуже» або «дещо» важким для впровадження. Національне вибіркове опитування викладачів шкіл у 2010 р. отримало такий самий результат [11].

Більшість американських викладачів акцентують на таких викликах щодо впровадження диференційованого навчання:

Складність провадження. Диференціація є складним підходом до реалізації і вимагає широкого та постійного професійного розвитку для вчителів й адміністраторів.

Диференціація потребує більше часу. Диференціація вимагає більш детального та індивідуального планування, що, відповідно, забирає більше

часу. Більшість вчителів, які намагаються диференціювати навчальний процес, повідомляють про те, що вони перевантажені й не можуть викладати кожному учню однаково ефективно.

Завелика наповненість класів. У класі, в якому навчається понад 20 учнів, важко провести диференційоване навчання. Основна форма організації навчальної діяльності школярів у диференційованому класі полягає в групуванні учнів за академічними здібностями та потребами. Зазвичай, ідеальний розмір для таких навчальних груп — від трьох до п'яти осіб, але не більше семи. А клас з 30 студентів потребує чотирьох або більше навчальних груп, яким буде важко приділяти достатню увагу та ефективно навчати.

Професійні кадри. Необхідно підвищувати професійну компетентність вчителів, здатних на практиці використовувати нові підходи й методи диференційованого навчання. Більше того, зазначено, що вчитель самотужки може планувати уроки та навчальні заходи, але для реалізації цих планів необхідна допомога асистента, хоча б на неповній основі. Більшість шкіл не можуть дозволити собі двох чи більше співробітників в класі одночасно.

Велика кількість доступних ресурсів. Диференціація потребує рівного доступу різних матеріалів і ресурсів для учнів з різними стилями навчання. Школи з невідповідним матеріальним забезпеченням не завжди мають доступ до таких активів через фінансові проблеми.

Науково-методичне забезпечення. Організація науково-методичного супроводу диференціації перебуває на відповідному рівні (відсутнє належне методичне забезпечення навчального процесу, а також моніторинг і корекція освітнього процесу). Ті стратегії, які вчителі вже застосовують на практиці, мають роз'єднаний та індивідуальний характер. Необхідно тиражувати багатий педагогічний досвід, накопичений вчителями.

Адміністративна підтримка. Керівникам шкіл, які дотримуються консервативних поглядів на процес навчання та люблять, щоб учні сиділи на своїх місцях і працювали спокійно, може не сподобатися вигляд класної кімнати під час диференційованого уроку. Виконуючи різні завдання, учні можуть пересуватися класом та співпрацювати з іншими учнями. Іноді це схоже на організований хаос. Вчителі повинні заручатися підтримкою шкільної адміністрації, часто звітуючи про досягнутий прогрес. Якщо результати тестів покращуються й учні досягають прогресу, буде легше отримати схвалення керівників. Директори шкіл, зі свого боку, в своїх навчальних закладах також повинні розвивати різні стилі навчання, заохочувати вчителів підходити до застосування диференціації навчання креативно, гнучко та виборчо, надавати вчителям можливість і час професійно розвиватися, співпрацювати з іншими колегами, планувати та здійснювати навчальний процес у межах впровадження диференціації.

Налагодження роботи з батьками. Підтримка з боку батьків є абсолютною необхідністю для диференційованого навчання, оскільки знання чи результат, здобуті в школі, мають закріплюватися вдома. Вчителі повинні постійно спілкуватися з батьками про те, що їхня дитина вчить, і в який спосіб вона може вчитися найкраще. Якщо застосовані вчителем конкретні педагогічні методи будуть незрозумілими для батьків, вони не зможуть допомогти своїй дитині [6].

Американські освітяни закликають розпочинати процес диференційованого навчання з пошуку порад педагогів з багаторічним досвідом у його застосуванні для того, щоб обґрунтувати практику теорією й вирішити, що необхідно для кожного окремого учня, класу, школи. Учитель має пам'ятати, що до кожної дитини в класі треба виявляти чуйність, щирість, не виділяти надмірною увагою обдарованих і не принижувати моралізаторством слабших. Правильно організована робота допоможе кожному учневі відчувати себе здібним, потрібним, цікавим для вчителя й своїх товаришів. Саме це — надійний стимул для подальшої навчальної роботи учнів із захопленням, з відчуттям власної гідності. Адже ефективність навчання визначається не тим, що вчитель намагався дати учням, а тим, як вони засвоїли знання, і яке в них виробилось ставлення до навчання [23].

З'ясувавши особливості навчання в американській школі, необхідно пояснити ще один термін, невіддільний від диференціації — навчальний профіль (*learning profile*).

Під цим поняттям у США розуміють сукупність специфічних рис, що характеризують особу учня та його ставлення до навчального процесу. Профіль містить дані про освітні можливості, інтереси, нахили та побажання школяра. Навчальний профіль створюється вчителем для того, щоб краще зрозуміти своїх учнів. Вчитель виявляє та акцентує їхні сильні та слабкі місця, розкриває таланти, слабкості, інтереси, вподобання, які можуть сприяти або перешкоджати ефективному навчанню. Тобто за допомогою профіля він розробляє шляхи, способи навчання, що оптимально підходять кожному окремому учневі. Адже спосіб навчання, ефективний для одного школяра, може не влаштувати іншого, сповільняти процес навчання чи робити його не комфортним. Дослідження підтверджують, якщо вчитель створить умови для ефективного навчання, то навчальні результати будуть найкращими. Ціль диференціації за навчальними профілями — допомогти окремим учням зрозуміти, яке навчання є найкращим для них, та створити відповідні умови в класі.

Існує чотири категорії чинників навчальних профілів (*categories of learning-profile factors*), які використовують американські вчителі для планування курикулуму та обрання форми й методів навчання для кожного уроку. Це такі групи:

- ▶ групова орієнтація (незалежна / самоорієнтація, групова, змішана чи ін.);
- ▶ пізнавальний стиль (творчий / з опорою на факти; від загального до часткового / від часткового до загального; індуктивний / дедуктивний; орієнтований на людей / орієнтований на предмет чи завдання; конкретний / абстрактний; співпраця / змагання; усний / візуальний тощо);
- ▶ навчальне середовище (тихе / галасливе; тепле / прохолодне; спокійне / мобільне; фіксоване / гнучке тощо);
- ▶ розумові здібності (аналітичні, практичні, творчі, логічні / математичні, музичні / ритмічні, натуралістичні; інтерперсональні / інтраперсональні тощо).

Кожна з цих категорій має бути добре вивчена вчителем, жодну не можна недооцінювати. На визначення учнівського навчального профілю (learning profile) можуть також впливати стиль навчання учня, вибір предметів, яким він надає перевагу, стать та культурна приналежність [9; 18].

Отже, проаналізувавши підходи науковців США до трактування диференційованого навчання, можемо констатувати, що диференційоване навчання — це організація навчально-виховного процесу з урахуванням індивідуальних здібностей учнів одного класу; це максимізація індивідуального розвитку та особистісного успіху кожного школяра шляхом задоволення його навчальних потреб і здатність учителя відповідально реагувати на ці потреби. Науковці схильні розглядати диференціацію навчання школярів як навчання різних груп учнів за програмами, що передбачають розширений зміст і створення умов, які дають змогу кожному учневі розкрити свої потенціальні навчальні можливості, тобто в переважній більшості визначення перегукуються, але американські вчені більше уваги приділяють саме підлаштуванню навчання для задоволення індивідуальних потреб учнів, чим відрізняються від українських. Завдяки аналітичному аналізу джерел, можемо констатувати: сучасними американськими вченими диференціація навчання розглядається як інструмент підвищення ефективності шкільної освіти, як засіб розкриття й розвитку всіх потенційних можливостей учнів. Також вони вважають, що диференціація має сприяти зростанню активності учнів у їхній навчальній діяльності.

Практичні підходи щодо диференціації навчання у загальній середній школі США

На думку провідних американських вчених у галузі диференціації навчання, існує декілька критеріїв диференційованого класу. Нижче наведемо порівняльну таблицю традиційного та диференційованого класів, яка узагальнює основні вимоги до організації диференційованого навчального процесу в межах одного класу.

Порівняння традиційного та диференційованого класів

Традиційний клас	Диференційований клас
Відмінності між учнями не вивчаються або беруться до уваги через виникнення проблем у навчанні	Відмінності між учнями вивчаються як основа для планування навчання
Оцінювання відбувається в кінці певного навчального етапу як підсумкова фіксація/констатація результатів навчання	Оцінювання спрямовано на виявлення внутрішніх чинників успіху або невдач навчання учня, рівня й динаміки його розвитку та передбачає визначення характеру та міри необхідної педагогічної допомоги, планування та здійснення коригувальних видів робіт
У процесі викладання переважає орієнтація на домінування однієї загальної здібності до будь-якого предмету	Процес викладання орієнтовано на різні типи інтелекту (9 типів інтелекту: лінгвістичний, логіко-математичний, музичний, натуралістичний, просторовий, екзистенціальний, міжособистісний, фізико-кінетичний, внутрішньоособистісний)
Визначення навчальних досягнень учнів обмежується аналізом засвоєння учнем складників змісту загальної середньої освіти	Навчальні досягнення вимірюються в більш широкому сенсі шляхом аналізу індивідуального зростання від початкової точки
Інтереси школяра здебільшого не беруться до уваги	Викладання ґрунтується на інтересах школяра
Береться до уваги обмежена кількість варіантів навчального профілю (learning profile)	Цінується варіативність навчального профілю
Учитель викладає для всього класу за одним навчальним планом	Застосовуються декілька навчальних планів для одного класу
Зміст навчання формують підручники та курикулум	Зміст навчання формують навченість, інтереси та навчальний профіль учнів
Навчання сфокусовано на засвоєнні фактів з контексту уроку та формуванні необхідних навичок	Базові навички використовуються для того, щоб зрозуміти ключові концепції та принципи
Один варіант завдань є нормою	Підтримується багатоваріативність завдань

Тривалість окремих етапів уроку є встановленою, не досить гнучкою	Тривалість окремих етапів уроку є досить гнучкою та підлаштовується під потреби учнів
Переважає використання один підручник	Передбачено використання різноманітних матеріалів
Прихильне ставлення до єдиного тлумачення ідей та подій	Прихильне ставлення до різних поглядів щодо трактування ідей та подій
Вчитель вирішує всі поточні питання й проблеми	Учні допомагають учням і вчителю вирішувати поточні проблеми
Вчитель одноосібно встановлює навчальні цілі для всього класу	Учень співпрацює з вчителем для встановлення як індивідуальних цілей, так і навчальних цілей для всього класу
Часто використовується одна форма оцінювання	Навчальні досягнення учнів оцінюються різними способами

Джерело: Comparison of Traditional and Differentiated Classrooms.
Culturally Responsive Differentiated Instructional Strategies

Впроваджуючи диференційоване навчання в практику, вчитель має виявляти готовність розділити участь свого учня в навчальному процесі, використовуючи різні підходи у викладанні, зважаючи на різні темпи навчання та ступені складності засвоєння навчального матеріалу. І, звичайно, він має брати до уваги різні інтереси дітей у класі й надавати підтримку в навчанні відповідно до потреб учня. Диференціація навчання досягається шляхом забезпечення кожного учня навантаженням, відповідно до його індивідуальних можливостей, що практикується різними способами. Основна ж задача й обов'язок учителя — допомогти дитині ухвалити та виконати ухвалені ним рішення; зробити правильний вибір, визначитися в сфері своїх пізнавальних інтересів, допомогти скласти або скорегувати програму самоосвіти, дібрати потрібну літературу, поставити пізнавальну задачу, адекватну інтересам і можливостям учня, своєчасно його проконсультувати та проконтролювати і, нарешті, забезпечити своєчасне досягнення кожним, як мінімум, обов'язкового рівня загальноосвітньої підготовки.

У диференційованих класах американський учитель намагається створити такі навчальні умови, за яких учень зростає та розвивається, не переймаючись конкуренцією з іншими учнями, завжди рухаючись у напрямку (а часто й за межі) змістових цілей. Адже, на думку американських освітян, для кожного учня повинна бути альтернатива в навчанні, і не обов'язково програма одного учня має точно повторювати програму іншого, проте кожен учень може дотримуватися високих стандартів. Вчителю слід наго-

лошувати на тому, що навчання передбачає ризик, помилки й особистий триумф.

У сьомому розділі книги «Диференційований клас» Томлісон К. Е. [20, с. 102–122] акцентує увагу на різноманітних стратегіях, які застосовують у процесі диференціації навчання. Серед найпоширеніших в американських школах використовують такі:

Станції (Stations) — це різні зони в класі, де учні одночасно працюють над завданнями різного типу. Станції групуються навколо загальної теми або тематичних питань. Станції передбачають гнучке групування, тобто учень не обов'язково повинен відвідувати кожну з них, крім того, здебільшого він сам визначає кількість часу, який проведе на кожній станції. Станції створено для забезпечення незалежної практики учня в оволодінні ключовими концепціями, принципами, поняттями або навичками під керівництвом учителя. Наприклад, навчальні зони можуть бути розподілені таким чином: «Пояснювальна станція» (Teaching Station), «Практична станція» (Practice Station), «Проектувальна зона» (Project Place), «Зона рефлексії» (Thinking Place), «Доказова зона» (Proof Place) тощо.

Програми (Agendas) — це персоналізовані списки завдань, які учні мають виконати у визначений проміжок часу. Викладачі зазвичай створюють програми, які потребують для виконання два-три тижні. Програми зазвичай виконуються протягом певного часу робочого дня або впродовж спеціально відведеного часу навчального блоку. Учні можуть самі визначати порядок виконання завдань. Під час виконання програм викладачі можуть пересуватися по кімнаті та надавати підтримку «один на один» або невеликій групі учнів.

Комплексна інструкція (Complex Instruction) — це стратегія, призначена для того, щоб допомогти вчителям задовольнити потреби учнів, які різняться за своїми культурними та лінгвістичними ознаками, а також навчальними здібностями. Комплексна інструкція складається з завдань, які допомагають учням досягти мислення на більш високому рівні — генерувати ідеї, ставити навідні питання, умовно репрезентувати ідеї, використовувати множинний інтелект для вивчення концепцій тощо. Учні можуть працювати в невеликих неоднорідних групах з розподіленими ролями, наприклад такими, як координатор, дослідник матеріалів, відповідальний за час, протоколіст тощо. Комплексна інструкція передбачає розуміння матеріалу на однаковому рівні, незалежно від індивідуальних особливостей учнів. Вчителі допомагають групам, надаючи матеріали та ресурси різного рівня.

Орбітальні дослідження (Orbital Studies) — це незалежні дослідження, які тривають, як правило, від трьох до шести тижнів й «обертаються» навколо деяких аспектів курикулуму. Учні самі обирають теми з переліку, який складено відповідно до інтересів учнів, але пов'язаних з навчальним змістом. Викладачі можуть допомагати учням у формулюванні завдань до-

слідження, розробляти план дослідження, форму подання та критерії якості. Також викладачі надають поради та консультації, щоб допомогти учням самостійно розширити свої знання.

Центри (Centers) — це різні зони в класі, де учні працюють над різними завданнями, що не пов'язані з однією темою або колом тематичних питань. У таких центрах увагу зосереджено на важливих навчальних цілях, вони містять різноманітні матеріали та ресурси. У центрах надають чіткі вказівки та пропозиції щодо організації навчального процесу й постійно ведуть облік і контроль за прогресом учня. Є два типи центрів: *навчальні центри (learning centers)*, які пропонують різні матеріали та види навчальної діяльності, що призначено для вивчення, зміцнення або розширення конкретних навичок та *центри за інтересами (interest centers)*, призначені для того, щоб мотивувати студентів вивчати цікаві теми.

Відправні пункти (Entry Points) — стратегія, заснована на дослідженнях Ховардом Гарднером (H. Gardner) множинного інтелекту людини. Основна мета — дати дитині можливість пізнавати, вивчати будь-що тим способом і шляхом, який їй найбільш близький, зручний, і в якому вона почуває себе комфортно. Х. Гарднер пропонує п'ять різних підходів (*відправних пунктів*) для кращого засвоєння учнями навчального матеріалу: вербально-лінгвістичний — для вивчення навчального матеріалу використовуються словесні методи (розповідь, пояснення, інструктаж, бесіда, читання, письмо); логіко-математичний — використовуються методи класифікації, прогнозування, виділення першорядної важливості, формулювання наукових гіпотез, а також розуміння причинно-наслідкових зв'язків; фундаментальний — використовується гносеологічний метод навчання (вивчення філософії або словника, на якому ґрунтується навчальна тема); естетичний — зосередження на сенсорних особливостях навчальної теми, використання наочних методів (демонстрація, ілюстрація, спостереження тощо); прикладний — використання практичних методів навчання (вправи, лабораторні, практичні, графічні, дослідні роботи тощо). Кожній зоні *відправного пункту* слід мати відповідне оснащення. У вербально-лінгвістичному мають бути словники, книги, довідники, папір, дошка, газети, журнали тощо; у логіко-математичному — лінійки, транспортири, таблиці, геометричні тіла, головоломки, конструктор, набори для складання класифікацій тощо. Зона фундаментального підходу — це тихий відокремлений куточок з журналами, книгами, засобами для письма й індивідуальної роботи, матеріалами для самоперевірки. У зоні естетичного підходу — стіл для групової роботи, групові ігри, головоломки, приналежності для групових проєктів, письмове приладдя, необхідна література з теми. У кожному центрі необхідно мати інструкцію до виконуваних завдань й основні правила роботи. Перед початком занять варто обговорити з учнями види діяльності, мету та кінцевий

результат роботи. Кожний учень повинен чітко знати, що він має робити і що продемонструвати. Час роботи в центрах визначається багатьма чинниками (цілями, здібностями та навичками учнів, видами діяльності).

Модель Колба (4 МАТ) — вчитель планує навчальний процес, ґрунтуючись на чотирьох стилях пізнання: конкретному досвіді, рефлексивному спостереженні, абстрактній концептуалізації та активному експериментуванні. Автором моделі є фахівець з психології навчання дорослих Девід Колб (David A. Kolb). Модель Колба (цикл Колба) — теорія про те, як ефективно отримувати знання. На його думку, процес навчання є циклом або своєрідною спіраллю. Це свого роду цикл накопичення особистого досвіду, в подальшому — обмірковування та роздуми, й у підсумку — дії. Кожна людина має схильність до певних стилів отримання й обробки інформації. На цій підставі кожного учня можна легко зарахувати до однієї з чотирьох групи:

Активіст (конкретний досвід — навіщо мені це знати?) — це учень, який любить отримувати знання спираючись на свій досвід, методом проб та помилок. Активісту марно давати читати книжки, йому простіше показати на прикладі, дати покрокову інструкцію. Проте вони чудові виконавці, які не будуть постійно відволікати, ставити багато зайвих питань. Активістам подобається: ділитися враженнями та досвідом, отримувати відгуки на свою діяльність, мати дружніх вчителів, застосовувати набуті вміння до реальних проблем, самостійно мислити. Вони не люблять теоретизації й абстрактних понять.

Мислитель (рефлексивне спостереження — як я буду використовувати це у своєму житті?) — учень, який любить отримувати знання під час спілкування, але перевіряти їх на практиці не поспішає. Мислителі надають перевагу обдумуванню завдання замість активної участі. Під час дискусії вони прислухаються до думок інших, не поспішають висловлювати свою власну. Мислителю подобається: роз'яснення та дискусії, оцінювати ідеї та задуми за об'єктивними критеріями, мати час для роздумів. Не подобається: заняття, спрямовані на реалізацію завдань, виконання ролей (симуляції), оцінювання іншими учасниками.

Теоретик (абстрактна концептуалізація — що це за контент чи навичка?) — любить отримувати знання структуровано, читати й глибоко розбиратися в теорії. Обробляє знання самостійно, рефлексуючи до свого досвіду, багаторазово обмірковуючи їх. Так само, як мислитель, до практичної діяльності може зовсім не дійти. Теоретик буде докопуватися до суті, йому дуже складно розповідати та показувати, простіше дати літературу на самостійне вивчення. Теоретикам подобається: бачити загальну теорію на основі дослідження окремих випадків, теоретичні міркування, думки й оцінки вчителя, діаграми, таблиці, добре систематизовані заняття. Їм не подобається: вправи в групах, симуляції, ігри, самостійність, ділитися своїми враженнями.

Практик (активне експериментування — якщо я скористаюсь цим, які можливості воно буде створювати?) — це учень, який любить отримувати теоретичні знання, але при цьому для нього важлива застосовність знань на практиці. Він вивчає рівно стільки, скільки йому потрібно для практичних завдань. І закріплює виконанням завдань. Практикам подобається: дискусії в невеликих групах, проекти, відгук інших людей, завдання для виконання після занять, практичні проблеми, вироблення вмінь. Їм не подобається: доповіді, оцінювання їхньої роботи (добре-погано), вчителі в ролі контролера-наглядача, контроль [13].

Інші стратегії:

- ▶ скорочення / розширення (Compacting / Extending) — вчитель попередньо оцінює рівень знань та набутих навичок учня з конкретної теми і, за необхідності, скорочує чи розширює навчальну програму для кожного окремого учня в залежності від того, що учень знає;
- ▶ проблемне навчання (Problem-Based Learning) — вчитель презентує учням незрозуміле, складне питання, а потім допомагає в його дослідженні та вирішенні, використовуючи матеріали та ресурси різного рівня складності;
- ▶ групове дослідження (Group Investigation) — вчитель пропонує тему відповідно до навчальної програми, потім допомагає розділити клас на групи за інтересами, знаходити матеріали, представляти дослідження та оцінювати результати;
- ▶ незалежне дослідження (Independent Study) — вчитель допомагає учню визначитися з темою, пов'язаною з навчальною програмою, спланувати дослідження та оцінити результати.
- ▶ навчальний контракт (Learning Contracts) — це угода між учнем та вчителем, яка дає учню певну свободу в отриманні навичок та знань (контракти дають змогу вчителям диференціювати зміст та процес);
- ▶ портфоліо (Portfolios) — це добірка особистих досягнень дитини, куди можуть входити її успіхи на олімпіадах, проекти, творчі роботи, громадська робота тощо. Портфоліо дає змогу виявити схильність школяра до тих чи інших предметів, визначити його психологічний портрет. Серед основних завдань, які виконує портфоліо, безумовне підвищення мотивації на успіх у школяра, підвищення самооцінки, а також передумови для успішного вибору професії [20].

Суттєвою особливістю технології диференціації навчання є її зв'язок із навчально-методичним забезпеченням освітнього процесу, а провідна роль в реалізації диференційованого підходу належить підручнику. Підручник — основна навчальна книга, що містить ключові відомості з тієї чи

іншої дисципліни. Сучасний підручник — явище набагато універсальніше: крім основного набору знаків, понять, термінів, дат тощо, він має містити комплект різноманітних додаткових матеріалів, а також пропонувати усі можливі стратегії їх використання. Будь-який підручник складається з двох основних компонентів — змістового (авторський текст) і методичного — системи завдань, способу організації тексту, ілюстративного матеріалу (рисунок, фото, діаграми, схеми, офіційні й архівні документи). Як допоміжний, третій компонент, можна виокремити технічне виконання — поліграфічне оформлення, способи виділення особливо важливих місць, довідковий матеріал тощо.

Підручник як основний освітній ресурс використовується майже в кожній предметній області, навчальній дисципліні, на будь-якому етапі навчального процесу. Проте деякі учні не в змозі отримати рівний доступ до його змісту через свої суб'єктивні причини: різний тип сприйняття інформації (наприклад, для деяких учнів зорові образи містять більше інформації та краще сприймаються ніж друковані тексти), проблеми з читанням та набуттям відповідних навичок для синтезу та аналізу інформації, нерідна мова навчання тощо. Крім того, в одному класі можуть навчатися абсолютно різні за своїми здібностями діти: одні враз вирішують нестандартні завдання, інші — з великими труднощами освоюють мінімальний стандарт. Завдання вчителя — розвинути вміння учня працювати з підручником, опрацьовувати математичні тексти, шукати й використовувати додаткову навчальну інформацію, критично оцінювати здобуту інформацію та її джерела, виокремлювати головне, аналізувати, робити висновки, використовувати отриману інформацію тощо. Тому більшість педагогів в загальній шкільній освіті США, які використовують диференціацію в навчальному процесі повинні адаптувати підручники таким чином, щоб школярі з різними навичками читання й рівнем розуміння тексту могли навчатися в одному класі. Для деяких учнів адаптовані підручники є саме тією якісною відмінністю в досвіді між частковим включенням у навчальний процес та повною інтеграцією. Адаптовані підручники спонукають учнів з різними навчальними можливостями та потребами до більш глибокого та осмисленого навчання.

Диференціація змісту освіти реалізується в матеріалах підручника по-різному: в системах і підсистемах вправ, за допомогою особливої організації теорії, розроблення та реалізації особливих принципів добору дидактичного матеріалу, цілеспрямованої етапності під час формування провідних навичок, умінь та компетенцій. Таким чином, не лише змістовно забезпечується просування високомотивованих, обдарованих учнів, а й менш підготовленим надається можливість розвиватися.

Американські педагоги-практики, які спеціалізуються на диференційованому викладанні (*differentiated instruction*), зазначають що процес адапта-

ції підручників під потреби диференційованого класу може вимагати внесення змін у сам текст, створення доповнень до тексту, або надання учням стратегій до вивчення матеріалу в будь-який інший спосіб [7].

Вважається, що змістовий компонент (контент) підручника є визначальним. Хорошим текстовим матеріалом є той, який, маючи високий рівень науковості доступний для користувачів тієї чи іншої вікової категорії. До того ж вкрай важливо, щоб він був написаний хорошою мовою та був збалансованим, тобто цікаво викладав основні факти й містив доступні тлумачення основних понять. Будь-який навчальний текст має відповідати таким критеріям: адекватність, швидкість і міцність сприйняття учнями навчальної інформації. Для реалізації принципу швидкості й міцності сприйняття навчальної інформації в посібнику слід використовувати графіки, таблиці, діаграми, схеми, які підсилюють інтенсивність сприйняття навчального матеріалу.

Однією з найпоширеніших адаптацій диференційованого підручника є підлаштування його контенту під вік, досвід, здібності або рівень навченості дитини. Деякі сторінки або глави можуть бути опущені або скорочені повністю. Інші частини тексту можуть бути адаптовані в декілька способів:

- ▶ переписування уривків, розділів або глав (спрощення стилістики мови, або її ускладнення);
- ▶ скорочення або/і перегруповування окремих уривків, розділів та глав;
- ▶ виділення або/і підкреслення окремих речень та абзаців, які доповнюють текст більш складним чи більш легким матеріалом з інших джерел на ту ж саму тему;
- ▶ узагальнення змісту у виділених абзацах;
- ▶ виокремлення основних тез, понять (для того, щоб допомогти учням зосередитися на найбільш ключових концепціях, представлених у кожному окремому розділі підручника, викладач разом з класом вирішує, які поняття, терміни та ідеї є найбільш важливими, потім надає їх як список і просить знайти їх у тексті, або просить учнів виділити їх на кожній сторінці тексту розділу чи наклеїти стікери під незрозумілими або важливими на їхню думку уривками текстів);
- ▶ роздрібнення тексту (кожний розділ підручника розділяється на фрагменти, виокремлюються найважливіші елементи, доповнюються візуальною або/та аудіо інформацією й створюється афіша (poster) чи презентація);
- ▶ створення своєї версії текстів уривків, розділів або глав після прочитання оригінального тексту підручника (прочитати текст, виокремити основні ідеї, «озброїти» новий матеріал будь-якими графіками, малюнками, таблицями, презентаціями тощо для запам'ятовування інформації);

- ▶ використання принципу «показати замість прочитати» (багато учнів легше розуміють текст, доповнений великою кількістю візуальної інформації);
- ▶ використання принципу «розказати замість прочитати» (якщо час і ресурси дають змогу, вчитель може зачитувати частини підручника всьому класу або окремим учням для набуття навичок активного слухання, також можна створити своє власне аудіо, адаптоване під певні цілі);
- ▶ доповнення текстів підручника додатковими матеріалами, які допоможуть зрозуміти зміст курсу на більш високому рівні (наприклад, використання матеріалів з альтернативних підручників дає можливість учням зіставляти способи подання матеріалу, осмислювати інші погляди й критично аналізувати другорядні джерела);
- ▶ навчання в кольорі (для того, щоб учню краще зосередитися на важливому контенті, вчитель може розробити певний тип колірної системи для тексту, наприклад синім кольором можна виділяти терміни, жовтим — ключові ідеї, які можуть бути на тестах, зеленим — цікаві деталі тощо);
- ▶ спеціальні нагадування (під час викладення матеріалу вчителю доводиться звертатися до навчальної інформації, засвоєної раніше й немає жодної впевненості в тому, що студент пам'ятає її, тому в текст доцільно вставляти спеціальні нагадування; також можна широко використовувати посилання й різні покажчики, розміщені в кінці підручника, що допомагають швидко знайти засвоєний раніше матеріал).

Іноді вчителі можуть залучати до співпраці учнів. Наприклад, учням з об'ємним знанням і досвідом у визначеному питанні пропонують створити набір коротких нотаток, які можуть бути використані учнями, що потребують засвоєння менш складного матеріалу, ніж це передбачено підручником. Сильним учням, які потребують більш складних завдань також можуть запропонувати зробити дослідження, а потім матеріал дослідження внести до тексту в розділі підручника. Учням з художніми та мистецькими здібностями викладачі можуть доручити створення додаткової візуальної та аудіо опори до кожного розділу. Для того, щоб текст став менш складним, в якості альтернативи, його можна супроводжувати або частково замінити на картинку, діаграму або інші графічні зображення, які можна знайти в журналах, газетах і в Інтернеті (наприклад, Google Images), або записати на аудіо-носії частини текстів.

Деякі американські педагоги додають, для того, щоб «слабкі» учні не були приречені на хронічне відставання й не втрачали інтерес до навчання, у підручнику має бути вибудована система диференційованої педагогічної допомоги, яка містить: типові вправи; пам'ятки (для підготовки

усного виступу, есе тощо); формулювання-інструкції для виконання завдання; попередження про типові помилки, неправильні підходи під час виконання завдання тощо; розгорнуті або короткі плани усних або письмових висловлювань; правила, схеми, моделі, на які учень може спиратися під час виконання завдань; додаткову допомогу у вигляді малюнків, схем, алгоритмів виконання завдання; вказівки на аналогічні завдання, виконані раніше; відповіді (ключі) або результати виконання завдання; наведення на правильне рішення певною асоціацією; виділення складників у складному завданні тощо.

Американські стандарти до підручників потребують того, щоб навчальний матеріал подавався цікаво, послідовно, відповідав канонам навчальної літератури (висока якість написання тексту: доступність, точність формулювань, чіткість графічного матеріалу). Крім того навчальна література поділяється на дві основні категорії: перша — навчальна література дошкільної освіти та початкової школи відповідає стандартам видавництва; друга — навчальна література для середньої та старшої школи (починаючи з 6 класу підручники з історичних, соціальних, природничих та технічних дисциплін) друкується за стандартами науково-популярних видавництв.

Підсумовуючи наведене вище, зазначимо, що американські педагоги застосовують різні стратегії для ефективного впровадження диференціації в освітню практику, серед основних — *станції, навчальні центри та центри за інтересами, програми, комплексна інструкція, орбітальні дослідження, відправні пункти* (підходи для кращого засвоєння учнями навчального матеріалу: вербально-лінгвістичний, логіко-математичний, фундаментальний, естетичний, прикладний), *модель Колба* (чотири стилі пізнання: конкретний досвід, рефлексивне спостереження, абстрактна концептуалізація та активне експериментування). Крім того технологія диференціації змісту освіти реалізується в матеріалах шкільного підручника. Сучасний американський підручник, адаптований до диференційованого процесу навчання, має відповідати таким вимогам: забезпечення кожного учня навантаженням, відповідно до його індивідуальних можливостей (різномірні завдання, доповнення текстів підручника додатковими матеріалами); врахування психологічних особливостей сприйняття навчального матеріалу (спеціальні нагадування, попередження про типові помилки, додаткова допомога, вказівки, інструкції до виконання завдання тощо); підсилення інтенсивності сприйняття навчального матеріалу (візуалізація інформації, створення аудіо-записів, розроблення системи кодової інформації тощо). Процес адаптації підручників під потреби диференційованого класу може потребувати внесення змін у сам текст (переписування, роздібнення, скорочення та перегруповування окремих уривків, розділів та глав; узагальнення змісту; виокремлення основних

тез, понять; створення своєї версії текстів тощо), створення доповнень до тексту. Крім того, підручник має відзначатися ґрунтовним і зрозумілим викладенням матеріалу, що відповідає програмі дисципліни, відповідати принципу системності (враховувати ретроспективи й перспективи сформованих знань, умінь і навичок, враховувати міжпредметні зв'язки досліджуваного матеріалу), забезпечувати просування високомотивованих, обдарованих учнів і надавати можливість розвиватися менш підготовленим. Для кожного учня має бути альтернатива в навчанні, й не обов'язково програма одного учня повинна в точності повторювати програму іншого, проте кожен учень може дотримуватися високих стандартів.

Перспективність досвіду США з диференціації навчання в загальній середній школі в Україні

Сучасний етап розвитку освіти відзначається особливою інтенсивністю й масштабами трансформацій, обумовлених не лише актуальними потребами соціально-економічного розвитку окремих країн, але й причетністю їхніх освітніх систем до інтеграційних процесів, що відбуваються в умовах глобалізації. Численні перетворення, які впроваджуються в межах програм модернізації або реформ освіти, здебільшого не обмежуються одним напрямом, а зачіпають фактично всі аспекти освітньої діяльності. Ефективним засобом оновлення освіти є диференціація навчання, яка дає змогу індивідуалізувати навчальний процес, задовольняти різнобічні освітні інтереси школярів, розвивати інтелектуальний і творчий потенціал особистості. У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року наголошується, що задля здійснення стабільного розвитку й нового якісного прориву в національній системі освіти необхідно створити умови для диференціації навчання та індивідуальної освітньої траєкторії розвитку учнів відповідно до їх особистісних потреб, інтересів і здібностей [44, с. 335–336]. У процесі реалізації цього завдання раціональним і доцільним є звернення до педагогічного досвіду інших країн, зокрема США — країни, яка втілює в собі багато рис, властивих сучасним тенденціям розвитку педагогіки західних країн і разом з тим зберігає чимало типових національних рис, обумовлених особливостями історії розвитку цієї країни, її культури та традицій. Важливість вивчення диференціації навчання в загальноосвітніх середніх школах США також зумовлюється значними змінами у вдосконаленні змісту освіти, форм і методів навчання. Нові тенденції в теорії та практиці роботи американської середньої школи були викликані новими соціально-економічними умовами й відображають складні процеси сучасного розвитку цієї країни. У шкільних реформах, які інтенсивно впроваджуються в США, висвітлюються найважливіші педагогічні проблеми, що мають міжнародне значення, серед яких, зокрема, реалізація особистісно

орієнтованого підходу до навчання в умовах єдиної школи, пошуки оптимальних шляхів виявлення та розвитку здібностей учнів, створення сприятливих умов для здобуття якісної середньої освіти тощо.

Проте важливою умовою запозичення закордонного досвіду є збереження власних педагогічних здобутків та врахування особливостей нашої історії, менталітету й сучасного стану функціонування школи. Адже досліджуючи системи загальної середньої освіти різних країн, враховуючи соціально-економічні та культурно-історичні традиції, запозичуючи їх кращий педагогічний досвід та водночас зберігаючи національну ідентичність, наша держава зможе вийти на новий позитивний освітній рівень [63, с. 5].

Україна та США мають певні спільні риси й окремі тенденції процесу диференціації навчання учнів середньої школи, навіть незважаючи на унікальність і специфіку зазначеного процесу в цих країнах, різні рівні його розвитку та той факт, що Сполучені Штати Америки мають значно більший досвід успішного функціонування диференційованого навчання.

Більш того, багато українських дослідників констатує той факт, що нинішній стан диференційованого навчання на практиці в українській загальноосвітній школі, на жаль, не відповідає теоретико-методичним засадам, йому притаманні такі особливості:

- ▶ диференційоване навчання в школі здійснюється фрагментарно й ситуційно;
- ▶ у більшості випадків диференціація зводиться до додаткових занять чи однотипних завдань для тих, хто має навчальну заборгованість;
- ▶ основним критерієм диференціації навчання є результат успішності учнів;
- ▶ диференціація навчання в школі нерідко обмежується лише варіюванням завдань за об'ємом та складністю;
- ▶ диференційоване навчання не забезпечує формування індивідуального стилю навчання шляхом вибору власної траєкторії навчання;
- ▶ організація навчання визначається переважно інтуїцією викладача, а не науково обґрунтованою концепцією диференціації [34].

Тому, на нашу думку, теоретичне осмислення й критичне використання досвіду американських шкіл в області диференціації навчання можуть надати посильну допомогу в оновленні української школи на гуманістичній основі й підвищенні якості підготовки професійних кадрів.

У США в зв'язку з відсутністю єдиної державної школи зовнішня диференціація неможлива, тому на макрорівні існує тільки внутрішня її форма. На етапі молодшої середньої школи, а особливо в останньому 9-му класі, починається диференціація за змістом освіти (і за метою навчання одно-

часно). Крім обов'язкових, вводяться факультативні предмети. Здійсненню такого процесу сприяє відсутність у школах США єдиних обов'язкових навчальних програм, планів, підручників.

На етапі старшої середньої школи вводяться три навчальні потоки: академічний, що має гуманітарний і природничо-математичний напрями (підготовка до вступу в університет), загальноосвітній (підготовка до середнього професійного навчального закладу) і практичний, або професійний (підготовка до безпосереднього вступу у світ праці). Поділ учнів на вказані потоки здійснюється дуже ретельно, з урахуванням сесійного балу, бачення вчителя, результатів тестування щодо IQ учня (інтелектуальні здібності), рекомендацій працівника профорієнтаційної служби.

Відповідно до мети й змісту навчання на кожному з потоків використовується й методичний арсенал: на академічному потоці це методи, що слугують розвитку творчого, самостійного, критичного мислення школярів; на загальноосвітньому й особливо на практичному профілі — практичні методи навчання, спрямовані на формування конкретних навичок.

Диференціація здійснюється на двох рівнях: 1) навчання згідно з індивідуальними особливостями інтелекту: навчальні плани, програми, підручники «приспосовують» до учнів; 2) добір і поглиблене вивчення певної групи предметів за рахунок інших з метою професійної спрямованості навчання.

Професійна диференціація обумовлена індивідуальною, яка, в свою чергу, здійснюється відповідно до наслідків тестування. У результаті тестування учні, які мають високі показники, зараховуються до академічного потоку.

В американських школах дуже поширений поділ у самому потоці на групи (треки) — високі, середні, низькі (сильні, середні, слабкі). Це подальша рівнева форма диференціації (групування) за рівнем розвитку інтелектуальних здібностей та успіхами в навчанні. Згідно з цим, залежно від рівня підготовки групи в цілому й індивідуальних запитів учнів, навчальні програми диференціюються ще раз. Зауважимо, що школярі можуть переходити або бути переведені з групи високого рівня до групи середнього або низького рівня. Зворотній шлях неможливий, оскільки між треками існують суттєві відмінності в змісті й методах навчання.

Критерієм добору змісту освіти є принцип релевантності, тобто відповідності матеріалу, що вивчається, потребам та інтересам старшокласників кожного із потоків. Дуже поширені різні види індивідуальних програм (незалежні, збагачені, прискорені, просунуті, професійно спрямовані, елективні), що запроваджуються на академічних потоках [52, с. 163–165].

У сучасних умовах освітньої системи США диференціація навчання зберігає своє важливе значення. Однак її здійснення передбачає врахування низки тенденцій. Проаналізувавши дослідження американських вчених, можемо виокремити такі тенденції:

- ▶ необхідність здійснення диференціації в межах єдиної школи або класу;
- ▶ поєднання процесу диференціації та інтелектуалізації навчального процесу;
- ▶ здійснення диференціації навчання в межах державних стандартів, які визначають у тому числі й мінімальний рівень знань учнів з обов'язкових предметів;
- ▶ урізноманітнення форм і методів диференціації навчання (зокрема, спосіб та темп викладу матеріалу, кількість повторень, використання наочних матеріалів, чергування самотійної та групової роботи, ступінь емоційності подання матеріалу, стиль педагогічного спілкування тощо);
- ▶ активізація навчально-пізнавальної діяльності учнів в умовах диференціації навчання;
- ▶ поширення диференціації як способу підвищення ефективності навчально-виховного процесу у вигляді високої успішності та дисципліни;
- ▶ поширення диференціації як способу підтримання психологічного комфорту для учнів, розвитку лідерських здібностей, поліпшення самодисципліни, ставлення до навчання й школи тощо;
- ▶ поширення диференціації як способу демократизації, індивідуалізації та гуманізації процесу освіти в силу можливості особистісно-орієнтованого підходу, а також в силу свого природовідповідного та здоров'язберезувального характеру;
- ▶ розвиток диференціації навчання на основі позитивного педагогічного досвіду, знань про психологічні й фізіологічні відмінності учнів у процесі навчання;
- ▶ існування з одного боку позитивного ставлення до диференціації навчання педагогів й освітян, з іншого боку — негативного або нейтрального ставлення.

Проаналізувавши підходи науковців США до трактування диференційованого навчання, можемо констатувати, що диференційоване навчання — це організація навчально-виховного процесу з урахуванням індивідуальних здібностей учнів одного класу, це максимізація індивідуального розвитку та особистісного успіху кожного школяра шляхом задоволення його навчальних потреб і здатність учителя відповідально реагувати на ці потреби. Науковці схильні розглядати диференціацію навчання школярів як навчання різних груп учнів за програмами, що передбачають розширений зміст і створення умов, які дають змогу кожному учневі розкрити свої потенціальні навчальні можливості. Тобто в переважній більшості визначення українських та американських вчених схожі, але останні більше

уваги приділяють саме підлаштуванню навчання для задоволення індивідуальних потреб учнів, і цим відрізняються від українських. Слід наголосити, що сучасними американськими освітянами диференціація навчання розглядається як інструмент підвищення ефективності шкільної освіти, як засіб розкриття й розвитку всіх потенційних можливостей учнів. Також вони вважають, що диференціація має сприяти зростанню активності учнів у їхній навчальній діяльності.

Диференційований процес навчання — це широке використання різних форм, методів навчання й організації навчальної діяльності на основі результатів психолого-педагогічної діагностики навчальних можливостей, нахилів та здібностей учнів, використання яких створює сприятливі умови для розвитку особистості в освітньому процесі. Основне завдання диференційованої організації навчальної діяльності — розкрити індивідуальність, допомогти їй сформуватися, проявитися, знайти вибіркового підхід та виробити стійкість до соціальних впливів.

Приділення уваги нестандартним формам організації навчання під час здійснення диференціації навчання допоможе зробити його ефективнішим. Втілення принципів диференціації навчання з особистісною орієнтацією освіти, за якої в центрі навчального процесу опиняється учень, потребує застосування новітніх технологій, зміни форм і методів навчання: мультимедійних навчальних проєктів творчого та інформаційного напрямків, використання тематичних чи предметних телепередач, використання телевізійних та комп'ютерних дидактичних ігор на уроках тощо.

Американці вважають, що методи навчання є одним із основних структурних компонентів навчального процесу [60, с. 165]. Висунення на передній план діяльності школярів завдяки запровадженню принципів диференціації навчання змінило роль методів навчання в школах США. Розповіді-поясненню педагога належить в освітньому процесі досить незначне місце. Найчастіше вчитель звертається до простого викладу матеріалу на уроках академічного профілю.

Основою методології в американських середніх навчальних закладах є бесіда за умови, що всі учасники бесіди рівнозначні, володіють умінням терпляче вислуховувати, ставитись з повагою, враховувати думку одного.

Поруч із бесідою застосовують метод запитань та відповідей. Американські вчителі широко використовують цей метод, адже він допомагає їм з'ясувати, що є незрозумілим чи складним для дітей. Американські учні використовують різні шляхи пошуку та засвоєння навчального матеріалу: користуються словниками, довідниками, різною періодикою, іншими джерелами бібліотек і наукових центрів та Інтернет ресурсами, відвідують установи, організації, підприємства, проводять бесіди зі спеціалістами.

Порівнюючи добір форм та методів для оптимальної організації диференціації навчання в Україні та США, можемо підсумувати, що наші вітчизняні педагоги не поспішають змінювати звичні традиційні підходи в цьому питанні. Якщо американським учням пропонують власними зусиллями знайти матеріал, підготувати проект, поспілкуватись зі спеціалістами, відвідати організацію, ставлячи й вирішуючи при цьому різні питання, то українським пропонують пасивне сприйняття матеріалу на слух, за партами, коли вчитель стоїть посередині класу, метод запитань та відповідей при цьому не поширений. Хоча вже помітна тенденція до урізноманітнення навчального процесу в українській старшій школі. Починає набувати популярності метод проектів, робота в малих групах та поволі здійснюється використання інших новітніх форм і методів, учителів заохочують до проведення нестандартних уроків, адже старшокласники тоді набагато краще сприймають і засвоюють навчальний матеріал, та все ж домінують традиційні пасивні форми організації навчання, які краще задовольняють тип навчання, зорієнтований на вчителя, а не на учня.

Навчальна диференціація в американській школі передбачає поділ учнів на групи за певними критеріями (традиційно учнів розділяють за загальними й спеціальними особливостями, за інтересами, схильностями, рівню навченості, розвитку інтелектуальних і творчих здібностей, за проектованою професією тощо). Іншим, не менш важливим аспектом, є різна побудова процесу навчання в таких групах. Диференціація навчання досягається шляхом забезпечення кожного учня навантаженням, відповідно до його індивідуальних можливостей, що практикується різними способами: диференційовані домашні завдання, необов'язкові завдання, додаткові індивідуальні завдання. Різноманітні завдання, складені у відповідності з можливостями учнів, сприяють доброзичливому мікроклімату в класі. У дітей виникає почуття задоволення після кожного вірно розв'язаного завдання. Успіх, що приходить після подолання труднощів, дає потужний імпульс підвищенню пізнавальної активності. В учнів з'являється впевненість у своїх силах, вони вже не відчувають страху перед новим завданням, ризикують спробувати свої сили в незнайомих ситуаціях, беруться за розв'язування завдань більш високого рівня.

Здійснення диференціації потребує особливої культури, підготовки педагогів, порівняно малої наповнюваності класів, постійного зв'язку з батьками, продуманої організації праці та відпочинку педагогів й учнів, особливої атмосфери співпраці, взаєморозуміння, доброзичливості, а також визначеного стилю спілкування й стосунків між усіма учасниками освітнього процесу. Створення умов для розвитку особистості, вмиле застосування прийомів і способів навчальної диференціації робить педагогічний процес природовідповідним, тобто таким, що максимально сприяє формуванню та розкриттю особистості дитини, її унікальних рис та якостей.

Оптимізації диференціації навчання сприятиме покращення якості матеріально-технічного забезпечення. Великим плюсом є те, що в США в навчальному процесі для пошуку інформації, виконання чи перевірки домашнього завдання, тестових завдань, написання творів чи для самоперевірки використовують комп'ютер. А в старших класах комп'ютер — не лише засіб навчання, він набуває функцій організатора навчального процесу [28, с. 110]. В американській школі також активно використовують відео та телевізор, який є майже в усіх класах. Педагоги забезпечені необхідними відео-матеріалами з усіх дисциплін, що сприяє кращому сприйняттю та засвоєнню навчального матеріалу, а також допомагає вчителю в організації навчального часу.

Отже, проаналізувавши позиції освітян і науковців та здійснивши огляд літератури з досліджуваної теми, можемо твердити, що диференціація навчання є ефективним засобом оновлення освіти з позицій гуманізації, оскільки дає змогу індивідуалізувати навчальний процес, задовольняти різнобічні освітні інтереси школярів, розвивати інтелектуальний і творчий потенціал особистості. Вона має забезпечувати комфортні моральні, психологічні та педагогічні умови для здобуття освіти, відповідного рівня загального розвитку й самовизначення учнів. Застосування диференційованого підходу до школярів у кінцевому результаті спрямоване на те, щоб кожний учень оволодів певним мінімумом знань, умінь і навичок, затверджених нормативним освітнім стандартом. Проте постійне дотримання «єдності вимог» на всіх етапах навчального процесу до всіх учнів без урахування особливостей їх індивідуально-психологічного розвитку, гальмує нормальне навчання, стає причиною відсутності навчальних інтересів. Диференціація навчання має бути гнучкою й рухливою, що дає змогу вчителю в процесі навчання віднайти індивідуальний підхід до кожного учня і, зокрема, сприяти загальній активізації класу. З одного боку вона враховує рівень розумового розвитку, психологічні особливості учнів, абстрактно-логічний тип мислення, а з іншого — бере до уваги індивідуальні запити учня, його можливості й інтереси в конкретній освітній галузі. Крім того, нами визначено перспективні напрями впровадження американського досвіду диференціації навчання в українську освітню систему, а саме: вдосконалення діагностичного інструментарію, розширення форм та методів диференційованого навчання, які б найбільш повно враховували індивідуальні інтереси та здібності учнів. Потребує уваги необхідність адаптації підручників, забезпечення профільного навчання відповідними педагогічними кадрами, зміцнення матеріально-технічної бази, створення комфортного освітнього середовища.

Список використаних джерел

1. Anderson, K. M. (2007). Differentiating instruction to include all students / Kelly M. Anderson, Bob Algozzine Ed. // Preventing School Failure, 2007 Vol. 51(3).— P. 49–54.
2. Baumgartner, T, Lipowski, M. B., & Rush, C. (2003). Increasing reading achievement of primary and middle school students through differentiated instruction (Master's research) / Traci Baumgartner, Mary Beth Lipowski, Christy Rush // Saint Xavier University and SkyLight Profesional Development Field-Based Master's Program, 2003.— 44 p. [Online]. Available: <https://eric.ed.gov/?id=ED479203>.
3. Culturally Responsive Differentiated Instructional Strategies.— Available: <http://steinhardt.nyu.edu/scmsAdmin/uploads/005/120/Culturally%20Responsive%20Differentiated%20Instruction.pdf>.
4. Ellis, E. S., & Worthington, L. A. (1994). Research synthesis on effective teaching principles and the design of quality tools for educators / Edwin S. Ellis, Lou Anne Worthington // Technical Report No. 5 produced for the National Center to Improve the Tools of Educators, University of Oregon, 1994.— 108 p. [Online]. Available: <https://pdfs.semanticscholar.org/d8a5/024b1e724597c8f3612ebc008522050112e5.pdf>
5. Hall, T. (2002). Differentiated instruction / Tracey Hall.— Wakefield, MA: CAST, 2002 [Online]. Available: www.cast.org/publications/ncac/ncac_diffinstruc.html.
6. Karen Hollowell. What Are the Problems With Differentiated Instruction? [Online]. Available: <http://classroom.synonym.com/problems-differentiated-instruction-5066080.html>.
7. Kluth, P. Differentiated Instruction: rewriting history, and nine other ways to adapt textbooks. Available: <http://www.paulakluth.com/readings/differentiating-instruction/rewriting-history-and-nine-other-ways-to-adapt-textbooks/>
8. Lawrence-Brown, D. (2004). Differentiated instruction: Inclusive strategies for standards-based learning that benefit the whole class / Diana Lawrence-Brown // American Secondary Education, 2004.— Vol. 32(3).— P. 34–62. [Online]. Available: http://differentiation.dbbco.org/uploads/7/9/6/7/7967947/differentiating_instruction_-_lawrence_brown.pdf.
9. Learning Profile. What is the best way to identify and address all of my students' learning profiles? [Online]. Available: <http://plp.eeducation.org/learning-profile/>.
10. McQuarrie, L., McRae, P. (2010). Differentiated instruction provincial research review. Edmonton: Alberta Initiative for School Improvement / Lynn M. McQuarrie and Philip McRae // Journal of Applied Research on Learning, 2010.— Vol. 3, Article 4, P. 1–18. [Online]. Available: http://www.academia.edu/9538525/A_provincial_perspective_on_differentiated_instruction_The_Alberta_Initiative_for_School_Improvement_AISI.
11. Michael J. Petrilli. All Together Now? Educating high and low achievers in the same classroom. [Online]. Available: <http://educationnext.org/all-together-now/>.
12. Rock, M., Gregg, M., Ellis, E., Gable, R. A. (2008). REACH: A framework for differentiating classroom instruction / Marcia L. Rock, Madeleine Gregg, Edwin Ellis, and Robert A. Gable // Preventing School Failure, 2008.— Vol. 52 (№ 2), P. 31–47. [Online]. Available: https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/M_Rock_REACH_2008.pdf

13. The 4MAT Research Guide / B. McCarthy, C. St. Germain, L. Lippitt.— Available: <http://www.4mat.eu/media/17158/research%20guide%204mat.pdf>.
14. Tieso, C. (2005). The effects of grouping practices and curricular adjustments on achievement / Carol L. Tieso // *Journal for the Education of the Gifted*, 2005.— Vol. 29(1).— P. 60–89.
15. Tomlinson, C. A. (1999). Leadership for differentiated classrooms. structure / Carol Ann Tomlinson // *The School Administrator*, 1999.— Vol. 56(9).— P. 6–11.
16. Tomlinson, C. A. (2000). Differentiation of instruction in the elementary grades. ERIC Digest, 2000 [Online]. Available: www.ericdigests.org/2001-2/elementary.html.
17. Tomlinson, C. A., Strickland, C. A. (2005). Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, grades 9–12 / Carol Ann Tomlinson and Cindy A. Strickland.— Alexandria, VA: ASCD, 2005.— 371 p.
18. Tomlinson, C. A. (2001). How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Differentiated Instructions. Classrooms (2 ed.) / Carol Ann Tomlinson. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.— 2001.— 124 p.
19. Tomlinson, C. A., Allan, S. D. (2000). Leadership for differentiating schools and classrooms / Tomlinson, Carol Ann; Allan, Susan Demirsky.— Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2000.— 180 p.
20. Tomlinson, Carol A. (2014). The differentiated classroom: responding to the needs of all learners (2nd ed) / Carol Ann Tomlinson. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.— 2014.— 197 p.
21. Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes / Lev S. Vygotsky — Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.— 159 p.
22. Авчиннікова Г. Д. Профільна диференціація навчання учнів старшої школи США: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Авчиннікова Галина Дмитрівна; Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини.— Умань, 2015.— 250 с.
23. Адамович О. В. Диференціація навчання в початкових класах.— [Електронний ресурс] — Режим доступу: http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/8534/.
24. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения: Общедидактический аспект.— М.: Педагогика, 1977.— 96 с.
25. Борисова Ю., Гребнев И. Дифференциация методов обучения в зависимости от когнитивного стиля ученика / Ю. Борисова, И. Гребнев // *Народное образование*.— № 7. 2003.— С. 97–105.
26. Бутузов И. Д. Дифференцированное обучение — важное дидактическое средство эффективного обучения школьников / И. Д. Бутузов.— М.: Педагогика, 1968.— 140 с.
27. Бутузов И. Д. Дифференцированный подход к обучению учащихся на современном уроке / И. Д. Бутузов.— Новгород, 1972.— 72 с.
28. Воробьев Г. Г. Легко ли учиться в американской школе? / Г. Г. Воробьев.— М., 1993.— 192 с.
29. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко.— К.: Либідь, 1997.— 375 с.

30. Гривнак Б. Парадигма особистісно-орієнтованого навчання на початку нового століття. — [Електронний ресурс] — Режим доступу: http://www.zgia.zp.ua/gazeta/VISNIK_42_14.pdf.
31. Дейніченко Т.І. Диференціація навчання в процесі групової форми його організації (на прикладі предметів природничо-математичного циклу): автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.09 / Т.І. Дейніченко.— Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди.— Х., 2006.— 21 с.
32. Дидактичні засади диференціації навчання в основній школі: монографія / [авт. кол.: В.І. Кизенко, Г.О. Васьківська, С.П. Бондар й ін.]; за наук. ред. В.І. Кизенка.— К.: Педагогічна думка, 2012.— 216 с.
33. Дифференциация в обучении математике / Г.В. Дорофеев, Л.В. Кузнецова, С.Б. Суворова, В.В. Фирсов // Математика в школе.— 1990.— № 5.— С. 15–21.
34. Дrajниця С.А. Диференціація навчання: актуальні проблеми та пріоритетні шляхи реалізації в інтегрованому освітньому просторі ВНЗ / С.А. Дrajниця, О.М. Дrajниця, О.А. Дудар // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна».— 2010, № 2.— С. 178–183.— [Електронний ресурс].— Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2010_2_45
35. Дrajниця С.А. Диференціація навчання: актуальні проблеми та пріоритетні шляхи реалізації в інтегрованому освітньому просторі ВНЗ / С.А. Дrajниця, О.М. Дrajниця, О.А. Дудар // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна».— 2010.— № 2.— С. 178–183.— [Електронний ресурс].— Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2010_2_45
36. Економічна енциклопедія: У трьох томах. Т. 1. / Редкол.: ...С.В. Мочерний (відп. ред.) та ін.— К.: Видавничий центр «Академія», 2000.— 864 с.
37. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень.— К.: Юрінком Інтер, 2008.— 1040 с.— С. 211–212.
38. Епишкин Н.И. Исторический словарь галлицизмов русского языка / Н.И. Епишкин.— Москва: Словарное издательство ЭТС, 2010.— [Электронный ресурс].— Режим доступа: <http://gallicismes.academic.ru/>
39. Закон України «Про загальну середню освіту» // Відомості Верховної Ради.— 1999.— № 28.— С. 21.
40. Кірсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности школьников. Казань: Тат. кн. изд-во, 1980.— 207 с.
41. Котикова О. Индивидуализация навчання / О.М. Котикова / Енциклопедія освіти / АПН України; голов. ред. В.Г. Кремень; [заст. голов. ред.: О.Я. Савченко, В.П. Андрущенко; відп. наук. секр. С.О. Сисоєва].— К.: Юрінком Інтер, 2008.— С. 332.
42. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника: Избранные психологические труды.— М.: Педагогика, 1989.— 224 с.
43. Монахов В.М. Дифференциация обучения в средней школе / В.М. Монахов, В.А. Орлов, В.В. Фирсов // Советская педагогика.— 1990.— № 8 — С. 42–47.

44. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки // Матеріали III Всеукраїнського з'їзду працівників освіти.— К., Чернівці: Букрек, 2011.— 400 с.— С. 317–376.
45. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року.— [Електронний ресурс].— Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
46. Олексін Ю. Методична система диференційованого навчання історії у старшій школі: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Олексін Юрій Петрович; Ін-т педагогіки НАПН України.— Київ, 2015.— 42 с.
47. Осмоловская И. М. Как организовать дифференцированное обучение: монография / И. М. Осмоловская; Отв. ред. Ушакова М. А.— М., 2002.— 159 с.
48. Певцова Е. А. Дифференциация обучения в педагогической теории и практике общеобразовательных учреждений: автореф. дис. канд. пед. наук / Е. А. Певцова.— Ин-т общего образования Министерства образования РФ.— М., 1994.— 22 с.
49. Рабунский Е. С. Теория и практика реализации индивидуального подхода к школьникам в обучении: Дис. ... д-ра пед. наук / Е. С. Рабунский.— МГУ.— М., 1989.— 464 с.
50. Рональд де Грот. Дифференциация в образовании / Рональд де Грот // Директор школы.— 1995.— № 1.— С. 2–6.
51. Савченко О. Я. Дифференція навчання на всіх етапах уроку / О. Я. Савченко // Савченко О. Я. Сучасний урок у початкових класах.— К., 1997.— С. 39–57.
52. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка / А. А. Сбруєва // Сбруєва А. А. Навч. посібник.— Суми: Редакційно-видавничий відділ СДПУ, 2002.— 300 с.
53. Селевко Г. К. Дифференциация учебного процесса на основе интересов детей / Г. К. Селевко.— М.: Изд-во РИПКРО, 1996.— 79 с.— [Електронний ресурс].— Режим доступу: http://www.ahmerov.com/book_558_chapter_1_Anotaija.html
54. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Г. К. Селевко.— М.: Народное образование, 1998.— 256 с.
55. Сікорський П. І. Теорія і методика диференційованого навчання / П. І. Сікорський.— Л.: Сполом, 2000.— 421 с.
56. Сікорський П. І. Теорія і методика диференційованого навчання в середніх загальноосвітніх і професійних навчальних закладах: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Петро Іванович Сікорський.— Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України.— К., 2001.— 39 с.
57. Сотова И. А., Парфенова Е. Л. Дифференциация как способ реализации личностно ориентированного обучения в современной школе / И. А. Сотова, Е. Л. Парфенова // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета.— 2013.— № 3(7).— С. 155–160.— [Електронний ресурс].— Режим доступу: http://vestospu.ru/archive/2013/articles/sotova_parfenova_2013_3.pdf
58. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт.— М.: Педагогика, 1990.— 192 с.
59. Уруський А. В. Внутрішня диференція як засіб реалізації індивідуального підходу до навчання старшокласників за технологічним профілем / А. В. Урусь-

- кий // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка.— 2014.— № 3.— С. 78–82.
60. Фіцула М. М. Педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М. М. Фіцула.— 2-е вид.— Тернопіль: Навчальна книга — Богдан, 2003.— 192 с.
61. Чередов И. М. О дифференциации обучения на уроках / И. М. Чередов.— Омск, 1973.— 64 с.
62. Шахмаев Н. М. Учителю о дифференцированном обучении / Н. М. Шахмаев.— М.: АПН СССР, 1998.— 231 с.
63. Шутова М. О. Проблеми реформування загальної середньої освіти в США (1950-ті-1990-ті рр.) / Марія Олександрівна Шутова: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Київський національний лінгвістичний ун-т.— К, 2004.— 195 с.
64. Шукина Г. И. Исследование проблемы активизации учебно-познавательной деятельности / Г. И. Шукина // Советская педагогика.— 1983.— № 11.— С. 46–51.
65. Ярошенко О. Диференціація навчання / О. Ярошенко / Енциклопедія освіти / АПН України; голов. ред. В. Г. Кремень; [заст. голов. ред.: О. Я. Савченко, В. П. Андрущенко; відп. наук. секр. С. О. Сисоева].— К.: Юрінком Інтер, 2008.— С. 210–211.

Розділ III

ТРАНСФОРМАЦІЇ В ОСВІТІ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ТА ЄВРОПЕЇЗАЦІЇ: УКРАЇНА ТА СВІТ

III.1 Реформаційні рухи у шкільництві України в контексті освітніх трансформацій зарубіжжя

О. З. Глушко

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

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

Питанням освітньої політики присвячено праці В. Андрющенка, В. Гальперіної, О. Дем'янчука, В. Журавського, І. Іванюк, В. Кременя, В. Лугового, В. Огнев'юка, В. Савельєва та інших. У цих та інших дослідженнях «освітня політика» тлумачиться як:

- ▶ політика, що забезпечує розвиток і функціонування системи освіти [5];
- ▶ низка дій, спрямованих на досягнення цілей освітніх організацій та/або системи освіти [7, с. 14];
- ▶ сфера взаємовідносин індивідів, різних соціальних груп з метою використання владних інституцій задля реалізації своїх інтересів і потреб [4, с. 623].

На думку дослідників, у період радикальних трансформацій, освітня політика, з одного боку, має вирішувати проблеми власної «націоналізації», тобто забезпечувати національно-ціннісний контекст, розвивати власну освітню систему, а з іншого боку — знаходити відповіді на глобалізаційні виклики, враховувати світовий досвід, світові тенденції [1, с. 54]. Отже, освітня політика держави, має спрямовуватися не лише на розвиток національної системи освіти, її особливостей, а й на результативну інтеграцію в єдиний європейський/світовий освітній простір.

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

- ▶ перший етап (1989–1995) — час, коли Україна ще входила до складу СРСР як союзна республіка — відзначається модернізацією змісту шкільної освіти в контексті впровадження українознавчого складника, модернізації змісту гуманітарних предметів, розвитку мережі ЗНЗ, у тому числі закладів нового типу та приватної освіти;
- ▶ другий етап (1996–1998) — закріплення на конституційному рівні основних прав громадян на освіту, ухвалення базового Закону України «Про освіту» (1991) з урахуванням змін, що відбулися в суспільстві, що засвідчило пріоритетність галузі освіти на рівні освітньої політики;
- ▶ третій етап (1998–2001) — ухвалення низки законів, що визначили стратегію розвитку освіти, закріпили основні нормативи, функціонування, вимоги до якості освіти різних рівнів, узаконили функції державних стандартів, законодавчо врегулювали управлінські відносини всіх структурних підрозділів освіти тощо;
- ▶ четвертий етап (2002–2010) — формування державної політики відбувалося в іншому методологічному й соціально-економічному контекстах, було схвалено Національну доктрину розвитку освіти (2002), яка заклала засади системної стратегії державної політики України у сфері освіти в контексті викликів нового часу, забезпечення рівного доступу громадян до якісної освіти, посилення особистісного виміру, переорієнтація з когнітивного на проблемно-діяльнісний, інноваційний тип освіти [16, с. 9–11].

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

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

Окрім законодавства, трансформацій зазнала також методологія: відбулася зміна ціннісної освітньої парадигми, яка передбачала вільний розвиток особистості на засадах гуманізму, демократизму, дитиноцентризму. Національна спрямованість освіти та національне виховання визначалися органічним, обов'язковим компонентом для всієї системи освіти [3].

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

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

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

Наразі сучасні виклики формують нові вимоги до розвитку країни, національної освіти. Об'єктивні й незворотні глобалізаційні процеси потребують від України інтенсифікації пошуку шляхів успішного входження на європейські ринки праці, забезпечення конкурентоздатності, зокрема й в освітній сфері. Проте, тут існує двополярність цієї проблеми. З одного боку — процес уніфікації на рівні принципів, законів (співвідношення концептуальних положень законодавчої бази країни зі стратегічними документами ЄС в освітній сфері), з іншого боку — збереження національних особливостей кожної системи освіти. Отже, співвідношення цих двох полюсних тенденцій: потреба у збереженні національних здобутків, з одночасним поєднанням європейського вектору розвитку, ставить перед освітою нові виклики, й спонукає до нестандартних, креативних рішень.

До найпотужніших серед викликів слід віднести:

- ▶ розбудову інноваційно-технологічного суспільства майбутнього. В сучасних умовах розвитку суспільства, якому притаманний динамічний розвиток технологій, швидке й перманентне оновлення інформації, — процес планування, вироблення стратегії реформ, особливо в дов-

гостроковій перспективі, стає досить проблематичним, й малоєфективним. Отже, усталений спосіб управління системою, в тому числі й освітньою, більше непридатний. Завданням стає вироблення нових шляхів управління, що передбачає в режимі «он-лайн коригування» стану та розвитку реформ. Колосальний прорив, який очікує людство протягом наступних десяти, п'ятнадцяти років в усіх сферах життя (технологічному, зокрема стрімкий розвиток робототехніки, енергетичному, медичному тощо) безумовно потребує змін в освіті.

- ▶ демократизацію та децентралізацію, включно з освітою. Зберегти баланс в управлінні, щоб система залишалася ефективною і керованою є серйозним викликом. Враховуючи історичну несформованість як на державному, так і на громадському рівнях децентралізаційного вектору управління освітнім процесом, а якщо брати ширше, то загалом демократичних інституцій, які сприяють розвитку громадянського суспільства, особливої уваги потребують інформаційна та навчальна складові. Завданням є перехід від більш слабшої децентралізаційної моделі до надання максимальних свобод та автономії в управлінні закладами освіти, з урахуванням національних та регіональних особливостей країни.

Для збільшення ефективності роботи системи освіти в цілому і розширення автономії шкіл на місцях, необхідно рухатися до такої моделі децентралізації, яка передбачає передачу повноважень і реальної відповідальності від центральних до місцевих органів влади (включно із можливістю прийняття політичних рішень, підзаконних актів, які будуть дійсні, в тому або іншому регіоні). Проте, запровадження такої децентралізаційної моделі, що передбачає широку автономію в управлінні освітніми закладами, можлива лише за умов розвинутого громадянського суспільства, з активною і професійною позицією місцевих громад, суспільних організацій, батьків, небайдужих громадян. Освіта, в широкому сенсі повинна сприяти розвитку демократичних інституцій, й тим самим розвитку суспільства загалом, саме активний та глибинний розвиток децентралізаційних процесів в освіті, на нашу думку, допоможе повноцінно зреалізувати цю мету на макрорівні.

- ▶ в умовах особливої уваги аспекту якості важливим залишається аспект рівних можливостей в освіті. У шкільній освіті на сучасному етапі розвитку існує величезний розрив між школами (кваліфіковані кадри, приміщення, устаткування, матеріально-технічна база загалом). В результаті не всі діти мають рівні можливості доступу до якісної освіти. Для виправлення ситуації, запроваджена державна програма щодо опорних закладів освіти, орієнтована на створення рівного доступу дітей до якісної освіти, забезпечення на належному рівні організації допрофільної підготовки і профільного навчання.

Закон «Про освіту», прийнятий у 2017 р. запроваджує рівноправність доступу до бюджетного фінансування закладів освіти усіх форм власності, і що дуже важливо, прозорість і відкритість інформації щодо їх фінансування. Згідно закону, директор школи зобов'язаний оприлюднювати інформацію, щодо всіх коштів, що надходять як із бюджету та з інших джерел (благодійні внески, кошти від батьків).

- ▶ навчання впродовж життя. Однією із сучасних вимог суспільства — це бути конкурентоспроможними й мобільним на ринку праці, за необхідністю — це швидка зміна фаху, або постійна перепідготовка. Виходячи із вимог необхідно корегувати і освітню політику в цьому напрямку, щоб діти починаючи вже зі школи були світоглядно, психологічно і практично підготовлені до сучасних вимог на ринку праці. Для того щоб бути професійним і затребуваним спеціалістом на ринку праці необхідно постійно навчатися, вдосконалювати свої знання і навички.
- ▶ серйозним викликом для національної освіти виглядає якість підготовки і перепідготовки вчителів. Якісна перебудова системи перепідготовки вчителів, з урахуванням найкращого світового досвіду, слугуватиме базою для успішної реалізації реформи школи. Після реформи, в професії повинні залишитися найкращі, які орієнтовані на постійне самовдосконалення й пожиттєве навчання. Друга складова цієї проблеми — це якісний відбір у педагогічні вузи. Як зробити так, щоб у педагогічні вузи йшла поступати талановита молодь, з бажанням працювати й змінювати на краще освітню систему? Лише вирішення матеріальної складової цієї проблеми тут недостатня, необхідна цілісна, системна програма на підвищення статусу вчителя у суспільстві, на підвищення рівня довіри і поваги до вчителя.

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

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

У 2016 р. МОН України представлено інноваційний документ — «Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти», який пройшов широке громадське обговорення [13]. У ньому визначено покрокову реалізацію освітньої реформи протягом 2018–2027 рр., проголошено нову освітню мету, розроблено концептуальні засади реформування, що зорієнтовані на зближення української освіти з європейською. У 2017 р. було ухвалено новий Закон України «Про освіту», який визначив основні пріоритети реформування освіти.

Сучасній освітній реформі властиві такі ознаки:

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

Згідно із Законом «Про освіту», освіту визначено «державним пріоритетом», «інвестицією в людський потенціал», що забезпечує інноваційний, соціально-економічний і національно-культурний розвиток суспільства [6, с. 10].

У документі сформульовано засади державної політики у сфері освіти та найважливіші принципи освітньої діяльності, такі як: людиноцентризм; гуманізм; демократизм; верховенство права; забезпечення якості освіти та якості освітньої діяльності; забезпечення рівного доступу до освіти; науковий характер освіти; цілісність і наступність системи освіти; відповідальність і підзвітність органів управління освітою та закладів освіти, інших суб'єктів освітньої діяльності перед суспільством; інституційне відокремлення функцій контролю (нагляду) та функцій забезпечення діяльності закладів освіти; інтеграція з ринком праці; автономія закладів освіти в межах, визначених законом; єдність навчання, виховання та розвитку; виховання патріотизму, поваги до культурних цінностей українського народу, його історико-культурного надбання та традицій; формування поваги до прав і свобод людини; невторчання політичних партій та релігійних організацій в освітній процес; інтеграція в міжнародний освітній та науковий простір; нетерпимість до виявів корупції та хабарництва; доступність для кожного громадянина всіх форм і типів освітніх послуг, що надає держава. Зазначені засади освітньої політики дуже добре корегуються зі світовими тенденціями у сфері освіти, а саме: гуманізацією, гуманітаризацією, демократизацією, повагою до прав і свобод людини, орієнтацією на потреби учня в освітньому процесі (дитиноцентризм), педагогікою партнерства, децентралізацією, рівним доступом до освіти тощо.

Аналіз теоретичного здобутку вітчизняних дослідників уможливорює твердження, що основним вектором системи цінностей в освіті є цінності дитиноцентризму [2, 8, 10]. Як зазначав В. Кремень, освіта має формувати в дитини сучасну систему цінностей. Насамперед, необхідно підготувати людину до життя в інноваційно-технологічному просторі, щоб вона була здатна до нового мислення, до нестандартних, креативних рішень і дій, до переосмислення усталених норм, наукових теорій. У швидкоплинному світі філософія людиноцентризму, на думку науковця, найбільш повно розкриває внутрішній потенціал людини.

Водночас глобалізаційні процеси не лише не заперечують виховання на цінностях патріотизму, національної єдності, а навпаки в умовах посилення конкуренції між державами, їх значимість зростає. Він також визначив традиційні цінності, що були властиві для України, а саме: цінності гуманізму, людської гідності, демократизму, патріотизму, соціальної ініціативи та відповідальності, які у свою чергу співвідносяться з глобальними цінностями (гуманізм, демократизм, повага до особистості, толерантне ставлення до інших культур, націй) [8, с. 187; с. 345–346].

На думку І. Бега, принцип людиноцентризму (щодо освіти — дитиноцентризму) нині об'єктивується як особистісно орієнтований педагогічний процес [2, с. 164].

Важливим у сучасних умовах є закріплення ціннісних орієнтирів на законодавчому та стратегічному рівнях. Зокрема, у новому Законі «Про освіту (2017 р.) принцип людиноцентризму визначено одним із засадничих для освітньої політики країни [6, с. 10].

Ціннісне виховання визначено одним із пріоритетів нової школи в стратегічному документі «Нова українська школа», у якому проголошено, що виховання на цінностях має, перш за все, у навчально-виховному процесі бути наскрізним і не зводиться лише до викладання окремих предметів. Оскільки школа, поряд із сім'єю, формує особистість дитини, її моральні якості, дуже важливо, на яких саме цінностях вона буде виховуватися та зростати. Зважаючи на виклики сьогодення, сучасна школа має бути орієнтована на забезпечення:

- ▶ всебічного розвитку цілісної особистості, здатної до критичного та інноваційного мислення;
- ▶ виховання учня як патріотичної, національно-свідомої, активної та відповідальної особистості, водночас з толерантним ставленням і повагою до представників інших культур і націй;
- ▶ орієнтації на гуманістичні та демократичні цінності;
- ▶ орієнтації на потреби й інтереси учня в освітньому процесі;

- ▶ формування в учня ціннісного ставлення до навчання, з подальшою орієнтацією та готовністю до навчання впродовж життя [13, с. 6–7].

У сучасних умовах, пріоритетом освітньої політики є також належне володіння учнями державною мовою та здатність спілкування іноземними мовами. За допомогою мови як культурної символічної репрезентації, відбувається ознайомлення дитини з надбаннями людства, пізнання себе та інших. Через мову індивід вбирає в себе сутність культури, й, у свою чергу застосовуючи мову, він укріплює саму культуру. Володіння іноземними мовами є однією із важливих складників сучасної школи. Особливо це стає актуальним у контексті євроінтеграційного вибору нашої країни з одночасним зростанням статусу української мови як запоруки державності.

Таку позицію закріплено в новому Законі України «Про освіту» (2017 р.). У статті 7 проголошено, що «мовою освітнього процесу в закладах освіти є державна мова. Особам, які належать до національних меншин України, гарантується право на навчання в комунальних закладах освіти для здобуття дошкільної та початкової освіти, поряд із державною мовою, мовою відповідної національної меншини. Це право реалізується шляхом створення відповідно до законодавства окремих класів (груп) з навчанням мовою відповідної національної меншини поряд із державною мовою і не поширюється на класи (групи) з навчанням українською мовою» [6, с. 10].

Ця стаття Закону передбачає, що діти нацменшин в Україні (наприклад кримські татари, угорці, румуни, молдовани, поляки, болгари, греки та інші) у початковій школі будуть мати право навчатися рідною мовою (крім того — декілька годин на тиждень передбачено викладання української мови), а із середньої школи розпочнеться викладання деяких навчальних предметів державною мовою. У старшій школі частка навчання державною мовою буде поступово збільшуватися. Обсяг викладання рідної мови, перелік предметів, що вивчатимуться цією мовою, буде визначено для кожної нацменшини індивідуально, окремими постановами Кабінету Міністрів України. Отже, наприкінці навчання рівень володіння українською мовою випускниками таких шкіл має бути досить високим для подальшого успішного складання ЗНО й для реалізації власних освітніх потреб (наприклад: вступ у ВНЗ України). Слід підкреслити, що Закон не виключає також і двомовне навчання — застосування світового досвіду з цієї проблематики, зокрема Канади, був би, на нашу думку, дуже доречним. Таким чином новий Закон надає дітям з національних меншин більше можливостей, сприяє їх соціалізації, реалізує їх конституційне право на мову, передбачає однаково якісне володіння як державною, так і рідною мовами, сприяє можливості бути більш конкурентними на ринку праці. Зазначене синхронізується з підходами міжнародної спільноти до формування національної політики, зокрема Ради Європи.

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

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

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

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

Важливим складником сучасних реформ є сфера підготовки вчителя. Основна ідея, що визначає реформи в цій сфері — це вмотивований вчитель, який постійно професійно зростає. Міністерством освіти і науки України передбачено, що з 2017/18 навчального року в системі післядипломної освіти має розпочатись підвищення кваліфікації вчителів початкової школи; а з 2018/19 навчального року — вчителів, що працюватимуть у ліцеях.

На думку М. Фуллана, саме вчителі є носіями змін в освіті, а постійне професійне навчання та зростання вчителів є першочерговою умовою досягнення результативності та успішності в проведенні реформ [18, с. 114]. Саме підтримка вчителів, як ключових учасників процесу, покликана зумовити суттєву структурну переробку системи, а отже, у кінцевому варіанті — системні трансформаційні процеси в освіті.

Насамперед, заплановано створити умови, щоб у педагогічні вузи йшла навчатися вмотивована молодь, поставлено питання про престижність

професії вчителя в суспільстві. Крім того, валідний добір у педагогічні вузи, дасть змогу створити плеяду креативних, професійних, здатних навчатися впродовж життя майбутніх вчителів. Таку талановиту, завзяту молодь з лідерськими якостями необхідно починати шукати вже на рівні старшої школи. Відповідно, надавати їм гранти, за потреби сплачувати за навчання в педагогічному вузі, посилати на стажування в найкращі іноземні вузи.

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

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

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

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

Процеси глобалізації, а саме універсалізація, інтеграція, спрямованість на єдині стандарти, цінності, принципи водночас не виключають конкуренції, як на глобальному, так і на локальному рівнях, боротьбу корпорацій та захист власних інтересів. Отже, умови жорсткої конкуренції, запиту суспільства на лідерство як важливу особистісну якість ставлять перед освітою нові завдання. Випускник нової школи, на думку розробників освітньої політики — це цілісна, всебічно розвинена особистість, здатна до критичного та інноваційного мислення, здатна конкурувати на ринку праці, учитися впродовж життя. Водночас — це патріот з активною позицією, який діє згідно з морально-етичними принципами, поважає гідність і права людини [13, с. 6].

Гуманізація освіти. Гуманізація націлена на повагу до особистості вихованця, формування в нього самостійності, найповніше розкриває освітні

потреби та інтереси учнів [4, с. 156]. Цінності дитиноцентризму, гуманістичні цінності покладено в основу реформування нової української школи. Зокрема, метою повної загальної середньої освіти є різнобічний розвиток, виховання та соціалізація особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення й навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності (Закон України «Про освіту») [6]. Отже, орієнтація на дитину, її потреби, здібності та інтереси, неупереджене ставлення до кожного учня, незворотня демократизація освіти — ось те підґрунтя, на якому має базуватися нова українська школа.

Запровадження компетентнісного підходу. Динамічний розвиток суспільства, швидке розповсюдження інформації, її доступність спонукають науковців, педагогів до пошуків нових ідей та їх взаємодій. У сучасному світі дитині вже не достатньо дати лише знання, важливо навчити користуватися ними. У цьому контексті «вчитись» означає не отримувати більше знань та інформації, а бути здатним користуватися ними. У зв'язку з цим у документі «Нова українська школа» було визначено поняття «компетентність» і «ключові компетентності». Ключові компетентності трактуються як такі, яких кожен потребує для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування і які здатні забезпечити особисту реалізацію та життєвий успіх упродовж усього життя [13, с. 10]. Для нової української школи визначено 10 ключових компетентностей: спілкування державною (чи рідною) мовами; спілкування іноземними мовами; математична грамотність; компетентності в природничих науках та технологіях; інформаційно-цифрова грамотність; уміння вчитися впродовж життя; соціальні та громадські компетентності; підприємливість; загальнокультурна грамотність; екологічна грамотність і здорове життя.

Український науковець О. Локшина, аналізуючи європейський досвід реформування освіти, відзначає, що розвиток освіти в країнах ЄС відзначається трансформацією на компетентнісну модель освіти [9]. Таким чином, однією з провідних тенденцій розвитку освіти є трансформація знанневої парадигми освіти на компетентнісну. Особливістю сучасної реформи української школи є переорієнтація від того, що потрібно вчити на те, що потрібно знати й вміти [15].

Інтеграція змісту освіти через запровадження інтегрованих предметів, курсів, інтегрованих предметних галузей. Запровадження ключових компетентностей без сумніву передбачає інтегрованості змісту навчання, усвідомлення та посилення зв'язків між предметами. Інтеграція змісту освіти сприяє гармонійному розвитку особистості, розвитку системного мислення, дає можливість зменшити кількість обов'язкових предметів, підвищує

науковий рівень навчання, водночас вимагає від учителя високої педагогічної майстерності та відповідної підготовки. Разом з цим процес інтеграції змісту є комплексною, нелінійною проблемою дидактики. Важливо, на думку О. Савченко, щоб інтеграція не перетворилася на мозаїку формально об'єднаних за зовнішніми ознаками різнорідних знань [17, с. 68]. Отже, модернізація змісту освіти відбувається шляхом поєднання предметного навчання з активним запровадженням інтегрованих предметів, курсів, освітніх галузей та міжпредметних тем.

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

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

На рівні початкової освіти найголовнішим вважають запровадження компетентнісного підходу в навчанні (наприклад відхід від техніки читання до розуміння прочитаного тексту). У процесі навчання української мови необхідно сформувати в учнів комунікативну компетентність, яка має виявлятися в здатності школярів успішно користуватися мовою. Навчання української мови варто спрямовувати на формування соціокультурної компетентності, а також на компетентності вміння вчитися. Ця новація в запровадженні компетентнісного підходу в навчанні відповідає загальносвіттовим тенденціям в освіті [9].

Синхронізацією з європейськими підходами до реалізації освітніх реформ є широке залучення всіх зацікавлених сторін. В Україні до оновлення програм з початкової школи активно залучилися не лише експерти, науковці, а й учителі, методисти, психологи, батьки. Робота з удосконалення навчальних програм відбувалася публічно та прозоро. Результатом цієї роботи став документ «Опис ключових змін з оновлених програм початкової школи» [14].

У межах запровадження компетентнісного підходу відбулося розвантаження програм, видалення застарілої інформації, лексики, дублювання змісту в навчальних предметах «Основи здоров'я», «Я у світі», «Природознавство», уніфіковано й уточнено термінологію програм. Також знято фіксовану кількість годин на вивчення кожної теми, тепер це самостійно має право визначати кожен учитель. Було враховано також рекомендації щодо скорочення обсягу домашніх завдань, знято оцінювання каліграфії, та зниження балів за виправлення, вилучено вимоги та критерії щодо підписання

зошитів та щомісячну оцінку за ведення зошитів тощо. Наприклад, у програмах з математики для 1–2 класів знято вимоги щодо знання напам'ять таблиць додавання та віднімання в межах 10 та 20, таблиць множення та ділення. У програмі з «Літературного читання» було вилучено деяких радянських авторів і додано сучасних, скасовано кількісний показник темпу читання, натомість наголошено на важливості розуміння учнем прочитаного тексту, змінено підходи до аналізу тексту.

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

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

Крім того, в методичних рекомендаціях для вчителів початкової школи, зокрема зазначено, що в класі та на батьківських зборах не потрібно озвучувати результати навчальних досягнень учня/учениці, ця інформація має подаватися описово. Не рекомендовано вчителям користуватися червоною ручкою під час перевірки письмових робіт у 1 класі. Натомість дітям (1 клас) дана можливість користуватися олівцем, замість ручки, допускається вправлення або гумкою, або закресленням. Детально описано вимоги щодо обсягу домашніх завдань. Наприклад, наголошено, що домашні завдання мають бути посильними для самостійного виконання учнями [14].

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

у змісті програми з української літератури запропоновано альтернативу під час вивчення тем на розсуд вчителя, введено нових, сучасних авторів.

Щодо навчальних планів для старшої школи, згідно з рекомендаціями Міністерства освіти і науки в 2017/2018 навчальному році загальноосвітні навчальні заклади за бажанням педагогічних колективів можуть долучитися до пілотування нових Типових навчальних планів для старшої школи, проекти яких розміщено на сайті Міністерства, або використовувати розроблені вчителями індивідуальні навчальні плани для 10-х класів. Важливою умовою реформування школи вбачають заохочення та якісну допомогу вчителям щодо розроблення індивідуальних навчальних планів. Підкреслимо, що вчителі отримали право не лише обирати один із запропонованих Міністерством освіти і науки України варіантів навчальних планів, а й, що дуже важливо, безпосередньої їх розробляти, з подальшою можливістю роботи за власними програмами планів [13, с. 16–17].

Крім того, для поліпшення моніторингу знань учнів, згідно наказу Міністерства науки та освіти України учні 4, 9 та 11 класів складають державну підсумкову атестацію (ДПА). Таким чином, реформа змісту освіти є одним із основних аспектів реформування з метою підвищення її якості.

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

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

нам щодо управління та фінансування освітніх закладів синхронізує систему управління навчальними закладами в Україні зі світовими підходами. Важливим в цих умовах є цілісність реалізації ідеї децентралізації, оскільки децентралізація в освіті є складником однієї з ключових реформ в Україні — децентралізації влади [18, с. 77].

Участь у міжнародних порівняльних дослідженнях якості освіти. Важливим в умовах синхронізації освіти в Україні зі світовими тенденціями розвитку є рух у напрямі участі в міжнародних порівняльних дослідженнях якості освіти (TIMSS, PIRLS тощо). У 2018 р., вперше в історії незалежної України, міжнародною організацією PISA планується провести опитування знань учнів (тестування навичок і знань 15-річних учнів). Основне завдання — оцінити грамотність учнів з читання, математики та природознавства. Це дуже важливий крок щодо подальшої уніфікації національної системи освіти та розвитку європейського, стратегічного вектору в освіті. Відповідальність за організацію та проведення дослідження PISA в Україні покладено на Український центр оцінювання якості освіти.

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

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

Трансформація в сфері підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів у кінцевому варіанті повинна дати вмотивованого, креативного вчителя, новатора, що прислухається до потреб учнів і, що дуже важливо, націленого на навчання впродовж життя.

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

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

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

Список використаних джерел

1. Андрущенко В. П., Савельєв В. Л. Освітня політика (огляд порядку денного) / В. П. Андрущенко, В. Л. Савельєв. — К.: «МП Леся», 2010. — 368 с.
2. Бех І. Д. Становлення педагогічної науки в контексті експериментально-виховної стратегії / І. Д. Бех // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: зб. наук. пр. / ред. Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, О. Г. РОМАНОВСЬКИЙ. — Харків: НТУ «ХПІ», 2010. — Вип. 27 (31): V Кримські педагогічні читання «Педагогіка вищої школи 21-го століття та формування національної гуманітарно-технічної еліти»: в 3 ч. Ч. 1. — С. 162–169.
3. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). — Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р. № 896. — К.: Райдуга, 1994. — 61 с. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF>
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. — К.: Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.
5. Журавський В. Державна освітня політика: поняття, системність, політичні аспекти / В. С. Журавський // Правова держава: щорічник наукових праць. — Вип. 14. — К. — 2003. — С. 20–30.
6. Закон України «Про освіту» [Текст]: офіційний текст від 27 вересня 2017 р. // Голос України. — 2017. — № 178–179. — С. 10–22.

7. Іванюк І. Освітня політика. Навчальний посібник / І.В.Іванюк.— К.: Таксон, 2006.— 226 с.
8. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В.Г.Кремень.— К.: Педагогічна думка.— 2009.— 520 с.
9. Локшина О.І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ — початок ХХІ ст.): монографія / О.І.Локшина; Ін-т педагогіки АПН України.— К.: Богданова А. М., 2009.— 403 с.
10. Ляшенко О. Пріоритети розвитку української школи в умовах реформування освіти / О.І.Ляшенко // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського університету ім. Івана Огієнка. Серія: Педагогічна.— 2016.— Вип. 22.— С. 39–42.
11. Навчальні програми для початкової школи — [Електронний ресурс].— Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/pochatkova-shkola.html>
12. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки.— документ чинний від 04.07.2013.— № 344/2013.— [Електронний ресурс].— Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013/page2>
13. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи.— Міністерство освіти і науки України, 2016.— 34 с.
14. Опис ключових змін з оновлених програм початкової школи.— 2016.— 52 с. [Електронний ресурс].— Режим доступу: https://informaticsmon24-new.ed-era.com/opus_zmyn.html
15. Про зміст загальної середньої освіти: Науково-аналітична доповідь / за заг. ред. В.Г.Кременя.— К.: НАПН України, 2015.— 118 с.
16. Савченко О.Я. Державна політика в галузі освіти / О.Я.Савченко // Методологія і методика планування державної політики в галузі загальної середньої освіти: монографія / за наук. ред. Савченко О.Я.— К., 2010.— С. 9–22.
17. Савченко О.Я. Розвиток змісту початкової освіти в умовах державного суверенітету України: методологічний, законодавчий, дидактичний аспекти / О.Я.Савченко // Педагогічна і психологічна науки в Україні: зб. наук. праць: в 5 т. / Нац. акад. пед. наук України.— К.: Педагогічна думка, 2012.— Т. 3: Загальна середня освіта.— С. 61–74.
18. Фуллан М. Сили змін. Вимірювання глибини освітніх реформ / Майкл Фуллан; пер. з англ. Г. Шиян, Р. Шиян.— Львів: Літопис, 2000.— 269 с.

III.2. Європейський поступ реформ шкільної освіти в Україні

О.І. Локшина

Європейський вектор розвитку України розглядався як пріоритетний з часу проголошення незалежності у 1991 р. Угода про асоціацію між Україною та Європейським Союзом (2014 р.) остаточно підтвердила європейський напрям розвитку України. Угода визнає, що Україна як європейська країна поділяє спільну історію та спільні цінності з державами-членами ЄС;

відзначає важливість, яку Україна надає своїй європейській ідентичності; підкреслює міцну суспільну підтримку в Україні європейського вибору країни; підтверджує, що ЄС визнає європейські прагнення України та вітає її європейський вибір (2014 р.) [16].

У Главі 23 Угоди «Освіта, навчання та молодь» вказується на потреби активізації співробітництва у галузі освіти, що передбачає гармонізацію ключових параметрів української освіти з європейськими, інтенсифікацію її інтеграції в європейський освітній простір [16].

Європейський вектор політики України в умовах незалежності сприяв європейській орієнтації української освіти. Усі законодавчі та стратегічні документи, що визначають розвиток української освіти, проголошують інтеграцію української освіти в європейський освітній простір. Для шкільної освіти це — Закони України «Про освіту» (1991 р.), «Про загальну середню освіту» (1999 р.), «Про освіту» (2017 р.), Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») (1993 р.), Національна доктрина розвитку освіти (2002 р.), Національна стратегія розвитку освіти України на період до 2021 року (2013 р.), Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (2016 р.) [2; 1; 3; 10; 14; 16; 7].

З цією метою українська шкільна освіта перебуває в процесі постійних трансформацій, розпочатих з декомунізації, виховання молодого покоління в дусі національних та європейських цінностей одразу після проголошення незалежності в 1991 р. Європеїзація освіти в Україні посилилася після підписання Угоди про асоціацію між Україною та ЄС (2014 р.) [16].

Проблемі європеїзації присвячено дослідження таких українських науковців, як В. Баштанник, І. Грицяк, Д. Міхель, О. Оржель, В. Пелагеша, Л. Прокопенко, Н. Рудік, О. Рудік, І. Шумляєва та ін., які аналізують зазначений феномен в аспектах термінології, динаміки його розгортання в кордонах ЄС та поза його межами з посиланням на провідних зарубіжних учених у цій царині — Р. Ладреха (Robert Ladrech), Т. Бьорцель (Tanja A. Börzel) і Т. Ріссе (Thomas Risse), Й. Ольсена (Johan P. Olsen), К. Нілла (Christoph Knill) і Д. Лемкула (Dirk Lehmkuhl) та ін. [5; 8; 9; 13].

Європеїзація освіти детально досліджується такими зарубіжними ученими, як Н. Алексіадоу (Nafsika Alexiadou), С. Грек (Sotiria Grek) і М. Лоун (Martin Lawn), Б. Робер (Benedicte Robert), М. ля Роса (Marco La Rosa) та ін. [21; 23; 24].

Європейська та світова інтеграція в освіті розкривається, зокрема, у Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (2016 р.) авторства колективу вчених Національної академії педагогічних наук України [6, с. 164–172].

Дослідники трактують європеїзацію, як процес формування, поширення та інституціоналізації формальних та неформальних правил, про-

цедур, парадигм політики, стилів, способів дії, спільних переконань і норм, які спершу були визначені та затверджені під час прийняття рішень в ЄС, а згодом інкорпоровані в логіку внутрішніх дискурсів, особливих рис, політичних структур та напрямів державної політики держав-членів (Л. Прокпенко, О. Рудік, В. Баштанник, І. Шумляева, Н. Рудік, 2010 р.) [13].

Д. О. Міхель, провівши порівняльний аналіз поглядів зарубіжних учених на сутність європеїзації, констатує певну варіативність [5, с. 22]. Зокрема, якщо Р. Ладрех трактує зазначений феномен як «поступовий процес переорієнтації напряму та формату політик до того рівня, коли політична та економічна динаміка ЄС стає частиною організаційної логіки національної політики та її розроблення» [24], розглядаючи його у проекції впливу інтеграційних процесів, керованих ЄС, на національний рівень, то, наприклад, К. Радаеллі (2000 р.) пише про європеїзацію як «сукупність процесів, завдяки яким політична, соціальна і економічна динаміка ЄС стає частиною логіки внутрішнього дискурсу, ідентичності, політичних структур і державних політик» [27], акцентуючи проекцію національного рівня та горизонтального взаємовпливу.

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

- ▶ створення нового простору діяльності, мислення, політик засобами мереж, асоціацій, структур в кордонах ЄС, посилення ролі національних акторів у конструюванні цього простору через взаємопроникнення політичних ідей, знань, даних та практик;
- ▶ формування спільної політики або освітнього простору як результату загального регулювання з боку ЄС засобом відкритого методу координації;
- ▶ європеїзаційний вплив поза межами ЄС в умовах діяльності міжнародних організацій та глобалізації [21, с. 8–9].

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

М. ля Роса, конкретизуючи зазначений вплив, структурує його у дві групи:

- ▶ прямий (у форматі політик), який включає запровадження програм, стандартів; інструментів (для вимірювання рівня їх опанування), аналогічних до тих, які реалізуються в ЄС;
- ▶ непрямий (агенти): вплив інституцій, студентів, викладачів, неурядових структур та кращих практик з ЄС на колеґ з поза його меж; мобільність та обміни [23, с. 45].

Інструментами європеїзації в кордонах ЄС називаються: встановлення спільних цілей (стратегічні документи) для досягнення, а також запровадження інструментів для вимірювання успіхів в цьому процесі (benchmarks, індикатори, стандарти) з метою гармонізації освітніх систем.

Стратегічною рамкою, яка європеїзує освітні політики у державах-членах ЄС є програма співробітництва «Освіта і навчання 2020».

Важливу роль у гармонізації середньої освіти відіграє «Європейська рамка ключових компетентностей для навчання протягом життя» [26; 18]. На цьому рівні європеїзація орієнтована на запровадження компетентнісно-базованих стандартів освіти з метою формування ключових компетентностей молодих громадян ЄС та стандартизованого оцінювання навчальних досягнень учнів.

Інструментами європеїзації професійної освіти і навчання є Європейська кредитна система для професійної освіти і навчання (ECVET), Європейська рамка кваліфікацій для навчання впродовж життя (EQF), Європейське оцінювання якості в професійній освіті і навчанні (EQAVET), які сприяють формуванню єдиного європейського простору професійної освіти.

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

Отже, європеїзація справляє прямий та непрямий впливи на розвиток освіти в Україні, що проявляється у форматі гармонізації з країнами ЄС ключових показників, які визначають напрями та сутність розвитку освіти.

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

Реформа з подовження тривалості шкільної освіти може бути охарактеризована як проблемна з огляду на відсутність лінійності в її реалізації. Вперше запровадження 12-річної школи стартувало на початку XXI ст. Відповідно до статті 12 Закону «Про загальну середню освіту» (1999 р.) та Постанови Кабінету Міністрів України від 17 квітня 2000 р. № 1717 «Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання» протягом 10 років здійснювався комплекс заходів, спрямованих на імплементацію реформи [1; 11]. Були розроблені освітні стандарти, впроваджені нові шкільні програми та підручники. Проте в 2010 р. українська влада зупинила цей процес з політичних причин в умовах північного вектору державного розвитку [4].

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

міст розрізнені освітні практики почали інтегруватися у систему з метою надання освітніх послуг усьому населенню. Британський соціолог М. Арчер (Margaret Archer) описує цей процес у дослідженні «Соціальне походження освітніх систем» (1979) як «об'єднання різних інституцій, заходів та персоналу в єдину національну освітню систему» [17, с. 17].

Німецький філософ Л. фон Штайн (Lorenz von Stein) у праці «Трактат про державне управління» наголошує на тривалості такого процесу — «більше тисячі років було потрібно для того, щоб розрізнені форми шкільництва перейшли під опіку владі, і ще близько тисячі років — для об'єднання усіх цих розрізнених між собою закладів в уніфіковану систему освіти» [див. 28, с. 10].

До базових ознак такої системи Л. фон Штайн відносить як уніфікацію параметрів самого освітнього процесу, так і запровадження системи адміністративного управління освітою. Йдеться про запровадження законодавчого забезпечення функціонування освіти, що передбачало як гарантування державою доступу усім громадянам до сталого переліку освітніх послуг, так і адміністративне керування функціонуванням шкільництва з боку центральних органів влади. Держава в особі створених національних міністерств освіти починала координувати використання фінансових ресурсів та здійснювати контроль за дотриманням стандартів освітніх послуг [див. 28, с. 10].

У першій половині ХХ ст. національні системи освіти — йдеться про безоплатну масову початкову освіту тривалістю від 4-х до 8-ми років — в Європі формуються остаточно. Зокрема, Норвегія та Швеція створили такі системи на рубежі ХХ ст., Франція — у 1930-х рр., перед Другою Світовою війною — Велика Британія, а Німеччина — по її закінченні. У країнах Південної Європи, зокрема Іспанії та Португалії, відбувся рух від моделі освіти релігійного характеру для еліти до моделі освіти для всіх — закони про обов'язкове відвідування школи дітьми віком 7–10 років були ухвалені в Португалії в 1911 р., а в Іспанії — у 1931 рр. [32].

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

Економічне зростання пов'язували з людським капіталом, який розглядали як вигідну інвестицію, що приносила прибуток суспільству та кожному її члену.

Соціальний контекст також впливав на процеси, які відбувалися в освіті європейських країн. Остання почала трактуватися не лише як могутній

інструмент економічного розвитку, але й як соціальне право, яке має забезпечити кожному громадянину соціальну мобільність, відкриваючи широкі можливості.

Водночас такі постулати не стикувалися з реальністю — хоча де-юре в більшості країн Європи національні системи освіти було створено як такі, що призначалися для всіх громадян, де-факто європейська шкільна освіта до Другої світової війни залишалася селективною, складаючись з двох підсистем:

- ▶ масової освіти для широких верств населення, яка спрямовувалася на трансляцію основ грамотності (читання, письмо, арифметика), після отримання якої молоді люди виконували малокваліфіковану роботу в промисловості та сільському господарстві;
- ▶ академічної освіти для еліти, що відкривала шлях до університетів та, у подальшому, керівних позицій у державі.

Б. Зюмек у праці «Рівність можливостей: розширення європейських шкільних систем після Другої світової війни» зазначає, що наприкінці 40-х років XX ст.:

- ▶ понад 80% молоді в Європі відвідували лише початкові школи;
- ▶ більшість населення мешкала в сільській місцевості, де в школах усі предмети викладав один учитель;
- ▶ тривалість обов'язкової освіти становила лише 5–8 років;
- ▶ лише 5–10% молодих людей навчалося в освітніх інституціях, які готували для продовження навчання на університетському рівні;
- ▶ менше половини учнів, які вступали в середню школу у віці 10–12, закінчували її у віці 17–19 років, більшість з них після завершення навчання в 16 років виходили на ринок праці або переходили до навчання в комерційних або технічних школах;
- ▶ середня освіта створювалася за селекційним принципом: існували різні типи шкіл — академічні та сучасні, які пропонували для вивчення різний перелік предметів, що відповідно впливало на подальшу долю учнів;
- ▶ традиційно більшість середніх шкіл призначалися лише для хлопчиків, а невелика кількість шкіл, що існувала для дівчат, не надавала академічної освіти [34, с. 101].

XX ст. було ознаменовано масштабними структурними реформами у царині середньої освіти: акцентування соціальної справедливості інтенсифікувало масовизацію середньої освіти — європейські країни поступово збільшували тривалість шкільної освіти за рахунок включення середньої школи до терміну обов'язкової освіти. Якщо наприкінці XIX ст. у більшості

європейських країн функціонувала початкова школа, яка була обов'язковою навіть не у всіх країнах, та платна доуніверситетська освіта, яка охоплювала близько 2% усієї молоді відповідного віку, то наприкінці 50-х років ХХ ст. більшість європейських країн запровадили обов'язкову освіту, початок якої припадав на 5 років у Британії, на 6 років у більшості інших європейських країн та на 7 років у скандинавських країнах. Була збільшена тривалість обов'язкової освіти (до 15-го віку в Австрії, Греції, Португалії і до 16-ного віку в інших європейських країнах).

Глобалізація кінця ХХ — початку ХХІ ст. формує новий, ринково-орієнтований вимір освітніх систем у Європі. Освіту починають розглядати з позиції розбудови суспільства знань і розвитку знаннево-базованої економіки, що, відповідно, актуалізує питання тривалості навчання. Тривалість шкільної освіти безпосередньо пов'язують з економічним і соціальним розвитком країни. Зокрема, у документі Європейської Комісії «Ефективність та справедливість у європейських системах освіти і професійної підготовки» (2006) авторства Л. Вьосманна й Г. Шютц тривалість освіти та її вплив на суспільство та кожного окремого члена цього суспільства розглядається у двох аспектах — з боку так званого монетарного (ринкового) та соціального впливів. У документі монетарний вплив розподіляють на монетарний вплив на окремого індивідуума та на економіку країни. Базуючись на дослідженнях учених, доводять, що в обох варіантах більша тривалість освіти має позитивний вплив. Так на прикладі європейських країн доведено, що кожен додатковий рік навчання асоціюється з більше 8% збільшення рівня заробітної платні у вже дорослого населення (позитивний вплив на окремого індивідуума).

Що ж стосується позитивного монетарного впливу на економіку країни, то підраховано, що кожен додатковий рік навчання піднімає макроекономічну продуктивність безпосередньо на 6,2% в країнах ЄС та на додаткові 3,1% у перспективі завдяки внеску в прискорення технологічного прогресу [33, с. 4–8].

Позиція Брюсселя щодо стратегічної важливості освіти в ХХІ ст. формує загальну тенденцію подальшого подовження тривалості навчання в школі державами-членами як в межах обов'язкової, так і повної середньої освіти. Зокрема, як зазначено в дослідженні Європейської Комісії та Eurydice «Ключові дані про освіту в Європі» (2012 р.), обов'язкова освіта повного дня в країнах ЄС мала тривалість мінімум 8 років, водночас у більшості країн вона становила 9–10 років, а в деяких країнах — 11 і більше років (табл. III.1) [22, с. 29],

Таблиця III.1 також демонструє варіативність моделей обов'язкової освіти в аспекті її тривалості.

Таблиця III.1

**Тривалість обов'язкової освіти в країнах ЄС та Європи
у 80-і роки ХХ ст. — на початку ХХ ст.**

Країна	Тривалість (Вік учнів)		
	1980/81 н.р.	2006/07 н.р.	2010/11 н.р.
Австрія	9 (6–15)	9 (6–15)	9 (6–15)
Бельгія	8 (6–14)	12 (6–18)	12 (6–18)
Болгарія	9 (7–16)	9 (7–16)	10 (6–16)
Греція	9 (6–15)	9 (6–15)	10 (5–15)
Данія	9 (7–16)	9 (7–16)	10 (6–16)
Естонія	8 (7–15)	9 (7–16)	9 (7–16)
Ірландія	9 (6–15)	10 (6–16)	10 (6–16)
Ісландія	9 (7–16)	10 (6–16)	10 (6–16)
Іспанія	8 (6–14)	10 (6–16)	10 (6–16)
Італія	8 (6–14)	8 (6–14)	10 (6–16)
Кіпр	9 (6–15)	10 (5–15)	10 (5–15)
Латвія	8 (7–15)	11 (5–16)	11 (5–16)
Литва	8 (7–15)	9 (7–16)	9 (7–16)
Люксембург	8 (7–15)	11 (4–15)	12 (4–16)
Мальта	10 (6–16)	11 (5–16)	11 (5–16)
Нідерланди	10 (6–16)	13 (5–18)	13 (5–18)
Норвегія	9 (7–16)	10 (6–16)	10 (6–16)
Польща	8 (7–15)	12 (6–18)	12 (6–18)
Португалія	6 (6–12)	9 (6–15)	12 (6–18)
Румунія	10 (6–16)	10 (6–16)	10 (6–16)
Словаччина	9 (6–15)	10 (6–16)	10 (6–16)
Словенія	8 (7–15)	9 (6–15)	9 (6–15)
Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії — Англія, Уельс, Шотландія	11 (5–16)	11 (5–16)	11 (5–16)

Таблиця III.1 (закінчення)

Країна	Тривалість (Вік учнів)		
	1980/81 н.р.	2006/07 н.р.	2010/11 н.р.
Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії — Північна Ірландія	11 (5–16)	12 (4–16)	12 (4–16)
Угорщина	10 (6–16)	13 (5–18)	13 (5–18)
Фінляндія	9 (7–16)	9 (7–16)	9 (7–16)
Франція	10 (6–16)	10 (6–16)	10 (6–16)
Федеративна Республіка Німеччина	10 (6–16)	13 (6–19)	13 (6–19)
Чеська Республіка	9 (6–15)	9 (6–15)	9 (6–15)
Швеція	9 (7–16)	9 (7–16)	9 (7–16)

Окрім того, варіативність окреслює підходи країн до подовження тривалості навчання, яке відбувалося як за рахунок підвищення віку закінчення обов'язкової освіти, або/так і за рахунок зниження віку зарахування дітей у початкову школу. Зокрема, вік зарахування в початкову школу було знижено в Нідерландах, на Мальті, у Британії та в багатьох інших країнах. А Болгарія, Греція, Кіпр, Латвія, Люксембург, Угорщина під час зниження віку охоплення дітей обов'язковим навчанням пішли шляхом інтеграції початкової освіти з передшкільною — діти віком 4/5/6 років обов'язково мають оволодівати програмами для підготовки до навчання в початковій школі [22, с. 29].

Аналіз моделей обов'язкової освіти в 2014/15 н.р. у країнах Європи засвідчив подальше збільшення країнами її тривалості, зокрема Болгарією (11/5–16), Польщею (13/5–18), Румунією (11/6–17).

Щодо тривалості повної середньої освіти в 2014/15 н.р., то в більшості країн Європи вона становила 12/13/14 років (табл. III.2).

Таблиця III.2

**Тривалість повної середньої освіти в країнах ЄС та Європи
в 2014/15 н.р.**

Країна	Тривалість (Вік учнів)
Австрія	12 (6–18)
Бельгія	12 (6–18)

Болгарія	(14)12 ((5)7–19)
Греція	13 (5–18)
Данія	13 (6–19)
Естонія	12 (7–19)
Ірландія	13 (6–19)
Ісландія	14 (6–20)
Іспанія	12 (6–18)
Італія	13 (6–19)
Кіпр	13/14 (5–18/19)
Латвія	14 (5–19)
Литва	12 (7–19)
Люксембург	15 (4–19)
Мальта	13 (5–18)
Нідерланди	13 (5–18)
Норвегія	13 (6–19)
Польща	13 (5–18)
Португалія	12 (6–18)
Румунія	13 (6–19)
Словаччина	13 (6–19)
Словенія	13/14 (6–19/20)
Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії — Англія, Уельс, Шотландія, Північна Ірландія	14 (5–18)
Угорщина	14 (5–19)
Фінляндія	12 (7–19)
Франція	12 (6–18)
Федеративна Республіка Німеччина	13 (6–19)
Чеська Республіка	13 (6–19)
Швеція	12 (7–19)

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

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

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

Протягом останнього півстоліття під впливом політики навчання протягом життя у європейському освітньому просторі відбулися значні зміни, спрямовані на забезпечення єдності, наступності та доступності головних щаблів шкільної освіти. Передусім ці зміни позначилися на процедурах переведення учнів з молодшої школи до основної. У більшості європейських країн відмовилися від перехідних іспитів на цьому етапі, а разом з тим і з практикою друкорічництва та розподілу учнів за різними, часто нерівноцінними, напрямками навчання у середній школі. Наразі там, де такі іспити збереглися, вони набули форми контролю за дотриманням освітніх стандартів, передусім із математики й рідної мови. Знання з цих дисциплін нерідко контролюються шляхом тестування, а засвідчені результати використовуються радше для корекції педагогічних методів роботи з учнями вже в основній школі, аніж для сегрегаційного їх розподілу за нерівноцінними напрямками освіти.

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

Перспективним для України в умовах синхронізації обов'язкової з повною середньою освітою відповідно до чинної Конституції є формат очно-заочного/неповного дня навчання, який застосовують Німеччина й Польща на етапі двох-трьох останніх років шкільного навчання [22, с. 29].

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

Розвиваючи тезу про варіативність підходів, слід навести приклад Сполученого Королівства Великої Британії і Північної Ірландії. Країна, усвідомлюючи важливість довшої тривалості освіти для держави та для її громадян, у 2008 р. ухвалила Закон «Про освіту і навички», яким, починаючи

з 2015 року, зобов'язала всю молодь по досягненню 16 років (вік завершення обов'язкової освіти) отримувати освіту будь-якого типу (навчання в школах 6-го класу, коледжах, вдома, на виробництві тощо протягом усього дня/неповний день) до 18 років [31].

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

Отже, сьогодні тривалість шкільної освіти в Україні синхронізовано з більшістю країн ЄС.

Окрім того, європейський вектор реформи шкільної освіти прослідковується й в аспекті запровадження циклування. Вперше Закон «Про освіту» (2017 р.) у Статті 12 «Повна загальна середня освіта» визначає, що на рівнях початкової та базової середньої освіти освітній процес може організовуватися за циклами, поділ на які здійснюється з урахуванням вікових особливостей фізичного, психічного та інтелектуального розвитку дітей [3].

У Державному стандарті початкової освіти (2018 р.), підґрунтям для якого стала Концепція «Нова українська школа» (2016 р.) та Закон «Про освіту» (2017 р.), визначено, що початкова освіта має такі цикли, як 1–2 і 3–4 класи, що враховують вікові особливості розвитку та потреби дітей і дають можливість забезпечити подолання розбіжностей у досягненнях, зумовлених готовністю до здобуття освіти [12].

Зазначене надалі синхронізує національну шкільну освіту з європейською, оскільки використання циклів/етапів для побудови структури шкільної освіти є поширеною практикою в багатьох країнах ЄС. Це робиться для пристосування навчально-виховного процесу до потреб та можливостей дітей, вирівнювання їхніх стартових освітніх позицій.

Таблиця III.3

**Структурування початкової освіти на цикли
в деяких країнах ЄС**

Країна	Дошкільна освіта	Тривалість початкової освіти	Початкова освіта			Перехід до основної школи
			Цикл 1	Цикл 2	Цикл 3	
Вік учнів						
Сполучене Королівство (Англія)	2+	4/5–11	5–7	7+ –11		11

Таблиця III.3(закінчення)

Країна	Дошкіль- на освіта	Тривалість початкової освіти	Початкова освіта			Перехід до основ- ної школи
			Цикл 1	Цикл 2	Цикл 3	
			Вік учнів			
Сполучене Королівство (Уельс)	2+ — 4/5	4/5–11	5–7	7+–11		11
Франція	2–6	6–11	3–5 до- шкіл- ля	5–8	8–11	11
Іспанія	0–6	6–12	6–8	8–10	10–12	12
Нідерланди	0–4/5	4/5–12	4–8	8–12	–	12

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

У Франції застосовується так званий «мультицикловий» підхід для полегшення переходу учнів з рівня на рівень. У цій країні початкова освіта розподіляється на два цикли — «Базовий» (1–2 класи для дітей віком 5–8 років) та «Консолідуєчий» (3–5 класи для учнів віком 8–12 років). Особливістю є те, що ці два цикли накладаються на попередній та наступний цикли. Так базовий цикл охоплює останній рік дошкільної освіти, а консолідуєчий цикл накладається на перший рік навчання учнів на рівні молодшої середньої школи.

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

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

Англія (як окремий суб'єкт освітнього права в кордонах Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії), застосовуючи підхід

поділу на цикли початкової освіти (Key Stage 1 та Key Stage 2) з 2014 р., паралельно використовує підхід циклування курикулуму. З цією метою було запроваджено:

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

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

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

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

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

Другий рівень — суспільний:

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

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

- ▶ глобалізацію та інтернаціоналізацію. Ці феномени мають безпосередній вплив на зміст освіти;
- ▶ адаптацію до світового рівня: йдеться передусім про відповідність рівня якості системи освіти світовим еталонам;

- ▶ взаємодію з / інтеграцію у міжнародне співтовариство, коли країна повинна бути конкурентоздатною на світовій арені.

В Україні реформа змісту спрямована на його трансформацію на компетентнісні засади. Відповідно до Закону України «Про освіту» (2017 р.) мета середньої освіти — є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору [3].

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

Зарубіжні вчені стверджують, що «компетентність» має грецьке та латинське коріння. В. Брезінка (W. Brezinka) відстежує його походження до грецького «ареті», що означало в Стародавній Греції «перевагу», «чесноту», «майстерність». М. Малдер, Т. Вейгель та К. Коллінз (M. Mulder, T. Weigel і K. Collins) співвідносять «компетентність» з грецьким *ικανότης*, які в працях Платона використовуються в сенсі якості особистості. У XVI ст. цей концепт набув поширення в англійській, французькій та голландській мовах [30].

У 60-х роках XX ст. біхевіористська інтерпретація компетентності набула поширення в США. В Європі, починаючи з 70-х років XX ст., компетентнісна ідея розпочала свою експансію на основі конструктивістської теорії.

Тривалі наукові дискусії дали змогу досягти консенсусу щодо основних характеристик компетентності, до яких віднесено:

- ▶ це характеристика того, що може зробити індивідуум;
- ▶ для демонстрації компетенції необхідний контекст;
- ▶ необхідно мати чітко визначені стандарти, щоб виміряти здатність індивідуума зробити щось [30].

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

Рекомендація Брюсселя розпочала процес трансформації освіти в країнах-членах ЄС на компетентнісних засадах. Як зазначалося в доповіді Європейської Комісії та Eurgydice «Розвиток ключових компетентностей у шкільництві Європи: виклики та можливості для політики» (2012 р.), країни ЄС визнають важливість життєвих навичок для зайнятості, соціальної інтеграції та подальшого навчання. Відповідно вони активно впроваджують компетентніснобазовану освіту на рівні аспектів ухвалення національних стратегій, трансформації змісту освіти на результативну основу, віднаходження релевантних моделей оцінювання набутих учнями ключових компетентностей [19].

Європейський рух запровадження компетентнісної освіти має великий вплив на українську освіту, фактично трансформувавши парадигму знань, яка домінувала протягом багатьох років, на результатоорієнтовану парадигму. Очевидно, що цей рух є нелегким. На початку він супроводжувався активними дискусіями щодо визначення поняття ключових / мета-предметних / предметних компетентностей, підходів до оцінювання набутих компетентностей, пізніше — пошуками ефективних підходів до імплементації компетентнісної ідеї в навчальний процес. Науковці Національної академії педагогічних наук України, узагальнюючи проблеми, що супроводжують запровадження компетентнісного підходу в середню освіту України, в Національній доповіді про стан та перспективи розвитку освіти в Україні (2016 р.) наголошують на недостатній реалізованості ідеї компетентнісної спрямованості навчання, орієнтації змісту освітніх галузей в основному на формування предметних компетентностей, а ключові (уміння вчитися, громадянська, інформаційно-комунікаційна та ін.) практично залишилися поза їх дидактичною реалізацією тощо [6, с. 52].

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

Новим викликом для української освіти в контексті компетентнісної реформи стало оновлення компетентнісної філософії в ЄС — у 2018 р. Рекомендацією Європейської Ради була затверджена нова Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання протягом життя [18]. Брюсселем підтверджено позицію, що компетентність є комбінацією знань, вмінь та ставлень, зокрема:

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

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

Важливими для України є такі позиції:

- ▶ ключові компетентності набуваються протягом усього життя, починаючи з раннього дитинства в межах формальної, неформальної та інформальної освіти в усіх контекстах, включаючи сім'ю, школу, робоче місце, громаду;
- ▶ усі ключові компетентності мають рівну значущість, є взаємопов'язаними;
- ▶ такі навички, як критичне мислення, вирішення проблем, робота в команді, навички комунікації, аналітичні навички, креативність, навички міжкультурного спілкування інтегровано в оновлений перелік ключових компетентностей [18, с. 7].

Оновлений перелік ключових компетентностей є відповіддю Брюсселя на економічні та суспільні трансформації (табл. III.4) [18; 26].

Таблиця III.4

**Гене́за компетентнісної філософії
в європейському освітньому просторі**

Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання протягом життя (2006 р.)	Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання протягом життя (2018 р.)
Спілкування рідною мовою	Грамотність
Спілкування іноземними мовами;	Багатомовна компетентність
Математична компетентність та базові компетентності з науки і технології	Математична компетентність та компетентність з науки, технології і техніки

Цифрова компетентність	Цифрова компетентність
Вміння вчитися	Особистісна, соціальна компетентність та вміння вчитися
Соціальна та громадянська компетентність	Громадянська компетентність
Почуття ініціативності та підприємливості	Підприємливість
Культурна обізнаність та вміння себе висловити	Культурна обізнаність та вміння себе висловити

Таблиця III.4 демонструє, що багатомовна компетентність замінила компетентність спілкування іноземними мовами, що рефлектує розбудову багатомовності в кордонах ЄС. Іншою важливою інновацією є вихід на вищий рівень з компетентністю спілкування рідною мовою — сьогодні йдеться про функціональну грамотність, яка розуміється як здатність розуміти оточуючих, інтерпретувати інформацію, спілкуватися, лічити, використовувати друковані та письмові матеріали у відповідному контексті.

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

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

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

Список використаних джерел

1. Закон України «Про загальну середню освіту» (1999).— [Електронний ресурс].— Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/651-14>. (дата звернення 05.11.2018).
2. Закон України «Про освіту» (1991).— [Електронний ресурс].— Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>. (дата звернення 03.11.2018).
3. Закон України «Про освіту» (2017).— [Електронний ресурс].— Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. (дата звернення 03.11.2018).

4. Локшина О. І. Реформи з подовження тривалості шкільної освіти в країнах ЄС: з досвіду імплементації / О. Локшина // Український педагогічний журнал. — К.: Педагогічна думка, 2017. — № 3. — С. 43–53.
5. Міхель Д. О. Визначення поняття процесу «європеїзація» та його вплив на сучасне суспільство // Політологія. Наукові праці. Випуск 150. Том 162, 2011. — С. 22–25.
6. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України; [редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), А. М. Гуржій (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови)]; за заг. ред. В. Г. Кременя. — Київ: Педагогічна думка, 2016. — 448 с.
7. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. — Міністерство освіти і науки України, 2016. — 40 с.
8. Оржель О. Європейська інтеграція та європеїзація: тотожність та відмінність (2010). — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: [http://www.dridu.dp.ua/vidavnictvo/2011/2011_02\(9\)/110oetv.pdf](http://www.dridu.dp.ua/vidavnictvo/2011/2011_02(9)/110oetv.pdf) (дата звернення 09.10.2018).
9. Пелагеша Н. Є. Українська національна ідентичність: шляхи європеїзації // Стратегічні пріоритети, № 3 (8), 2008. — С. 60–67.
10. Постанова Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р. № 896 «Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття»). — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF>. (дата звернення 09.10.2018).
11. Постанова Кабінету Міністрів України від 17 квітня 2000 р. № 1717 «Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання» — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/en/1717-2000-%D0%BF> (дата звернення 11.10.2018).
12. Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87 «Про затвердження Державного стандарту початкової освіти» — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npras/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti> (дата звернення 07.10.2018).
13. Процес європеїзації та його особливості в посткомуністичних країнах Центральної та Східної Європи: наук. розробка / авт. кол.: Л. Л. Прокопенко, О. М. Рудік, В. В. Баштанник та ін. — К.: НАДУ, 2010. — 36 с.
14. Указ Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002 «Про національну доктрину розвитку освіти». — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>. (дата звернення 01.11.2018).
15. Указ Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013 «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року». — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013?find=1&text=%F1%F2%E0%ED%E4%E0%F0%F2#n10>. (дата звернення 12.10.2018).
16. Угода про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом, Європейським співтовариством з атомної енергії і їхніми державами-членами, з іншої сторони (2014) http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/984_011 (дата звернення 12.11.2018).
17. Archer M. Social Origins of Educational Systems / Margaret Archer. — London: SAGE Publications, 1979. — 800 p.

18. Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance.) (2018/C189/01) //Official Journal of the European Union, L 189, Volume 61, 4 June 2018.— С. 189/01. [Електронний ресурс] — Режим доступу: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_2018.189.01.0001.01.ENG&toc=OJ; C:2018:189: TOC (дата звернення 17.11.2018).
19. Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy. Eurydice Report. European Commission/EACEA/Eurydice.— Luxembourg: Publications Office of the European Union.—2012.— 68 p.
20. Grayson H., Houghton E., O'Donnell Sh., Sargent C. Curriculum Structures and Stages in Primary Education: Audit of Policy Across Jurisdictions. Key Findings Summary / Hilary Grayson, Emily Houghton, Sharon O'Donnell, Claire Sargent — National Foundation for Educational Research in England & Wales.— 2014.— 46 p.
21. Grek S., Lawn M. Europeanizing Education: governing a new policy space.— Oxford, Symposium Books Ltd., 2012.— 172 p.
22. Key Data on Education in Europe 2012 Edition. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice).— 2012–208 p.
23. La Rosa M. EU: Education policies and third countries. Civilian power or just foreign policy? MA in European Studies. May 2014, Lund University.— 79 p.
24. Ladrech R. Europeanization and Political Parties: Towards a Framework for Analysis. Keele European Parties Research Unit (KEPRU) Working Paper 7, 2001. [Електронний ресурс] — Режим доступу: — <https://www.keele.ac.uk/media/keeleuniversity/group/kerpu/KEPRU%20WP%207.pdf> (дата звернення 17.11.2018).
25. Radaelli C. M. Whither Europeanization? Concept stretching and substantive change.— European Integration online Papers (EIoP) Vol. 4 (2000) № 8. [Електронний ресурс] — Режим доступу: — <http://eiop.or.at/eiop/pdf/2000-008.pdf> (дата звернення 17.11.2018).
26. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC) //Official Journal of the European Union, L 394, Volume 49, 30 December 2006.— С. 10–19 [Електронний ресурс] — Режим доступу: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.L_2006.394.01.0010.01.ENG&toc=OJ; L:2006:394: TOC (дата звернення 17.11.2018).
27. Robert B. The Europeanization of education Policies: a research agenda. Review Essay // European Educational Research Journal, Volume 9, Number 4, 2010.— P. 519–524.
28. Schriewer J. European Educational Systems: the Framework of Tradition, Systemic Expansion and Challenges for Restructuring / Jurgen Schriewer, Francois Orivel, Elizabeth Sherman Swing // Problems and Prospects of European Education; Jurgen Schriewer (Editor).— Westport: Greenwood Publishing Group, Incorporated, 2000.— P. 1–20.
29. Savchenko, O. Stages of modernisation of the content of primary school education: Ukrainian experience. Oleksandra Savchenko // Education: Modern Discourses, 1, 2018. P. 130–141.

30. Smith, M.K. Competence and competencies / The encyclopaedia of informal education. [Електронний ресурс] — Режим доступу: <http://infed.org/mobi/what-iscompetence-and-competency/> (дата звернення 17.11.2018).— Назва з екрана.
31. UK Government. Education and Skills Act 2008 [Електронний ресурс] — Режим доступу: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2008/25/contents> (дата звернення 27.07.2017).— Назва з екрана.
32. Western Europe — Educational Roots, Reform in the Twentieth Century, Contemporary Reform Trends, Future Challenges [Електронний ресурс]. The Education Encyclopedia — Режим доступу: <http://education.stateuniversity.com/pages/2547/Western-Europe.html> (дата звернення 17.09.2018).— Назва з екрана.
33. Wößmann L. Efficiency and Equity in European Education and Training Systems. Analytical Report for the European Commission prepared by the European Expert Network on Economics of Education (EENEE) to accompany the Communication and Staff Working Paper by the European Commission under the Same Title / Ludger Wößmann, Gabriela Schütz.— Munich: EENEE, 2006.— 42 p.
34. Zymek B. Equality of Opportunity: Expansion of European School Systems since the Second World War / Bernd Zymek // Problems and Prospects of European Education; Jurgен Schriewer (Editor).— Westport: Greenwood Publishing Group, Incorporated, 2000.— P. 99–117.

ПІСЛЯМОВА

Проведене дослідження уможливило розкрити сутність та динаміку змін у шкільній освіті країн Європейського Союзу та США.

Результати дослідження ще раз засвідчили, що трансформації в освіті є складовими суспільних змін та орієнтовані на задоволення комплексних потреб як кожного окремого громадянина, так і держав. Отже, освітні трансформації мають соціально детермінований характер.

Важливим є висновок про наднаціональний характер трансформацій шкільної освіти в країнах ЄС та США в умовах глобалізації сучасного світу — ключовий вплив на формування освітніх стратегій відіграють міжнародні організації.

Розгляд освітніх трансформацій крізь призму діахронії доводить перманентність освітніх трансформацій у провідних країнах зарубіжжя — країни постійно рухались, починаючи від формування систем освіти кінця XIX ст. у контексті розбудови національних держав, у напрямі формування універсальних систем початкової освіти у першій половині XX ст., а пізніше — формування систем середньої освіти після Другої світової війни.

Починаючи з середини 80-х рр.. XX ст., структурні зміни у світовій економіці під тиском глобалізаційних проявів спричиняють переосмислення ролі освіти від соціального обов'язку держави до необхідного каталізатору економічного розвитку. Освіта починає трактуватися як джерело конкурентноспроможності — в умовах глобалізації економіки країн конкурують між собою за ринки, іноземні інвестиції, технологічний розвиток та транснаціональні компанії. Філософія успіху такої глобальної змагальної боротьби ґрунтується на положеннях неолібералізму як концептуального виміру процесу глобалізації, який проголошує зменшення ролі національних урядів у розвитку країни на користь транснаціонального виміру.

Динаміка розвитку країн на засадах неолібералізму вимірюється не забезпеченням високого рівня соціальних цінностей та гарантій, а передусім економічними досягненнями. Освіта в цьому контексті зазнає значних трансформацій, розглядаючись як інструмент отримання прибутків. Інвестиції у людський капітал, передусім, в освіту для підготовки висококваліфікованої робочої сили починають розглядатись як визначальний фактор економічного успіху країн. В цих умовах відбувається поширення на освіту ринкових механізмів конкуренції: зміна освітніх установ на інституції з надання послуг; акцентація продуктивності та отриманих результатів, децентралізація управління освітою, розбудова освіти протягом життя тощо.

Складний та багатовимірний вплив глобалізації на освіту доповнюється низкою додаткових чинників, серед яких:

- ▶ розвиток економіки знань, що перетворює освіту на продуктивний сектор економіки та формує нові вимоги до управління знаннями в освітній сфері;
- ▶ якісно новий етап розвитку ІКТ, що слугують як засобом поширення та активізації процесів економічної, політичної та культурної глобалізації, так і самостійним важелем освітніх реформ.

Першочерговим розглядається створення систем, які підвищують можливість вільного переміщення між різноманітними освітніми та практичними, професійними галузями діяльності. З метою підвищення відповідності запитам ринку праці розвиток освіти відбувається у напрямках:

- ▶ трансформації навчання у школі та професійної підготовки в багатокомпонентну модель, де кожен учень може обрати власну траєкторію здобуття загальної середньої освіти у поєднанні з фаховою підготовкою;
- ▶ створення нових базових програм, уніфікованих для усіх галузей середньої і професійної освіти, розрахованих на 1–2 роки, на основі яких відбувається подальша спеціалізація у тій чи тій галузі професійної діяльності;
- ▶ дедалі активнішого залучення роботодавців до розробок навчальної програми середньої школи;
- ▶ поєднання можливостей освітньої підготовки та практичної діяльності школярів завдяки урізноманітненню навчальних курсів, інтегрованому підходу до їх викладання.

Одна з виразних новацій полягає в структурній і змістовій інтеграції загальної та професійно-технічної освіти, а відтак і у функціональній комплементарності відповідних різновидів навчальних закладів.

Спільним для європейських країн стало зникнення жорсткого розподілу учнів на напрями, та усунення таких, що не передбачають наступності на щаблі старшої середньої і подальшої освіти. Слід зазначити, що зближення за статусом та перспективами кар'єри для учнів різнотипних загальноосвітніх закладів, що надають середню освіту першого ступеня (основна школа), стало чи не найбільшим здобутком європейських шкільних реформ другої половини ХХ ст.

У соціальному аспекті пріоритетом розглядається забезпечення відкритості школи її соціокультурному довкіллю, розвиток соціального партнерства з різними соціальними інституціями у навчанні, вихованні та соціалізації учнів; розвиток плюралістичних, полікультурних засад функціонування школи.

Новацією в контексті філософії неперервності є втрата шкільною освітою характеру «терміналу» — вона все більше позиціонується як платформа для отримання необхідного інструментарію, що слугуватиме для успішної реалізації їхнього потенціалу у майбутньому. Відповідно відбувається перегляд ролі кожної окремої ланки шкільної освіти.

У цьому вимірі спостерігається зміна сутності трансформацій на рівні шкільної освіти. До 80-х років ХХ ст. реформи здійснювалися під гаслом справедливості та рівності в освіті та, відповідно, зосереджувалися на організаційно-структурних трансформаціях, передусім, подовження терміну обов'язкової та повної середньої освіти. Наприкінці ХХ ст. — на початку ХХІ ст. в умовах пріоритизації якості освіти, відповідності вкладених ресурсів отриманим результатам ключовими стають реформи змісту та запровадження систем забезпечення якості.

Сьогодні, в контексті розбудови знанневобазованих економік трансформації характеризуються багатовимірністю — паралельно з реформами змісту освіти країни продовжують подовжувати тривалість шкільного навчання як за рахунок підвищення віку закінчення обов'язкової освіти, або/так і за рахунок зниження віку зарахування дітей у початкову школу, оскільки тривалість навчання асоціюється з макроекономічною продуктивністю та соціальними впливами.

У дослідженні автори зосереджувалися на таких ключових вимірах освітніх трансформацій, як трансформації сфери управління (децентралізаційно-централізаційні реформи), змісту і організації навчання (стандартизація змісту і диференціація навчання) та виховання (гуманізація шкільної освіти).

Управлінські трансформації в освіті країн ЄС є відповіддю на політичні (зростання участі громадськості в прийнятті державних рішень) та фінансові (центральный уряд не в змозі повністю фінансувати освіту з державного бюджету, щоб вона відповідала сучасним вимогам суспільства) мотиви.

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

Децентралізація у монографії позиціонується як трансляція центральними органами влади повноважень і відповідальності за управління освітою та фінансування органам місцевого самоврядування і навчальним закладам. При цьому, повноваження щодо визначення освітньої стратегії та загального напрямку освітньої реформи залишаються на рівні національного уряду. Отже, децентралізація передбачає такий розподіл обов'язків, повноважень і відповідальності, коли на кожному рівні управління вико-

нуються чітко визначені, властиві тільки йому функції, та відсутнє втручання у компетенцію інших. Завдання децентралізації в європейському просторі — поставити процес управління освітою на раціональну основу, що уможлиблює, з одного боку, ефективно розробляти й успішно здійснювати єдину загальнодержавну освітню стратегію і політику, а з іншого — збільшити ступінь свободи і державної підтримки позитивних ініціатив, що висуваються від місцевих органів влади й освітніх установ.

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

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

Найпоширенішими формами децентралізації управління освітньою галуззю у наукових розвідках зарубіжних учених визначено:

- ▶ делегування: це передача завдань та адміністративних функцій, пов'язаних з окремими функціями, які зазвичай визначаються центральними органами влади. Цей процес не призводить до зміщення влади, оскільки місцеві агенти мають лише втілювати рішення, прийняті централізовано. Наприклад, коли міністерство освіти делегує повноваження національним екзаменаційним комісіям, який готує, керує та відмічає державні іспити;
- ▶ деконцентрація: найслабша форма децентралізації, яка може стати кроком до більш демократичної моделі управління освітою, оскільки деякі повноваження та відповідальність передаються на «нижчі» рівні системи освіти. Водночас ця модель зазвичай зберігає високо централізовані операції. Місцеві підрозділи можуть діяти як агенти центрального уряду та відповідати за виконання правил, але не наділені правом прийняття політичних рішень. Наприклад, центральний офіс може створювати районні відділення для здійснення центральних функцій від свого імені, але загальний контроль залишається центральним урядом;

- деволюція передає повноваження та реальну відповідальність від центральних органів до місцевих органів влади. За даними ЮНЕСКО (2014 р.), передача повноважень у ключових галузях прийняття рішень, таких як фінансування та кадрове забезпечення, збільшує потенціал для розширення можливостей місцевих шкільних громад та покращення результатів навчання.

Досвід європейських країн засвідчив, що складні питання децентралізації освіти мають обговорюватися з усіма зацікавленими сторонами. Це є актуальним для України в умовах імплементації реформи децентралізації влади та децентралізації освіти. Враховуючи те, що освіта — це великий сектор публічних послуг, який має багато підсекторів, таких як дошкільна освіта, початкова освіта, середня освіта, професійно-технічна освіта, позашкільна освіта, в якому працюють тисячі висококваліфікованих кадрів, до якого причетні мільйони батьків та учнів, професійних асоціацій, та на який витрачається значна частка бюджетних коштів України, реформування цієї галузі потребує гармонізації інтересів різних стейкхолдерів.

Децентралізація освіти в Україні сигналізує про гармонізацію розвитку освітньої галузі з європейськими стандартами. Водночас, європейський досвід засвідчує, що в умовах зближення освітньої політики в кордонах ЄС національні системи освіти різняться ступенем централізації-децентралізації, що актуалізує питання збереження національних особливостей при імплементації реформ в освіті України, включно з реформою децентралізації.

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

В умовах відкритості, багатокультурності і багатомовності сучасного світу, потужних міграційних процесів особливої значущості набуває гуманізація. Аналіз витоків гуманізації засвідчує, що як самостійний ідейний рух гуманізм став утверджуватися в країнах Західної та Центральної Європи в епоху Європейського відродження. Найбільшого розвитку набув в Італії, звідки поширився на інші країни Європи. Європейські учні протягом століть наголошували, що у контексті формування цілісної творчої індивідуальності дитини значна увага має приділятися її духовному та фізичному розвитку.

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

Про гуманістичний вимір трансформацій в освіті України на сучасному етапі засвідчує новий Закон України «Про освіту» (2017 р.). У Законі мета освіти відповідає ідеалам європейського гуманістичного світогляду, передбачаючи всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування компетентностей, необхідних для успішної самореалізації. Гуманістично-базованими принципами, що визначають засади державної політики у галузі освіти в Україні, є людиноцентризм; гуманізм; демократизм; верховенство права; забезпечення рівного доступу до освіти без дискримінації за будь-якими ознаками, у тому числі за ознакою інвалідності; розвиток інклюзивного освітнього середовища, у тому числі у закладах освіти, найбільш доступних і наближених до місця проживання осіб з особливими освітніми потребами; нерозривний зв'язок із світовою та національною історією, культурою, національними традиціями; свобода у виборі видів, форм і темпу здобуття освіти, освітньої програми, закладу освіти, інших суб'єктів освітньої діяльності; виховання патріотизму, поваги до культурних цінностей українського народу, його історико-культурного надбання і традицій; формування поваги до прав і свобод людини, нетерпимості до приниження її честі та гідності, фізичного або психічного насильства, а також до дискримінації за будь-якими ознаками. Зазначені постулати відповідають європейському акценту на виховання інтелектуально розвиненої, творчої особистості, формування у неї загальнолюдських моральних цінностей і переконань, наукового світогляду, ідеалів, прагнень, здібностей, волі, почуттів.

Стандарторієнтовані трансформації в освіті позиціонуються зарубіжними вченими (П. Сальберг) як складова руху глобальних освітніх реформ (РГОР), який виник у 1980-х, а з 1990-х за підтримки міжнародних організацій набув статусу рамкової освітньої реформи, яка реалізується країнами світу. А. Харгрівз та І. Гудсан, класифікуючи трансформації в освіті протягом трьох останніх десятиліть, називають період з середини 1990-х — фазою стандартизації та ринковизації.

Стандарторієнтовані трансформації на рівні шкільної освіти спрямовано на запровадження освітніх стандартів на хвилі руху за підвищення якос-

ті та доступності освіти. Такий формат акцентує результати, що їх продукує школа — навчальні досягнення учнів, які нерозривно пов'язані з якістю роботи вчителів та шкіл. Стандарторієнтовані трансформації також передбачають запровадження/інтенсифікацію використання зовнішнього незалежного тестування для оцінювання ступеню опанування стандартів учнями.

Необхідно звернути увагу, що важливим напрямом пошуків у царині стандартизації у країнах зарубіжжя є деталізація освітніх стандартів (стандарт змісту, стандарт досягнень, стандарт можливостей для навчання) та віднайдіння інструментів для вимірювання рівня їх опанування учнями.

У монографії «стандарт змісту» позиціонується як такий, що відображає, що саме мають вивчати учні, представляючи цілі та завдання навчання; «стандарт досягнень» — визначає наскільки добре учні оволоділи відповідною частиною стандарту змісту; «стандарт можливості для навчання» — описує ресурс, потрібний для того, щоб учні змогли реалізувати окреслені в інших стандартах завдання.

Важливим висновком, що зроблено на основі досвіду країн ЄС та США, є збереження національних особливостей в процесі стандартизації шкільної освіти. Зокрема, у США, в умовах особливої уваги до запровадження стандартів з боку федерального уряду стандартизація залишається добровільною ініціативою штатів.

На сучасному етапі місія стандартів для шкільної освіти США позиціонується як інструмент підвищення якості, так і рівного доступу до освіти, а в масштабах країни — підвищення економічної конкурентоспроможності.

На відміну від ідеології 1970–1980-х років, коли стандарти розглядалися як «мінімум» знань, сьогодні — це так звані «високі» стандарти, які відкривають доступ до подальшого навчання у системі навчання протягом життя. Сьогодні на освітні стандарти покладається завдання підвищення рейтингу штатів у національному тестуванні навчальних досягнень учнів, як і у міжнародних порівняльних дослідженнях якості знань учнів.

Цінним для України уроком від США є наголос на важливості цілісної реформи стандартизації — поряд зі стандартами змісту мова має йти про запровадження стандартів досягнень та стандартів умов для реалізації навчання.

Не менш важливим є досвід країн ЄС та США про існування тактичних викликів в умовах імплементації стратегії стандартбазованої шкільної освіти. У США йдеться про звуження стандартизації до знайомого там процесу тестбазованої підзвітності, коли тестові завдання часто використовуються заміниками стандартів. У країнах ЄС викликом залишається оцінювання опанування учнями стандартами, які знаходяться в процесі трансформації на компетентнісні засади.

Окрім того, зарубіжні вчені наголошують на проблемі зосередження на аспекті якості за рахунок аспекту рівного доступу до якісної освіти усієї мо-

лоді відповідного віку, включно з представниками національних меншин, дітей з особливими потребами, малозабезпеченими верствами населення. Часто відбувається також звуження змісту освіти до базових навичок когнітивного характеру, який залишає поза увагою ціннісні та, емоційні складові; неврахування національних особливостей/традицій в освіті; експансія ринково-базованої моделі освітніх стандартів; використання виключно результатів тестів з опанування стандартами для подальшого напряму навчання учнів (що призводить до ранньої та постійної селекції); ефективності роботи шкіл та вчителів тощо.

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

Виявлено, що в рамках реформи стандартизації освіти (як складової боротьби країн за ефективність використання коштів на освіту на засадах ринкової ідеології) акцент робиться на освітні результати, що передбачає запровадження вимірювальних освітніх стандартів паралельно із запровадженням зовнішнього стандартизованого тестування та моніторингу якості освіти. Офіційно затверджені освітні стандарти (зі статусом державних/національних) з переліком цілей, часто базового навчального плану, стандартів базових предметів/освітніх галузей, стандартів успішності учнів) перетворилися на спільність для країн в умовах гомогенізації освітньої політики під впливом стратегічних орієнтирів міжнародних організацій — ООН, Світового банку, ОЕСР, ЄК тощо.

Проблема диференціації навчання також є актуальне в європейському та американському освітньому просторах. Сучасними американськими вченими диференційоване навчання розглядається як інструмент підвищення ефективності шкільної освіти, як засіб розкриття і розвитку всіх потенційних можливостей учнів, а також сприяє зростанню активності учнів в їх навчальній діяльності. Застосування диференційованого підходу до школярів у кінцевому результаті спрямоване на те, щоб кожний учень оволодів певним мінімумом знань, умінь і навичок, затверджених нормативним освітнім стандартом. Проте, постійне дотримання “єдності вимог” на всіх етапах навчального процесу до всіх учнів без урахування особливостей їх індивідуально-психологічного розвитку, гальмує нормальне навчання, стає при-

чиною відсутності навчальних інтересів. Диференціація навчання повинна бути гнучкою і рухливою, що дозволяє вчителю в процесі навчання віднайти індивідуальний підхід до кожного учня і, зокрема, сприяти загальній активізації класу. З одного боку, вона враховує рівень розумового розвитку, психологічні особливості учнів, абстрактно-логічний тип мислення, а з іншого — бере до уваги індивідуальні запити учня, його можливості і інтереси у конкретній освітній галузі.

Головною метою диференціації навчання є подолання, згладжування протиріччя між єдиним усередненим підходом до всіх учнів і індивідуальністю кожної дитини.

Диференціація навчання в країнах зарубіжжя здійснюється в різних організаційних формах і на різних рівнях. Існує три рівні: макрорівень (рівень одного класу), коли до окремих груп дітей одного класу застосовується різний підхід (внутрішня форма), тобто, одним учням задаються більш важкі тексти і завдання, ніж іншим; мезорівень (рівень школи), коли диференціація здійснюється всередині школи між окремими класами, потоками або відділеннями (зовнішня форма), коли учням різних класів, різних потоків або відділень дається, наприклад, різна кількість часу на освоєння шкільної програми; макрорівень (рівень державних навчальних програм) — диференціація між школами, створення різних типів шкіл відповідно до творчих здібностей дітей (зовнішня форма).

У монографії розкрито, що диференціація завжди відбувається за одним або кількома напрямками. Виділяють наступні напрями (види) диференціації: за цілями навчання (групи компенсуючого навчання (вирівнювання, корекції, педагогічної підтримки), творчі, роботи з обдарованими, довузівської підготовки, оволодіння спеціальністю тощо); за змістом навчання (спецкласи (групи, школи) профільні, з поглибленням, з ухилом, раннього вивчення предмета, спеціальних програм, групи професіоналізації та спеціалізації, додаткових освітніх послуг тощо); за методами і технологіями (групи розвиваючого навчання, колективного способу навчання, які працюють за авторськими методиками; комп'ютерної технології, соціоігрової, вальдорфської педагогіки, Монтессорі тощо); за рівнем навчання (групи базового освітнього стандарту, просунутого рівня (групи поглибленого вивчення предмета, факультативні, гімназичні, ліцейські), компенсуючого, адаптуючого рівня (вирівнювання, корекції, педагогічної підтримки), спеціальні тощо); за темпом (часом) навчання (класи (групи) випереджаючого, прискореного та уповільненого навчання (трьох-, чотирьох-і п'ятирічна початкова школа, екстернат).

Також розрізняють диференціацію відповідно до індивідуально-психологічних особливостей дітей (за віковим складом (шкільні класи, вікові паралелі, різновікові групи); за статтю (чоловічі, жіночі, змішані класи,

команди, школи); за інтересами (гуманітарні, фізико-математичні, біолого-хімічні та інші групи, напрями, відділення, школи); за рівнем розумового розвитку (рівнем досягнень); за особистісно-психологічними типами (типом мислення, акцентуації характеру, темпераменту, соціотипом тощо); за рівнем здоров'я (фізкультурні групи, групи ослабленого зору, слуху, лікарняні класи) та відповідно до навчальних можливостей учнів: учні з дуже високими навчальними можливостями (які здатні швидко засвоювати матеріал, вільно вирішувати завдання, з інтересом і самостійно працювати, потребують завдань підвищеної складності); учні з високим рівнем навчальних можливостей (які мають міцні знання, володіють навичками самостійної роботи, не поступаються першій групі у засвоєнні матеріалу, але не завжди старанно закріплюють вивчене, бо їм не властива висока працездатність, потребують корекції їх роботи, періодичного контролю за їх навчальною діяльністю); учні із середніми навчальними можливостями (які можуть непогано вчитися, але їм заважає низька навчальна працездатність); учні з низькими навчальними можливостями (які мають слабку здатність до навчання і низьку навчальну працездатність, вимагають спеціального підходу педагога).

Виділено критерії ефективності диференціації навчання: підвищення ефективності шкільної освіти, створення найбільш вигідної і доцільної для країни системи освіти, що забезпечує кожному учню максимальний розвиток його можливостей та здібностей; демократизація навчально-виховного процесу, ліквідація однаковості школи, надання учням свободи вибору елементів навчально-виховного процесу; створення умов для навчання і виховання, адекватних індивідуальним особливостям і оптимальних для різнобічного загального розвитку дітей — розумового, фізичного, морального, естетичного, трудового; формування і розвиток індивідуальності, самостійності і творчого потенціалу особистості, максимальний розвиток обдарованих дітей, забезпечення обґрунтованого вибору професії з урахуванням здібностей і результатів освіти; захист дітей, які потребують соціально-педагогічної допомоги, адаптація та включення в повноцінний навчальний процес дітей з аномаліями розвитку і асоціальною поведінкою.

Доведено, що соціально-історичну детермінованість диференціації навчання на різних історичних етапах розвитку шкільної системи США зумовило прагнення зблизити освіту з життям, формування більш демократичного і гуманного змісту освіти, зняття напруженості у відносинах між вчителями та учнями, акцентування на інтересах школярів, включення різноманітних видів діяльності, удосконалення загально середньої освіти відповідно до нових вимог суспільства та психолого-педагогічних наук, реформування курикуліуму та освітніх технологій, підвищення освітніх стандартів та якості освіти тощо.

Нові тенденції в теорії та практиці роботи американської школи викликані новими соціально-економічними умовами та відображають складні процеси сучасного розвитку країни. Американська система шкільної освіти сьогодні є зразком динамічності, постійного оновлення структури, яка інтегрує все краще, що є у світі в цій сфері. США накопичили унікальний досвід забезпечення диференційованого навчання школярів. У цій країні розроблено методики врахування індивідуальних особливостей та уподобань кожного учня, що забезпечує краще засвоєння знань та їх подальше застосування на практиці, про що свідчать позитивні результати досліджень.

Керівними принципами для підтримки на практиці диференційованого навчання у класі є зосередження на основних ідеях і навичках в області змісту, виключення допоміжних завдань та заходів; моніторинг індивідуальних відмінностей учнів (наприклад, стиль навчання, набуті знання, інтереси та рівень підготовки); гнучке групування учнів за спільним інтересом, темою чи здібностями; об'єктивне оцінювання за інструкцією; безперервне оцінювання, рефлексія та корекція змісту, процесу і продукту задля задоволення навчальних потреб учнів.

Що ж стосується стратегій, які американські педагоги застосовують для ефективного впровадження диференціації в освітню практику, то серед основних слід назвати — станції, навчальні центри та центри за інтересами, програми, комплексна інструкція, орбітальні дослідження, відправні пункти (підходи для кращого засвоєння учнями навчального матеріалу: вербально-лінгвістичний, логіко-математичний, фундаментальний, естетичний, прикладний), модель Колба (чотири стилі пізнання: конкретний досвід, рефлексивне спостереження, абстрактна концептуалізація та активне експериментування).

Окрім того, технологія диференціації змісту освіти реалізується в матеріалах шкільного підручника. Сучасний американський підручник, адаптований до диференційованого процесу навчання повинен відповідати таким вимогам: забезпечення кожного учня навантаженням, відповідно до його індивідуальних можливостей (різномірні завдання, доповнення текстів підручника додатковими матеріалами); врахування психологічних особливостей сприйняття навчального матеріалу (спеціальні нагадування, попередження про типові помилки, додаткова допомога, вказівки, інструкції до виконання завдання тощо); підсилення інтенсивності сприйняття навчального матеріалу (візуалізація інформації, створення аудіо записів, розробка системи кодової інформації тощо).

Цінним для української освіти є рекомендації, які американські вчені надають вчителям для успішного практичного застосування диференціації в навчальному процесі: досконало вивчити кожного учня, постійно вести за ним психолого-педагогічні спостереження; чітко визначити на якому етапі

потрібна диференціація; визначити, яку диференціацію буде використовувати учитель: за ступенем складності, за мірою самостійності, за обсягом роботи; об'єднувати школярів у групи довільно (групи не мають бути постійними, дозволяти учням самим обирати собі посильний вид роботи); виконувати диференційовані завдання систематично, майже на кожному уроці, уникаючи стандарту; диференціація має проходити через різні етапи уроку; уміло використовувати міри заохочення, розподіляти увагу за одночасної роботи кількох груп; передбачати дозування часу, різних видів роботи; добирати завдання з поступовим ускладненням для сильніших і зменшувати міру допомоги для слабших учнів; поєднувати парну, групову та індивідуальну роботу; добирати варіативні завдання, що полегшують роботу вчителя і учнів у перевірці цих завдань; процес засвоєння слід супроводжувати постійним контролем якості знань, умінь, навичок через самоперевірку, взаємодопомогу з наступною самооцінкою, самооцінкою тощо).

Узагальнюючи підкреслимо, що в умовах універсального характеру викликів під впливом глобалізації, необхідним виглядає:

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

Відомості про авторів:

Джурило Аліна Петрівна — кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України

Глушко Оксана Зіновіївна — молодший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України

Локшина Олена Ігорівна — доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України

Маріуц Ілона Олександрівна — кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України

Тименко Марія Миколаївна — кандидат педагогічних наук, науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України

Шпарик Оксана Михайлівна — кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Джурило Аліна Петрівна
Глушко Оксана Зіновіївна
Локшина Олена Ігорівна
Маріуц Ілона Олександрівна
Тименко Марія Миколаївна
Шпарик Оксана Михайлівна

За заг. ред. Локшиної О. І.

**ТРАНСФОРМАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ
У ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ
КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ
ТА США**

монографія

Верстка Мирончик Ю. П.
Обкладинка Лук'яненко Л. П.
Редактор Ладоня К. Ю.

Підписано до друку 24.10.2018 р. Формат 60x90 ¹/₁₆
Гарнітура Minion Друк. офсетний. Папір офсетний
Ум. друк. 12,0
Наклад 300 пр.

Віддруковано у ТОВ «КОНВІ ПРІНТ».
03680, м. Київ, вул. Антона Цедіка, 12
тел. +38044 332-84-73.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів
видавничої продукції серія ДК № 6115, від 29.03.2018 р.