

Висловлюю щирю вдячність

**моєму Вчителеві
Олександрі Яківні САВЧЕНКО**

*за глибокі наукові рекомендації
та доброзичливу вимогливість*

Інституту педагогіки АПН України
за надані можливості та відкриті перспективи

колегам з лабораторії порівняльної педагогіки
за конструктивну атмосферу та дружню підтримку

моїй родині
за віру, всебічну допомогу і терпіння

ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ АПН УКРАЇНИ

О. І. Локшина

**Зміст
шкільної
освіти**
в країнах
Європейського Союзу:
теорія і практика
(друга половина ХХ–
початок ХХІ ст.)

Монографія

Київ-2009

УДК 373.013(4)
ББК 74.04(4)
Л73

Друкується за рішенням ученої ради Інституту педагогіки АПН України
(Протокол № 10 від 22 листопада 2007 року)

- Рецензенти: **Надія Михайлівна Бібік**, дійсний член АПН України, доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник Інституту педагогіки АПН України
- Наталія Миколаївна Лавриченко**, доктор педагогічних наук, перший заступник директора з наукової роботи Інституту педагогіки АПН України
- Ольга Василівна Сухомлинська**, дійсний член АПН України, доктор педагогічних наук, професор, академік-секретар Відділення загальної педагогіки та філософії освіти АПН України
- Науковий редактор **Олександра Яківна Савченко**, дійсний член АПН України, доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник Інституту педагогіки АПН України

Локшина О.І.

Л73 **Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина XX – початок XXI ст.)** : монографія / О.І. Локшина. – К. : Богданова А.М., 2009. – 404 с.
ISBN 978-966-2184-13-6

Монографію присвячено проблемам теорії і практики добору та структурування змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу на тлі соціальних, економічних і педагогічних трансформацій другої половини XX – початку XXI століття.

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

УДК 373.013(4)
ББК 74.04(4)

ISBN 978-966-2184-13-6

© Інститут педагогіки АПН України, 2009
© Локшина О.І., 2009
© СПД Богданова А.М., оформлення, макет, 2009

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	7
РОЗДІЛ 1. РОЗВИТОК ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ДЕРЖАВАХ-ЧЛЕНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ	
1.1. Соціальний контекст розвитку шкільної освіти в країнах Європейського Союзу	17
1.2. Політика Європейського Союзу у галузі шкільної освіти	39
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	
2.1. Вплив філософських, психологічних та соціологічних теорій на зміст шкільної освіти в зарубіжжі.....	57
2.2. Вітчизняні і зарубіжні теорії змісту освіти.....	72
2.3. Теорія курикулуму.....	82
РОЗДІЛ 3. ЗАГАЛЬНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ – НА ПОЧАТКУ ХХІ СТ.	
3.1. Стандартизація змісту шкільної освіти як інструмент забезпечення її якості у державах-членах	113
3.2. Компетентнісна спрямованість розвитку змісту шкільної освіти: спільність мети та варіативність підходів	130
3.3. Формування демократичних цінностей у молодих громадян – визначальний орієнтир розвитку змісту шкільної освіти в країнах Спільноти	149
РОЗДІЛ 4. СУЧАСНІ МОДЕЛІ КОНСТРУЮВАННЯ ЗМІСТУ НА РІЗНИХ РІВНЯХ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ	
4.1. Модель змісту освіти початкової школи	167
4.2. Модель змісту освіти основної школи	181
4.3. Модель змісту освіти старшої школи	204
РОЗДІЛ 5. ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ ЯК ІНСТРУМЕНТ ВИМІРЮВАННЯ РІВНЯ ОПАНУВАННЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ В ІНДИВІДУАЛЬНОМУ ТА СОЦІАЛЬНОМУ ВИМІРАХ	
5.1. Інновації в оцінюванні засвоєння учнями змісту шкільної освіти в країнах ЄС.....	221
5.2. Використання оцінювання навчальних досягнень учнів для моніторингу якості освітніх систем.....	238
ПІСЛЯМОВА	255
ДОДАТКИ	265
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	343

УМОВНІ ПОЗНАЧЕННЯ

ВВП	валовий внутрішній продукт
ЗМІ	засоби масової інформації
ЗНПК	загальні національні професійні кваліфікації
ЄВО	європейський вимір освіти
ЄЕС	Європейське економічне співтовариство
ЄС	Європейський Союз
ЄОВС	Європейське об'єднання вугілля і сталі
ІКТ	інформаційно-комунікаційні технології
КЕ	ключовий етап
МАОНД	Міжнародна асоціація з оцінювання навчальних досягнень
МКБ	мовна та культурна біографія
МІД	міжнародні порівняльні дослідження
МСКО	Міжнародна стандартна класифікація освіти
МП	мовний паспорт
НПК	національні професійні кваліфікації
НОНДУ	національне оцінювання навчальних досягнень учнів
ОЕСР	Організація економічного співробітництва та розвитку
ООН	Організація Об'єднаних Націй
ПРООН	Програма розвитку Організації Об'єднаних Націй
СМН	стандарт можливості для навчання
ФО	формувальне оцінювання
ЮНЕСКО	Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури
СІТО	Нідерландський інститут з освітнього оцінювання
DeSeCo	Definition and Selection of Competences
DfES	Department for Education and Skills
ERICarts	European Institute for Comparative Cultural Research
EURYDICE	Information Network on Education in Europe
GCSE	General Certificate of Secondary Education
GCSE „A” Level	General Certificate of Secondary Education Advanced Level
GCSE AS	General Certificate of Secondary Education Advanced Subsidiary
GEMET	General Multilingual Environmental Thesaurus
GNVQs	General National Vocational Qualifications
HAVO	повна загальна середня освіта (Нідерланди)
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievements
INCA	International Review of Curriculum and Assessment Frameworks
ISO	International Organization for Standardization
MATURA	матрикуляційний іспит
NECCS	Netherlands Centre of Curriculum Studies
NVQs	National Vocational Qualifications
NCTM	National Council of Teachers of Mathematics
OFSTED	Office for Standards in Education
PISA	Programme for International Student Assessment
QCA	Qualifications and Curriculum Authority
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
VWO	доуніверситетська освіта (Нідерланди)



IN VARIETATE CONCORDIA

ЄДНІСТЬ У РОЗМАЇТТІ

девіз Європейського Союзу

ПЕРЕДМОВА



В умовах зростання ролі знань і технологій у житті суспільств та інтенсифікації процесів економічної й культурної глобалізації освіта все більше позиціонується як дієвий інструмент формування особистості, здатної жити в умовах динамічних змін. Це диктує необхідність модернізації усіх ланок освіти, а зміст як системоутворювальний базис стає вирішальним фактором реалізації нових запитів та устремлень.

Модернізація змісту шкільної освіти відбувається у контексті осмислення таких дилем як необхідність, з одного боку, задоволення запитів ринків праці, а з іншого — забезпечення суспільної злагоди; підняття якості освітніх послуг та надання рівного доступу до них; взаємопроникнення культур та посилення національної ідентичності. Якими в цих умовах мають бути підходи до добору, конструювання, трансляції й оцінювання результатів засвоєння змісту? Чи повинен зміст освіти спрямовуватися передусім на формування компетентностей, потрібних для отримання роботи і кар'єрного зростання, чи домінуючим тут має стати акцент на характеристиках, що забезпечать успішність міжособистісних та суспільних стосунків? Як корелювати завдання гарантування мінімального рівня засвоєння змісту освіти усіма учнями та створення умов для найповнішого розкриття здібностей кожного з них? Які цінності — загальнолюдські чи національні повинні домінувати у змісті освіти?

Глобальний характер проблем зумовлює потребу спільного пошуку країнами шляхів їх розв'язання, тому порівняльні дослідження набувають особливої значущості.

Важливість наукового забезпечення модернізаційних процесів у вітчизняній освіті з позиції відповідності сучасним світовим трансформаціям підкреслено у стратегічних документах, що визначають на-

прями її розвитку в Україні. Так, уже на початку 90-х років ХХ ст. у *Державній національній програмі „Освіта” („Україна ХХІ століття”)* було акцентовано необхідність прилучення до зарубіжних досягнень в освітній сфері для прискорення розвитку вітчизняної освіти і науки, покращання підготовки й перепідготовки фахівців [174].

А у *Національній доктрині розвитку освіти* (2002 р.) серед пріоритетних напрямів державної освітньої політики визначено інтеграцію вітчизняної освіти до європейського та світового освітнього просторів, що передбачає масштабні порівняльні розвідки [145].

Інтенсифікація здійснення широкого спектру порівняльних досліджень у країнах пострадянського простору, зокрема в Україні, відбувається паралельно з об'єктивізацією дослідницької роботи. Останнє, по-перше, стало можливим завдяки відкриттю доступу до ресурсів, які довгий час були фізично недоступні для українських компаративістів. Зникнення залізної завіси надало можливість для відвідання українськими вченими зарубіжних наукових центрів, а інформаційно-комунікаційні технології — для використання електронних ресурсних баз, об'єднаних у глобальні мережі.

Не менш відчутним поштовхом до об'єктивізації стало збагачення методологічних підходів до осмислення освітніх явищ. Традиційний для західної педагогіки принцип дослідження освіти у цивілізаційному контексті дає змогу розглядати зміст у новому, соціально-особистісному ракурсі, виходячи за межі предметно-дидактичного аспекту.

Палітра доробків вітчизняних науковців, які працюють над різними аспектами змісту шкільної освіти в зарубіжжі, є досить широкою і різноплановою. Її характеризують дослідження М. Авраменко, О. Алексєєвої, О. Бажановської, Г. Бутенко, А. Василюк, Н. Вишневіч, Л. Волинець, Г. Єгорова, О. Заболотної, К. Корсака, О. Літвінова, О. Лещинського, А. Максименка, Б. Мельниченка, О. Мілютіної, О. Овчарук, О. Огієнко, О.Першукової, Л. Пуховської, Р. Сойчук, Б. Фуртак, В. Червонецького, І. Шимків та інших [1; 2; 6; 17; 18; 19; 23; 24; 25; 26; 53; 54; 55; 67; 68; 86; 87; 134; 141; 142; 143; 148; 149; 150; 151; 162; 163; 164; 175; 176, 209; 224; 230; 232].

Окремі аспекти змісту шкільної освіти у контексті різновекторних процесів в освіті під впливом соціально-економічних змін розглянуто у докторських дослідженнях українських компаративістів. Так, у докторській дисертації А. Сбруєвої *„Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті роки ХХ — початок ХХІ ст.)”* (2004 р.) зміст середньої освіти у США, Сполученому Королівстві, Канаді, Австралії та Новій Зеландії досліджено на тлі стандартоорієнтованої стратегії освітніх реформ, що уможливило

представлення явища стандартів в освіті та їх вплив на структурування змісту в обраних для дослідження країнах [205].

О. Матвієнко у докторській дисертації „*Розвиток систем середньої освіти в країнах Європейського Союзу: порівняльний аналіз*” (2005 р.) аналізує стандарти та моделі реформування програм на рівні обов’язкової освіти в рамках Спільноти [139].

Н. Лавриченко у докторській дисертації „*Педагогічні основи соціалізації учнівської молоді в країнах Західної Європи*” (2006 р.) аналізує зміст як складову педагогічної діяльності сучасної західноєвропейської школи з соціалізації учнівської молоді [80].

У докторському дослідженні Т. Десятова „*Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина ХХ століття)*” (2006 р.) підходить до добору змісту та методологію побудови стандартів освіти висвітлено у вимірі тенденцій розвитку неперервної освіти у східноєвропейському регіоні [40].

Втім, попри існуючі напрацювання, зміст шкільної освіти в зарубіжжі не став предметом спеціального аналізу. Зокрема відсутні цілісні дослідження змісту шкільної освіти в територіальних рамках ЄС, хоча інтеграційні процеси тут спричиняють пошук країнами-членами ефективних новацій, що особливо підкреслює їх актуальність з огляду на декларовані нашою державою євроінтеграційні устремління.

У цих умовах можна говорити про серйозну **суперечність** між відсутністю в Україні комплексних компаративних досліджень з проблем змісту шкільної освіти в зарубіжжі в цілому та в рамках ЄС, зокрема, і об’єктивною необхідністю осмислення і раціонального застосування позитивного досвіду. Актуальність проблеми і водночас її нерозробленість зумовили вибір теми нашого дослідження, яке присвячено розгляду **сутності й динаміки розвитку теорії і практики змісту шкільної освіти в країнах ЄС в умовах соціально-економічних трансформацій другої половини ХХ – початку ХХІ ст.**

Наша увага сфокусована на інтеграційному об’єднанні, підвалини якого було закладено створенням у 1951 р. ЄОВС: Європейського об’єднання вугілля і сталі (European Coal and Steel Community). У 1957 р. було засновано ЄЕС: Європейське економічне співтовариство (European Economic Community) (з 1992 р. – Європейське співтовариство) та Європейське співтовариство з атомної енергії (Euroatom – European Atomic Energy Community), які спільно з ЄОВС утворили у 1967 р. Європейські співтовариства офіційно перейменовані у 1993 р. в ЄС: Європейський Союз.

Термін „*шкільна освіта*”, який використано у монографії, охоплює три рівні освіти за шкалою МСКО – *Міжнародної стандартної кла-*

сифікації освіти 1997 р. (ISCED – International Standard Classification of Education 1997), розробленою ЮНЕСКО та офіційно визнаною міжнародною спільнотою як матриця для порівняння освітніх систем у країнах світу: МСКО 1 (початкова школа), МСКО 2 (основна школа) та МСКО 3 (старша школа) (Див.: Додаток Б). Використання класифікаційних критеріїв МСКО надало можливість здійснити аналіз практик конструювання змісту шкільної освіти в країнах ЄС за рівнями.

Вибір *територіальних рамок* дослідження зумовлено такими аргументами:

- з метою покращання якості життя й розбудови суспільства злагоди ЄС реалізує низку стратегій, які активно упроваджуються на національному рівні в державах-членах, сприяючи єдності реформаторських зусиль та узгодженості в отриманні результатів;
- ЄС є провідним наддержавним утворенням на теренах Європи, яке визначає не лише стратегію розвитку країн-членів, а й усього європейського континенту, орієнтуючись на ідеї економічної та соціальної інтеграції;
- Україна географічно, історично, культурно та економічно належить до Європи, а отже підпорядковується загальноєвропейським координатам розвитку, що впливають на усі сфери життя суспільства, включно з освітою;
- дослідження процесів, що відбуваються в освіті країн ЄС, становить цінність для України, яка поставила перед собою завдання інтеграції в європейську спільноту, досягнення її економічних і соціальних параметрів, забезпечення конкурентоспроможності вітчизняної економіки та фахівців.

Хронологічні межі дослідження охоплюють другу половину ХХ – початок ХХІ ст. *Нижня хронологічна межа* визначається заснуванням у 1951 р. ЄОВС, що стало початком процесу формування ЄС у його нинішньому форматі. Попри те, що в період 1951–1992 рр. освіта не входила до кола безпосередніх інтересів цього наднаціонального утворення, залишаючись прерогативою держав-членів, упродовж зазначеного часового проміжку в умовах багатовекторної інтеграції відбувалося закладення базових принципів розбудови спільного освітнього простору. Це обумовлює необхідність аналізу комплексу політичних, економічних, соціальних та педагогічних чинників, що вплинули на розвиток освіти взагалі та змісту освіти зокрема.

Договір про ЄС, підписаний у Маастрихті (1992 р.), який вступив у силу 1993 року, створив правове підґрунтя для розробки цілісної освітньої стратегії, а спеціальне засідання Європейської Ради у Ліса-

боні у 2000 р., проголосивши мету побудови в ЄС до 2010 р. суспільства знань, включило освіту до переліку найефективніших для цього інструментів.

Тож період 1993—2009 рр. є новим етапом у розвитку освіти в Спільноті. Він характеризується запровадженням інтеграційної освітньої політики, що надало автору унікальну можливість виокремити найбільш суттєві спільні параметри змісту шкільної освіти в країнах-членах, сформовані під впливом динамічних доцентрових процесів. А 2009 рік, що визначає **верхню хронологічну межу** дослідження, є роком, який фіналізує Лісабонське десятиліття та уможливорює підсумкове оцінювання досягнень держав-членів у царині змісту.

Завдання монографічного дослідження:

- схарактеризувати соціально-політичний контекст розвитку шкільної освіти в країнах ЄС;
- проаналізувати теоретико-методологічні підходи до проблеми змісту шкільної освіти;
- виявити та обґрунтувати загальні тенденції розвитку змісту шкільної освіти в країнах ЄС на сучасному етапі;
- визначити моделі конструювання змісту на різних рівнях шкільної освіти в країнах ЄС;
- розкрити інструменти, що застосовуються в Євросоюзі для вимірювання рівня засвоєння змісту шкільної освіти в індивідуальному та соціальному вимірах.

Методологічна основа дослідження є багаторівневою. Зміст *першого рівня* складає філософське знання, передусім загальнофілософський напрям наукового пізнання, що скеровує шляхи дослідження функціонування європейських суспільств у конкретних соціокультурних умовах життєдіяльності.

Діалектичний підхід надав можливість розглядати предмет дослідження у контексті його постійного розвитку, який на сучасному етапі характеризується відходом від моделі, в якій домінує ідея засвоєння систематизованих основ наук, у напрямі формування у молоді здатностей, що відповідають динамічним потребам соціуму.

У дослідженні використано також елементи постмодерністської методології, що набула значного поширення в країнах Європейського Союзу, яка уможливила розгляд предмета дослідження з позицій багатомірності та нелінійності.

Другий рівень склала загальнонаукова методологія. Системна методологія, зокрема, сприяла вивченню змісту як цілісної системи, а синергетичний підхід уможливив аналіз предмета дослідження під кутом зору ідей самоорганізації, стійкості та розпаду структур різної приро-

ди. Особливо важливими для аналізу виявилися такі принципи синергетики, як відкритість систем до зовнішнього світу та спонтанність виникнення нових якостей всередині системи.

Третій рівень — конкретно-наукова методологія — представлено сукупністю **теоретичних методів** дослідження. Це:

- **метод базових понять**, який передбачав формування базової змісто-орієнтованої понятійної вибірки шляхом добору з загальної сукупності понять, що складають категоріально-понятійне поле шкільної освіти;
- **метод класифікації** було застосовано для систематизації об'єктів, що знаходились у полі дослідження, у класифікаційні угруповання відповідно до встановлених ознак їх схожості;
- **метод кластерного аналізу**, що використовувався для розгляду змісту шкільної освіти в країнах, які групувались у формат кластерів за політичною (ЄС), географічною (регіони Західної, Східної та Північної Європи), економічною (країни з розвинутою ринковою економікою, країни з перехідною економікою) ознаками;
- **метод аналізу відносин** було застосовано для поглиблення розуміння природи змісту освіти шляхом його розкладу на компоненти та аналізу взаємозалежності між ними;
- **метод мережевої моделі**, який надав можливість просторово організувати незалежні одиниці, що стосуються змісту шкільної освіти в країнах ЄС, за рівнями (МСКО 1, МСКО 2 та МСКО 3) на основі встановлення зв'язків між ними;
- **метод укрупнення**, який уможливив збільшення інформаційного навантаження на кожен одиницю (зміст освіти, оцінювання, моніторинг як категорія, спільна для всіх країн ЄС) дослідження для більш повного її аналізу;

Не менш важливими для виконання зазначених завдань були методи порівняльних досліджень. Йдеться, передусім, про:

- **порівняльно-історичний метод**, який дав змогу виявити загальне й особливе у розвитку шкільної освіти в країнах ЄС, дослідити еволюцію змісту в процесі аналізу його сутнісних характеристик, визначити тенденції його розвитку;
- **порівняльно-типологічний метод**, що був інструментом пояснення тотожності процесів і явищ у різних країнах ЄС на тлі схожих умов їх розвитку (трансформація змісту на компетентнісні засади);
- **порівняльно-зіставний метод**, який застосовувався для виявлення природи різномірних об'єктів (стандарти змісту в різних країнах ЄС).

Проведення дослідження вимагало ґрунтовного опрацювання **джерельної бази** з філософії, соціології, теорії та історії освіти, законодавства ЄС і документів, що визначають національну освітню політику країн-членів, а також автентичних навчальних програм і підручників. Автором, зокрема, було використано:

- **офіційні документи ЄС, що визначають принципи функціонування і розвитку цього наддержавного утворення**, передусім *Угоду про заснування Європейського об'єднання вугілля і сталі* від 18 квітня 1951 р., *Римську угоду (Договір про заснування Європейського економічного співтовариства)* від 25 березня 1951 р., *Маастрихтську угоду (Договір про утворення Європейського Союзу)* від 7 лютого 1992 р., Резолюцію спеціального засідання Європейської Ради у Лісабоні 23–24 березня 2000 р. та інші базові правові акти;
- **офіційні документи ЄС, що визначають стратегію розвитку освіти**: резолюції, рекомендації, доповіді та програми Європейської Ради, Європейської комісії, Європейського Парламенту, зокрема, *Доповідь Європейської комісії „Якість шкільної освіти — шістнадцять індикаторів якості”/ The Quality of School Education — Sixteen Quality Indicators, 2000*; *Доповідь Європейської комісії „Конкретні майбутні завдання з освіти та систем навчання”/ Concrete Future Objectives of Education and Training Systems, 2001*; *Рекомендація Європейського Парламенту та Ради „Ключові компетентності для навчання упродовж життя”/ Key Competences for Lifelong Learning, 2006*; *Рекомендація Європейського Парламенту та Ради „Довідкова система європейських кваліфікацій для навчання упродовж життя”/ European Qualifications Framework for Lifelong Learning, 2008* тощо;
- **офіційні національні документи у сфері освіти держав-членів**, у тому числі закони про освіту, нормативні документи урядів та органів регіональної влади, доповіді про розвиток національної освіти, національні програми розвитку освіти тощо;
- **інформаційно-аналітичні матеріали міжнародних та національних інституцій** з питань організації і реформування освіти та розвитку змісту в рамках Євросоюзу (ЄС, ОЕСР, Ради Європи, ООН, ПРООН, ЮНЕСКО, Світового банку, Міжнародної асоціації з оцінювання навчальних досягнень/ International Association for the Evaluation of Educational Achievement — IEA, Відомства з питань кваліфікацій та курикулуму (Англія та Уельс)/ Qualifications and Curriculum Authority — QCA, Центрального інституту з розвитку тестів (Нідерланди)/ Central Institute for Test Development — СІТО; Національної фундації з

освітніх досліджень (Сполучене Королівство)/ National Foundation for Educational Research), зокрема, матеріали Мережі з освітніх систем та освітніх політик/ Network on Education Systems and Policies in Europe – EURYDICE, Міжнародного бюро з освіти ЮНЕСКО/ International Bureau of Education UNESCO, Ради Європи, а також Міжнародного ревію інтернет-архіву з питань структури курикулуму та оцінювання/ International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Internet Archive – INCA, Європейського інституту з порівняльних досліджень культури/ European Institute for Comparative Cultural Research – ERICarts, Нідерландського центру з досліджень курикулуму/ Netherlands Centre of Curriculum Studies – NECCS, Інституту з розвитку курикулуму (Нідерланди)/ Institute for Curriculum Development – SLO, ресурси електронної бібліотеки Ebrary, в якій представлено книги всесвітньо відомих академічних видавництв (Cambridge University Press, John Wiley & Sons, McGraw-Hill, Palgrave Macmillan, Routledge та ін.);

- **статистику**, яка відображає основні показники стану та тенденцій розвитку освіти в країнах ЄС, зокрема, періодичні збірники з основними показниками розвитку освіти в країнах ЄС (статистичні збірники ЄС „Основні показники про освіту в Європі”/ *Key Data on Education in Europe*, „Ключові показники про інформаційно-комунікаційні технології в школах Європи”/ *Key Data on Information and Communication Technologies in Schools in Europe*, „Ключові показники про навчання мов в Європі”/ *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*); статистичні збірники ОЕСР „Погляд на освіту”/ *Education at Glance*; статистичні збірники Інституту статистики ЮНЕСКО „Всесвітня доповідь про освіту”/ *World Report on Education* та „Моніторинговий звіт про освіту для всіх”/ *Education for All Global Monitoring Report*;
- **дослідження в галузі філософії, психології, соціології та теорії освіти** (Г. Авенаріус (Hermann Avenarius), А. Бенаво (Aaron Benavot), Б. Бернстайн (Basil Bernstein), В. Блюм (Werner Blum), О.Брісеїд (Ole Briseid), Г. Вайдеану (George Vaideanu), Ф. Ваніскотт (Francine Vaniscotte), Л. Вьоссманн (Ludger Wöβmann), Б. Даль (Bettina Dahl), Дж. Дьюї (John Dewey), А. Економоу (Anastasia Economou), М. Епл (Michael Apple), Б. Зюмек (Bernd Zymek), Д. Каллен (Denis Kallen), Ф. Кейо (Francoise Caillods), Е. Кліме (Eckhard Klieme), Дж. Ле Мете (Joanna Le Metais), Ш. О’Доннелл (Sharon O’Donnell), І. Оомен-Вельке (Ingelore Oomen-Welke), В-Цз. Пенг (Wen-Jung Peng), У. Пайнер (William Pinar), П. Радо (Piter Rado), Ф. Рамірез (Francisco Ramirez), М. Ранкурель (Marc

- Rancurel), Ш. Рассах (Shapour Rassekh), І. Ратінен (Ilkka Ratinen), Р. Риба (Raymond Ryba), Ф. Ставрула (Philippou Stavroula), В. Туласевич (Witold Tulasiewicz), М. Фуллан (Michael Fullan), П. Хейджер (Paul Hager), В. Хутмахер (Walo Hutmacher), Г. Швердт (Guido Schwerdt), М. Шльоттер (Martin Schlotter), М. Шуайб (Maha Shuaib), М. Янг (Michael Young) та ін.);
- **дослідження в галузі теорії змісту освіти** (А. Бестор (Arthur Eugene Bestor), Л. Бігар-Горнстейн (Linda S.Behar-Hornstein), Е. Блит (Alan Blyth), Б. Блум (Benjamin Bloom), Т. Боланд (Тео Boland), С. Браславські (Cecilia Braslavski), Я. ван ден Аккер (Jan van den Akker), Г. Вайнер (Gaby Weiner), М. Вайнер (Martin J. Weiner), Ф. Вернуїж (Fons Vernooij), Д. Гемільтон (David Hamilton), А. Глетгорн (Allan A. Glatthorn), Р.-Ф. Готье (Roger-François Gauthier), Дж. Гудленд (John Goodland), А. Гудсан (Ivor Goodson), В. Гуцу (Vladimir Guzu), Дж. Джингелл (John Gingell), В. Келлі (Albert Vic(tor) Kelly), Дж. Кемплінг (Jo Sampling), Д. Кіралі (Don Kiraly), Д. Коулбі (David Coulby), А. Крішан (Alexandru Crisan), Дж. Кулаген (John Coolahan), Ч. Купісевич (Czeslaw Kupisiewicz), Дж. Ласонен (Joanna Lasonen), А. Леві (Arieh Lewy), Дж. Лечерт (Jos Letschert), А. Найтінгейл (Andrea W. Nightingale), М. Нері (Mary Neary), А. Орнстейн (Allan C. Ornstein), А. Росс (Alistair Ross), Ж.-К. Пассерон (Jean-Claude Passeron), Р. Пітерс (Richard Stanley Peters), Н. Послтвейт (Neville Postlethwaite), П. Сальберг (Pasi Sahlberg), Н. Севвідс (Nicola Savvides), М.К. Сміт (Mark K.Smith), Л. Стенхаус (Lawrence Stenhouse), Г. Таба (Hilda Taba), Р. Тайлер (Ralph Winifred Tyler), К. Уінч (Christopher Winch), Д. Уокер (Decker Walker), Ф. Фенікс (Phillip Phenix), М. Фольман (Monique Volman), Ф. Ханкінс (Francis P. Hunkins), Д. Харгрівс (David Hargreaves), П. Хьорст (Paul Hirst), Дж. Шваб (Joseph Schwab) та інші);
 - **дослідження з питань оцінювання та моніторингу** засвоєння учнями змісту шкільної освіти (Л. Аллал (Linda Allal), Б. Белл (Beverley Bell), К.Е. Бібі (Clarence Edward Beeby), П. Блек (Paul Black), В. Гріні (Vincent Greaney), Н. Гронлунд (Norman Gronlund), П. Ерайзен (Peter Airasian), Ж.-П.Каверні (Jean-Paul Caverni), Т. Келлаган (Thomas Kellaghan), Дж. Ківз (John Keeves), Б. Коуві (Bronwen Cowie), Л. Лопес (Lucie Lopez), Дж. Мадаус (George Madaus), Е. Нітко (Anthony Nitko), Ж. Нуазе (Georges Noizet), Дж. Пеллегріно (James Pellegrino), Ф. Перрену (Philippe Perrepond), Дж. Поуфан (James Porphan), М. Скрайвен (Michael Scriven), А. Тайджнман (Albert Tuijnman), Д. Уільям (Dylan Wiliam);

- **реферативні та енциклопедичні видання:** довідники ЄС („Європейський освітній тезаурус 1998”/ *European Education Thesaurus 1998*; „Європейський глосарій з освіти он-лайн”/ *European Glossary on Education online*, „Тезаурус з освітніх систем в Європі 2006”/ *Thesaurus for Education Systems in Europe 2006*) та Міжнародного бюро з освіти ЮНЕСКО („Тезаурус з освіти 2007”/ *Education Thesaurus 2007*); *Енциклопедія Британіка он-лайн/ Encyclopedia Britannica Online*; *Енциклопедія освітніх досліджень 1992/ Encyclopedia of Educational Research 1992*; *Історична енциклопедія шкільної психології 1996/ Historical Encyclopedia of School Psychology 1996*; ДЖЕМЕТ – *Загальний багатомовний екологічний тезаурус он-лайн/ GEMET – General Multilingual Environmental Thesaurus online*; *Міжнародна енциклопедія освіти 1994/ The International Encyclopedia of Education 1994*; *Енциклопедія освіти*, гол. ред. В.Г. Кремень, 2008; *Педагогический энциклопедический словарь* под ред. Б.М. Бим-Бада, 2003; *Педагогічний словник* за ред. С.У. Гончаренка, 2001; тлумачні словники англійської, французької, німецької мов тощо;
- **матеріали вітчизняної та зарубіжної науково-педагогічної періодики** („*Педагогіка і психологія*”, „*Порівняльно-педагогічні студії*”, „*Рідна школа*”, „*Шлях освіти*”, „*Народное образование*”, „*Педагогіка*”, „*Стандарты и мониторинг в образовании*”, „*Assessment in Education*”, „*Curriculum Studies*”, „*Education Journal*”, „*Educational Leadership*”, „*Educational Measurement*”, „*European Educational Research Journal*”, „*Mesure et evaluation en education*”, „*Phi Delta Kappan*”, „*Research in Comparative and International Education*” та інші).

До найбільш суттєвих **результатів** проведеного дослідження відносимо нові знання у царині вітчизняної компаративістики та теорії і практики дидактичної науки, які розкривають багатовимірність категорії змісту освіти у сукупності його характеристик, виокремлюють етапи і тенденції його розвитку у контексті впливу соціально-політичних факторів й філософських, психологічних та педагогічних теорій, визначають особливості добору, конструювання та оцінювання на різних рівнях шкільної освіти в країнах ЄС.

Сподіваємося, що результати дослідження, викладені у монографії, стануть у нагоді вітчизняним ученим і практикам, розробникам освітньої політики й управлінцям, широкій педагогічній громадськості для осмислення процесів, які відбуваються у сфері розвитку змісту освіти та шкільної освіти загалом.



1

розділ

Розвиток шкільної освіти

в державах - членах
Європейського Союзу: історія
та сучасність

1.1. Соціальний контекст розвитку шкільної освіти в країнах Європейського Союзу

Шкільна освіта країн Євросоюзу зразка ХХІ ст. є продуктом тривалого історичного розвитку, який відбувався під впливом економічних, соціальних, політичних, релігійних, культурних та інших чинників, формуючи упродовж століть освітній простір європейського континенту. Предметом нашого розгляду є період, який розпочинається з другої половини ХХ ст. — часу початку розбудови ЄС, старт якої було покладено заснуванням у 1951 р. ЄОВС. Цей період збігається з масштабними перебудовами в освіті європейських країн, що було відповіддю на кардинальні геополітичні трансформації після закінчення Другої світової війни.

Західна Європа, господарський комплекс якої зазнав великих втрат під час війни, потребувала ефективної стратегії відбудови. Результатом стало запровадження концепту, що пропагував ідеї ліберальної економіки з наголосом на визначальній ролі підвищення продуктивності праці та інтенсифікації ринкових відносин. Крім того, до уваги брався і соціальний аспект — існувало глибоке переконання, що подальший суспільний розвиток країн Західної Європи, особливо в умовах гострої конкуренції з соціалістичним табором, не повинен характеризуватись ознаками лише жорсткої капіталістичної економіки. Він мав передбачати розвиток демократії, соціальну захищеність та підвищення рівня життя населення.

Цю позицію було підкріплено економічною теорією Дж. Кейнса (John Maynard Keynes), відповідно до якої держава може та повинна впливати на розвиток національного господарства через законодав-

ство, бюджетну політику, державні та приватні інвестиції, ринок праці тощо. Зазначена стратегія дістала реальні шанси на впровадження. По-перше, було отримано необхідну фінансову допомогу від США в рамках *Європейської програми відбудови (план Маршалла)** (European Recovery Program). Не менш важливою стала підтримка з боку світової спільноти через Організацію європейського економічного співробітництва, створену у 1948 р., яка у 1961 р. трансформувалася в Організацію економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) [762, с. 104].

Очевидно, що соціально-економічні потреби повоєнних західно-європейських суспільств уже не могла задовольняти наявна шкільна освіта — хоча де-юре у більшості країн на цей час національні освітні системи функціонували для всіх громадян, де-факто освіта залишалася селективною, зберігаючи соціальну нерівність та жорстку класову структуру. Фактично у Західній Європі паралельно функціонували дві освітні підсистеми. Це:

- **масова освіта для широких верств населення**, спрямована на трансляцію основ грамотності, після отримання якої молоді люди виконували малокваліфіковану роботу у промисловості, сфері послуг та сільському господарстві;
- **академічна освіта для еліти**, що відкривала шлях до університетів та, у подальшому, керівних позицій у державі.

Зокрема у Франції до середини ХХ ст. такі дві підсистеми шкільної освіти склалися з:

- **початкової освіти для більшості населення**. Учні після закінчення початкової школи у віці чотирнадцяти років виходили на ринок праці або набували робітничі професії у системі учнівства. Незначна кількість випускників, які отримували спеціальне свідоцтво з відзнакою, мала можливість продовжувати навчання у вищих початкових або професійно-технічних школах. Останні, проте, не готували учнів до складання бакалаврата для отримання університетської освіти, а лише надавали свідоцтво *Brevet d'études primaires complementaires*;
- **середньої освіти для еліти**, яка отримувала академічну освіту в ліцеях. Інструментом селекції був вступний іспит *Examen d'entree en sixieme*. При ліцеях функціонували початкові школи, що забезпечувало існування повністю закритої підсистеми освіти для вищих прошарків суспільства.

* План Маршалла (англ. Marshall Plan) — програма економічної допомоги США Європі після Другої світової війни, що була ініційована у 1947 р. держсекретарем США Джорджем К. Маршаллом та вступила в дію у квітні 1948 р.

Німецький науковець Б. Зюмек (Bernd Zymek), характеризуючи шкільну освіту кінця 40-х років ХХ ст. у Західній Європі, пише, що в цей час:

- понад 80% молоді відвідували лише початкові школи;
- більшість населення проживала у сільській місцевості, де в школах усі предмети викладав один учитель;
- тривалість обов'язкової освіти не перевищувала 5–8 років;
- лише 5–10 % молодих людей навчалися в освітніх інституціях, які готували до продовження навчання на університетському рівні;
- більшість учнів після завершення навчання у 16 років виходили на ринок праці або продовжували навчання в комерційних або технічних школах;
- середня освіта будувалася на селекційному принципі. 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 призначалася лише для хлопчиків, а невелика кількість шкіл, що існували для дівчат, не надавала академічної освіти [762, с. 101].

Тож, починаючи з другої половини ХХ ст., під тиском соціально-економічних факторів, включаючи „бейбі-бум”, який набирив обертів після війни, розпочинається новий, а у форматі нашого дослідження — **перший** період розвитку шкільної освіти в демократичній Європі, який ми характеризуємо як **період розширення доступу та вирівнювання можливостей (50–80-ті роки ХХ ст.)***.

Характеризуючи ідеї розширення доступу до освіти та вирівнювання можливостей того часу, американський науковець Дж.П. Феррелл (Joseph P. Farrell) зазначає, що вони ґрунтувалися на усвідомленні західноєвропейськими суспільствами необхідності справедливішого розподілення суспільного багатства або, принаймні, більш справедливого доступу до нього [467, с. 207]. Це, відповідно, включало створення умов для забезпечення певної рівності в отриманні доступу до освіти, що здійснювалося за рахунок розширення освітніх можливостей. **Рівність** трактувалася як *можливість, яку мають діти з різних соціальних груп щодо отримання шкільної освіти* [467, с. 111].

* Розвиток систем шкільної освіти провідних європейських країн у ХІХ — першій половині ХХ ст. представлено, зокрема, у роботі: *Джуринский А.Н. История зарубежной педагогики: Учеб. пособие для вузов.* — М. : ФОРУМ — ИНФРА-М, 1998. — 272 с.

Розширити доступ населення до освіти стало можливим, передовсім, завдяки значному збільшенню капіталовкладень у цю сферу. Так, за 25 років – з 1950-го по 1975-й – частка валового внутрішнього продукту (ВВП), що виділялася на освіту у більшості країн Західної, Північної та Центральної Європи, зросла в середньому у 2–3 рази (табл. 1.1) [641, с. 122].

Таблиця 1.1

Розподіл ВВП в освіту в деяких країнах Європи
упродовж 50–70-х років ХХ ст., (%)

Країна	50-ті роки ХХ ст.	60-ті роки ХХ ст.	1975 р.
Австрія	дані відсутні	3,7	5,7
Бельгія	2,1	5,7	6,2
Греція	1,3	1,7	2,0
Данія	3,1	3,9	7,8
Ірландія	2,7	4,0	6,2
Іспанія	1,2	1,5	1,8
Італія	2,9	4,6	4,1
Люксембург	2,0	1,7	4,8
Нідерланди	3,5	5,9	8,2
Німеччина	3,0	3,7	5,1
Португалія	1,4	2,2	4,1
Сполучене Королівство Великобританії і Північної Ірландії	3,2	5,3	6,7
Фінляндія	3,1	6,6	6,3
Франція	1,5	3,2	5,2
Швеція	3,5	5,3	9,0 (1980)

Збільшення капіталовкладень відкрило шлях до масштабних трансформацій в освітній сфері. Йдеться, передусім, про підвищення рівня охопленості шкільною освітою населення відповідного віку, що відбувалося шляхом:

- подовження терміну обов'язкової освіти;
- деелітаризації середніх загальноосвітніх закладів;
- залучення дівчат до навчання в середніх школах;
- надання дітям з непривілейованих сімей можливостей для отримання середньої та вищої освіти.

Так, якщо перед початком Другої світової війни практично в усіх країнах Західної та Центральної Європи тривалість обов'язкової освіти становила лише 4–8 років (табл. 1.2), то за 50–70-ті роки ХХ ст. багато

європейських держав ухвалюють закони, що подовжують її тривалість на 2—4 роки [систематизовано автором на основі джерела 269, с. 19].

Таблиця 1.2

Тривалість обов'язкової освіти в країнах довоєнної Європи, 1930 р.

Країна	Вік вступу та закінчення обов'язкової школи	Тривалість навчання, роки
Австрія	6—14	8
Бельгія	6—14	8
Болгарія	7—14	7
Греція	6—12	6
Ісландія	7—14	7
Ірландія	6—14	8
Іспанія	6—14	8
Італія	6—12	6
Люксембург	7—14	7
Нідерланди	6—13	7
Норвегія	7—14	7
Польща	7—14	7
Португалія	7—11	4
Румунія	5—14	9
Сполучене Королівство (Англія)	5—14	9
Угорщина	6—15	9
Фінляндія	7—15	8
Франція	6—13	7
Чехословаччина	6—14	8
Швеція	7—14	7

Це фактично означало універсалізацію доступу до середньої освіти. Зокрема обов'язкову освіту в Італії було подовжено до 14-річного віку, в Австрії, Греції та Португалії — до 15-ти років, у Франції і Швеції — до 16-ти, а в Німеччині та Бельгії учні повинні були відвідувати школу, паралельно з роботою або професійним навчанням, до 18-ти років [762, с. 109]. У деяких країнах тривалість обов'язкової освіти було збільшено за рахунок зниження віку зарахування до початкової школи.

Одним із механізмів підвищення рівня охопленості молоді навчанням стало розширення доступу до освіти жінкам — у період 60-х років ХХ ст. більшість країн запроваджує спільне навчання хлопців та дівчат,

надаючи останнім рівні можливості для отримання повної середньої та вищої освіти.

Таким чином, період 50–80-х років став часом становлення масової середньої освіти в Європі — якщо на початку виникнення національних освітніх систем (XVII — початок XX ст.) масовою була лише початкова школа, то після війни стає й середня.

Цілком очевидно, що універсалізація середньої освіти вимагала її структурних та змістових трансформацій — деелітаризація середніх навчальних закладів стала однією з ключових характеристик цього процесу. У більшості країн процес деелітаризації відбувався шляхом запровадження так званих об'єднаних шкіл, які передбачали надання всім учням базової середньої освіти на основі спільного змісту, а також ліквідації все ще існуючих на той час у деяких країнах бар'єрів між початковою та середньою освітою. Об'єднані школи було створено в цей період, зокрема, у Швеції (*grundskola*, 1962 р.), Італії (*scuola media*, 1962 р.), Франції (*college nouveau*, 1963 р.), Сполученому Королівстві (*comprehensive school*, 1965 р.), Фінляндії (*peruskoulu*, 1970 р.), Данії (*folkeskole*, 1975 р.).

Необхідно зазначити, що в результаті деелітаризації освіти, що супроводжувалася уніфікацією різних типів навчальних закладів у Західній Європі, останні почали вбудовуватися у дві базові категорії: заклади початкової та середньої освіти. Це відкрило шлях до оцінювання якості їхньої роботи на основі порівняння за допомогою встановлених міжнародною спільнотою індикаторів.

Іншим важливим результатом зазначених реформ, відзначає експерт ЮНЕСКО А. Бенаво (Aaron Benavot), стало виникнення трьох ключових європейських моделей організації середньої освіти. Це:

- **скандинавська модель об'єднаної школи**, в якій початкову (9 років навчання) та молодшу середню школи (3–4 роки навчання) було об'єднано в єдину структуру для охоплення середньою освітою всіх дітей шкільного віку;
- **традиційна** або **тричленна модель** (в Австрії, Бельгії, Нідерландах, більшості земель Німеччини і кантонів Швейцарії), яка зберегала традиційно існуючі три різні типи середніх шкіл — класичні, сучасні та технічні;
- **змішана модель** (Сполучене Королівство, Франція, Італія), де хоча і було запроваджено об'єднану школу як базовий тип навчального закладу для всіх дітей відповідного віку, продовжували функціонувати існуючі до цього типи навчальних закладів [270, с. 4].

Поступово, проте, в умовах досягнення найвищих показників охопленості середньою освітою наприкінці 70-х років ХХ ст., нові виклики часу призвели до коригування освітніх стратегій у більшості європейських демократичних країн. Цей час ознаменувався нафтовою кризою, що спричинило економічні та соціальні проблеми, одним із наслідків яких став низький рівень зайнятості, особливо серед молоді. Склалася ситуація, коли значна кількість молодих людей уже не могла знайти себе на ринку праці, поповнюючи лави безробітних — „починаючи з 80-х років ХХ ст. політика рівних можливостей завершилася великим розчаруванням для тих, хто закінчив інституції середньої, а іноді й вищої освіти”, — зазначає Б. Зюмек [762, с. 112].

Для боротьби з молодіжним безробіттям країни в цей період розпочинають масштабну кампанію зі зближення академічної та професійної освіти — відбувається відхід від традиційної практики, за якої заклади загальної середньої освіти впроваджували навчальні програми лише академічного змісту, а професійно-технічна освіта надавалась іншими закладами. Після обрання учнем одного з зазначених напрямів перехід до іншого ставав практично неможливим. Новітньою тенденцією стає інтеграція академічної та професійної освіти шляхом гнучкого взаємодоповнення змісту в обох напрямках, надання можливості переходу з одного напрямку до іншого, створення перспективи отримання вищої освіти технічного характеру для молоді, яка обирала академічний напрям, і навпаки.

Зазначені дії відбувалися в умовах призупинення збільшення, а іноді — зменшення капіталовкладень в освіту більшістю держав демократичної Європи. Це пояснювалося, окрім економічної кризи, значним зниженням темпів зростання кількості дитячого населення.

Не менш вагомою причиною, яка вплинула на подальше зменшення державних капіталовкладень в освіту, стало занепокоєння суспільств щодо ефективності використання вкладених ресурсів, що відбувалося на тлі прискорення процесів глобалізації в економіці, політиці, соціальній та культурній сферах. Значно покращуються умови для вільної торгівлі, руху капіталу, змінюються самі засади виробництва в результаті застосування людством нових технологій, виникають спільні економічні та інформаційні простори, загострюється конкуренція між державами, зближуються нації та народи, а держави передають частину традиційних функцій наддержавним утворенням на кшталт ЄС. Так характеризує глобалізаційний вимір відомий український учений В. Кремень [73, с. 383].

Філософською доктриною, що почала визначати економічні та соціальні відносини всередині спільного ринку в цей період, став нео-

лібералізм, який прийшов на зміну пануючому з другої половини ХХ ст. **соціал-лібералізму**, що проголошував *соціальне співробітництво та захист, поєднуючи конкуренцію з державним регулюванням й соціальними програмами*. **Неолібералізм**, у свою чергу, *проектуючи ринкові ідеї на всі сфери життя країн Співтовариства*, почав трактувати освіту як ефективний інструмент економічного розвитку, відповідно, вкладання коштів у людські ресурси через освіту перетворюється на вигідну інвестицію. За таких умов на перший план висувається питання повернення вкладених в освіту ресурсів шляхом більш ефективного їх використання для продукування якісних результатів — освітня політика західних країн трансформується з політики „вкладання” в політику „результату”.

Отже, у 80—90-ті роки ХХ ст. у більшості країн Європи і в Європейському співтоваристві, зокрема, розпочинається новий період розвитку шкільної освіти, який ми характеризуємо як **період підвищення якості та результативності**.

За нових умов на освіту було покладено завдання підготовки громадян, які б володіли необхідними характеристиками для успішного функціонування у сучасному світі, адже швидкість змін призводить до того, що набуті індивідами знання та навички дуже швидко втрачають свою цінність. Для того щоб ефективно конкурувати, необхідно постійно їх поновлювати — це призводило до розгортання нової ідеології освіти. Йдеться про концепцію неперервної освіти*, яка поступово перетворюється на своєрідну рамкову структуру розвитку освіти в Європі.

Вважається, що концепція неперервної освіти живиться ідеями британця Б. Єкслі (Basil Yeaxlee), який у 1929 р. в роботі *„Неперервна освіта: нариси про масштаби та важливість руху за навчання дорослих”* (Lifelong Education: A Sketch of the Range and Significance of the Adult Education Movement) запровадив поняття „життя як освіта” та запропонував розглядати освіту як неперервний процес, який не обмежується рамками школи [Див.: 740, с. 68].

Втім, до Другої світової війни ідея неперервної освіти розвивалася переважно в рамках освіти дорослих та руху за навчання робітничого класу, і лише у повоєнний час її було піднято на щит ЮНЕСКО

* В українській мові досі відсутній узгоджений підхід до перекладу з англійської терміна „lifelong learning/education” — вживаються такі терміни як „неперервна освіта”, „освіта упродовж життя”, „пожиттєва освіта”, „перманентна освіта”, „освіта, що продовжується” тощо. У роботі ми дотримуємося терміна „неперервна освіта” як такого, що застосовується у національних нормативних документах з питань освіти.

як інструмент соціальних змін — у 1965 р. Міжнародний комітет ЮНЕСКО з просування освіти дорослих, заслухавши доповідь Голови підрозділу з питань освіти дорослих П. Леграна (Paul Legrand) „*Вступ до неперервного навчання*” (An Introduction to Lifelong Learning), рекомендував Організації визнати принцип неперервної освіти своїм стратегічним орієнтиром [Там само].

У 1972 р. Міжнародна комісія ЮНЕСКО з розвитку освіти під головуванням французького політичного діяча Е. Фора (Edgar Faure) презентувала доповідь „*Навчатися бути*” (Learning to Be), де викладалися концептуальні погляди цієї організації на феномен неперервної освіти. Остання трактувалася як *освіта, яка охоплює увесь життєвий цикл індивіда, надається як у рамках формальної, так і неформальної освіти (на робочому місці, вдома, у громадах), реалізуючи широкий спектр соціальних, культурних й економічних завдань* [434, с. 7]. Аналізуючи концепт неперервної освіти, виголошений у доповіді Е. Фора, український компаративіст О. Матвієнко зазначає, що у документі підкреслювалася думка про те, що неперервна освіта — це не освітня система, а принцип, покладений в основу організації цієї системи [140, с. 42].

ОЕСР, висловивши свою позицію щодо неперервної освіти в 1973 р. у Звіті „*Освіта, що повторюється: стратегія неперервного навчання*” (Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning) та пізніше, в 1996 р., у Звіті „*Неперервна освіта для всіх*” (Lifelong Learning for All), змістила акцент з гуманістичної на економічну сферу, підкреслюючи зв'язок між потребами економіки та індивідуальними навичками населення [140, с. 7].

Підхід Європейського співтовариства також тяжіє до використання ідеї неперервної освіти для подолання проблем з конкурентоспроможністю країн та зайнятістю населення. Вперше це прозвучало у 1973 р. у доповіді Комісії європейських співтовариств „*До питання про політику співдружності у галузі освіти*” (For a Community Policy on Education), відомій як *Доповідь Янне** [363].

А в 1995 р. у Білій книзі Європейської комісії „*Викладання та навчання — назустріч суспільству, що вчиться*” (White Paper. Teaching and Learning: Towards the Learning Society) підкреслювалось: для успішного функціонування економік, що динамічно розвиваються, необхідні „*кваліфіковані робітники, які постійно вдосконалюють знання, вміння та навички*” [383, с. 14]. Для цього потрібно використовувати усі види

* *Доповідь Янне* (Janne Report) дістала таку назву на честь її автора — професора Анрі Янне (Henri Janne), екс-міністра освіти Бельгії.

та рівні освіти, а шкільна починає розглядатись як базовий компонент цілісного механізму забезпечення населення необхідними для життя характеристиками.

На значенні тісного зв'язку між якісними знаннями та вміннями випускників шкіл й ефективним економічним та соціальним розвитком будь-якої країни наголошувалось і на семінарі Ради Європи „Цілі та завдання середньої освіти” (Париж, 1992). Тут її високий якісний рівень трактувався як „обов'язкова умова конкурентоспроможності систем освіти країн в Європі та світі” [558, с. 31].

Усвідомлюючи важливість забезпечення високої якості шкільної освіти, європейські країни розпочинають масштабні кампанії з її трансформації у „якісному” напрямі — на початку 90-х років ХХ ст. відбувається перегляд її ролі у суспільстві. Так, наприклад, метою освіти в цей період проголошується:

- у Данії — „посилення ринкової зорієнтованості шляхом підвищення ролі споживачів освітніх послуг; розвиток навчальних програм для ефективної підготовки для виходу на ринок праці; підвищення якості та ефективності освітніх послуг” [555, с. 9];
- у Сполученому Королівстві (Англія та Уельс) — „підвищення освітніх стандартів на всіх рівнях освіти; досягнення найбільш ефективного повернення ресурсів, що вкладаються в освіту, та підвищення звітності” [697, с. 9—10];
- у Франції — „підвищення якості освітніх можливостей; забезпечення всіх кваліфікаціями високого рівня та адекватною підготовкою для праці” [558, с. 35].

Для реалізації проголошених цілей країни вдаються до таких заходів, як оптимізація шкільного менеджменту; подовження терміну навчання у середній школі; запровадження стандартів змісту освіти та критеріального оцінювання рівня його засвоєння учнями; створення національних систем моніторингу якості освіти; застосування новітніх педагогічних технологій, передусім ІКТ; активізація навчання іноземних мов; підвищення якості роботи вчителів тощо.

Оптимізація шкільного менеджменту під гаслом децентралізації стає невід'ємною складовою освітніх реформ країн як з децентралізованою, так і централізованою системами освіти — в умовах трансформації освіти від „рівності” до „якості”, зазначає експерт Ради Європи Д. Каллен (Denis Kallen), децентралізація позиціонувалась як інструмент повнішого виявлення освітнього потенціалу кожного окремого регіону та кожної окремої освітньої інституції [558, с. 68].

Характеризуючи децентралізацію у цей період, французький науковець М. Ранкурель (Marc Rancurel) вважає, що її специфікою було застосування формули передачі повноважень „згори донизу”. Це

створило ситуацію, за якої центр залишив за собою найбільш ключові сектори прийняття рішень: фінансування освіти, оплату праці вчителів, контроль за випускними екзаменами та сертифікацію. Зокрема у Франції на період 1995 р. регіональні органи влади відповідали за планування освітньої політики у контексті місцевих потреб та технічне оснащення шкіл, а центральна влада схвалювала ці плани, забезпечуючи відповідне бюджетне фінансування [669, с. 9].

У країнах з децентралізованою системою освіти оптимізація шкільного менеджменту відбувалася шляхом підсилення ролі центрального уряду. У Сполученому Королівстві (Англія та Уельс), зокрема, це відбулося після прийняття законів про освіту у 1988 та 1992 роках шляхом запровадження стандарту (National Curriculum), загальнонаціональних інструментів оцінювання результатів навчання учнів та шкільної інспекції (OfSTED: Office for Standards in Education) [697, с. 14].

Іншим важливим засобом підвищення якості освіти стає реформування її змісту шляхом запровадження освітніх стандартів, що встановлюють параметри забезпечення освіти для всього населення відповідного віку — „зміст стає привілейованим інструментом реалізації освітньої реформи”, підкреслює Д. Каллен, аналізуючи трансформації в освіті Західної Європи того часу [558, с. 119].

Очевидно, що розбудова „результативно-базованої” освіти потребувала віднаходження технологій для вимірювання отриманих результатів, які б забезпечили валідне оцінювання та порівняння навчальних досягнень учнів, роботу вчителів, діяльність шкіл, ефективність системи освіти на національному та міжнародному рівнях. Ними стали стандартизовані тести, які почали використовуватися для діагностичного та сертифікаційного оцінювання навчальних досягнень школярів.

Новою для більшості країн постала проблема оцінювання роботи школи як самодостатньої підсистеми. Акцент при цьому почав робитися на таких інноваційних для того часу аспектах, як самооцінювання та оцінювання колегами [603, с. 31; 558, с. 163].

Відбувалася також модернізація підходів до оцінювання роботи вчителів. В умовах запровадження зовнішнього оцінювання навчальних досягнень учнів вочевидь стала необхідність заміни спрощеної формули:

успішність учня = результату роботи вчителя

на більш ускладнені схеми відповідальності вчителів за учнівські досягнення. У цьому контексті поширення з американської в європейську освіту набуває ідея так званої „доданої вартості”, яка наголошує на оцінюванні індивідуальних досягнень учня не лише з точки зору його особистісної перемоги, але й шляхом урахування внеску у ці досягнення вчителів та школи.

Отже, підвищення якісного рівня освітніх послуг та, відповідно, отриманих учнями знань стало панівною ідеєю другого у форматі нашого дослідження **періоду підвищення якості та результативності**, який з початком XXI ст. трансформується у третій — **період посилення ефективності та справедливості**, що було спричинено новими завданнями, які ЄС проголосив на межі століть в умовах загострення існуючих та появи нових викликів.

Наймасштабнішим викликом загальноцивілізаційного характеру у XXI ст. є перехід людства від індустріального до постіндустріального суспільства*, в економіці якого під впливом науково-технічної революції та зростання доходів населення акцент зміщується від виробництва товарів до виробництва послуг, а інформація та знання перетворюються на домінуючий виробничий ресурс. Економічний успіх країн починає визначатися вже не лише рівнем промислового чи сільськогосподарського виробництва, а й інформаційними потоками та використанням нових знань. У цих умовах найбільш цінними якостями працівників, поряд з високим професіоналізмом, стають уміння ефективно управляти інформацією, самостійно приймати рішення та постійно удосконалювати знання, що потребує зміни усталеного гасла освіти „*навчати усіх усьому*” на нове — „*вчити вчитися*”.

Серйозним викликом для Європейського Союзу є економічна глобалізація. За прогнозами фахівців, ЄС, об'єднуючи на сучасному етапі досить потужні економіки держав-членів, за наступні десятиліття все більше стикатиметься з посиленою конкуренцією з боку інших економік, передусім країн азійської групи, які розвиваються надзвичайно швидкими темпами, — при теперішньому рівні економічного зростання в країнах ЄС у 2,1%, для Індії воно становить 7,3%, а для Китаю — 9,5% [280, с. 3].

Іншою проблемою є демографічна криза, яка проявляється в Європі катастрофічним зниженням народжуваності та, відповідно, зменшенням кількості молоді. Таблиця 1.3 демонструє динаміку зменшення кількості населення у віковій групі до 29 років у країнах ЄС упродовж останньої чверті XX — початку XXI ст. [430, с. 27].

* Згідно з соціологічною концепцією постіндустріального суспільства, запропонованою наприкінці 60-х — на початку 70-х років XX ст. європейськими та американськими вченими (Д. Белл, Є. Канн та ін.), постіндустріальними називають країни, в яких на сферу послуг припадає більше половини ВВП. Сьогодні до таких країн відносять США (80% ВВП у 2002 р.); країни ЄС (69,4% у 2004 р.) та Японію (67,7% ВВП у 2001 р.) [58, с. 13].

Таблиця 1.3

**Зменшення кількості населення (діти та молодь)
в країнах ЄС упродовж 1985–2007 років, осіб**

Роки	Вік 0—9 років	Вік 10—19 років	Вік 20—29 років
1985	61 981 774	70 560 146	71 747 526
1990	59 755 140	66 069 001	73 035 161
1995	56 945 603	62 870 813	71 366 222
2000	53 278 070	61 189 541	67 627 903
2005	51 094 592	58 820 580	66 001 798
2007	51 196 945	57 276 530	66 085 404

Невтішними залишаються і прогнози. За підрахунками статистичного органу ЄС – Євростату (Eurostat) – за 2005–2015 роки населення Спільноти віком до 14-ти років зменшиться на 15 мільйонів осіб [688, с. 2].

Водночас в умовах подовження загальної тривалості життя в країнах Євросоюзу зростає відсоток пенсіонерів. За прогнозами британських фахівців, упродовж майбутніх двадцяти п'яти років кількість населення старіше за 65 років зросте до 51% [280, с. 3]. Це призведе до потреби у збільшенні пенсійних видатків, у той час як кількість працюючих, спроможних підтримувати належний рівень пенсійного і соціального забезпечення, зменшиться на 7%.

Нарівні з проблемами зменшення народжуваності та старіння населення Спільнота стикається з потужною міграцією з-поза меж Союзу з усіма її наслідками в соціальній, економічній, культурній, релігійній та інших сферах. До головних чинників, що її провокують, експерти ЄС М. Шльоттер (Martin Schlotter), Г. Швердт (Guido Schwerdt) та Л. Вьосманн (Ludger Wößmann) відносять економічну привабливість країн ЄС („притягуючий” чинник) та економічні проблеми в рідних країнах мігрантів („підштовхувальний” чинник) [688, с. 3].

Поряд із глобальними держави-члени ЄС стикаються з проблемами, що існують всередині Спільноти чи в окремих її регіонах. Так, розбудова внутрішнього ринку ЄС обумовлює необхідність зближення фіскальних політик країн та подальшого розвитку валютного союзу, що гальмується різномірністю їхніх економік.

Викликом на теренах Спільноти є існуючі між державами-членами та Брюсселем розбіжності у поглядах на деякі аспекти функціонування цього утворення. Зокрема Конституція ЄС, підписана у Римі у 2004 році главами держав-членів, не була схвалена на референдумах громадянами Франції (2005 р.) і Нідерландів (2005 р.).

Потужні об'єднавчі процеси в рамках ЄС не завжди є схвальними, наприклад, у такій групі країн, як скандинавські*. Причина зазначених розбіжностей, наголошує науковець з Данії Б. Даль (Bettina Dahl), передусім лежить в економічній площині [331, с. 97]. Так, економіки цих країн завжди сильно залежали від зовнішньої торгівлі, для якої використовувалася модель, за якої превалюють двосторонні контакти між державами. Така модель суперечить ідеї розбудови єдиної наднаціональної економіки в рамках ЄС, єдиного ринку товарів та спільних інструментів управління, зосереджених на центральному рівні.

Проблема стосується і соціальної сфери — група скандинавських країн виступає проти посилення впливу ЄС, що стає реальністю після поширення відкритого методу координації на соціальну сферу у ХХІ ст. Від 64 до 76% населення в цих країнах надає перевагу принципу субсидіарності, вважаючи, що соціальна сфера, включаючи освіту, має залишатись у компетенції держав-членів [Там само].

Країни колишнього соціалістичного табору (інша назва — країни з перехідною економікою) та СРСР (прибалтійські держави), що нині стали новими членами ЄС — Болгарія, Естонія, Латвія, Литва, Польща, Румунія, Словаччина, Словенія, Чехія, Угорщина — вирішують низку додаткових завдань, пов'язаних зі зміною соціально-економічного устрою.

Головною економічною проблемою, характерною для зазначеної групи країн, є трансформація економіки з планової на ринкову. Це вимагає чітко визначати перелік знань та вмінь, якими мають володіти працівники, регулюючи рівень володіння такими знаннями та вміннями заробітною платнею, потребуючи від освітніх систем цих країн запровадження принципу результативності освіти.

Серйозним викликом для постсоціалістичних країн ЄС є порівняно низький рівень зрілості громадянського суспільства. У розвинутих країнах Заходу — старих членах ЄС — існує потужна мережа громадянських інституцій, які забезпечують прозорість та ефективність здійснення державної політики в усіх сферах та на

* Група скандинавських країн об'єднує Данію, Ісландію, Норвегію, Фінляндію та Швецію. Не всі скандинавські або так звані північні країни є членами ЄС. Членство в цій організації мають Данія (рік вступу — 1973), Фінляндія та Швеція (1995 р.). Населення Норвегії на референдумах у 1972 та 1994 роках відмовилось від членства, а Ісландія подала заявку на вступ до Союзу лише влітку 2009 р. Норвегія та Ісландія є членами Європейської асоціації вільної торгівлі, а Фінляндія — єдина з північних країн, яка входить до єврозони.

всіх рівнях, сприяють активному залученню населення у життя суспільства, гарантуючи соціальну злагоду. З огляду на це в нових членах Спільноти, де відбувається процес відходу від авторитаризму та розбудови відкритого суспільства, перед освітою постає проблема розвитку у молодого покоління таких відсутніх до цього часу характеристик особистості, як готовність до участі у процесах прийняття рішень, громадянська активність, реалізація права голосу тощо.

Зміна культурної парадигми в країнах ЄС, на думку соціологів Дж. Болі (John Boli) та Ф. Раміреза (Francisco Ramirez), акцентує ідею соціальної справедливості в рамках цього утворення. Характеризуючи сучасну західноєвропейську культурну парадигму, вчені пишуть про дві базові ідеї, що визначають існування суспільств Спільноти сьогодні. Це – „економічний розвиток ЄС та різнобічний розвиток індивідуума як моральної, економічної, соціальної та культурної одиниці” [283, с. 28]. Ідея прославлення індивіда, відзначають вчені, змінила пануючу упродовж століть ідею прославлення Бога, „перетворюючи індивіда на мірило всього, джерело сучасних цінностей, засади функціонування суспільства” [Там само]. Це, відповідно, актуалізує питання гармонізації суспільних відносин, що є серйозною проблемою в умовах існування соціальної стратифікації та культурних розбіжностей. Виходом із цієї ситуації вбачається розбудова так званої нової соціальної моделі Спільноти, яка, на думку її розробників-фахівців Євросоюзу, створить умови громадянам ЄС для подолання наслідків глобалізації та забезпечить їх різнобічними можливостями. В основу зазначеної моделі закладено „пріоритет особистості з її амбіціями постійного розвитку власного потенціалу”, що автоматично виводить освіту на новий рівень значущості у суспільстві [280, с. 3].

Ідея застосування потенціалу освіти задля протистояння численним викликам Спільноті ґрунтується на двох базових теоріях: **людського та суспільного капіталу**.

Відповідно до теорії **людського капіталу** (Т.У. Шульц/ Theodore William Schultz, 1961; Г.С. Беккер/ Gary Stanley Becker, 1964; Дж. Мінсер/ Jacob Mincer, 1974) освіта розглядається як ключовий інструмент формування **людського капіталу** – *сукупності знань, умінь та навичок індивіда, які використовуються ним для задоволення власних та суспільних потреб* [Див.: 757, с. 2]. Цю сукупність, зазначає український компаративіст О. Огієнко, людина постійно використовує у сфері суспільного відтворення, що сприяє підвищенню продуктивності праці та оптимізації виробництва, а також зростанню заробітків працівника і прибутків компанії тощо [151, с. 19].

За теорією **суспільного капіталу** (П. Бурд'є/ Pierre Bourdieu, 1986; Дж. Коулмен/ James Coleman, 1988; Р. Патнем/ Robert D. Putnam, 1993) *освіта виконує вирішальну роль у забезпеченні соціальної злагоди, розвитку громадянської свідомості та партнерських стосунків між індивідами задля добробуту суспільства [Там само].*

Потреба в об'єднанні країн ЄС задля протистояння спільним викликам та єдиний ідеологічний простір, попри існування численних регіональних та національних розбіжностей, активізують потужні доцентрові процеси в освітній сфері. Останні сприяють формуванню унікальної конструкції, яка порівнюється французьким педагогом Ф. Ваніскооттом (Francine Vaniscotte) з мозаїкою, що складається з національних систем освіти держав-членів та існує у спільній системі координат [722, с.40].

Головними гаслами, що визначають розвиток цієї „мозаїки” у XXI ст., є „ефективність” та „справедливість” — „посилення ефективності та справедливості в освіті є ключовими завданнями в умовах глобалізаційних викликів, демографічних змін, швидкого розвитку технологій та зростання навантаження на державні бюджети”, — наголошувалося, зокрема, на спільному засіданні Європейської Ради й представників урядів держав-членів у Люксембурзі 2006 року [357, с. 298/4].

Ефективність (efficiency) у цьому контексті розуміється як *співвіднесення результату певного процесу та вкладених у нього зусиль* — система вважається ефективною, якщо внесок продукує максимальний результат, відзначається у дослідженні „*Ефективність та справедливість в європейських системах освіти та професійної підготовки*” (Efficiency and Equity in European Education and Training Systems, 2006) авторства Л. Вьоссманна (Ludger Wößmann) та Г. Щютц (Gabriela Schütz), підготовленому на замовлення Європейської комісії. Експерти пишуть, що оцінювання ефективності в освіті має як зовнішній аспект, що стосується власне порівняння інвестицій в освіту з інвестиціями поза освітньої системи, так і внутрішній, який стосується функціонування системи освіти та підготовки фахівців. Вимірювання внутрішньої ефективності здійснюється засобами тестування та порівняння результатів державних іспитів, а зовнішньої — приватними та соціальними коефіцієнтами віддачі [757, с. 2].

Поняття „**справедливість**” (equity) трактується у Спільноті (Див.: Повідомлення Європейської комісії Європейській Раді та Європейському Парламенту „*Ефективність та справедливість в європейських системах освіти та професійної підготовки*” (Efficiency and Equity in European Education and Training Systems, 8.09.2006) як *міра, стосовно якої індивідууми можуть користуватися можливостями, що надає система*

освіти та професійної підготовки у форматах доступу, ставлення та результатів. Справедливі освітні системи, наголошується у документі, забезпечують незалежність освітніх результатів від соціо-економічного походження індивіда та таких факторів як гендерний, етнічний тощо, а ставлення до особи, яка вчиться, має лише рефлектувати її особистісні навчальні потреби [350, с. 2].

Рекомендацією Брюсселя державам-членам у царині розбудови ефективної та справедливої шкільної освіти є подовження тривалості обов'язкової та середньої освіти і максимізація кількості випускників старшої середньої школи з акцентом на озброєння молоді ключовими компетентностями і базовими кваліфікаціями. За даними вже зазначеного дослідження „Ефективність та справедливість в європейських системах освіти та професійної підготовки” (Efficiency and Equity in European Education and Training Systems, 2006), кожен додатковий рік, проведений учнем у школі, підвищує макроекономічну продуктивність країни на 6,2%, та на 1,3% у віддаленій перспективі у контексті пришвидшення технологічного прогресу [757, с. 6].

Інструментами посилення ефективності та справедливості також називаються:

- ліквідація ранньої профілізації за рахунок зсуву її початку на рівень старшої середньої школи;
- інтенсифікація децентралізації з метою отримання навчальними закладами більших повноважень у конструюванні змісту освіти, задоволенні бюджетних потреб, доборі педагогічних кадрів;
- запровадження системи підзвітності (accountability), яка складається з компонента зовнішніх випускних іспитів та компонента внутрішнього (само) оцінювання роботи шкіл, що сприяє, як свідчать результати міжнародних порівняльних досліджень, покращанню навчальних досягнень учнів;
- підвищення якісного рівня педагогічної освіти — вдосконалення викладання, набуття вчителями передового досвіду, посилення їхньої мотивації до роботи тощо.

Контрольними показниками, що затверджені Брюсселем для моніторингу розбудови до 2010 р. державами-членами ефективної та справедливої шкільної освіти, є:

- кількість учнів, які не закінчили середню школу*, не повинна перевищувати 10% від усієї кількості молоді відповідного віку;

* Поняття „учні, які не закінчили середню школу” визначається у документах ЄС як частка населення віком 18–24 роки, яка має лише базову та нижчу освіту й не навчається в жодних освітніх інституціях.

- відсоток учнів, які демонструють низькі результати у рамках дослідження PISA (читання, математична та природнича грамотність), повинен бути зменшений до 20%;
- не менше 85% молоді мають отримати диплом про повну середню освіту [372, с. 10].

Обов'язковою умовою досягнення накреслених завдань розглядається збільшення фінансування на освіту в державах-членах — „інвестиції в освіту є інвестиціями на перспективу з непрямыми, а також прямими прибутками, і більшість урядів вважають, що вони здійснюють позитивний вплив щодо таких ключових викликів, як соціальна злагода, міжнародна конкуренція та сталий розвиток”, — відзначається у документі Європейської Ради „*Висновки Ради щодо контрольних рівнів середніх європейських досягнень в освіті та професійній підготовці (контрольні показники)*” (Council Conclusions on Reference Levels of European Average Performance in Education and Training (Benchmarks, 2003) [353, с. 6].

Аналізуючи ступінь реалізації окреслених Брюсселем завдань, можна констатувати, що наразі надто райдужна картина відсутня — очевидно, що чимала група країн Спільноти не зможуть повністю їх виконати до 2010 р. Натомість необхідно наголосити на високому рівні зусиль, що докладають держави-члени на цьому шляху, про що свідчить значний прогрес багатьох із них. А Естонія, Ірландія, Латвія, Польща, Словаччина, Словенія, Фінляндія та Чехія у дослідженні „*Поступ до Лісабонських цілей в освіті та професійній підготовці. Індикатори та контрольні показники 2008 р.*” (Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training. Indicators and Benchmarks 2008) визнані країнами, які демонструють найкращі результати щодо шкільної освіти [372, с. 16].

Сьогодні обов'язкова освіта в державах-членах триває в середньому дев'ять-десять років, а повна середня — не менше дванадцяти (Див.: додаток Г).

Низка держав-членів мають успіхи у збільшенні кількості молоді, яка отримує повну середню освіту, закінчивши старшу середню школу. Дев'ять країн — Ірландія, Кіпр, Литва, Польща, Словаччина, Словенія, Фінляндія, Чехія та Швеція у 2008 р. вже досягли показника, визначеного Брюсселем на 2010 р. Втім, лідерами тут, безперечно, є Литва, Кіпр та Польща, які демонструють значну динаміку у порівнянні з іншими країнами Спільноти (табл. 1.4) [372, с. 35].

Таблиця 1.4

Молодь (20—24 роки), яка отримала повну середню освіту
в країнах ЄС, (%)*

Країна	Показник по країні у 2000 р. Середній показник по ЄС — 76,6	Показник по країні у 2008 р. Середній показник по ЄС — 78,5
Австрія	85,1	84,5
Бельгія	81,7	82,2
Болгарія	75,2	83,7
Греція	79,2	82,1
Данія	72,0	71,0
Естонія	79,0	82,2
Ірландія	82,6	87,7
Іспанія	66,0	60,0
Італія	69,4	76,5
Кіпр	79,0	85,1
Латвія	76,5	80,0
Литва	78,9	89,1
Люксембург	72,7	72,8
Мальта	40,9	53,0
Нідерланди	71,9	76,2
Німеччина	74,7	74,1
Польща	88,8	91,3
Португалія	43,2	54,3
Румунія	76,1	78,3
Словаччина	94,8	92,3
Словенія	88,0	90,2
Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії	76,7	78,2
Угорщина	83,5	83,6
Фінляндія	87,7	86,2
Франція	81,6	83,4
Чеська Республіка	91,2	91,6
Швеція	85,2	87,9

* Контрольний показник ЄС на 2010 р. — 85%.

У країнах спостерігається прогрес щодо зменшення кількості молоді, яка не закінчує середню школу, а лідером тут є Литва, яка за вісім років зменшила частку молоді без середньої освіти на 9,1% (табл. 1.5) [372, с. 202].

Таблиця 1.5

Молодь (18–24 роки), яка не закінчила середню школу
в країнах ЄС, (%)*

Країна	Показник по країні у 2000 р. Середній показник по ЄС — 17,6	Показник по країні у 2008 р. Середній показник по ЄС — 14,9
1	2	3
Австрія	10,2	10,1
Бельгія	13,8	12,0
Болгарія	20,5	14,8
Греція	18,2	14,8
Данія	11,7	11,5
Естонія	15,1	14,0
Ірландія	14,6	11,3
Іспанія	29,1	31,9
Італія	25,1	19,7
Кіпр	18,5	13,7
Латвія	16,9	15,5
Литва	16,5	7,4
Люксембург	16,8	13,4
Мальта	54,2	39,0
Нідерланди	15,4	11,4
Німеччина	14,6	11,8
Польща	7,4	5,0
Португалія	43,6	35,4
Румунія	22,9	15,9
Словаччина	6,7	6,0
Словенія	6,4	5,1
Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії	18,2	17,0

* Контрольний показник ЄС на 2010 р. — 10%.

Закінчення таблиці 1.5

1	2	3
Угорщина	13,9	11,7
Фінляндія	9,0	9,8
Франція	13,3	11,8
Чеська Республіка	5,7	5,6
Швеція	7,3	11,1

Докладають зусилля держави-члени і для зменшення числа учнів, які демонструють невтішні результати у сфері функціональної грамотності (Див.: Розділ 5).

Що ж стосується забезпечення належного фінансування національної освітньої галузі, то в цілому по ЄС частка видатків на освіту за 2000—2008 роки зростає з 4,91 до 5,05% ВВП, а у Данії та на Кіпрі цей показник перевищує 7%, що є найвищим не лише серед країн Спільноти, а й в усьому світі (табл. 1.6) [372, с. 160].

Отже, характер розвитку шкільної освіти країн ЄС ще раз підтверджує вже відому аксіому: освіта є суспільним інститутом та, відповідно, чутливо реагує на процеси, що відбуваються у соціумі. Соціально-економічні трансформації на континенті у другій половині ХХ — на початку ХХІ ст. спричинили кардинальні зміни у шкільній освіті європейських країн, результатом яких стало перетворення якісної та доступної середньої освіти на невід’ємне право для кожного європейця.

На сучасному етапі виклики різної природи, стимулюючи консолідацію відповідних зусиль держав-членів ЄС, обумовлюють уніфікацію шкільної освіти країн, розвиток якої визначається складовими —

ефективність + справедливість.

Посилення ефективності освітніх послуг та забезпечення справедливого доступу до них спрямовані на формування у громадян ЄС таких професійних та особистісних характеристик, які покликані забезпечувати як ефективний розвиток економіки знань Спільноти, так і суспільну злагоду у багатокультурному середовищі.

Таблиця 1.6

Видатки країн ЄС на освіту, (% від ВВП)

Країна	Показник по країні у 2000 р. Середній показник по ЄС — 4,91	Показник по країні у 2008 р. Середній показник по ЄС — 5,05
Австрія	5,7	5,22
Бельгія	6,0	6,0
Болгарія	3,97	4,24
Греція	3,39	4,0
Данія	8,29	7,98
Естонія	6,1	4,8
Ірландія	4,28	4,86
Іспанія	4,28	4,28
Італія	4,55	4,73
Кіпр	5,35	7,02
Латвія	5,64	5,07
Литва	5,9	4,84
Люксембург	3,74	3,41
Мальта	4,49	6,76
Нідерланди	4,96	5,46
Німеччина	4,46	4,41
Польща	4,89	5,26
Португалія	5,42	5,25
Румунія	2,86	3,48
Словаччина	3,93	3,79
Словенія	5,89	5,72
Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії	4,46	5,48
Угорщина	4,42	5,41
Фінляндія	5,89	6,14
Франція	6,03	5,58
Чеська Республіка	3,97	4,61
Швеція	7,21	6,85

1.2. Політика Європейського Союзу у галузі шкільної освіти

Сучасна освітня політика ЄС формувалася під впливом факторів різної природи й масштабу, комплексність яких визначила такі її риси, як багатовекторність, динамічність, спрямованість на потреби європейських суспільств. На основі аналізу економічних, соціальних та політичних детермінант дослідник з Оксфордського університету Х. Ертль (Hubert Ertl) визначає чотири періоди у розвитку політики ЄС у галузі освіти та професійної підготовки, а саме:

- початковий (1951–1963 роки);
- базовий (1963–1976 роки);
- розширення (1976–1992 роки);
- консолідації (з 1992 року).

Початковий період, за Ертлем, розпочинається у 1951 р. з моменту заснування ЄОВС та характеризується створенням правового поля для функціонування системи професійної підготовки кадрів Європейських співтовариств. Так:

- *Договором про ЄОВС* (1951 р.), Стаття 56, передбачалося фінансування Брюсселем програм щодо професійної перепідготовки працівників;
- *Договором про Євроатом* (1957 р.), Стаття 9, — Комісія Об'єднання уповноважувалася створювати навчальні заклади, включно до університетського рівня, для підготовки кваліфікованих фахівців;
- у *Договорі про ЄЕС* (1957 р.) було закладено правове підґрунтя для:
 - ✧ *Ст. 41* — координації зусиль країн-членів у галузі професійної підготовки;
 - ✧ *Ст. 50* — організації обмінів молодими фахівцями;
 - ✧ *Ст. 57* — взаємного визнання дипломів та кваліфікацій з метою спрощення пересування працівників у рамках Співдружності [349, с. 15].

Визначальною для розбудови системи професійної підготовки кадрів у межах кордонів Співтовариств була *Стаття 128*, яка наголошувала на важливості запровадження спільних принципів політики у цій царині — „Рада, діючи згідно з пропозицією Комісії та після консультацій з Комітетом з економічних і соціальних питань, визначить загальні принципи реалізації спільної політики у галузі професійної підготовки для того, щоб зробити внесок до гармонійного розвитку як національних економік, так і спільного ринку” [Там само].

Така зосередженість на виключно аспекті професійної підготовки обумовлювалася призначенням ЄОВС, ЄЕС та Євроатома (на момент заснування) для суто економічної співпраці. Що ж стосується загальної освіти, то за жодним з договорів Брюссель не отримував повноважень для діяльності у цій сфері.

Упродовж **базового періоду** на виконання положень Статті 128 Договору про ЄЕС Європейська Рада затвердила базові принципи спільної політики у галузі професійної підготовки кадрів (Рішення Ради № 63/226 від 2 квітня 1963 р.), які стали рамковими засадами координації дій, проголошуючи відданість Спільноти ідеї необхідності надання всім її громадянам можливості набути професійну підготовку для того, щоб мати шанс отримати адекватну роботу та кар'єрне зростання [349, с. 17].

З метою реалізації проголошених ініціатив Резолюцією Ради ЄЕС від 10 лютого 1975 р. № 337/75 було створено Європейський центр розвитку професійної підготовки — *Cedefop** для забезпечення наукової і технічної підтримки системи професійної підготовки кадрів у Спільноті.

У цей період вперше предметом уваги Брюсселя стає загальна освіта, що пояснюється Х. Ертлем загостренням на початку 70-х років ХХ ст. економічної ситуації в Європі (нафтова криза 1973 р., депресія економік країн Західної та Південної Європи, високий рівень безробіття серед молоді в державах-членах тощо). Так, у 1973 р. у Доповіді „*До питання про політику Співдружності у галузі освіти*” (For a Community Policy on Education)**, підготовленої на замовлення Європейської комісії, зазначалося, що хоча згідно з чинною тоді правовою базою політика Спільноти покликана зосереджуватися на професійній підготовці кадрів, у той же час за нових умов очевидним стає те, що підготовка кваліфікованої робочої сили є неможливою без тісного взаємозв'язку з системою загальної освіти — „у суспільстві, в якому відбуваються постійні зміни у наукових, технічних та соціальних сферах, не може бути якісної професійної підготовки, яка б не включала солідну загальну підготовку на всіх рівнях...” [363, с. 11].

Реакцією Брюсселя стало:

- створення у 1974 р. Комітету з питань освіти, куди увійшли міністри освіти держав-членів і представники Європейської комісії;
- прийняття Резолюції міністрів освіти від 6 червня 1974 р. про співробітництво в освітній галузі, яке пропонувалося здійснюва-

* *Cedefop* є французькою абрєвіатурою офіційної назви центру — Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle.

** Ця доповідь більш відома як *Доповідь Янне* (Janne Report).

ти у контексті забезпечення мобільності науковців, педагогів та учнів у кордонах ЄЕС шляхом усунення адміністративних і соціальних перепон [349, с. 18].

Перша *Програма діяльності у галузі освіти*, затверджена Резолюцією Ради та міністрів освіти від 9 лютого 1976 р., відкриває, за Х. Ертлем, **період розширення** — рамки освітньої політики Брюсселя було розсунуто за рахунок включення загальної освіти. До ключових напрямів цього періоду відноситься започаткування практики збирання інформації з освітньої проблематики, що проголошувалось у *Програмі* необхідним не лише для трансферу досвіду між державами-членами, а й для виокремлення загальних тенденцій і вироблення рекомендацій [375].

У 1980 р. на виконання Резолюції 1976 р. розпочинає роботу *Європейська освітня інформаційна мережа* — *Eurydice* (European Education Information Network), перетворивши з цього часу порівняння статистичних даних та успішних практик на невід’ємний компонент розробки політики у галузі освіти та професійної підготовки на теренах Спільноти [*Там само*].

З 1985 р. до взаємообміну інформацією і статистикою додається обмін людськими ресурсами — стартує епоха різноманітних програм: EU-ROTECNET (1985 р.), COMETT (1986 р.), ERASMUS (1987 р.), PETRA (1987 р.), Youth For Europe (1988 р.), LINGUA (1989 р.), FORCE (1990 р.), TEMPUS (1990 р.), SOCRATES (1994 р.) та ін.

Розширенню впливу Брюсселя на вищу освіту, зокрема, сприяло оприлюднення Європейською комісією у 1991 р. *Меморандуму про вищу освіту в Європейському Співтоваристві*, який визначив найголовніші напрями розвитку цієї освітньої ланки на теренах Спільноти: мобільність студентів, співпраця університетів з бізнесом і промисловістю, посилення якості та міжнародного статусу вищої освіти держав-членів, стратегічний менеджмент вищих навчальних закладів, імплементація європейського виміру у вищій освіті [733, с. 37].

Характер політики Євросоюзу у галузі освіти та професійної підготовки в **період консолідації** визначається *Маастрихтською угодою 1992 року* (Договір про ЄС), згідно з якою Брюссель законодавчо закріпив позиції з розробки політики у сфері професійної підготовки кадрів, а освіта вперше була визнана сферою інтересів ЄС, що пояснювалося новими соціально-економічними викликами, — в умовах глобалізаційних процесів освіта починає розглядатись як базовий інструмент підготовки висококваліфікованих кадрів для забезпечення конкурентоспроможності економік держав-членів [349, с. 15–28]. Зокрема у Розділі 3 „*Освіта, професійна підготовка та молодь*” (Стаття 149) проголошувалося:

„Спільнота сприятиме розвитку якісної освіти шляхом заохочення співробітництва між державами-членами, підтримуючи і доповнюючи, у разі необхідності, їх діяльність, поважаючи права держав-членів у царині змісту і організації освіти, їх культурне та лінгвістичне розмаїття.

Діяльність Спільноти буде спрямовано на:

- розвиток ЄВО, зокрема, шляхом навчання мов у державах-членах;
- підтримку мобільності учнів, учителів, викладачів і студентів, визнання дипломів та термінів навчання, співробітництво між освітніми інституціями;
- сприяння обміну інформацією та досвідом щодо аспектів, які є спільними для освітніх систем держав-членів;
- заохочення обмінів між молоддю та між її наставниками;
- підтримку розвитку дистанційної освіти” [382].

Періодизація, запропонована португальським науковцем А. Новоа (Antonio Novoa) та американським У. Дежонг-Лембертом (William Dejong-Lambert), базується на ступені впливу Брюсселя на освітню політику в державах-членах — вчені пропонують виокремлювати два періоди, починаючи відлік часу від *Маастрихтської угоди 1992 року*, яка вперше законодавчо включила освіту до сфери інтересів ЄС. Це:

- **період „рідкого стану”** освітньої політики, що тривав з 1992-го до 2000 року;
- **період „твердого стану”**, який розпочався з 2000 року [620, с. 52–56].

„Рідкий стан” освітньої політики трактується як *відсутність імперативу Брюсселя щодо її реалізації державами-членами*. А. Новоа та У. Дежонг-Лемберт пояснюють це застосуванням передбаченого *Маастрихтською угодою принципу субсидіарності* (principle of subsidiarity), за яким Брюссель мав право лише підтримувати та доповнювати окремі аспекти освітніх політик держав-членів у разі, якщо запропонована ним діяльність не могла бути повною мірою ними реалізована. Це призводило до ситуації, зазначають науковці, коли ініціативи Співтовариства не ставали регулярною практикою в освіті держав-членів.

„Твердий стан” учені інтерпретують як *„систематичне використання з боку Спільноти індикаторів для моніторингу успіхів у реалізації проголошеної політики, що надало останній більшої жорсткості”* [620, с. 53]. Така трансформація пояснюється заміною принципу субсидіарності на **відкритий метод координації** (open method of co-

ordination), який у 2000 році було поширено Лісабонською стратегією на сферу освіти. Останній дав старт організації заходів, які передбачають поступову уніфікацію державами-членами національних освітніх політик шляхом встановлення спільних цілей, термінів їх досягнення та запровадження інструментів для вимірювання успіхів в їх реалізації [620, с. 52–56].

Здійснений автором у рамках періодизації А. Новоа та У. Дежонг-Лемберта аналіз ініціатив Брюсселя, спрямованих на розвиток шкільної освіти, уможливив виокремлення в окремих напрям **політики ЄС у галузі шкільної освіти**, яку ми визначаємо як *цілеспрямовану діяльність Брюсселя на рівні шкільної освіти в межах законодавства ЄС, що здійснюється у відповідь на потреби держав-членів для протидії цивілізаційним викликам у руслі загальної стратегії розвитку Спільноти**.

Характеризуючи ініціативи Брюсселя у галузі шкільної освіти до 1992 р., можна стверджувати, що це був час точкового включення цієї освітньої ланки до сфери політичних інтересів ЄС. Спільними точками дотику передовсім стали: ЄВО, обміни педагогами та учнями, навчання іноземних мов. Так, перелік напрямів політики ЄС у галузі освіти, які стосуються ланки шкільної освіти, у Доповіді Янне (1973 р.) включав:

- запровадження ЄВО для того, щоб „європейці краще познайомилися між собою, долаючи стереотипи та забобони”, шляхом збільшення обсягу знань про Європу та членів Спільноти у змісті таких навчальних предметів, як історія, географія, громадянство;
- інтенсифікацію навчання мов задля спілкування та взаємозв'язків між народами Спільноти шляхом сприяння обмінам між науковцями, вчителями та учнями [363, с. 51–52].

Ідеї щодо важливості навчання іноземних мов її громадянами, озвучені у Доповіді Янне, були розвинуті у *Програмі дій у галузі освіти* (1976 р.), в якій державам-членам рекомендувалося забезпечити вивчення школярами принаймні однієї, крім рідної, мови Спільноти і регулярний обмін учителями та учнями [375].

У 1989 р. спільну діяльність Брюсселя та держав-членів з покращання знання іноземних мов громадянами Співтовариства було підкріплено запровадженням Програми ЛІНГВА, яка передбачала залучення до заходів у рамках Програми як викладачів вищих навчальних закладів, так і вчителів шкіл. Перелік мов, навчання яких заохочува-

* При формулюванні визначення автор спирався на підходи таких фахівців з аналізу політики, як П.М. Браун, Д.Л. Веймер, Е.Р. Вайнінг, О. Кілієвич, В. Романов, О. Рудік, Т. Брус [12; 21; 62; 191].

лося, включав: англійську, голландську, грецьку, данську, ірландську, іспанську, італійську, люксембурзьку, німецьку, португальську, французьку [388, с. 19].

Ініціативами Брюсселя у галузі шкільної освіти також було проголошення необхідності:

- *забезпечення рівних можливостей* в освіті для дівчат та хлопців (Resolution of the Council and of the Ministers for Education, meeting within the Council, of 3 June 1985 containing an action programme on equal opportunities for girls and boys in education);
- *розвиток культури споживання* в учнів початкових та середніх шкіл (Resolution of the Council and the Ministers for Education, meeting within the Council, of 9 June 1986, on consumer education in primary and secondary schools);
- *виховання екологічної свідомості* громадян Спільноти, починаючи зі школи (Resolution of the Council and the Ministers of Education meeting within the Council on Environmental Education of 24 May 1988);
- *формування здорового способу життя* молоді в рамках освіти про здоров'я в школах держав-членів (Resolution of the Council and of the Ministers of Education meeting within the Council of 23 November 1988 concerning health education in schools) [388, с. 55–60].

З 1988 р. розпочинається практична реалізація ідеї ЄВО, проголошеної у Доповіді Янне. *Резолюція № 88/C177/02 „Про європейський вимір в освіті”* (On the European Dimension in Education), затверджена Радою міністрів 24 травня 1988 р., окреслила план дій для впровадження ЄВО в країнах-членах за 1988–1992 роки з метою:

- посилення у молоді усвідомлення європейської ідентичності, цінностей європейської цивілізації, відданості принципам демократії, соціальної справедливості та поваги до прав людини;
- підготовки до участі в економічному та суспільному житті Спільноти;
- розуміння її переваг та проблем;
- поглиблення знань про Спільноту в цілому та про її членів; історичні, культурні, економічні та соціальні аспекти їхнього життя; акцентування важливості співпраці з міжнародним співтовариством [374, с. 1].

З цією метою Брюссель закликав країни „включити ЄВО до змісту шкільної освіти, передусім до таких дисциплін, як література, мови, історія, географія, суспільствознавство, економіка та мистецтво”, а також упроваджувати ідеї ЄВО шляхом організації позанавчальних заходів:

започаткування контактів між школами; створення європейських клубів; участі у конкурсах та програмах, організованих на рівні ЄС, тощо [374, с. 2].

Втім, усі ініціативи Брюсселя у царині освіти, включаючи шкільну, до 1992 р. мали рекомендаційний характер, а відтак — реалізовувалися на добровільних засадах, часто у форматі двосторонніх контактів між країнами Спільноти. І лише з моменту набуття чинності *Маастрихтської угоди* (1993 р.) ЄС отримав легітимні повноваження здійснювати координацію дій держав-членів за напрямками, визначеними Угодою.

Маастрихтська угода заклала правове підґрунтя і для реалізації політики ЄС у галузі шкільної освіти, яка спрямовувалась на гармонізацію дій держав-членів навколо таких сфер, як підвищення якості освіти, формування у молоді демократичних цінностей та базових характеристик, необхідних для успішного навчання та кар'єри.

Демократичні цінності передбачалось формувати, зокрема, шляхом подальшого упровадження ЄВО. Так, у документі Комісії Європейських Співтовариств *„Зелена книга. Про європейський вимір в освіті”* (Green Paper. On the European Dimension of Education, 1993) зазначалося, що загальними цілями шкільної освіти на рівні держав-членів, мають бути:

- створення рівних освітніх можливостей для всіх;
- виховання у молоді почуття відповідальності за власне життя у взаємозалежному суспільстві;
- формування в учнів навичок діяти незалежно, критично мислити та адаптуватися до новацій;
- сприяння розкриттю потенціалу молодих людей на роботі та в особистісному розвитку, формування у них прагнення до навчання упродовж життя;
- надання учням можливостей для отримання кваліфікацій, які забезпечать їм успішне входження у доросле життя.

Важливим завданням проголошувалося формування *європейського громадянства*, яке у документі визначалося як таке, що *„базується на демократії, рівності можливостей, взаємоповазі, підвищенні якості освіти, сприянні соціальній інтеграції випускників шкіл та їхньому кращому переходу до робочого життя”* [366, с. 5].

З цієї метою діяльність Спільноти мала передбачати:

- пізнання молоддю європейського виміру засобами вивчення мов, участі у спільних транснаціональних проєктах, ознайомлення з іншими країнами;
- соціалізацію в європейському контексті через транснаціональні обміни;

- краще розуміння Європи сьогоденної та її архітектури для майбутнього [366, с. 6].

Практичною реалізацією зазначеного стала Програма СОКРАТ І (1994 р.), яка об'єднала всі існуючі до цього часу проекти у сфері обмінів, сприяючи контактам студентів, викладачів, директорів шкіл, учителів та учнів [354]. Новим тут у порівнянні з так званими програмами „першого покоління”, запроваджуваними до 1992 р., був перехід від двосторонніх контактів у напрямі багатосторонніх обмінів та створення партнерських мереж.

Ідея підвищення якості освіти в рамках Спільноти отримала подальший розвиток у Білій книзі Європейської комісії *„Викладання та навчання: назустріч суспільству, що навчається”* (White Book. Teaching and Learning. Towards the Learning Society, 1995). Документ концептуально обґрунтував концепт якості, розкладаючи його на такі елементи, як базові уміння і навички, практична зорієнтованість освіти, володіння учнями іноземними мовами та ІКТ. Вперше на рівні ЄС було проголошено завдання „сприяти набуттю громадянами нових знань”, яке планувалось реалізувати шляхом розробки та запровадження в освіту, включаючи шкільну, переліку базових навичок, необхідних для життя у суспільстві.

Іншим завданням, спрямованим на підвищення якості шкільної освіти, було визначено зближення шкіл та бізнесового сектору з метою орієнтації освіти на потреби ринку праці. Це передбачало залучення підприємницьких структур до профорієнтації і професійної підготовки учнів та студентів, запровадження гнучких схем учнівства.

У Білій книзі обґрунтовувалася необхідність вивчення молодими громадянами ЄС двох мов окрім рідної, починаючи вже з початкової школи, що, як зазначалося у документі, сприятиме „вільному володінню трьома мовами Європейської спільноти в умовах багатомовної Європи” [383, с. 47].

Нові координати соціально-економічного розвитку ЄС у ХХІ ст. — проголошення на засіданні Європейської Ради у Лісабоні (березень 2000 р.) стратегічною метою Спільноти перетворення ЄС до 2010 р. на „конкурентоспроможне та соціально інтегроване європейське суспільство знань шляхом формування найбільш динамічної знаннеорієнтованої економіки у світі, спроможної до сталого розвитку зі зростанням кількості робочих місць” — вимагали радикальної трансформації не лише економіки, а й соціальної сфери, включаючи освіту [371, с. 3].

Детальні кроки у галузі освіти Спільноти для реалізації проголошених намірів було окреслено 2001 року у Стокгольмі на засіданні Європейської Ради. У документі Європейської комісії *„Доповідь про*

конкретні майбутні завдання для освіти та професійної підготовки” (Report on the Concrete Future Objectives of Education and Training Systems, 2001) було запропоновано стратегію розвитку освіти до 2010 р. Остання позиціонувалась як провідний ресурс для розв’язання таких завдань, як:

- *розвиток індивідуума*, який передбачає максимальну реалізацію його потенціалу, що надасть змогу прожити плідне життя;
- *розвиток суспільства* у напрямі зменшення соціальних нерівностей та розбіжностей як між окремими індивідами, так і між соціальними групами;
- *розвиток економіки* шляхом забезпечення того, щоб базові вміння і навички, які формуються в індивідуумів освітою, відповідали потребам ринку праці [373, с. 4].

До ключових аспектів, що потребуватимуть концентрації зусиль, було віднесено:

- *якість освіти* для молоді і дорослих, яка включає якість навчального процесу, якість викладання та якість методичного супроводу процесу навчання;
- *доступ до освіти* в рамках розбудови системи навчання впродовж життя, яка б відкривала додаткові можливості для всіх, включно з представниками національних меншин, особами з обмеженими можливостями та мігрантами;
- *зміст освіти*, який має спрямовуватися на формування у громадян ЄС базових умінь і навичок для життя у нових умовах швидким реагуванням на зміни та постійною адаптацією до них;
- *відкритість освіти*, яка обумовлює відкритість насамперед університетської освіти для всього світу, посилення зв’язку освіти з бізнесом;
- *ефективність освіти*, що передбачає оптимальне використання ресурсів, які вкладаються в освіту, і з цією метою застосування механізмів забезпечення високого якісного рівня освітніх послуг [373, с. 4–5].

З урахуванням зазначеного освітня стратегія, представлена у документі, включала три кардинальні цілі. Це:

- *підвищення якості та ефективності систем освіти та професійної підготовки в країнах ЄС;*
- *спрошення доступу до неперервної освіти* для всіх громадян ЄС;
- *посилення відкритості систем освіти та професійної підготовки Спільноти для усього світу* [373, с. 7].

Задля досягнення зазначених цілей було сформульовано завдання, які передбачали розвиток умінь і навичок, необхідних для життя у

суспільстві знань; забезпечення рівного доступу до ІКТ; збільшення частки осіб, які навчаються на технічних та природничих напрямках тощо.

Так, необхідною вбачалася розробка переліку базових умінь і навичок громадян суспільства знань, шляхів інтеграції цього переліку до змісту шкільної освіти та технологій оцінювання ступеня їх набуття індивідуумами.

Якість освіти пов'язувалася з рівним доступом молоді до ІКТ, що планувалось досягти не лише шляхом оснащення закладів освіти відповідним апаратним та програмним забезпеченням, а й широкими комунікаційними можливостями (Інтернет/Інтранет).

Проблему залучення молоді до вивчення природничих та математичних дисциплін планувалося вирішувати як шляхом осучаснення змісту шкільної природничо-математичної освіти, так і через посилення його практико-зорієнтованості за рахунок інтенсифікації зв'язків закладів освіти з промисловістю та бізнесом.

Не менш важливим для досягнення зазначеної цілі проголошувалося покращання гендерного співвідношення на математично-природничому напрямі навчання та забезпечення достатньої кількості кваліфікованих педагогів для викладання природничо-математичних дисциплін.

Необхідним завданням було визнано інтенсифікацію навчання іноземних мов за рахунок посилення соціокультурного компонента змісту іншомовної освіти, використання новітніх технологій, створення платформи для обмінів учнями та викладачами в рамках Спільноти.

Отже, амбітні наміри ЄС з побудови суспільства знань сприяли інтенсифікації політичних ініціатив Брюсселя у царині освіти. Як зазначає, досліджуючи освітню політику ЄС, науковець з Данії С. Моутсіос (Stavros Moutsios), починаючи з підписання *Маастрихтської угоди* та особливо після Лісабонського саміту 2000 р., Брюссель активізував увесь арсенал механізмів та методів для координації дій країн Співтовариства з реалізації спільного проекту під назвою „*Європа знань*” і у такий спосіб значною мірою вилучив аспекти „виробництва” та поширення знань з-під контролю держав-членів [608, с. 16].

За С. Моутсіосом, освітня політика ЄС початку ХХІ ст. повністю визначалася логікою економічної максимізації — розвиток людського капіталу перетворився на „спільне благо” та головне джерело легітимності діяльності Брюсселя у царині освіти, яка включала зусилля щодо:

- інтенсифікації технологічних та наукових інновацій;
- підтримки модернізації складових змісту освіти, які забезпечують формування вмінь та навичок, необхідних для розбудови

- економіки знань (математика, технологія, ІКТ, іноземні мови, підприємницько-орієнтовані курси) тощо;
- трансформації змісту шкільної, професійної та вищої освіти у напрямі задоволення потреб виробництва;
 - моніторингу навчальних досягнень учнів, роботи вчителів, освітніх інституцій;
 - залучення приватних коштів до фінансування освітніх програм і проектів;
 - інтенсифікації всіх форм навчання в рамках розвитку системи неперервної освіти [*Там само*].

Так, моніторинг шкільної освіти в країнах ЄС проголошувався у документі Європейської комісії „*Європейська доповідь про якість шкільної освіти: шістнадцять індикаторів якості*” (2000 р.) (European Report on the Quality of School Education: Sixteen Quality Indicators) необхідним для підвищення її якості. До найбільш серйозних факторів, які ускладнюють покращання якості, було віднесено:

- *швидке збільшення інформації*, що потребує постійної модернізації змісту освіти, форм та технологій його реалізації;
- *інтенсивну децентралізацію*, спрямовану на посилення автономії шкіл, що може стати серйозним ризиком у контексті надання ними освітніх послуг високої якості;
- *неналежне ресурсне забезпечення* — потреба постійного реагування освітніх систем на швидкозмінні вимоги суспільства провокує конфлікт між необхідністю залучення все більших коштів для забезпечення трансформацій та наявними ресурсами, які виділяються з ВВП країн-членів на освіту;
- *малоефективну соціальну інклюзію*, що викликано не забезпеченням повною мірою можливостями для отримання освітніх послуг високої якості соціально незахищеним верстам населення [365, с. 9—11].

Для подолання цих проблем Європейською комісією було запропоновано ідею здійснення спільного моніторингу за шістнадцятьма індикаторами, об'єднаними у чотири групи (табл. 1.7) [365, с. 9—11].

Рекомендація Європейського Парламенту та Європейської Ради „*Про європейське співробітництво у царині якісного оцінювання шкільної освіти*” (European Cooperation in Quality Evaluation in School Education, 2001) закріпила ініціативи Брюсселя, скеровані на розбудову державами-членами систем моніторингу якості освіти шляхом запровадження таких інноваційних інструментів, як самооцінювання, оцінювання колегами роботи шкіл та зовнішнє оцінювання навчальних досягнень учнів [364].

Таблиця 1.7

**Індикатори якості шкільної освіти,
запропоновані Європейською комісією у 2000 р.**

Група	Індикатори
Досягнення	1) з математики 2) з читання 3) з природознавства 4) володіння ІКТ 5) володіння іноземними мовами 6) уміння вчитися 7) громадянознавчі уміння і навички
Успіх та перехід	8) незакінчення середньої освіти 9) закінчення повної середньої освіти 10) участь у післясередній не вищій освіті
Моніторинг шкільної освіти	11) оцінювання та контроль шкільної освіти 12) участь батьків
Ресурси та структури	13) професійна підготовка вчителів 14) участь у дошкільній освіті 15) кількість учнів на один комп'ютер 16) видатки на одного учня

Поступово 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 у 2006 р. було озвучено два ключові проблемні питання, на яких має постійно концентруватися увага Спільноти та які є факторами впливу на розвиток освіти на її теренах. 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 з особливими потребами [350, с. 2].

Переформатування Лісабонської стратегії, новими гаслами якої, починаючи з 2006 р., стають ефективність і справедливість, призводить до змін і у шкільній політиці ЄС — „справедливий доступ до базової освіти та набуття молоддю ключових умінь і навичок мають гарантуватися всім у суспільстві знань Спільноти”, зазначається у Повідомленні Європейської комісії Європейській Раді та Європейському Парламенту „Ефективність та справедливість в європейських системах освіти та

професійної підготовки” (Efficiency and Equity in European Education and Training Systems, 8.09.2006) [350, с. 6].

Важливість ключових умінь і навичок для суспільства знань було проголошено Європейською Радою ще у 2000 р. в Лісабоні, яка закликала держави-члени та Європейську комісію розробити *Європейську рамкову структуру новітніх базових умінь і навичок* для реалізації ідеї навчання упродовж життя. Система мала обов'язково включати *навички володіння ІКТ, іншомовні, технологічні, підприємницькі та соціальні навички* [371, с. 20].

На засіданні Європейської Ради у Стокгольмі 2001 року у доповіді „*Про конкретні майбутні завдання освіти та професійної підготовки*” (On the Concrete Future Objectives of Education and Training Systems, 2001) було запропоновано трактувати *базові уміння і навички* як такі, що *забезпечать громадянам безпечну платформу для життя і роботи, включаючи професійні та технічні уміння і навички, а також соціальні та особистісні, зокрема, обізнаність з мистецтвом та культурою* [373, с. 8].

До запропонованого раніше переліку базових умінь і навичок, необхідних для життя у суспільстві знань, було додано *грамотність читання, письма та лічби*, які визнавалися необхідною передумовою для навчання і роботи. Не менш важливим було названо *уміння вчитись*, оскільки суспільство знань є динамічним за своєю природою, тож володіння сталим набором професійних умінь і навичок не є достатнім для життя у ньому [Там само].

Подальшого розвитку ідея базових умінь і навичок набула на засіданні Європейської Ради у Барселоні 2002 року. Інноваційним у документі „*Освіта та підготовка в Європі: різні системи – спільні цілі до 2010 р.*” (Education and Training in Europe: Diverse Systems, Shared Goals for 2010) стало визнання вузькості понять „уміння” і „навичка” у порівнянні з поняттям „компетентність”, оскільки останнє включає такі характеристики, як знання, ставлення, вміння та цінності. З огляду на це Спільнота запропонувала перелік базових компетентностей, який у Барселонській редакції включав: *грамотність (навички читання, письма та лічби, що визначались як фундаментальні), базові компетентності з математики, іноземних мов, природознавства, технологій, ІКТ, а також уміння вчитись, соціальні навички, підприємництво та загальну культуру* [359, с. 16].

У 2006 р. Європейський Парламент та Європейська Рада ухвалили *Рекомендацію про ключові компетентності для неперервного навчання*, якою було запропоновано *Європейську довідкову рамкову структуру ключових компетентностей для навчання упродовж життя* (A Euro-

pean Reference Framework of Key Competencies for Lifelong Learning) для впровадження в державах-членах*. Проголошуючи завданням шкільної освіти формування у молоді ключових компетентностей на рівні, що є необхідним для подальшого життя, Брюссель, фактично, започаткував кардинальну перебудову національних систем шкільної освіти на компетентнісні засади.

Ключовими компетентностями для Спільноти у *Європейській довідковій рамковій структурі* названо: *спілкування рідною мовою; спілкування іноземними мовами; математична компетентність та базові компетентності у галузі науки та техніки; цифрова обчислювальна компетентність; уміння вчитися; соціальна компетентність і громадянська компетентність; ініціативність та підприємливість; культурна освіченість та виразність* (Додаток Г).

Документом Європейської комісії „Школи для XXI століття” (Schools for the 21-st century, 2007) підтверджується визначальна роль шкільної освіти для підготовки молоді до життя у сучасному світі. „Школа — це місце, де більшість європейців проводять щонайменше дев’ять або десять років свого життя; тут вони отримують знання, набувають вмінь та компетентностей, а також засвоюють базові норми, ставлення й цінності, з якими живуть упродовж усього життя; розкривають свої таланти та потенціал для особистісного розвитку та благополуччя суспільства”, зазначається у документі [376, с. 3]. З огляду на це до стрижневих напрямів спільних дій держав-членів у сфері шкільної освіти віднесено:

- формування в учнів ключових компетентностей;
- підготовку молоді до навчання упродовж життя;
- підтримку сталого зростання економіки шляхом підвищення рівня навчальних досягнень учнів;
- діяльність з протистояння викликам, які спричиняються збільшенням рівня іммігрантів;
- соціальну та освітню інтеграцію дітей з особливими потребами;
- підготовку молодих європейців до активного громадянства;
- розвиток учительства як ключового суб’єкта змін;
- підтримку розвитку шкільних громад [376, с. 5—10].

Як видно з наведеного переліку, перші три напрями безпосередньо стосуються підвищення якісного рівня освіти, а ключові компетентності вкотре проголошуються необхідними в умовах швидкоплинних про-

* Рекомендація Європейського Парламенту та Європейської Ради про ключові компетентності для навчання упродовж життя (2006/962/ЕС), Brussels, 18.12.2006.

цесів в економіці та суспільному житті. Такі *ключові компетентності*, як *володіння рідною та іноземними мовами, математичною, природничою та цифровою грамотністю, уміння вчитися, соціальна і громадянська компетентності, підприємливість та культурна виразність* розглядаються у сучасному складному світі набагато ціннішими за знання з окремих галузей. З огляду на це перед національними системами освіти висувається завдання трансформації змісту шкільної освіти на компетентнісні засади. Йдеться про перехід від традиційного предметного конструювання змісту до включення ключових компетентностей, сформульованих у форматі результатів навчання.

Не менш важливим проголошується формування школами у молоді компетентності *навчатися упродовж життя*, використовуючи при цьому різні технології, передусім технології самостійного навчання та ІКТ.

Наголошуючи на безпосередній залежності якості шкільної освіти від рівня навчальних досягнень учнів, у документі відстежується вплив останніх на подальше навчання та кар'єрне зростання молодих людей, а також на економічний розвиток Спільноти. З огляду на це необхідним для молодих громадян ЄС визнається демонстрація високої успішності у міжнародних порівняльних дослідженнях TIMSS та PISA.

Відповіддю Брюсселя на загострення проблеми соціальної незахищеності дітей мігрантів та дітей з особливими потребами стала ініціатива зі створення в школах держав-членів сприятливого середовища для розкриття потенціалу всіх учнів незалежно від соціального та культурного походження та для копіткої боротьби з ксенофобією і расизмом.

Важливим у цьому контексті розглядається такий напрям розвитку освіти, як формування активного громадянства. Зокрема у документі перед школами ставиться завдання готувати молодь бути відповідальними громадянами європейського демократичного суспільства.

Вчителі, керівники шкіл та педагогічні колективи є ще одним важливим сегментом, який потребує особливої уваги держав-членів. Лише підготовлені та вмотивовані до змін кадри будуть спроможні до перебудови освіти за накресленими планами, що покладає на держави-члени відповідальність у цьому питанні, наголошено ЄК.

Документ Європейської комісії *„Покращання компетентностей для XXI століття: порядок денний європейського співробітництва на рівні шкіл”* (Improving Competences for the 21-st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools), затверджений у 2008 р., підтверджує відданість шкільної політики ЄС принципам ефективності та справедливості. З метою підвищення якісного рівня шкільної освіти та забезпечення її доступності у документі виокремлюються три сфери, на

яких рекомендується зосередити особливу увагу державам-членам. Це: ключові компетентності, освіта високої якості для кожного учня, педагогічні кадри [367, с. 5].

У контексті впровадження *Європейської довідкової рамкової структури ключових компетентностей для навчання упродовж життя* Європейська комісія запропонувала зосередити співробітництво держав-членів на:

- розробці планів дій для підвищення навичок грамотності, що розглядаються базовими складовими ключових компетентностей;
- інтенсифікації набуття молоддю надпредметних та предметних компетентностей, особливо вміння вчитися;
- затвердженні цілісного підходу до запровадження компетентностей у національні системи освіти, який би охоплював діяльність з модифікації навчальних програм, дидактичного забезпечення, технологій з оцінювання навчальних досягнень учнів та підготовку вчителів.

Створення можливостей для отримання освіти кожним учнем у рамках Спільноти названо у документі другою ключовою сферою її уваги у XXI ст. З цією метою Європейська комісія пропонує державам-членам:

- забезпечувати доступ усім дітям відповідного віку до дошкільної освіти високої якості;
- зменшити розбіжності між школами у наданні освітніх послуг;
- забезпечувати для учнів успішний перехід від школи до інституцій подальшого навчання;
- зменшити кількість учнів, які не закінчили середню школу;
- сприяти індивідуальному навчанню учнів зі спеціальними потребами в рамках загальної шкільної освіти.

Учительство залишається ключовою сферою уваги ЄС, оскільки лише висококваліфіковані педагоги, зазначається у документі, в змозі реалізувати амбітні напрями шкільної політики. З огляду на це зусилля Спільноти зосереджуватимуться на:

- забезпеченні того, щоб підготовка, перепідготовка та підвищення кваліфікації вчителів були добре профінансовані та забезпечені ресурсно;
- підвищенні мотивації у виборі вчительської професії, доборі найкращих кандидатів;
- ефективній підготовці керівників шкіл та фокусуванні їхньої уваги на покращанні навчальних досягнень учнів та професійному розвитку педагогічних кадрів.

Принципи ефективності і справедливості проголошено Брюсселем ключовими і на наступне десятиліття — у травні 2009 р. на засіданні Європейської Ради було схвалено *Стратегічну рамкову програму європейського співробітництва у сфері освіти та професійної підготовки до 2020 р.* (Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training until 2020), в якій сформульовано чотири нові завдання для Спільноти в освітній сфері. Це:

- *перетворення неперервної освіти та мобільності на реальність;*
- *підвищення якості та ефективності освіти і професійної підготовки;*
- *сприяння справедливості, соціальній злагоді та активному громадянству;*
- *інтенсифікація творчості та інновацій, включаючи підприємництво, на усіх рівнях освіти [352, с. 119/3].*

Шкільній освіті відводиться особливо важлива роль у досягненні таких завдань, як *підвищення якості та ефективності і сприяння справедливості, соціальній злагоді та активному громадянству.*

Перше з них передбачає формування ключових компетентностей в усіх громадян Спільноти. З цією метою від шкільної освіти держав-членів очікується інтенсифікація дій у напрямі підвищення рівня володіння молоддю такими базовими вміннями і навичками, як читання, письмо, лічба, природничо-наукова грамотність, а також лінгвістичної компетентності. Важливим компонентом шкільної політики залишається розвиток учительства.

Сприяння справедливості, соціальній злагоді та активному громадянству засобами шкільної освіти передбачатиме надання освіти всім молодим громадянам Спільноти, незалежно від їхніх особистісних характеристик і соціально-економічних умов життя, створення для них можливостей для набуття ключових компетентностей, необхідних для роботи та навчання, активного громадянства і міжкультурного діалогу.

Необхідним у контексті цього завдання проголошується формування у молоді міжкультурної компетентності, демократичних цінностей, поваги до фундаментальних прав і свобод людини, поцінування довірили, готовності до боротьби з усіма формами дискримінації та до позитивної взаємодії з представниками різних культур [352, с. 119/3].

Отже, політика ЄС у галузі шкільної освіти є системною діяльністю Брюсселя з метою реагування на виклики, що постають перед Спільнотою. Для цього ухвалюються політичні рішення, що визначають стратегію розвитку шкільної теорії і практики в рамках розбудови освіти та професійної підготовки кадрів у державах-членах під гаслом неперервності.

Процес цілепокладання обумовлюється ідеологією ЄС та враховує суспільні цінності держав-членів. Вибір засобів реалізації цілей відбувається в межах правового поля.

Оцінювання результативності як міри досягнення проголошених цілей є невід'ємною складовою політики ЄС у галузі шкільної освіти.

Шкільна політика ЄС характеризується динамічністю. Проведений аналіз уможливив розробку авторської періодизації її розвитку, визначивши особливості для кожного з періодів. Це:

- **період становлення** (1992–2000 роки), упродовж якого політичні ініціативи Брюсселя у галузі шкільної освіти відповідно до принципу субсидіарності, спрямовувались на гармонізацію діяльності держав-членів у царині шкільної освіти в рамках проголошених Спільнотою соціально-політичних та економічних завдань;
- **період інтенсифікації** (з 2000 року), що характеризується запровадженням цілісної стратегії на рівні шкільної освіти, яка позиціонується як невід'ємна складова неперервної освіти Спільноти.

Характерною рисою шкільної політики ЄС за перший період була відсутність монополії Брюсселя на примус її впровадження — освітні орієнтири Спільноти втілювалися у життя на рекомендаційних засадах з урахуванням національних інтересів і традицій держав-членів. Зі зміною принципу субсидіарності на відкритий метод координації сьогодні простежується поступова уніфікація політик держав-членів у галузі шкільної освіти шляхом встановлення Брюсселем спільних цілей, термінів та контрольних показників для вимірювання їх досягнення.



2 розділ

Теоретико-методологічні підходи до проблеми змісту шкільної освіти

2.1. Вплив філософських, психологічних та соціологічних теорій на зміст шкільної освіти в зарубіжжі

Тріумвірат філософії, психології та соціології є тим концептуальним підґрунтям, на якому базується ідеологія освіти, визначаючи підходи до структурування й трансляції суспільного досвіду молодим поколінням у форматі змісту.

2.1.1. *Вплив філософських теорій на зміст шкільної освіти*

Філософія, слугуючи фундаментальною платформою для визначення освітніх цілей, окреслює концепт освітнього змісту, який має бути використано для їхнього досягнення. Характеристику філософських теорій, що вплинули на сутнісні засади змісту шкільної освіти в Європі, доцільно розпочати з засновника європейського **ідеалізму** (від грец. *idéa* – ідея) давньогрецького філософа Платона (Πλάτων), який у роботі „Республіка” (Πολιτεία), базуючись на ідеї абстрактного знання як ключової характеристики людини, окреслив теоретичні положення, що мають визначати підходи до організації освіти. Це – освіта дітей у спеціальних навчальних закладах суспільної власності, починаючи з раннього дитинства; спільне навчання хлопчиків та дівчат; ретельно дібраний зміст освіти, структурований у цілісну систему.

З метою морального та розумового розвитку учнів він пропонував вивчати своерідний стандарт, який включав:

- *міфи, гімнастичні вправи, читання і письмо, а також музику і поезію* — у віці 3—16-ти років;
- *геометрію та астрономію* — у віці 16—18-ти років;
- *військову справу* — у віці 18—20-ти років.

Важливим у концепції Платона, відзначає американська дослідниця А.В. Найтінгейл (Andrea W. Nightingale), є обов'язкове вивчення зазначених дисциплін усією молоддю до виповнення 20 років. Цей вік розглядався як рубіж, коли відбувається вибір подальшого шляху, що передбачає врахування природних здібностей і бажань кожної молодої людини [618, с. 137]. Ця Платонова ідея рівності усіх громадян при отриманні освіти стала однією з фундаментальних для розбудови освіти в Європі, а спільне ядро знань фігурує практично в усіх змістових моделях світу.

Учень Платона Аристотель (*Ἀριστοτέλης*) проповідував думку про те, що здатність навчатися дана людині від народження. Навчати, проте, може не кожний, а лише особа, яка володіє певними вміннями, підкреслював філософ, акцентуючи перевагу шкільної освіти перед сімейною. Погоджуючись з Платоном у тому, що інтереси суспільства безпосередньо відображаються в завданнях школи, Аристотель наголошував на важливості освіти для держави. Освіта, на його думку, має бути комплексною, передбачаючи розумове, фізичне та моральне виховання громадян. Для цього він пропонував викладати такі навчальні дисципліни, як *граматику, риторіку, діалектику, математику, графіку та політику* [Див.: 618, с. 149].

До особистостей, які зробили визначальний внесок у формування ідеології сучасної європейської освіти та її змісту, відносять також:

- оратора* і найвідомішого з римських педагогів, засновника першої державної школи М.Ф. Квінтіліана (Marcus Fabius Quintilianus), який надавав перевагу шкільній освіті перед домашнім вихованням, вважаючи, що усі діти мають певні позитивні задатки від природи, а завдання вихователя — розвинути їх;
- релігійного діяча і вченого середньовіччя іспанця Ісідора Севільського (San Isidoro de Sevilla), відомого своїм класичним навчальним курсом з семи вільних мистецтв, що став своєрідним еталоном структурування змісту освіти протягом століть [713, с. 162].

Пізніше чеський педагог Я.А. Коменський (Jan Amos Komenský), з метою врахування досягнень тогочасної науки, порушив пануючий

* Автор „*Повчання оратору*” (Institutio oratoria) — найповнішого підручника ораторського мистецтва, який дійшов до нас з античності.

з середньовіччя розподіл змісту освіти на сім предметів, закликаючи викладати у школах *рідну мову, арифметику, географію, історію, ремесла*. Це було революційним кроком уперед, оскільки на той час шкільне навчання обмежувалося заучуванням катехізису, священної історії та формуванням в учнів елементарних умінь читати, писати та лічити [3, с. 49].

Потужний вплив на західну освіту мали такі ідеї Я.А. Коменського, як модель масової школи, класно-урочна система, побудова змісту на основі знань з різних наук, врахування вікових особливостей учнів та багато інших.

Однією з філософських течій, яка вплинула на формування концепту змісту освіти в Європі, є **емпіризм** (від грец. *ἐμπειρία* — досвід). Англійський філософ XVII ст. Ф. Бекон (Francis Bacon), відомий прихильник знання на основі досвіду, вважав, що воно стає силою, коли люди від книг звертаються до реалій довкілля, а від розумових висновків — до експерименту. У цьому контексті Ф. Бекон підкреслював важливість організації викладання знань від часткового до загального, дотримуючись ідеї про те, що справжній метод пізнання складається з інтелектуальних дій щодо переробки матеріалу, отриманий через досвід.

Інші прихильники емпіризму — Дж. Локк (John Locke), Дж. Берклі (George Berkeley) та Д. Юм (David Hume), абсолютизуючи знання, що базуються на досвіді, трактували його як *прогресивне накопичення організованих чуттєвих даних минулого або теперішнього*.

Цілям, змісту і методам схоластичної освіти Дж. Локк протиставляв концепцію, що відповідає потребам тогочасного буржуазного суспільства та базувалася на формуванні в учнів інтересу до навчання через викладання *рідної мови, математики, географії, історії, основ права та філософії* [713, с. 280].

На початку XX ст. у США на базі емпіризму народжується суб'єктивно-ідеалістичне філософське вчення, яке отримало назву **прагматизм** (від грец. *πράγματος* — дія). Відомо, зокрема, що:

- основи філософії прагматизму було закладено Ч. Пірсом (Charles Peirce);
- подальший розвиток ідей прагматизму здійснено його послідовником В. Джеймсом (William James);
- всесвітнього визнання ця течія набула завдяки Дж. Дьюї (John Dewey), який запропонував власну інтерпретацію прагматизму — **інструменталізм**.

Стрижнем концепції Дж. Дьюї є поняття досвіду, як вродженого, так і набутого, який існує у свідомості індивідуума, а різні види

людської діяльності розглядалися вченим як інструменти його збагачення.

Трактуючи зміст освіти як педагогічно адаптований соціальний досвід, Дж. Дьюї сформулював фундаментальні критерії його добору й конструювання. Це – учень, суспільство та структурований зміст навчального предмета [724, с. 1348]. Звідси впливає синергетика інтересів й можливостей реального учня, знань людства та соціального досвіду. Необхідним для цього є міжпредметний підхід та практична спрямованість змісту.

Не менш впливовою філософською течією у царині змісту освіти в зарубіжжі називається **конструктивізм** (від лат. *constructivus* – побудова, конструювання), до ранніх прихильників якого вчені (А. Орнштейн/ Allan C. Ornstein, Д. Ханкінс/ Drew Hunkins, Дж. Філліпс/ James Phillips, Т. Даффі/ Thomas M. Duffy, Д. Каннінгем/ Donald Cunningham) відносять китайського філософа Лао Цу, давньогрецького Геракліта та навіть Будду [Див.: 618, с. 149].

У західній культурі ідеї конструктивізму знайшли подальший розвиток у працях німецьких філософів І. Канта (Immanuel Kant), А. Шопенгауера (Arthur Schopenhauer), Г. Вайхінгера (Hans Vaihinger).

Пізніше американський психолог Дж. Келлі (George Kelly) розробив теорію „персональних конструктів”, а одним із найвідоміших конструктивістів визнано швейцарського психолога і філософа Ж. П'яже (Jean William Fritz Piaget).

Ключовими ідеями конструктивізму в освіті є активна діяльність учня в процесі навчання та його мотивація до набуття знань, важливість навчального середовища, яке передбачає використання адекватних рівню розвитку та потребам школяра методів та форм, консультативна роль педагога. „Конструктивізм базується на розумінні, що кожен індивідуум створює чи буде знання навколишнього світу в процесі реагування на стосунки з ним. З огляду на це розумові структури не можуть бути нав'язані ззовні, знання не можна транслювати тому, хто його не має, від того, хто ним володіє. Лише через особистий досвід індивідуум може підвищити рівень знань чи розуміння навколишнього світу”, – наголошує американський учений Д. Кіралі (Don Kiraly) [684, с. 45].

Філософію **екзистенціалізму** (від лат. *exsistentia* – існування), що панував в Європі між двома світовими війнами, представлено працями Г. Марселя (Gabriel Honoré Marcel), М. Хайдеггера (Martin Heidegger), Ж.-П. Сартра (Jean-Paul Sartre), А. Камю (Albert Camus), М. Бердяєва.

Німецько-ізраїльський філософ М. Бубер (Martin Buber), проєктуючи ідеї екзистенціалізму на педагогічний процес, досліджував,

зокрема, проблему діалогу індивіда зі світом, у процесі якого зростає відповідальність людини як за себе, так і за світ. Позитивний результат цього процесу залежить від ступеня „справжності” індивіда („бути”, а не „виглядати”). Між життям, навчанням та індивідом має бути зв’язок — тут прослідковується вплив екзистенціалізму на зміст освіти: важливою умовою його конструювання має стати врахування особистості учня, вважав учений [713, с. 175].

Аналізуючи вплив філософських течій на формування концептуального кредо змісту освіти в Європі не можна не говорити про **модернізм** (від лат. *modernus* — сучасний) як течію другої половини ХХ ст., що проголошує розвиток і зміни соціального середовища та соціальних стосунків у вимірі розуму та порядку. Школи у контексті модерністської парадигми, зазначає британський учений Д. Коулбі (David Coulby), все більше позиціонуються як підприємства, орієнтовані на виробництво продукту в умовах жорсткого контролю за його якістю, а зміст освіти набуває характеристик уніфікованості шляхом чітко дібраного обсягу знань та наперед визначених результатів навчання [298, с. 110].

Уніфікованість змісту використовується країнами і для вимірювання ефективності вкладених в освіту ресурсів шляхом запровадження стандартизованих тестів на національному рівні та участі у міжнародних порівняльних дослідженнях якості знань учнів.

Поступово, в умовах становлення інформаційного суспільства, потужності набирає **постмодернізм**, який *проповідує відмову від класичних цінностей та норм, висуваючи на перший план безсвідому суб’єктивність, підкреслюючи пріоритетність емоційних та тілесних вимог людини, трактуючи раціональність і навіть мову як засіб репресивного пригноблення чутливості й емоційності* [265, с. 7].

Теоретико-методологічною основою постмодернізму вважаються течії, що зародилися у 60–70-х роках ХХ ст. у Франції та США і на рубежі 80–90-х років подолали національні кордони, справляючи величезний вплив на всі сфери життя суспільств. Це — французький **постструктуралізм**, представниками якого називають Ж. Дерриду (Jacques Derrida), М.П. Фуко (Michel Foucault) і Ж. Делеза (Gilles Deleuze) та **американський деконструктивізм**, що сповідується П. де Маном (Paul de Man), Х. Блумом (Harold Bloom), Г. Міллером (Hillis Miller), Дж. Хартманом (Geoffrey H. Hartman).

До ключових епістеміологічних характеристик постмодернізму відносять:

- **дефундаменталізм** — постмодернізм піддає критиці модерністський пошук фундаментальних засад буття та знання;

- *фрагментарність* — наука ре-інтерпретується постмодернізмом на основі відмови від ідеї поступального нарощування знання на шляху до істини з протиставленням думки про кінечність та фрагментарність знання, його історичної та культурної ситуативності;
- *конструктивізм* — світ проектується в соціальних і лінгвістичних конструктах, які визначаються соціальними процесами, владою та панівною ідеологією.

Школа у розумінні постмодерністів є репресивним за характером соціальним інститутом, який використовується для підпорядкування дитини існуючим у суспільстві законам і нормам. Аналізуючи еволюцію класної організації навчання у школі як приклад формування дисциплінарного апарату у роботі „Наглядати та карати. Народження тюрми” (Surveiller et punir: Naissance de la prison, 1975 р.), відомий представник постмодернізму М.Фуко зазначає, що такий дисциплінарний механізм влади як школа інтенсивно застосовує механізми контролю, зокрема, розподіл навчального часу, регламентація поведінки та ін. [152, с. 10].

Заперечення постмодернізмом усталених цінностей сучасного світу, які проголошуються виразниками тоталітарності, проектуючись на царину змісту, активізують рух у напрямі відмови від його уніфікації — якщо знання є безкінечним, багатоаспектним та відносним, чому молодь повинна вивчати лише жорстко структуровану державну версію змісту, запитують апологети постмодернізму в освіті.

2.1.2. Вплив психологічних теорій на зміст шкільної освіти

Психологія, фокусуючись на природі дитини та особливостях розумових процесів, які визначаються чіткими закономірностями та характеризуються певними універсальними схемами, визнається своєрідною концептуальною рамкою для розуміння процесів викладання й учіння.

До найвпливовіших на зміст освіти в зарубіжжі психологічних течій відносять **біхевіоризм** (від англ. *behaviour* — поведінка), який, базуючись на ідеях І. Павлова про фізіологічні механізми науціння, ототожнює розвиток людини з науцінням, трактуючи його як набуття нового досвіду.

Американські учені, розвиваючи положення наукової теорії І. Павлова, запропонували розглядати умовний рефлекс як явище, яке можна використати як своєрідну цеглину для створення цілісної системи поведінки людини. Зокрема Дж. Б. Уотсон (John Broadus Watson) роз-

робив асоціаністичну концепцію наuczіння — „біхевіористичний маніфест”, що акцентував ідею поєднання стимулу та реакції, умовних та безумовних рефлексів.

Е.Л. Торндайк (Edward Lee Thorndike), дослідивши функції безумовного стимулу у встановленні нового асоціативного стимульно-реактивного зв'язку, запропонував концепцію наuczіння, в основу якої покладено принцип підкріплення [146, с. 40].

У концепції Б.Ф. Скіннера (Burrhus Frederic Skinner) декларується ідея про те, що люди краще навчаються за умови отримання винагороди за „правильні відповіді”. Відштовхуючись від закону Торндайка про „позитивний ефект”, Б. Скіннер запропонував закон „позитивного заохочення”, відповідно до якого учнів можна навчити копіювати певну поведінку, якщо вони асоціюватимуть таке копіювання з позитивною винагородою: хорошими оцінками, привілеями, визнанням шкільного колективу тощо [713, с. 333].

Крім заохочення, важливим Б. Скіннер вважав і використання жорстко структурованих навчальних матеріалів, за допомогою яких учні зможуть рухатися крок за кроком, досягаючи поставлених ззовні цілей.

Психологом, чії ідеї кардинально вплинули на розвиток концептуальних засад навчання та змісту освіти в Європі, є Ж. П'яже, який у своїх працях розвинув *апперцептивну теорію*, де навчання розглядалося у зв'язку з асоціаціями ідей та елементів досвіду. Відповідно до апперцептивної теорії мислення детермінує розподіл ідей між свідомістю та підсвідомістю за допомогою апперцепції. Нові ідеї вступають в асоціативний зв'язок з уже засвоєними ідеями, створюючи понятійну матрицю — апперцептивну масу, якій потрібна акомодация до нового досвіду, що і відбувається в процесі навчання за допомогою інтелектуального лідерства вчителя та спонтанної творчої активності учнів [159].

Ж. П'яже, на відміну від біхевіористів, розглядав людину як особистість, яка активно приймає рішення, конструюючи знання на основі взаємодії з довкіллям. Йдеться про інтерактивний процес — асиміляцію та акомодацию. *Асиміляція* розглядається ученим як *процес, у ході якого особа, що навчається, інкорпорує елементи фізичного світу у логіку власного розвитку*. Асиміляція безпосередньо пов'язана з нашим розумінням світу, яке постійно розвивається, та формами нашої поведінки у суспільстві.

Акомодация трактується Ж. П'яже як *процес, за допомогою якого індивідууми адаптують своє розуміння реальності та сподівання від навколишнього світу задля його кращого розуміння* [713, с. 284].

У результаті впливу навколишнього середовища у суб'єкта відбувається включення нового об'єкта до вже існуючих схем діяльності,

тобто відбувається асиміляція. А якщо новий вплив не повністю охоплюється існуючими схемами, то відбувається перебудова цих схем — йдеться про акомодацию схем суб'єкта до об'єкта. Тобто, акомодация діє як своєрідний важіль для асиміляції.

Важливою у цьому контексті є думка вченого про те, що дитина асимілює зовнішні сигнали, відбирає їх та засвоює відповідно до власної розумової структури. Отже, у пізнанні, вважає Ж. П'яже, визначальну роль відіграє не об'єкт, який вибирається суб'єктом, а передусім домінуючі розумові структури суб'єкта. Саме від них і залежить пізнання світу. Важливим фактором для цього є активність суб'єкта в процесі пізнання. Саме ідея про активність учня, який не є пасивним „приймачем” знань, а асимілює трансльоване ззовні відповідно до власних розумових характеристик, є однією з базових для сучасної інтерпретації навчального процесу.

Іншим компонентом теорії Ж. П'яже, що впливає на концепт змісту освіти в зарубіжжі, є положення про стадійний розвиток інтелекту дитини. Йдеться про трактування вченим розвитку інтелекту дитини як ланцюга, що складається з трьох стадій, упродовж яких відбувається поява та становлення трьох основних структур: спочатку сенсомоторних, які вчений розуміє як системи зворотних дій, що виконуються матеріально та послідовно, потім структур конкретних операцій — системи дій, які виконуються подумки, але з опорою на зовнішні дані. Після цього відкривається можливість для формування формальних операцій — цей період учений вважає періодом становлення формальної логіки [146, с. 207—208].

Ідея стадійного розвитку дитячого інтелекту Ж. П'яже (сенсомоторна, конкретно-операціональна та формально-операціональна стадії) мала значний вплив на концептуальні засади навчання в країнах світу, передусім на самі підходи до організації формальної освіти, яка побудована за принципом просування учнів з рівня на рівень.

Потужний вплив на зарубіжну педагогіку справили праці радянського вченого із світовим ім'ям Л.С. Виготського, зокрема, щодо ролі особистої діяльності учня в процесі навчання та виховання.

Важливим було визнано акцентування соціальних аспектів навчання — Л.С. Виготський проголосив середовище джерелом розвитку вищих психічних функцій дитини, підкреслюючи, що розвиток відбувається шляхом засвоєння історично сформованих форм та способів діяльності, а рушійною силою психічного розвитку дитини є навчання [Див.: 146, с. 222].

Не менш визначальною ідеєю, що проголошувала примат навчання, стала зона найближчого розвитку, яка розумілася вченим як розрив

у вимірі „ментального віку” між тим, що дитина може робити самостійно, і тим, чого вона може досягти з допомогою дорослого [Там само].

За Виготським, навчання повинно створювати зону найближчого розвитку, приводячи в дію його внутрішні процеси, які спочатку відбуваються у контексті спілкування дитини з оточенням, включаючи дорослих та ровесників, а потім, пронизуючи увесь її внутрішній розвиток, стають власним надбанням. Ідея зони найближчого розвитку надає навчанням стратегічного значення. „Навчання тільки тоді добре, коли воно йде попереду розвитку”, – підкреслював Л. Виготський [Див.: 146, 223].

Інша важлива ідея про „формальну дисципліну” полягає в тому, що процес навчання розподіляється на вузькоспрямоване тренування конкретних навичок та шкільне навчання, яке активізує великі зони свідомості. Саме шкільне навчання у форматі навчальних предметів, які пов’язані між собою, за Л. Виготським, впливає на розвиток основних психічних функцій, проголошуючи шкільні роки визначальними для психічного розвитку дитини.

Американський психолог Дж. Брунер (Jerome Bruner), високо оцінюючи наукові здобутки Ж. П’яже та Л. Виготського, збагатив їх думкою про важливість соціального структурованого середовища в процесі навчання. Таке середовище учений проголосив імперативом конструювання змісту освіти на основі структури знань у форматі визначеної сукупності базових та взаємопов’язаних ідей. Зміст, за Дж. Брунером, має формувати структура знання, його зв’язки та послідовність, у результаті чого одна ідея витікає з іншої, пояснюючи свою позицію тим, що засвоєння знань у форматі структури полегшує сприйняття фактів, їх класифікацію та оцінку, а також сприяє подальшому засвоєнню навчального матеріалу [606, с. 23].

У контексті опанування нових знань учений запроваджує поняття „спіралізації”, під якою він розуміє процес, що передбачає під час опанування нового постійне повернення учня до попередньо засвоєного для того, щоб краще зрозуміти новий матеріал/поняття, досвід тощо [713, с. 315].

Зазначимо, що ідея спіральності Дж. Брунера знайшла відображення у підходах до структурування змісту шкільної освіти в багатьох країнах: ознайомивши учнів з основними науковими поняттями та ідеями, передбачається повернення до них на більш високому теоретичному рівні.

2.1.3. Вплив соціологічних теорій на зміст шкільної освіти

Соціологія, передусім **соціологія освіти**, розглядається нами як третя складова концептуальної платформи змісту, що обумовлено її потужним внеском у дослідження соціальної визначеності навчання, соціалізації особистості, стосунків між індивідуумом та колективом, сім'єю та школою, педагогами та учнями, тобто, характеристик трансляції цінностей суспільства кожній окремішній особистості.

Масований вплив західної соціології освіти на підвалини змісту розпочинається з 70-х років ХХ ст. — саме тоді соціологи безпосередньо включилися до дискусії щодо принципів добору та структурування знань, які транслює школа підростаючому поколінню. До цього часу, починаючи з 50-х років, відбувався процес формування методологічних засад та політичних пріоритетів соціології освіти, які пізніше стали визначальними для вироблення концептуальних підходів до розуміння ролі змісту шкільної освіти. Зокрема американський соціолог А.Г. Хелсі (Albert Henry Halsey) та британець Ж. Флауд (Jean Floud) розширили визначення бідності з „недостатнього доходу” до „відсутності освіти” та проголосили „відсутність освітніх можливостей” технологією, за допомогою якої можуть обмежуватися права трудящих. Відповідно, робився важливий висновок про те, що розподіл життєвих шансів через освіту є могутнім інструментом розподілу на класи [Див.: 231, с. 3].

Теорії **функціоналізму** та **структуралізму**, які стали підґрунтям західної соціології освіти в цей період, набагато ближче наблизилися до усвідомлення безпосередньої залежності суспільства від знань, що вкладаються в зміст освіти та транслюються суспільству, як і ступеня доступності до змісту різних верств населення.

Концептуальними засадами функціоналізму вважаються праці Е. Дюркгейма (Emile Durkheim), який уперше запропонував розглядати освіту як соціальний інститут. Трактуючи суспільство як систему, що складається з взаємопов'язаних компонентів, важливих для нормального функціонування суспільства, учений розглядав освіту як одну з субсистем [713, с. 175]. Освіта, за Е. Дюркгеймом, тісно пов'язана з іншими інститутами та пануючими у суспільстві моральними цінностями, які складають основи соціального порядку, і виконує функцію трансляції цих цінностей молодому поколінню. Е. Дюркгейм характеризував освіту як „відображення суспільства, що імітує та репродукує останнє у стислій формі” [678, с. 81]. Будь-які зміни у суспільстві призводять до змін в освіті, яка є активною частиною процесу змін.

Для функціоналізму акцентована Е. Дюркгеймом важливість цінностей у суспільстві стала базовою в процесі дослідження інституту освіти — у суспільстві, яке нормально функціонує, школи соціалізують учнів відповідно до цінностей, змісту ж відводиться роль інструменту для їх трансляції.

Відомий функціоналіст Дж. Коулмен (James Samuel Coleman) дійшов висновку, що школи за допомогою змісту освіти не лише транслюють культурні цінності, але й самі є культурною цінністю, і це потрібно враховувати при структуруванні змісту.

Сучасні функціоналісти виокремлюють чотири ключові цілі навчання: інтелектуальні, політичні, соціальні та економічні, які повинні досягатися за допомогою змісту. Їх досягнення має стати першочерговим при трансляції цінностей засобами змісту, сприяючи розв'язанню проблеми нерівності можливостей щодо доступу до знань [231, с. 5].

Інтелектуальні цілі навчання передбачають формування базових умінь і навичок (читання, письма, лічби); предметних знань, умінь і навичок, зокрема з *літератури, історії, географії* тощо; когнітивних навичок вищого рівня — аналізу та синтезу.

Політичні цілі повинні реалізовуватися через виховання громадянства: обізнаності з правами та обов'язками індивідуумів у суспільстві, готовності та вміння приймати рішення, толерантності та поваги до інших культур і націй.

Соціальні цілі навчання спрямовано на соціалізацію школярів відповідно до ролей, норм поведінки та суспільних цінностей, що є визначальним у досягненні консенсусу в суспільстві, який, на думку функціоналістів, є нормою для стабільного функціонування будь-якої держави.

Формулювання *економічних цілей* навчання функціоналістами є реакцією на вимоги сучасного технологічного суспільства. Такі цілі передбачають підготовку учнів до виконання майбутніх професійних ролей.

Таким чином, представники функціоналізму в освіті намагаються розв'язати проблему нерівності можливостей доступу до отримання культурного капіталу. Втім, на думку деяких учених, зокрема британця Е. Хоппера (Earl Hopper), вони не беруть до уваги внутрішні фактори, які впливають на оволодіння учнями знаннями. Адже двом учням може пропонуватися однаковий обсяг знань, а от шлях, який вони мають пройти для їх засвоєння, може різнитися — наявність низького рівня соціального та культурного капіталу в одного з них гальмуватиме процес та відповідно потребуватиме більших зусиль для досягнення цілі [Див.: 231, с. 5].

Структуралізм у соціології, що базується на концепціях двох відомих учених — француза П. Бурд'є (Pierre Bourdieu) та британця Б. Бернстайна (Basil Bernstein), збагатив підходи до розуміння змісту освіти як соціально структурованого знання.

П. Бурд'є обґрунтовує ідею виробництва і відтворення у школах соціальної ієрархії суспільства панівними класами, запровадивши соціологічний концепт „культурний капітал”, який учений визначає як *переваги, які надає еліта своїм дітям (навички усного та писемного мовлення, естетичні цінності, вміння взаємодіяти з людьми, мотивація до навчання та високі навчальні досягнення), що розширюють можливості для їхньої соціальної мобільності*. За Бурд'є, культурний капітал у західному світі, який застосовується як механізм для фільтрації учнів у рамках соціальної ієрархії, в ідеалі, як спільна власність усього суспільства, має транслюватися гармонійно й рівномірно усім його членам.

Учений збагатив новими ідеями поняття „*габітус*” (habitus), яке вперше у сучасному розумінні запровадив французький соціолог М. Мосс (Marcel Mauss) у контексті варіювання звичок не лише залежно від особливостей індивідуумів, але й від відмінностей у суспільствах. П. Бурд'є став використовувати *габітус* для позначення системи стійких набутих схильностей, диспозицій як принципів, які об'єктивно пристосовано для досягнення певних результатів, але таких, що не передбачають свідомої на них спрямованості та майстерності [750, с. 76].

Вчений увів поняття коду, за допомогою якого відтворюються соціальні відмінності. Школа у його трактуванні — це організація, яка кодує культуру за допомогою освітніх кодів, відтворюючи соціальні категорії. За П. Бурд'є, культурний капітал транслюється індивідууму сім'єю через окремі лінгвістичні та соціальні вміння, які надають дитині можливість розуміти та сприймати код домінуючої культури, що представлена у шкільному змісті. Діти низових класів, які не володіють зазначеними вміннями для набуття культурного капіталу, не в змозі розуміти та взаємодіяти з домінантною культурою, яку представляє школа.

Б. Бернстайн розвиває ідею коду, запроваджуючи *обмежений код* у контексті використання мови представниками непривелійованих класів. Учений наділяє обмежений код такими характеристиками:

- мова використовується для трансляції практичного досвіду, а не для обговорення абстрактних ідей, стосунків чи процесів;
- той, хто говорить, передбачає, що слухачі розуміють, про що йдеться, і це спрощує комунікацію;
- вокабуляр та синтаксис мови прив'язуються до місцевого культурного оточення того, хто говорить;

- цінності та норми приймають як належне, і тому їх не представлено у мові.

На відміну від обмеженого коду, мова представників середнього класу характеризується ментальними структурами, або, у трактуванні Б. Бернстайна, це — габітус, який характеризується *розробленим кодом*, де:

- значення слів індивідуалізуються для того, щоб відповідати потребам кожної конкретної ситуації або контексту;
- мова набагато менше прив'язана до обмеженої ситуації, вона більш узагальнена і виражає загальні ідеї;
- ті, хто оволодів структурами розробленого коду мови, є більш здатними до академічного навчання у школі [231, с. 18].

У цьому контексті вчений формулює три аспекти, безпосередньо пов'язані з природою змісту. Це — стратифікація знань, їх обсяг та співвідношення між галузями знань.

Ідея Б. Бернстайна щодо стратифікації знань порушує питання щодо престижності і власності.

Престижність, за Б. Бернстайном, стосується *визначення цінності різних видів знань — теоретичного, прикладного, академічного, професійного*.

Власність, наголошує учений, стосується *підходів до контролю над доступом до знань*. Йдеться про те, що в різних суспільствах домінуючий концепт знань безпосередньо зумовлюється домінуючими ідеями щодо власності в цілому, чи є вона приватною, державною або комунальною.

Обсяг знань є пов'язаним з ідеєю, що обмеження доступу окремим групам населення до деяких галузей знань належить до компетенції влади. Тут безпосередньо йдеться про обсяг змісту освіти, який транслюється різним групам населення, як і фактори, що впливають на ступінь спеціалізації змісту для соціальних та вікових груп населення.

З 80-х років ХХ ст. активізуються *неомарксистські* напрями в соціології освіти, передусім теорія відтворення, яка досліджує інститут освіти з позицій економічного та культурного відтворення та панування держави.

У сфері *економічного відтворення* американцями С. Боулсом (С. Bowles) та Г. Джинтісом (G. Gintis) акцентується зв'язок між школами та ринком праці. Вчені доводять, що стратифікація системи освіти повторює ієрархію ринку праці. Сутність ідеї полягає в тому, що за допомогою змісту освіти реалізується принцип селекції учнів для підготовки їх до роботи, яка відповідає їхньому походженню. Тобто, школа за допомогою змісту забезпечує підтримання наявного у суспільстві порядку розподілу на класи. Зокрема:

- школи для дітей непривілейованих класів більше уваги надають зачуванню матеріалу, а школи для представників еліти використовують зміст, спрямований на формування творчого мислення;
- структура вищої освіти також відповідає потребам стратифікації ринку праці — для трудящих функціонують масові коледжі, для представників вищого класу — елітні університети, що допомагає продукувати капіталістичні виробничі відносини [231, с. 9].

Термін „культурне відтворення” вперше було запроваджено П. Бурд’є у 70-х роках ХХ ст. Вчений розглядав сучасну освіту як інструмент для „відтворення” культури домінуючого у суспільстві класу для збереження цього домінування.

Розвиваючи погляди П. Бурд’є, прихильники теорії культурного відтворення (Ж.-К. Пассерон/ Jean-Claude Passeron) наголошували, що ті „еталонні” мовні зразки, культурні цінності та практика поведінки, які суспільство закладає у змісті освіти, є найбільш близькими представникам еліти та середнього класу і різко відрізняються від культури незаможних і представників національних меншин. Це надає дітям з благополучних сімей набагато більше шансів для успіху у житті. Тобто, культурні відмінності, які частково викликані культурною нерівністю, відіграють важливу роль у відтворенні принципів капіталізму.

Прихильники ідеї *державного панування* (Л. Альтуссер/ Louis Pierre Althusser, А. Грамши/ Antonio Gramsci, Н. Пулантзас/ Nicos Poulantzas) розглядають школи як частину державного апарату, який відображає ідеологію панівного класу за допомогою змісту освіти [231, с. 11]. Йдеться про відтворення державної ідеології у змісті двома шляхами: відкрито (шляхом добору відповідного навчального матеріалу) та приховано (через цінності, що закладено у ньому).

Теорія опору, яка також репрезентує неомарксистські концепти в соціології освіти (П. Уїлліс/ Paul Willis), базується на ідеї, що процес відтворення може бути перервано використанням багатьох факторів. Тут необхідно брати до уваги, що учні та студенти є активними суб’єктами процесу навчання, вибудовуючи його крізь призму власного світогляду, який базується на досвіді сімей та оточення і часто не відповідає офіційному світогляду, що формується засобами змісту освіти [231, с. 12].

Іноді навіть сам зміст, вважають деякі учені (М. Епл/ Michael Apple), також може стати причиною, здатною спричинити припинення процесу відтворення, оскільки може містити суперечності, які максимізують сили опору. Вчені переконані: хоча учні майже повністю сприймають інформацію, закладену у підручниках, їхнє ставлення до цієї інформації може бути негативним. Це призводить до їхнього

переходу в опозицію, яка не розділяє основні ідеї, відображені у змісті освіти.

Загальноновизнаним ідеологом *критичної педагогіки*, що розглядається як своєрідне відгалуження від теорії опору, є бразильський педагог П. Фрейре (Paolo Freire). У праці „Педагогіка пригноблених” (Pedagogia do oprimido, 1968) він, зокрема, наголошував, що навіть знедолених селян можна перетворити на політичних акторів, здатних трансформувати суспільство. А інструментом такого перетворення слугує зміст освіти [676, с.25].

Водночас учений указує на важливість в умовах „оринковлення” освіти в західних країнах протистояння існуючій практиці зведення цілей та змісту освіти до задоволення інтересів транснаціональних корпорацій у підготовці дешевої робочої сили [598, с.16].

Ідеї Фрейре було розвинуто П. Шором (Peter Shore) та С. Ароновіцем (Stanley Aronowitz), які, розглядаючи освіту основним засобом трансформації школи і суспільства, розробили характеристики змісту освіти, який має бути: десоціальним, демократичним, міжкультурним, побудованим на діалозі, ситуативним, міждисциплінарним, діяльним, дослідницьким, таким, що представляє проблему, впливає та залучає учнів до участі.

Відбір та конструювання знань як інструмент змін у суспільстві стали предметом дослідження *нової соціології освіти*, що акцентує ідею їх соціальності (Ф. Векслер/ Philip Wexler, Дж. Карабел/ Jerome Karabel, А. Хелсі/ Albert Henry Halsey) [231, с. 21]. Навіть академічні знання, наголошують вчені, структуруються у контексті соціального буття особистостей — певного типу культури та історичного проміжку часу. Такий підхід базується на дослідженнях, присвячених проблемам поганої успішності дітей трудящих, що у новій соціології освіти пояснюється селективною природою академічного змісту як основного інструменту освіти для відтворення соціальних зразків нерівності.

Представники напряму *критичної соціології*, який асоціюється з Франкфуртською школою (Г. Маркюзе/ Herbert Marcuse, Т.Л.В. Адорно/ Theodor Ludwig Wiesengrund Adorno, М. Хоркхаймер/ Max Horkheimer, В.Б.С. Бенджамін/ Walter Bendix Schönflies Benjamin та Ю. Хабермас/ Jürgen Habermas), досліджуючи роль освіти у процесі відтворення індустріального суспільства, наголошують на ідеологічній ролі державної освіти, її функції соціальної селекції засобами державного стандарту та технологій оцінювання результатів його засвоєння учнями.

Отже, ключовими філософськими ідеями, що вплинули на формування концептуальних засад змісту освіти в зарубіжжі, стали:

- необхідність трансляції соціального досвіду, починаючи з раннього віку, у спеціально створених інституціях підготовленими для цього фахівцями;
- важливість надання усім дітям певного стандарту знань, умінь і навичок, що забезпечить їм успішне входження у суспільство та саморозвиток;
- навчання має бути активним процесом побудови, а не пасивним набуттям знань, а викладання — процесом підтримки такої побудови;
- необхідність врахування у навчальному процесі особливостей розвитку кожної дитини.

Психологія збагатила концепт змісту освіти такими ідеями, як:

- цілепокладання та результативність;
- стадійний розвиток;
- актуальність зони найближчого розвитку та „формальної дисципліни”;
- імператив структурування змісту на основі структури знань;
- спіральність змісту.

Соціологія, досліджуючи особливості трансляції соціальних цінностей кожній окремішій особистості, справила значний вплив на розвиток змісту освіти в зарубіжжі у контексті безпосередньої залежності соціуму від знань, що вкладаються в зміст та транслюються потім суспільству, як і від ступеня доступності до них різних верств населення, піднімаючи питання про культурний капітал як спільну власність усього суспільства, що повинен транслюватися всім гармонійно й рівномірно.

2.2. Вітчизняні і зарубіжні теорії змісту освіти

Зміст освіти як трансляційна модель соціального досвіду чутливо реагує на трансформації, які відбуваються у суспільстві в процесі його розвитку, що спричиняє зміну підходів до визначення сутності змісту у полі педагогічної теорії.

Українські та російські вчені, які працюють у царині змісту освіти (Н. Бібік, Н. Голованова, В. Краєвський, О. Пошетун, О. Савченко, О. Сухомлинська, А. Хуторський), виокремлюють декілька теорій змісту освіти, які визначали принципи його добору та конструювання в радянській школі у різні періоди її функціонування. До перших теорій вітчизняної дидактики належить **теорія комплексної побудови змісту освіти**, яка ґрунтувалася на ідеях відомого американського філософа, психолога і педагога Дж. Дьюї (John Dewey) про навколишнє

життя як основне джерело змісту шкільної освіти [33, с. 192; 196, с. 2]. Відповідно до цієї теорії зміст освіти будувався не за предметним, а за інтегрованим принципом навколо системоутворювальних комплексів, які уособлювали головні сфери життєдіяльності людства, явища дійсності. Включалися також окремі теми, пов'язані з інтересами учнів.

Реалізація цієї теорії на практиці припала на 20-ті роки ХХ ст. — „добування” учнями комплексних (інтегрованих) знань відбувалося на практичних заняттях на природі, у майстернях, на підприємствах, у процесі проведення культурно-масових заходів, включаючи театральні вистави. Учні засвоювали зміст освіти „трудовами”, „лабораторними”, „екскурсійними” методами, запроваджувалися комплексні програми, дальтон-план, метод проєктів, „розсипні”, „живі” підручники та ін. [196, с. 2].

Починаючи з 30-х років ХХ ст., значущості у радянській педагогіці набуває **теорія змісту як педагогічно адаптованих основ наук**, яка повернула школу у русло домінуючого протягом століть сцієнтизму, що абсолютизував роль науки у системі культури людства. Сцієнтизм, насаджуючи культ науки, найбільшою цінністю проголошував загальні методи побудови знань, які притаманні точним наукам. За такого підходу перевага у побудові змісту шкільної освіти надавалася природничим і математичним наукам з огляду на їх безпосередній „вихід” на економіку.

Новий етап еволюції концептуальних поглядів вітчизняних дидактів (М. Данилов, Б. Єсіпов, В. Онищук) на проблему змісту розпочався з середини 50-х років ХХ ст. Проголошена в цей час ідея підготовки всебічно розвинених будівників соціалізму утверджувала **теорію змісту освіти як сукупності систематизованих знань, умінь і навичок** (ЗУНів), за якою зміст освіти визначався як „*сукупність систематизованих знань, умінь і навичок, поглядів та переконань, а також певний рівень розвитку пізнавальних сил і практичної підготовки, який досягнуто в результаті навчально-виховної роботи*” [208, с. 148]. Саме ЗУНі з основ наук, зазначає російський педагог Н. Голованова, на десятиліття стали дидактичним штампом, що визначав процес навчання у радянській школі [33, с. 194].

Втім, найбільш впливовою у вітчизняній педагогіці стала **теорія змісту освіти як аналог відображення соціального досвіду людства**, розроблена І. Лернером, М. Скаткіним, В. Краєвським у 70—80-ті роки ХХ ст. Характеризуючи цю теорію, відома українська вчена О. Савченко наголошує, що вперше за часи радянської школи було обґрунтовано ідею багатокомпонентної структури змісту освіти як аналога соціального досвіду людства, проаналізовано на дидактичному рівні

співвідношення галузей науки й навчального предмета, розкрито залежність між змістом та організацією навчальної діяльності [196, с. 2].

Досягненням зазначеної теорії є розгляд змісту шкільної освіти як системи. Визначаючи зміст освіти як „педагогічно адаптовану систему знань, умінь та навичок, досвіду творчої діяльності та емоційно-ціннісного ставлення до світу, засвоєння якої забезпечує розвиток особистості”, автори теорії підкреслюють важливість поєднання когнітивної, діяльнісної, творчої та ціннісної складових [161, с. 349].

Відповідно, система змісту освіти розглядається як єдність чотирьох елементів:

- *досвіду пізнавальної діяльності*, що фіксується у формі знань;
- *досвіду репродуктивної діяльності*, що фіксується у формі її здійснення (умінь і навичок);
- *досвіду творчої діяльності* — у формі проблемних ситуацій, пізнавальних задач;
- *досвіду емоційно-ціннісного ставлення до дійсності* [44, с. 102].

Досвід пізнавальної діяльності (когнітивний досвід учня) розглядається у форматі теоретичного знання про навколишнє середовище. Йдеться про наукову картину світу, яка у змісті повинна бути відображена такими видами знань:

- *основними поняттями і термінами*, що відображають наукове знання;
- *фактами*, які відображають навколишню дійсність та на яких будується обґрунтування законів науки;
- *законами науки*, що розкривають сутність явищ та закономірності зв'язків між ними;
- *науковими теоріями*, що містять систему наукових знань про об'єкти дійсності;
- *знаннями про способи діяльності* у тій чи іншій сфері людської діяльності;
- *знаннями про методи пізнання та способи наукової діяльності*;
- *знаннями про норми ставлення до різних явищ життя*, без яких неможливо становлення системи цінностей особистості.

Елемент практичного досвіду складає систему загальних інтелектуальних і практичних навичок у ключових сферах діяльності:

- *трудовій* — досвід самообслуговування, суспільно корисної праці з різним предметним змістом;
- *художній* — досвід художнього сприйняття світу та оволодіння практичними засобами висловлювання художнього ставлення;
- *комунікативній* — навички та культура спілкування, досвід взаємодії у різних видах діяльності;

- *ціннісно-орієнтаційний* — досвід рефлексії своєї пізнавальної діяльності та відносин;
- *суспільний* — досвід виявлення громадянської позиції, соціально-політичних ставлень до дійсності.

Досвід творчої діяльності у змісті освіти має забезпечувати:

- самостійне та творче застосування когнітивного й практичного досвіду у новій ситуації;
- зменшення дефіциту інформації, її пошук, аналіз та систематизацію;
- набуття навичок дослідження проблеми, проектування пошукової діяльності;
- розвиток ініціативи, самостійності, відповідальності;
- навички рефлексії, оцінювання результатів своєї творчості [*Там само*].

Обов'язковим елементом змісту освіти розробники цієї теорії вважають систему ціннісних ставлень особистості. Досвід емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу розглядається у теорії як досвід усвідомлення власних потреб, інтересів, устремлінь та визначення особистісного сенсу навчання.

Наприкінці 80-х років ХХ ст. В. Леднев порушив питання розгляду змісту з позицій інтересів розвитку учня, його пізнавальних процесів й особистісних якостей, запропонувавши **теорію змісту освіти як змісту і результату процесу прогресивних змін якостей особистості** [199, с. 4]. Визначаючи зміст освіти як „*зміст процесу прогресивних змін характеристик і якостей особистості*”, В. Леднев вважав, що такий процес є триєдиним. Він характеризується:

- засвоєнням досвіду попередніх поколінь;
- вихованням типологічних якостей особистості;
- розумовим та фізичним розвитком учня [84, с. 26].

Основним видом діяльності, підкреслював учений, має бути навчання, оскільки засвоєння досвіду є безпосередньою метою освіти, що відповідно проектує структуру досвіду особистості на структуру змісту освіти.

Структура змісту освіти, за В. Ледневим, обумовлюється структурою діяльності, яка вивчається (жива та нежива природа, людина, суспільство, системи і структури, техніка і технологія тощо), та структурою діяльності, що відображена в інваріантних сторонах культури особистості — пізнавальній, комунікативній, естетичній, моральній, трудовій та фізичній [228, с. 122].

У розробленій наприкінці 90-х років ХХ ст. російськими психологами і дидактами О. Асмоловим, Є. Бондаревською, В. Сери-

ковим, В. Слободчиковим, А. Хуторським та І. Якиманською **теорії особистісно-орієнтованого змісту освіти** обґрунтовувалася необхідність розширення складу змісту шкільної освіти за рахунок елементів базових характеристик особистості й залучення її життєвого досвіду, що мають бути об'єктом спеціального засвоєння як важливий ресурс особистісного розвитку учня [199, с. 4]. З урахуванням цього ситуації та події на рівні навчального матеріалу розглядаються як джерело аналізу й набуття учнями особистісного досвіду, його оновлення, збагачення шляхом зустрічей з іншою особистістю та культурою, що емоційно й когнітивно є значущими для індивідуального розвитку [*Там само*].

А. Хуторський у **теорії змісту освіти як освітнього середовища** розглядає останнє з позиції джерела змісту, здатного спричиняти освітній рух учня та його внутрішні зміни. За цією теорією зміст освіти поділено на зовнішній (середовище) і внутрішній, що створюється учнем при його взаємодії з зовнішнім освітнім середовищем. А. Хуторський вважає, що „зовнішній стосовно учня зміст характеризується тим освітнім середовищем, яке пропонується йому як умова розвитку. Внутрішній зміст освіти учня — атрибут самої особистості. Він ніколи не є простим відображенням зовнішнього, оскільки створюється на основі особистого досвіду школяра як результат його власної діяльності. Зовнішній зміст освіти концентрується в понятті „освітня галузь”, що містить дві складові: реальну дійсність (предмет вивчення наук і відповідних навчальних курсів) і знання про неї (результат її вивчення). Зовнішня освітня галузь, таким чином, має дві взаємопов'язані складові: реальний світ і навчальні курси... Особистісне розуміння освітньої галузі приводить до її розуміння як освітнього середовища... Цей перехід від діяльності учня з освоєння реальності до внутрішніх особистісних надбань і від них до засвоєння культурно-історичних досягнень і є ядром діяльнісного змісту освіти” [228, с.119].

Компетентнісна теорія змісту освіти є відповіддю дидактів на потреби сьогодення. Українські (Н. Бібік, О. Пошетун, О. Савченко) та російські (В. Болотов, Б. Ельконін, О. Лебедев, А. Пінський, В. Серіков, І. Фрумін) вчені розглядають компетентності як системні характеристики особистісно- та діяльнісно-орієнтованого підходу до навчання, що стосуються особистості учня та реалізуються в процесі його діяльності, синтезуючи когнітивний, предметно-практичний та особистісний досвід і ціннісні орієнтації. Очевидно, що така позиція відкрила нові перспективи у конструюванні змісту освіти. Це і можливість відходу від традиційної „предметності” у напрямі об'єднання навчальних предметів у цілісну систему, і встановлення нерозривного зв'язку між

освітніми цілями, змістом освіти, технологіями його упровадження та оцінювання успішності його засвоєння учнями, і визначення системоутворювальних елементів освіти як у вертикальному (ступені навчання), так і горизонтальному (міжпредметні зв'язки) вимірах.

Загальне зіставлення вітчизняних теорій змісту шкільної освіти дає змогу вести мову про перманентність його розвитку під впливом економічних, політичних та соціальних факторів. Еволюція концептуальних засад змісту відбувалася у напрямках:

- збагачення його сутності ідеями поєднання соціального запиту й потреб розвитку дитячої особистості;
- конкретизації процесуальної частини змісту;
- уведення особистісно-значущого компонента, який визначає об'єктом засвоєння мотиваційно-ціннісні якості й життєвий досвід учнів;
- включення середовища до компонентів змісту;
- переосмислення змісту з позицій компетентнісного підходу, що додає до його складу результативну частину й розвиває рефлексивно-оцінну діяльність учнів, відкриваючи можливість для моніторингу якості його засвоєння за рівнями навчальних досягнень кожної дитини [199, с. 4].

Не менш важливим моментом у розвитку змісту вітчизняної шкільної освіти є співвіднесення концептуальних пошуків вітчизняних учених з концептами змісту в зарубіжжі, що зумовлено світовим характером процесів, які формують педагогічні погляди на його сутність. Підтвердженням цього є вплив, передусім, теорій змісту освіти, що набули у світовій педагогічній науці статусу базових. Йдеться про теорії дидактичного матеріалізму/матеріальної освіти/енциклопедизму, дидактичного формалізму/формальної освіти та дидактичного прагматизму/утилітаризму, які слугували орієнтиром для визначення принципів конструювання змісту шкільної освіти в країнах світу упродовж століть.

У *теорії дидактичного матеріалізму* проголошується необхідність побудови змісту освіти у форматі навчальних дисциплін на основі знань з усіх галузей наук. Ідею наповнення змісту знаннями, зазначає польський дидакт Ч. Купісевич (Czeslaw Kupisiewicz), було висловлено ще у XVII ст. чеським педагогом Я.А. Коменським (Jan Amos Komenský) та англійським поетом і істориком Дж. Мільтоном (John Milton), а пізніше – німецьким педагогом Й.Б. Баседовим (Johann Bernhard Basedow) [77, с. 97–98].

Я.А. Коменський, відстоюючи ідеї пансофії, виступав за відображення у змісті всеохоплюючої системи наук, яка б презентувала гар-

монію світу, забезпечуючи розуміння учнем природи, Бога та самого себе.

Дж. Мільтон у „Трактаті про виховання” (1644 р.) рекомендував, щоб за 9 років (з 12-ти до 21-го року життя) учень оволодівав знаннями та вміннями з таких предметів, як рідна та іноземні мови (не менше п’яти), біблейська історія, історія церкви, право, астрономія, природнича історія, агрономія, географія, загальна історія, навігація, архітектура, медицина, етика, політика, риторика та логіка [Див.: 77, с. 98].

Вважаючи результатом навчання *енциклопедичність*, прихильники теорії дидактичного матеріалізму трактували її як *якомога об’ємніше наповнення навчальних дисциплін науковими знаннями*, переконуючи, що глибина розуміння учнем предмета є прямо пропорційною кількості вивченого матеріалу.

Теорія дидактичного формалізму ґрунтується на ідеях філософського раціоналізму, який, проголошуючи джерелом знань розум, висував постулат важливості розвитку розумових здібностей учня.

Авторство терміна „дидактичний формалізм” Ч. Купісевич віддає німецькому психологу К.К.Е. Шмідту (Carl Christian Erhard Schmidt), автору виданої у 1791 р. „Емпіричної психології”, а до натхненників цієї теорії відносить німецьких філософа І. Канта (Immanuel Kant) та педагогів А. Дістервега (Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg) і І. Гербарта (Johann Friedrich Herbart), а також швейцарського педагога Й. Песталоцці (Johann Heinrich Pestalozzi) [77, с. 99].

Прихильники теорії дидактичного формалізму вважали, що в умовах наукового прогресу середини ХІХ ст., особливо у царині природничих наук та техніки, мова не може йти про включення до змісту освіти всього обсягу наукових знань, накопичених людством. Виходом з цієї ситуації розглядався розвиток пізнавальних інтересів та здібностей дитини, її пам’яті, мислення, уяви, мовлення. У цьому контексті багато-предметності, що притаманна дидактичному матеріалізму, протиставлявся невеликий набір так званих розвивальних або інструментальних предметів — математики й мов (особливо латині та грецької), які стали основою змісту освіти в класичних навчальних закладах Європи та царської Росії.

На початку ХХ ст. світова педагогічна наука отримала третю базову **теорію змісту освіти — дидактичний прагматизм/утилітаризм**, в якій основним принципом добору змісту освіти проголошувалася практична користь для учня.

Ідеї корисності освіти, відмічає Н. Голованова, можна знайти ще в педагогічному трактаті британського педагога і філософа Дж. Локка (John Locke) „Думки про освіту” (Some Thoughts Concerning Education), виданому у 1693 р., де він пише, що виховання юного джентльмена

передбачає набуття знань „корисних та суттєво необхідних” [Див.: 33, с. 192].

Корисність освіти у форматі цілісної теорії було обґрунтовано Дж. Дьюї. Вчений, трактуючи навчання як безперервний процес реконструкції досвіду, джерелом змісту розглядав суспільну та індивідуальну діяльність учня. Відповідно єдиним шляхом оволодіння соціальною спадщиною він убачав можливість долучення до цієї діяльності, тому акцент у конструюванні змісту робився на заняттях суто практичного характеру (приготування їжі, шиття, ручна праця тощо).

Реконструкція соціального досвіду, за Дж. Дьюї, є основним критерієм добору та конструювання змісту освіти, а побудова навчальних програм визначалася за такими принципами:

- *проблемний підхід* до змісту освіти, що передбачає його конструювання у форматі міждисциплінарної системи знань, засвоєння яких вимагає від учнів колективних зусиль;
- *формування практичних умінь* у процесі вирішення навчальних завдань;
- *інтеграція навчання з грою* у разі, якщо вони функціонально визначені цілями навчання;
- *активізація діяльності* учнів для забезпечення самостійного добування ними знань та вмінь;
- *залучення учнів до життя* соціального оточення, частиною якого вони є [77, с. 101–102].

Втім, після панування впродовж першої чверті ХХ ст. у США та Європі* дидактичний утилітаризм поступово втрачає свої позиції, піддаючись критиці за невідповідність якості освіти потребам суспільства. Розпочинається період інтенсивних наукових розвідок з метою удосконалення постулатів усіх базових теорій змісту. **Неопрагматисти** (Р. Рорті/ Richard Rorty), наприклад, запропонували розглядати зміст освіти з точки зору його релевантності — йдеться про відповідність змісту освіти інтересам та потребам дитини. З цією метою вчені відстоювали ідею його комплексності, протиставляючи її предметному принципу, наголошуючи на необхідності використання інтеграції знань [609, с. 1351].

Теорію екземпляризму німецького дидакта Г. Шоерля (Hans Scheuerl, 1958) зорієнтовано на протидію перевантаженню змісту освіти. Шляхами розв’язання цієї проблеми Г. Шоерль називав:

* У Європі найпалкішим прихильником теорії дидактичного прагматизму був німецький педагог Г. Кершенштайнер (Georg Kerschensteiner), який метою освіти проголошував не набуття учнями знань, а формування у них трудових навичок та виховання дисципліни поведінки в процесі трудової діяльності.

- застосування **концепції парадигмального навчання** (від гр. *para-digma* — приклад, взірєць), відповідно до якої навчальний матеріал потрібно представляти не систематично, а „фокусно”, щоб охопити ключові аспекти знань з будь-якого предмета. Г. Шоєрль вважав, що учень „повинен дізнатися стільки, скільки потрібно для того, щоб він створив образ тієї чи іншої ідеї або явища”;
- використання **принципу „pars pro toto”** (від лат. частина замість цілого) (екземплярна побудова змісту), який означає репрезентативне для кожної теми представлення якогось знання для того, щоб навчити учнів охоплювати ціле шляхом фундаментального аналізу одиничного [77, с. 107].

Як зазначають українські компаративісти Г. Єгоров, Н. Лавриченко і Б. Мельниченко, деякі розробники навчальних програм і підручників у зарубіжжі вважають такий підхід досить привабливим, особливо при конструюванні програм з тих предметів, зміст яких може бути реалізований на прикладі окремих тем (історія та інші суспільствознавчі дисципліни) [55, с. 21].

У **проблемно-комплексній теорії** польський дидакт Б. Суходольські (Bogdan Suchodolski, 1958) запропонував замінити загальноприйнятту інформаційно-систематичну побудову змісту проблемно-комплексною. Зміст освіти, за Б. Суходольським, має включати актуальні проблеми з різних сфер людського життя (техніки, економіки, мистецтва тощо). Це дасть можливість, вважає вчений, спрямовувати учнів на розв’язання комплексних проблем, які охоплюють декілька розділів або предметів, а реальність перестане ділитися на частинки, набуде єдності та відповідатиме дійсності [77, с. 103].

Представник **структуралізму**, польський дидакт К. Сосніцкі (Kazimierz Sosnicki), проповідуючи принципи структурності, сучасності, життєвоважливості, логічності, а також принцип поєднання теорії з практикою, запропонував (1963) включати до змісту найбільш значущий матеріал, який рефлектує фундаментальні положення науки. Орієнтація змісту на ключові компоненти, вважав К. Сосніцкі, забезпечить звільнення змісту від баласту та зробить його доступнішим для учнів [77, с. 105].

Теорія функціонального матеріалізму (1962) польського дидакта В. Оконя (Wincenty Okon) базується на ідеї інтегрального зв’язку пізнання з дійсністю — важливим результатом процесу навчання має бути не лише засвоєння учнями знань, а й умінь їх застосовувати на практиці, тому при доборі та конструюванні змісту має передбачатися формування в учнів самостійності мислення, активності та діяльнісних характеристик.

Критерієм, який слід застосовувати при доборі та конструюванні змісту освіти, вважає учений, є світоглядний підхід. Йдеться про те, що зміст навчальних предметів потрібно будувати на ключових ідеях, як, приміром, ідея еволюції в біології, функціональних залежностей у математиці тощо [77, с. 108].

У теорії парадигмальної освіти німецький дидакт Е. Мейєр (Ernst Meyer, 1958), заперечуючи принцип систематизації знань, використовує підхід, за якого система знань замінюється зразками/парадигмами, оволодіння якими проголошується вченим метою освіти в школі.

Теорія категоріальної освіти іншого німецького дидакта В. Клафкі (Wolfgang Klafki) передбачає взаємопроникнення природничих та гуманітарних знань для формування так званої ко-системності, яка базується на культурі й моральності. З цією метою вчений пропонує використовувати принцип інтеграції для побудови „піраміди когнітивних шарів спільності, що зростає”.

Зміст шкільної освіти, за В. Клафкі, повинен визначатися тетрадою цілей:

- *етичною*: знання, які транслюються, не повинні суперечити сукупності цінностей та мотивацій особистості;
- *естетичною*: знання, які транслюються, мають формувати почуття краси; єдності форми та змісту;
- *прагматичною*: знання, які транслюються, мають бути потрібними для життя;
- *теоретичною*: знання, які транслюються, мають формувати навички аналізу та синтезу [253, с. 332].

У теорії операціональної структуризації/ дидактичного програмування, що сформувалася у 50-х роках ХХ ст. під впливом ідей програмованого навчання, важливості набувають не лише добір, а й методи трансляції змісту освіти. Прихильники цієї теорії особливий акцент роблять на виокремленні змістових компонентів та існуючих зв'язків між ними.

Вимогами до конструювання навчального матеріалу за цією теорією є:

- чітке і конкретне визначення цілей програмованого тексту (найкраще у категоріях дій і результатів) як головна умова його дидактичної ефективності;
- поділ програмованого матеріалу на пов'язані між собою дії і результати з урахуванням змістових та логічних зв'язків між ними;
- доступність спостереженню ззовні всіх дій типу „відповідь”, які виконуються учнями у процесі вивчення програмованого тексту;

- двосторонній характер зв'язків, які формуються у учнів у процесі навчання;
- визначення класу, елементом якого є предмет/явище/процес при його характеристиці та визначення його ознак після цього;
- закріплення навчального матеріалу різними способами;
- використання дедуктивних та індуктивних методів викладу навчального матеріалу, не надаючи перевагу жодному з них;
- виділення у навчальному матеріалі принципів питань (основні поняття, закони, теореми, принципи, правила) для опанування учнями, ретельний аналіз логічних та змістових зв'язків між ними, добір типових прикладів до кожного з питань;
- багаторазове подання кожного нового терміна/закону/принципу у різних контекстах для кращого його розуміння та надійного засвоєння учнями [77, с.111–113].

Процеси глобалізації та інтернаціоналізації, що характеризують другу половину ХХ ст., спричиняючи перехід шкільної освіти на ринкові засади, висунули нові вимоги до побудови змісту освіти. Затребуваними у цих умовах стають теорії, які дають змогу проектувати навчальний результат на рівень кожного окремого учня, визначаючи навчальні цілі у площині результативності, створюючи передумови для досягнення запланованого навчального результату за умови правильного вибору і застосування навчальних технологій. Найбільш адекватною цим ідеям розглядається теорія курикулуму, сутність якої буде розкрито далі.

2.3. Теорія курикулуму

У науковому світі теорія курикулуму традиційно мала статус англо-американського підходу до побудови змісту освіти та організації процесу навчання у школі. Втім, очевидним сьогодні є те, що пануючи тривалий час у Сполученому Королівстві, США, Канаді в умовах глобалізації вона не лише долає національні кордони, набуваючи визнання в інших країнах Європи і світу, а й перетворюється на домінуючу у порівнянні з іншими теоріями у царині змісту освіти. По суті вона стає інструментом своєї глобалізації змісту, що обумовлює необхідність її детального аналізу в межах цієї роботи.

2.3.1. Етимологія курикулуму

„Курикулум” (*curriculum*) на сучасному етапі набув статусу міжнародного терміна для позначення реалії, що охоплює структуру, процес трансляції й оцінювання засвоєння учнями соціального дос-

віду в межах навчального закладу. Необхідно зазначити, проте, що таке розуміння не є первісним — курикулум пройшов довгий шлях розвитку, перш ніж розглядатися у такому широкому контексті. Вважається, що він веде своє походження з давньогрецької мови, з якої потім перейшов до латинської. Зокрема у давньогрецькій це слово означало „бігова доріжка” або „доріжка від колісниці”, в узагальненому значенні — „шлях” [699].

У латині слово „currere” означало „бігти” і стосувалося тієї ж доріжки від бігової колісниці [485, с. 8].

Пізніше у середньовічній Європі поширення набуває термін „curriculum vitae”, який, походячи від значення „currere” як бігової доріжки, означає „життєвий шлях”.

Перенос терміна „курикулум” на освіту, як свідчать дослідження учених зі Швеції Д. Гемільтона (David Hamilton) та Г. Вайнера (Gaby Weiner), розпочався у період запровадження в Європі масової освіти у XVI ст. [496, с. 624].

У первинному варіанті в освітній сфері курикулум (curriculum, множина — curriculae) розумівся як „шлях (або шляхи), яким повинен йти учень у рамках соціально визначеної мапи знань” [Там само]. Йшлося про проходження учнем певного курсу навчання, який пропонувався тим чи іншим навчальним закладом.

Визначення курикулуму як курсу навчання у закладі освіти вважається так званим „формальним” його трактуванням, яке надається англomовними тлумачними словниками протягом принаймні останнього століття. Зокрема:

- *The Webster’s Revised Unabridged Dictionary* видання 1913 р. характеризує курикулум як „фіксований курс навчання для університету” [684, с. 41];
- *The Hornby Oxford Advanced Learner’s Dictionary of Current English*, 1974 р., визначає курикулум як „курс навчання у школі або університеті” [644, с. 214];
- *The New Webster’s Dictionary and Thesaurus of the English Language*, 1993 р., трактує курикулум як „курси, які пропонуються освітніми закладами або набір курсів, які складають галузь спеціалізації” [616, с. 236];
- *The Oxford English Dictionary Online*, 2008 р., характеризує курикулум як „регулярний курс навчання або підготовки у школі чи в університеті” [645].

Зазначимо, що латинське слово „curriculum”, набувши спочатку вжитку в англійській мові, звідти поширилося і на інші мови Європи. Зокрема „curriculum” у сфері освіти сьогодні активно використовується

ся такими країнами ЄС, як Бельгія (фламандська спільнота), Ірландія, Італія, Нідерланди, Німеччина, Португалія, Румунія [394].

2.3.2. Еволюція концептуальних поглядів на курикулум

Дослідження сутнісних характеристик цієї педагогічної реалії засвідчує динамічний характер її розвитку у напрямі розширення початкового значення — сьогодні, без сумніву, йдеться про багатовимірність курикулуму, що спричинено впливом комплексу чинників.

Вважається, що класичний гуманізм став домінантою, яка й досі визначає основи сучасної західної шкільної освіти і так званого **традиційного** (інша назва — **класичний**) **курикулуму**. Класичний гуманізм, зазначає британський педагог А. Росс (Alistair Ross), асоціюється з „жорсткою дисципліною, високими досягненнями при складанні іспитів, наступністю навчального матеріалу, стандартами освіти. Навчальні предмети за такого підходу розглядаються як найбільш ефективний та зручний засіб організації знання для опанування учнями” [678, с. 104].

Американський учений у галузі курикулярної теорії Д. Уокер (Decker Walker), характеризуючи традиційний курикулум у праці „*Основи курикулуму: пристрасть і професіоналізм*” (Fundamentals of Curriculum: Passion and Professionalism), пише, що знання в такому курикулумі „мають завжди бути систематизовано й структуровано у відповідні навчальні предмети... А навчальний матеріал — це не запрошення поринути в інтелектуальний хаос або виконувати примхи неосвічених та незрілих умів” [741, с. 65].

Його співвітчизник Дж. Кемплінг (Jo Sampling) у цьому контексті зазначає, що знання у традиційному курикулумі — це „не просто загальні знання, а знання з окремих навчальних предметів, уміння й навички ..., специфічний баланс яких і складає курикулум” [491, с. 15].

Британський учений П. Хьорст (Paul Hirst), уточнюючи характер змістового наповнення традиційного курикулуму, структурованого у форматі навчальних предметів, класифікує його за такими групами:

- загальні поняття;
- логічні структури;
- засоби, які можна практикувати, набуваючи досвід [491, с. 18].

Американська дослідниця Л. Бігар-Хорнстейн (Linda S. Behar-Hornstein) розширює характеристику традиційного курикулуму, додаючи до знань з предметів життєво необхідні навички, пояснюючи це впливом таких двох течій, як перенніалізм, що проголошував ідею

трансляції вчителем предметних знань, та есенціалізм, яким перевага надавалася умінням і навичкам.

Формування традиційного курикулуму розпочинається у середні віки. Курикулум початкових шкіл на той час передбачав навчання письму, читанню та лічбі, а курикулум середньовічного університету складався з семи дисциплін (*сім ліберальних мистецтв / septem artes liberales*), перші три з яких були *граматика, логіка та риторика* — так званий „трівіум” (*trivium*). Після опанування зазначених дисциплін студенти починали вивчати „квадріум” (*quadrivium*) — *музику, арифметику, геометрію та астрономію*. Вивчення усього курсу тривало сім років.

З часом відбувається процес трансформації *трівіума та квадріума* в навчальні предмети. *ГраMATика, логіка та риторика* трівіума трансформувалися в *класичні мови, філософію та ідеологію*, а *музика, арифметика, геометрія та астрономія* квадріума — у *математику, соціальні і природничі дисципліни* [678, с. 101].

Прикладом курикулуму цього етапу є *Універсальний курикулум шкільного життя* (*Cirriculum universa vita scholastica*), розроблений німецьким дидактом Й.Г. Альстедом (Johann Heinrich Alsted). У праці „*Система систем*” (*Systema systematum*), що побачила світ у 1613 р., Й.Г. Альстед пропонує курс навчання для молодого людини з 7-ми до 25-ти років, розбитий на дні, місяці та роки [496, с. 624].

Денний розклад шкільного життя, за Й.Г. Альстедом, тривав з п'ятої ранку до дев'ятої вечора, включаючи індивідуальні заняття, лекції та іспити. А у помісячному курикулумі, наприклад, ним було визначено, які розділи Біблії вивчатимуть та які знання з *арифметики, алгебри, астрономії та геометрії* повинні викладатися.

Увесь курикулум було розділено на чотири стадії:

- *перша* — тривалістю один рік, що відводилася для навчання учнів латині;
- *друга* — сім років — для навчання граматиці та катехізису;
- *третья* — три роки — для навчання філософії, що включало подальше вивчення латини та давньогрецької мови з метою кращого опанування логіки, риторики, ораторського мистецтва та поезії;
- *четверта* — тривалістю вісім років — призначалася для навчання теологічних текстів [*Там само*].

Традиційний курикулум, підвалини якого було закладено у середньовіччі, займав панівні позиції в освіті англословних країн до початку ХХ ст. Його сутнісні характеристики визначалися сцієнтизмом, який абсолютизував роль науки у системі культури суспільства, а організаційною формою стали навчальні дисципліни, які рефлектують основи наук.

З часом, під впливом соціально-економічних трансформацій, виникають нові думки щодо курикулуму, потрібного суспільству. Д. Уолкер, пояснюючи зміни у поглядах на його сутність, говорить про трансформації „цінностей та пріоритетів, які суспільство закладає у курикулум у вигляді політичних формулювань” [Див.: 282, с. 68]. Так, на початку минулого століття в умовах невідповідності освіти новим запитам суспільств відбувається пошук ефективніших моделей організації навчання — на арену виходить так звана реформаторська педагогіка. У цьому контексті у 30-х роках ХХ ст. актуальності набувають нові погляди на курикулум, що пов’язується з поширенням ідей Дж. Дьюї і прогресивістської педагогіки. У світлі концепції прагматизму навчальний матеріал починає розглядатися набагато менш важливим для розвитку індивідуума, аніж процес його використання у різних формах діяльності — „шкільні знання мають сприяти перетворенню учня на активного дослідника, діяльність якого підтримується вчителем”, — писав Дьюї [Див.: 677, с. 52].

„... У житті усі речі не є рівноцінними і тому рішення щодо змісту навчальних курсів не можна приймати без ретельного врахування здібностей та інтересів учнів, для яких ці курси розроблено”, — так коментують погляди прогресивістів П. Хьорст (P.H. Hirst) та Р. Пітерс (R.S. Peters) [491, с. 18].

У Німеччині ідеї прогресивістської педагогіки отримали назву „реформаторська педагогіка” (Reformpädagogiek). Їх прихильник — німецький педагог М.Й. Лангевельд (Martin J. Langeveld) виступав проти панівної тоді у Німеччині практики конструювання змісту освіти за предметним принципом з домінуванням гуманітарних дисциплін, що було характерно для класичного гуманізму*. Пропагуючи дитиноорієнтований підхід для німецької освіти у книзі „Школа як шлях дітей” (Die Schule als Weg des Kinders, 1960) вчений пропонував курикулум, побудований у форматі навчального досвіду [Див.: 742, с. 497].

В Англії педоцентричні ідеї знайшли відображення у таких доповідях:

- *Доповідь Хедоу про початкову освіту* (The Hadow Report, 1931 р.), де наголошувалося, що курикулум для початкової школи повинен будуватися швидше у форматі „діяльності та досвіду, аніж знань, які потрібно набути та фактів, які необхідно зберігати”;

* У 60-х роках ХХ ст. частка гуманітарних дисциплін у школах Німеччини становила 58%, а в інших європейських країнах — навіть більший відсоток: 61 % у Бельгії, 67% у Франції, 70% в Італії [Див.: 15, с. 160].

- *Доповідь Плаудена про початкову освіту* (The Plowden Report, 1967 р.), в якій підкреслювалася важливість „активного та експериментального курикулуму для початкової школи” [564, с. 222–224].

Проектуючи ідеї Дьюї на курикулум, британський дидакто-педоцентрист Л. Стенхауз (Lawrence Stenhouse) у книзі „*Вступ до дослідження та розвитку курикулуму*” (An Introduction to Curriculum Research and Development, 1975 р.) наголошує на пріоритеті процесу, вважаючи, що курикулум має розроблятися всередині навчальної групи для того, щоб „орієнтуватися на безпосередні інтереси учнів, враховуючи їхні можливості. Крім того, такий підхід дозволяє враховувати й так звані „незаплановані навчальні результати” [700, с. 4].

За Л. Стенхаузом, курикулум — це основа для планування навчального курсу, що викладається в емпіричній формі, пропонуючи:

А. Для планування:

- принципи для добору змісту — що має бути вивчено;
- принципи для формування вчительської стратегії — яким чином цей зміст має бути викладений учителем;
- принципи для прийняття рішення щодо порядку викладення змісту;
- принципи, на основі яких можливо діагностувати сильні та слабкі сторони кожного окремого учня та диференціювати загальні принципи 1, 2 та 3 для того, щоб врахувати його інтереси.

Б. Під час емпіричного навчання:

- принципи, за допомогою яких можна аналізувати та оцінювати прогрес учнів;
- принципи, за допомогою яких можна аналізувати та оцінювати прогрес учителів;
- принципи щодо впровадження курикулуму у різних контекстах: шкільних, учнівських, у контексті довкілля;
- інформацію про змінність методик у різних контекстах та щодо різних учнів і розуміння причин такої змінності.

С. Для можливості кореляції: формулювання цілей курикулуму має бути зроблено з урахуванням можливої перевірки.

Називаючи **прогресивістський** (інші назви — **розвивальний, процесний, на базі досвіду**) курикулум правильним, американський педагог У.Х. Кілпатрік (William H. Kilpatrick) вважав, що такий курикулум враховує ставлення, ідеї, звички, а факти та запам'ятовування мають бути вилучені з практики навчання — „хочемо ми того чи ні, але старий курикулум з чітко фіксованим предметним змістом не дасть того, що потрібно учням”, — зазначав У. Кілпатрік [Див: 741, с. 65].

Г. Рагг (Harold Rugg), один із відомих прихильників прогресивістської педагогіки у США, зазначав з цього приводу, що слід „створити новий синтез знань та зробити його основою шкільного курикулуму. Умовні бар'єри між існуючими навчальними предметами мають ігноруватися, а відправною точкою повинні стати соціальні, політичні й економічні проблеми і здібності учня, а не навчальні предмети” [Там само].

Під „новим синтезом знань”, тобто знаннями, які мають наповнювати курикулум, Л. Стенхауз розумів інтелектуальний, емоційний та технічний капітал суспільства: „Такий капітал я характеризую як „суспільні традиції”. У нашому суспільстві, зазначав учений, школи навчають багатьом суспільним традиціям. Найбільш важливими серед них є основи наукових знань, мистецтво, уміння і навички, мови, умовності та цінності” [491, с. 21].

Ідея про те, що у курикулумі має міститися своєрідна вибірка з культури суспільства, відкрила широкий простір для можливостей його розуміння, підкреслює британський учений у галузі курикулярної теорії Д. Лотон (Denis Lawton). За такого погляду наукові знання вкладаються у соціальну структуру і основним завданням є усвідомлення того, які знання з контексту культури мають бути відібраними для освітніх цілей [491, с. 22].

Іншою потужною течією, що вплинула на еволюцію концептуальних засад курикулуму, є біхевіоризм. Його прихильник — американський учений Ф. Боббіт (Franklin Bobbit) наголошував на важливості чіткого планування навчального процесу для прогнозування навчальних результатів. У 1918 р., проповідуючи доцільність поширення менеджментського світогляду на всі сфери життя, Ф. Боббіт запропонував активно використовувати в освіті покроковий підхід та жорсткий систематичний контроль за усіма елементами навчального процесу.

Що ж стосується курикулуму, то вчений заклав підвалини нового погляду на його побудову, який отримав назву **ціле-базованого**. Він, зокрема, писав: „Теорія курикулуму є простою. Життя людей, хоч і різниться, складається з виконання конкретних видів діяльності. Освіта, яка готує до дорослого життя, готує до безпосереднього та адекватного виконання таких видів діяльності. Хоча вони не є однаковими для різних суспільних класів, їх можна визначити. Для цього потрібно ознайомитися зі сферами бізнесу та виробництва, і це продемонструє вміння, ставлення, звички та форми знань, яких потребує людина. Це і буде цілями курикулуму. Їх буде багато, вони будуть чіткими і конкретними. А курикулум складатиметься з сукупності досвіду, який діти та молодь повинні набути, досягаючи цих цілей” [699, с. 3].

Ф. Боббіт пропонував, щоб від учителів вимагалось виписування навчальних цілей у чіткій формі, яка б була зрозумілою як для дітей, так і для батьків. Інноваційним стало запровадження Ф. Боббітом двох типів цілей — „загальних”, для цілого курикулуму, та цілей „прогресу”, для кожного окремого класу або навчальної групи.

Інший американський учений В. Чартерс (Werrett Charters) у 1924 р. надав ідеї важливості курикулярних цілей подальшого розвитку, запропонувавши модель структурування курикулуму, реалізація якої передбачала такі кроки:

- визначення так званих „ідеалів” навчання;
- добір видів діяльності для їх реалізації;
- співвідношення видів діяльності та „ідеалів” навчання з „робочими юнітами”, враховуючи можливості дитини.

На практиці такий біхевіористсько-базований курикулум являв собою набір окремих підрозділів (робочих юнітів), які об’єднувалися цілями різного рівня.

Завершив формування концепції ціле-базованого (інша назва — технократичний) курикулуму відомий американський учений Р.У. Тайлер (Ralph Winifred Tyler). Працюючи над розробкою тестів для вимірювання навчальних досягнень учнів, Р.У. Тайлер дійшов висновку, що валідні результати можливо отримати лише за умови, якщо навчальний курс, пропонований для вивчення, має чітко сформульовані цілі у вигляді бажаної учнівської поведінки або дії. Це підштовхнуло його до розробки принципів конструювання курикулуму, які отримали назву „Раціональної основи Тайлера” (The Tyler Rationale) і були опубліковані у 1949 р. в роботі „Базові принципи курикулуму та навчання” (Basic Principles of Curriculum and Instruction). Раціональна основа, за Р.Тайлером, ґрунтується на чотирьох фундаментальних запитаннях:

1. Яких навчальних цілей повинна досягнути школа?
 2. Який навчальний досвід може бути запропоновано для їх досягнення?
 3. Як ефективно структурувати навчальний досвід?
 4. Яким чином можна визначити, чи досягнуто поставлених цілей?
- [291, с. 21].

Зазначені чотири запитання сформували своєрідну чотирикомпонентну концептуальну рамку ціле-базованого курикулуму, яка охоплює:

- 1) визначення навчальних цілей;
- 2) добір навчального досвіду;
- 3) структурування дібраного навчального досвіду;

4) оцінювання засвоєння учнями навчального досвіду та визначення проблем у його засвоєнні [723, с. 2].

Надаючи першорядного значення цілям, Р. Тайлер наголошував, що вони повинні бути сформульовані у термінах, які чітко характеризують як поведінку учня, яку б можна було продемонструвати й оцінити, так і специфічний контекст, в якому ця поведінка має реалізуватися.

Джерелами для формулювання цілей навчання, за Р. Тайлером, є:

- суспільство, потреби ринку праці;
- наукові знання;
- інтереси самого учня [347, с. 69].

Стосовно навчального досвіду, то з метою полегшення його добору вчений сформулював п'ять принципів:

1. Учні мають набути досвід, який надасть їм можливість практикувати бажані результати.

2. Учні повинні отримати задоволення від своєї поведінки, яка розглядається як бажаний результат.

3. Бажана поведінка має залежати від спроможностей учнів.

4. Для досягнення однієї цілі потрібно застосовувати різні види навчального досвіду.

5. Той самий навчальний досвід повинен мати декілька результатів [Там само].

Наступним етапом після визначення необхідного навчального досвіду, за Р. Тайлером, є розробка навчальної програми для його транслявання. Для того, щоб програма виявилась ефективною, наголошував учений, вона повинна базуватися на принципі наступності матеріалу, який розбивається на логічні складові для трансляції інтегрованого знання та формування поведінки, адекватної для життя у суспільстві.

Важливим компонентом ціле-базованої моделі Р. Тайлера є оцінювання навчальних досягнень учнів, яке розглядається як ефективний інструмент для отримання інформації про те, чи було досягнуто поставлених цілей. Учений, виходячи з того, що у його моделі курикулуму усі навчальні цілі можна оцінити за поведінковими результатами, підкреслює, що розробник курикулуму повинен сформулювати поведінкові цілі, а потім забезпечити учневі можливість для демонстрації набутих здатностей у формі поведінки.

Американська вчена Х. Таба (Hilda Taba) у 60-х роках ХХ ст. збагатила ідеї Р. Тайлера процедурним підходом до розробки ціле-базованого курикулуму. Х. Таба деталізувала процес розробки, запропонований Р. Тайлером, запровадивши таку семикрокову процедуру:

- 1) діагностика потреб;
- 2) формулювання цілей;

- 3) добір змісту;
- 4) структурування змісту;
- 5) добір навчального досвіду;
- 6) організація навчального досвіду;
- 7) визначення того, що потрібно оцінювати і як це треба робити.

Ідея ціле-базованого курикулуму і досі залишається однією з найпотужніших у теорії курикулуму. Так, П. Хьорст, прихильник ціле-базованого курикулуму, наголошує, що „головною рисою будь-якої раціональної діяльності є її цілеспрямованість” [564, с. 58].

А британський філософ Р.С. Пітерс (Richard Stanley Peters) вважає цілі іманентними таким принципам освіти, як важливість свободи та індивідуальна самоорганізація [491, с. 20].

З 70-х років ХХ ст. розпочинається новий етап у розвитку концептуальних засад курикулуму, що було спричинено потребами суспільств у нових характеристиках шкільної освіти та курикулуму. Зокрема однією з причин економічної кризи, що тоді спалахнула, проголошувалась освіта, в якій превалювали ідеї так званого „академізму”. Це суперечило етапу швидкого індустріального розвитку європейських країн та потребі у працівниках, які б володіли так званими „корисними навичками” [746, с. 81]. Так, у роботі „*Англійська культура та занепад промислового духу (1850–1980)*” (English Culture and the Decline of the Industrial Spirit 1850–1980, 1981) британський соціолог М. Вайнер (Martin J. Weiner) писав, що „дефіцит робочої сили, яка б володіла необхідними навичками, зумовив економічні проблеми у Британії. А зазначений дефіцит був результатом невідповідного потребам часу курикулуму” [Там само].

У цей час поширення набувають численні політичні, громадські, культурні й інтелектуальні рухи (неомарксистичні, феміністичні, постмодерністичні та ін.), які розглядаються каталізатором виникнення течії за пошук „оптимального курикулуму”, що дістала назву **реконцептуалізм** (reconceptualism). Д. Кемплінг вважає, що ключовою місією реконцептуалізму є намагання синтезувати аспекти знання й культури для перетворення курикулуму на важливий політичний інструмент соціальних змін [491, с. 26].

Представником напрямку реконцептуалізму — **соціального реконструктивізму** є британський учений М. Епл (Michael Apple), який пов’язує такі проблеми західного суспільства, як бідність, голод, соціальна несправедливість, з освітою, яку він вважає інструментом соціального контролю. А курикулум, на його думку, є „політичною й економічною практикою домінування пануючої більшості” [Див.: 265, с. 18].

Британський соціолог М. Янг (Michael Young), ідеолог **соціології знання**, жорстко критикує традиційний (у його інтерпретації — „курукулум як факт”) та розвивальний („курукулум як практика”) курикулуми. Перший, на його думку, не дає вчителям та учням можливості зрозуміти „колективну форму продукування соціальних відносин”, а другий обмежує соціальну реальність „суб’єктивними поглядами вчителів та учнів”. Натомість М. Янг проповідує курикулум „соціальної трансформації”, який живить своє коріння у намірах та діях індивідуума” [491, с. 27].

Представник **постмодерністських** поглядів на курикулум У. Пайнер (William Pinar) піддає критиці як традиційний, так і ціле-базований (у його інтерпретації — модерністський) курикулуми. Невід’ємним атрибутом останнього, зокрема, є стандартизовані тести, які він критикує за те, що вони негативно впливають на ініціативність і самостійність учителя (265, с. 18). За У. Пайнером, зразковим має бути курикулум, який надає інтелектуальну свободу для дослідження прогресивних форм мистецтва, гуманітарних та соціальних наук [Див.: 265, с. 18].

Характеризуючи концептуальні пошуки у курикулярній галузі на сучасному етапі, необхідно відзначити інтенсифікацію інструментальних або утилітарних поглядів на курикулум. „Оринковлення освіти” під впливом глобалізаційних трансформацій призводить до її позиціонування як виробничої системи, де навчальні досягнення учнів розглядаються як продукти виробництва.

Такі продукти у нових умовах включають не стільки знання, отримані учнями шляхом вивчення традиційних предметів, а певний перелік навичок і форм поведінки, необхідних для життя і постійного самоудосконалення. Це пов’язано з поширенням ідеї виконання (performance), яка наприкінці ХХ ст. оформилася у підхід виконання (перформенсовий) до структурування курикулуму, який асоціюється з формуванням в учнів ключових та предметних компетентностей. Цінність знань та відповідно навчальних предметів починає розглядатися з точки зору формування останніх.

Ціле-базований курикулум за такого підходу модифікується у **результато-** або **продукто-базований**.

2.3.3. Глобалізація курикулуму

Глобалізація курикулуму трактується як поширення англо-американських курикулярних ідей у шкільній світовій теорії і практиці, що призводить до уніфікації підходів до структурування змісту освіти на основі теорії курикулуму.

Про масоване проникнення теорії курикулуму у педагогіки світу пише українська вчена А. Сбруєва, обґрунтовуючи це явище процесами економічної глобалізації. А. Сбруєва розшифровує тенденцію глобалізації курикулуму як *уніфікацію і навіть стандартизацію змісту освіти не лише у регіональному та національному, а й у міжнародному вимірах* [204, с. 180].

Голландські вчені В. Вардеккер (Willem Wardekker) та М. Фольман (Monique Volman), говорячи про зазначені процеси, вживають термін „інтернаціоналізація”, який вони характеризують як *процес, що включає як запозичення самого терміна „курикулум” національними мовами, так і концептуальних характеристик курикулуму національною освітою різних країн* [742, с. 487].

Експерти ЮНЕСКО Ш. Рассекх (Sharour Rassekh) та Г. Вайдеану (George Vaideanu), досліджуючи феномен поширення англо-американської теорії курикулуму в країнах світу, наводять у цьому контексті приклади Німеччини і Франції. Так, Німеччина, попри те, що є офіційно визнаною „батьківщиною дидактики”, пишуть вчені, поступово сприйняла як термін „curriculum”, який почав вживатися паралельно з німецьким терміном „Didaktik”, так і курикулярну теорію.

А у Франції та інших франкомовних країнах після певних вагань було визнано, що ані „programme scolaire” (шкільна програма), ані „plan d'études” (навчальний план) не можуть повною мірою відобразити концепт курикулуму та відкрито, як і німецькомовними країнами, кордони для його проникнення у власний педагогічний світ [670, с. 130].

Російська вчена Л. Писарева, аналізуючи вплив теорії курикулуму на німецьку дидактику, зазначає, що її проникнення було зобов'язане потужному руху за реформу німецької освіти наприкінці 60-х років ХХ ст. Радикальної критики в цей час зазнали навчальні програми загальноосвітніх шкіл, перевантажені навчальним матеріалом й відірвані від реального життя.

Курикулум увійшов у німецьку педагогіку, твердить учена, у трьох основних значеннях:

- як поле дослідницької діяльності;
- як система організації навчального процесу;
- як дидактичний офіційний (директивний) документ, який визначає напрям навчальної діяльності.

Л. Писарева наголошує, що курикулум став своєрідним символом оновлення німецької школи, спрямованого на оптимальну раціоналізацію навчального процесу, яка реалізовувалася шляхом координації усіх „курикулум-елементів”: навчальних цілей, навчального матеріалу,

форм його представлення й трансляції та технологій перевірки засвоєння учнями знань [167, с. 99].

Яскравим прикладом проникнення курикулуму у шкільну освіту країн Східної Європи є така країна ЄС, як Румунія. За останні п'ятнадцять років, відзначає румунський учений А. Крішан (Alexandru Crisan), у Румунії було не лише запроваджено новий *Національний курикулум для дошкільної, обов'язкової та загальної середньої освіти (класи 1–12)*, а й розроблено концептуальні засади його впровадження, які забезпечили системність цього процесу завдяки переходу на нові навчальні програми і підручники, формування відповідної культури вчителів тощо [328, с. 98].

2.3.4. Палітра трактувань курикулуму

„Дати визначення курикулуму, яке б задовольнило усіх, є нереальним завданням”, — зазначає британський науковець М. Нієрі (Mary Neary) [614, с. 39]. У цьому контексті вона цитує думку Л. Стенхауза стосовно того, що „визначення слова „курикулум” не розв'язує курикулярні проблеми, а лише відкриває перспективи для їх дослідження” [Там само].

Наведені цитати окреслюють ситуацію з визначенням курикулуму, яка характеризується розмаїттям трактувань. Як ми вже зазначали, пояснення такого розмаїття криється в тому, що визначення (їх налічується більше сотні), запропоновані вченими, є відображенням їхніх концептуальних уподобань, відповідно до яких вони віддають перевагу традиційному, розвивальному або іншим курикулумам [Див., наприклад, 92, с. 17].

До вчених, які трактують курикулум у форматі традиціоналізму, належать:

- Р.М. Хатчінс (Robert Maynard Hutchins), який у 1936 р. запропонував розглядати курикулум як такий, що „складається з *граматики, читання, риторики, логіки, математики, а також видатних книг західної цивілізації*”;
- А.Ю. Бестор (Arthur Eugene Bestor), який у 1956 р. визначив курикулум, як „*навчання граматики, літератури, письма, математики, природознавства, історії та іноземної мови*”;
- Ф. Фенікс (Phillip Phenix) — трактував курикулум (1962 р.) як „*знання з дисциплін*” [Див.: 265, с. 10].

Прихильники підходу, який абсолютизує досвід, вважають, що розуміння курикулуму з позицій досвіду дозволяє змінізувати дуалізм, коли письмовий курс для навчання не враховує особистість учня та

практичні моменти процесу навчання у школах. Відповідно, курикулум визначається ними як:

- „досвід, який учні набувають у процесі навчання у школі” (Х.Л. Кесуелл/ Hollis L. Caswell та Д.С. Кемпбелл/ Doak S. Campbell, визначення 1935 р.);
- „низка потенційного досвіду, який визначено для шкільної освіти з метою спрямування учнів у груповій формі до мислення та дії” (М.К. Сміт/ Mark. K. Smith, визначення 1957 р.);
- „увесь досвід, який отримав учень у рамках шкільної освіти” (А. Фошей/ Arthur Foshay, визначення 1969 р.) [Див.: 265, с. 10].

Тракування курикулуму як вибірки з культури суспільства запропоноване (2000 р.) у визначенні А. Росса (Alistair Ross): „будь-яка соціально сконструйована та регламентована діяльність, що дібрана певним чином з культури суспільства, результатом якої є трансформація індивідуума” [678, с. 8].

Учені, які надають перевагу ціле-базованому курикулуму, розглядають його як:

- „навчання учнів, яке є спланованим та проводиться школою з метою досягнення навчальних цілей” (Р. Тайлер/ Ralph Tyler, визначення 1949 р.) [Див.: 661, с. 3];
- „заплановані навчальні цілі” (Дж. Гудленд/ John Goodland, визначення 1984 р.) [Див.: 657, с. 82];
- „програма або курс навчання, який організовано з метою досягнення учнями необхідних цілей” (П.Х. Хьорст/ P.H. Hirst) та Р.С. Пітерс / R.S. Peters, визначення 1999 р.) [Див.: 491, р. 15];
- „план для реалізації освітніх цілей, які можуть бути у формі знань, розвитку особистості учня, підготовки до дорослого життя та комбінацією зазначеного” К. Уінч/ Christopher Winch та Дж. Джингелл/ John Gingell, визначення 1999 р.) [750, с. 53].

Компетентнісний підхід відображено у визначенні Д. Теннера (Daniel Tanner): „спланований та керований навчальний досвід та наперед визначені навчальні досягнення, що є сформульованими у форматі систематичної реконструкції знань та досвіду в рамках шкільного навчання з метою постійного розвитку в учнів особистісної та соціальної компетенції”, 1990 р. [705, с. 8].

Аналізуючи ситуацію з підходами до визначення курикулуму, потрібно відзначити, що в умовах глобалізації відбувається пошук такого, яке б не відображало специфіку окремих педагогічних шкіл й національних реалій та могло використовуватися в освітніх просторах багатьох країн, навіть там, де до останнього часу поняття курикулуму було чужорідним явищем. По суті, йдеться про універсалізацію, яка на практиці реалізується за рахунок його узагальнення. Наприклад:

- „Психопедагогічна модель, що реалізує освітню політику держави, побудована на основі теорії фактів, теорії цінностей та складається з необхідної й достатньої кількості взаємопов'язаних та взаємозалежних елементів на усіх рівнях парадигми, забезпечуючи розвиток і саморозвиток особистості учня”, розроблене в Інституті педагогічних і психологічних наук Молдови [38, с. 160];
- „Експліцитні та імпліцитні всеохоплюючі теорії, політика та принципи, що визначають задекларований офіційними документами та впроваджуваний на практиці процес навчання та викладання”, запропоноване на міжнародній конференції з реформування та розвитку курикулуму у XXI столітті у Стамбулі, 2005 р. [255, с. 125].

Одне з найбільш узагальнених визначень запропоновано Міжнародним бюро з освіти ЮНЕСКО в особі його екс-директора С. Браславські (Cecilia Braslavski), де курикулум в освіті трактується як „існуючий договір між суспільством, державою та фахівцями у галузі освіти щодо курсу навчання, який учні мають пройти у певний період свого життя” [11, с. 1].

С. Браславські вважає, що для більшості фахівців на сучасному етапі курикулум визначає:

- для чого вчитися;
- що вчити;
- коли вчитися;
- де вчитись;
- як учитися;
- з ким учитися [Там само].

За такого бачення курикулум „визначає основи та зміст освіти, послідовність його трансляції стосовно часу, який відводиться на навчання, особливості навчального закладу, процесу навчання, зокрема, з точки зору методів, які застосовуються, ресурси для викладання та навчання (підручники і нові технології), оцінювання та профіль викладачів” [Там само].

2.3.5. Типології курикулуму

Відомий британський соціолог Б. Бернстайн у роботі „Про класифікацію та розмежування освітніх знань” (1971), трактуючи курикулум як освітній код суспільства, запропонував його поділ на два типи залежно від підходу до структурування знань: колекційний та інтегрований [Див.: 678, с. 99].

Колекційний тип, за Б. Бернстайном, базується на ієрархічній організації та передбачає чітке розмежування знань при його структуризації.

Інтегрований тип характеризується взаємозалежністю та взаємопроникненням знань, оскільки вони набагато слабкіше розмежовані. „... Коли класифікація є сильною, елементи змісту відокремлено один від одного чіткими рамками. Коли класифікація слабка, рамки розмежування змісту є слабкими. Класифікація, таким чином, базується на характері рамки, яка розмежовує зміст”, — підкреслював учений [678, с. 98].

Рамка також була використана Б. Бернстайном для визначення контексту, в якому знання транслюються та отримуються. Йдеться про стосунки між учителем і учнем, коли „рамка характеризує ступінь контролю, яким володіють вчитель та учень щодо добору, організації трансляції й отримання знань” (табл. 2.1) [систематизовано автором на основі джерела 678, с. 99].

Таблиця 2.1

Типологія курикулуму за Б. Бернстайном

Конструкція рамок між змістом курикулуму, їх взаємозалежність та стратифікація	
Слабка	Сильна
Зміст взаємопроникає кордони між знаннями і навчальними предметами є нечіткими ієрархія змісту (якщо існує взагалі) є невизначеною	Добре ізольовані навчальні предмети з чіткими кордонами вбудовані за ієрархією важливості та цінності
Ступінь контролю, який мають вчитель та учень над добром, трансляцією та вивченням знань	
Слабкий	Сильний
Незрозуміло, який зміст добирається для навчання стосунки між учителем та учнем у форматі відкриття швидкість навчання погоджується між учителем та учнем	Вчитель/система визначає матеріал для трансляції учневі швидкість навчання визначається вчителем/ курикулумом учитель володіє усією необхідною інформацією для організації процесу навчання
Тип курикулуму	
Інтегрований	Колекційний
Вчителі співпрацюють з колегами та учнями органи освіти є персоналізованими зміст курикулуму реалізується засобами проєктів, міжпредметних тем; процес навчання відкритий для обговорення	Вчителі викладають окремі предмети, зміст яких визначено ззовні класної кімнати перелік навчальних предметів чітко визначено швидкість та напрям навчання визначаються учителем

А. Росс пише (2000 р.) про три типи курикулуму — „**змісто-базований**”, „**ціле-базований**” та „**процесо-базований**”, які він, спираючись на Гудсана, називає „центром гравітації” у теорії курикулуму [678, с. 97].

Для підтвердження думки про те, що саме ці три типи є базовими, А. Росс наводить типології курикулуму, розроблені відомими вченими у галузі курикулярної теорії (табл. 2.2) [678, с. 98].

Таблиця 2.2

Типології курикулуму

Учений, який запропонував класифікацію та рік, коли він це зробив	Назви типів курикулуму		
Е. Блит/ Alan Blyth, 1967	підготовчий	елементарний	розвивальний
М. Скілбек/ Malcolm Skilbeck, 1976	класично-гуманістичний		прогресивістський
Д. Лотон/ Denis Lawton, 1978	предметно-центрований	суспільно-центрований	дитино-центрований
А. Гудсан/ Ivor Goodson, 1987	академічний	утилітарний	педагогічний
М. Голбі/ Michael Golby, 1989	ліберально-гуманістичний	технократичний	прогресивістський
А. Росс/ Alistair Ross, 2000	змісто-базований	ціле-базований	процесо-базований

Інший британський учений М. Сміт (Mark K. Smith) дотримується думки, що типологія курикулуму повинна базуватися на категоризації знань, розробленій Аристотелем, який структурував їх на теоретичні, продуктивні та практичні. Відповідно до зазначеної категоризації М. Сміт виділяє (2000 р.) три типи курикулуму, називаючи їх моделями, — „**курикулум як знання**”, „**курикулум як продукт**” і „**курикулум як процес**”, вважаючи, що остання модель може видозмінюватися у „**курикулум як практика**” (рис. 1) [699, с. 2].

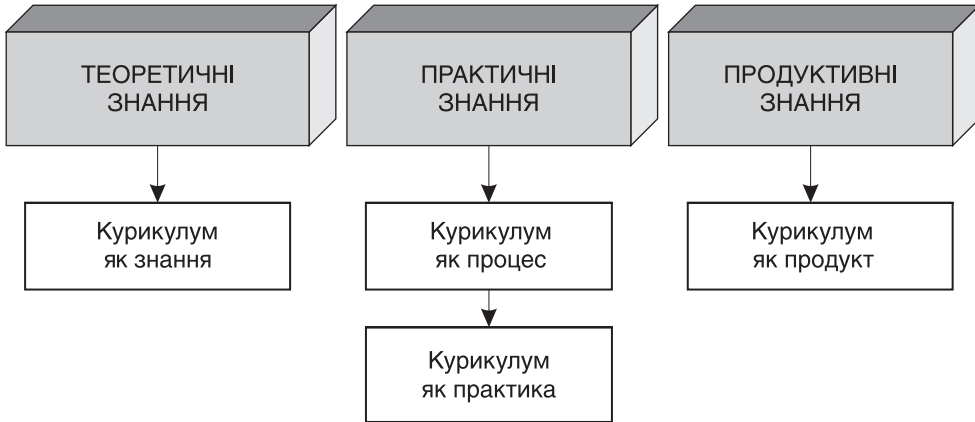


Рис. 1. Типологія курикулуму за М. Смітом

Британський дидакт В. Келлі (Albert Vic(tor) Kelly), також оперуючи у своїй типології терміном „модель”, виокремлює три базові — **„курикулум як зміст”**, **„курикулум як процес”** та **„курикулум як продукт”**, підкреслюючи, що остання є похідною від „курикулум як зміст” [564, с. 46].

За Л. Стенхаузом, три базові моделі мають назви: „об’єктна”, „процесуальна” та „дослідницька”. Об’єктна модель вченого є тотожною моделі „курикулум як продукт” М. Сміта та В. Келлі, „ціле-базованого” курикулуму А. Росса, „суспільно-центрованого” Д. Лотона, „утилітарного” А. Гудсана, „технократичного” М. Голбі та „елементарного” А. Блита.

„Процесуальна” модель курикулуму є аналогом „розвивального” А. Блита, „прогресивістського” М. Скілбека, „дитино-центрованого” Д. Лотона, „педагогічного” А. Гудсана, „прогресивістського” М. Голбі, „курикулум як процес” М. Сміта і В. Келлі та „процесо-базованого” А. Росса.

Що ж стосується *дослідницької* моделі, то Л. Стенхауз вважає: якщо в інших моделях курикулум розглядається як політичні рекомендації, зроблені ззовні й висловлені у форматі певних дій, то дослідницький курикулум — це *„зразок, за допомогою якого можливо перевіряти гіпотези та виробляти рекомендації щодо дій на рівні шкіл”* [266, с. 257].

Як видно з наведених типологій, базовими фактично є три типи курикулуму:

- *курикулум як знання/предметно-базований/академічний,*
- *курикулум як процес/розвивальний/дитино-центрований;*
- *курикулум як продукт/утилітарний/технократичний.*

Різниця між ними обумовлена концептуальними поглядами на сутність знань, необхідних молодому поколінню, роль освіти у їх трансляції та технологій, які для цього використовуються. Так, у типі „**курукулум як знання/предметно-базований/академічний**” знання розглядаються як чітко означений перелік інформації у форматі основ наук, структурованої ієрархічно, а освіті відводиться роль транслятора цих знань.

У типі „**курукулум як процес/розвивальний/дитино-центрований**” акцент робиться не на навчанні „що”, а на вивченні „як” — як отримати знання є більш важливим, аніж їх отримати, а освіта розглядається з позиції розвитку учня.

У типі „**курукулум як продукт/утилітарний/технократичний**” знання розглядаються як товар, вони мають надавати індивідууму можливість виконувати ключові функції, що відносяться до багатьох соціальних сфер та соціальних ролей, а освіта набуває інструментального виміру.

Існування різних типів відкриває широкий простір для критики опонентами, сприяючи постійному удосконаленню. Так, предметно-базований курикулум піддається критиці передусім за неврахування позиції самих учнів як приймачів змістового наповнення курикулуму та низьку ефективність методів, за допомогою яких він транслюється.

Критика розвивального курикулуму лежить як у політичній, так і у педагогічній площинах, вважає В. Келлі [564, с. 91]. Передусім такий курикулум є дуже дорогим для впровадження, вимагаючи високого рівня професійної майстерності учителів, що відповідно передбачає додаткові капіталовкладення для підвищення їхнього професійного рівня.

Крім того, розвивальний курикулум вимагає застосування надзвичайно комплексних оцінних технологій для вимірювання не просто рівня опанування знань, а рівня розвитку учня, його потенціалу.

Педагогічні аспекти критики стосуються і методів навчання. Вважається, що базові для реалізації цього типу курикулуму проблемні та інтерактивні методи не забезпечують повною мірою трансляцію курикулярних знань та вмінь усім учням.

Ціле-базований курикулум також піддається критиці багатьма ученими, які наголошують, що ключова ідея такого курикулуму про те, що можливо наперед сконструювати поведінкову модель учня, є утопічною (М. Голбі/ Michael Golby, 1989; Ж.К. Пассерон/ Jean-Claude Passeron, 1990). Вони доводять, що багато видів діяльності, передусім розумової та естетичної, передбачають формування уяви та інших аналогічних елементів, які неможливо описати у поведінкових термінах.

Крім того, наголошують учені, ціле-базований курикулум надмірно акцентує цілі за рахунок самого змісту, що призводить до його підпорядкування зазначеним цілям.

Останні десятиліття, в умовах постійного розвитку курикулуму як відповіді на швидкозмінні запити суспільства, ми є свідками модифікації базових та виникнення нових типів курикулуму. Про це, зокрема, пише фінський дослідник, експерт Світового банку П. Сальберг (Pasi Sahlberg), пропонуючи типологію (2007), яка містить типи, що виникли за останні два десятиліття. За П. Сальбергом, крім таких типів як *„курикулум на базі змісту”* та *„курикулум на базі досвіду”* в останні роки країни використовують *„курикулум як рамкова структура”*, *„курикулум на базі результатів”* та *„курикулум на базі стандартів”* [202, с. 21–22].

Так, *„курикулум як рамкова структура”* формулює лише загальну мету навчання, цілі викладання навчальних предметів або груп предметів і керівні принципи для планування і конструювання курикулуму регіональними та/ або місцевими освітніми органами, школами, вчителями. По суті йдеться про формулу проектування курикулуму, яка використовується на місцях. Цьому типу, відзначає П. Сальберг, надавалася перевага в освітніх реформах, де одним із ключових засобів покращання якості була децентралізація — його було частково запроваджено у 90-х роках ХХ ст. у скандинавських країнах.

Характеризуючи *„курикулум на базі результатів”*, науковець пише, що цей тип складається з опису цілей навчання, яких потрібно досягти при вивченні різних предметів. Цей тип набув популярності у 90-ті роки ХХ ст. у багатьох країнах з огляду на те, що надав громадськості чіткішого уявлення стосовно того, що потрібно очікувати від освіти, та реальне підтвердження реалізації цих очікувань завдяки запровадженню зовнішнього стандартизованого тестування навчальних досягнень учнів [682, с. 114].

Удосконаленим варіантом *„курикулуму на базі результатів”* став *„курикулум на базі стандартів”*, який „йде далі у встановленні критеріїв того, що повинні знати і вміти учні з різних предметів і на різних етапах шкільного навчання” [682, с. 115]. Сильною стороною такого курикулуму є здатність забезпечувати вимірювальні критерії, які використовуються для оцінювання якості освіти. Саме цей тип, відзначає П. Сальберг, є елементом нового плану дій освітніх реформ, а міжнародні організації, що фінансують реформування в рамках руху за підтримку поширення стандартів на глобальному рівні, лобіюють впровадження цього курикулуму у національну освіту країн світу.

2.3.6. Рівні курикулуму

Очевидним сьогодні є те, що впровадження курикулуму, починаючи від розробки його теоретичних засад і закінчуючи тим обсягом знань, умінь і навичок, що його засвоїли учні в процесі опанування, є багаторівневим процесом — кожен із рівнів відіграє особливу роль, додаючи йому нових характеристик. На практиці це призводить до того, що курикулум, сформульований у форматі певної суспільної ідеї та засвоєний учнями наприкінці курсу навчання, не є ідентичним, оскільки модифікується соціальним довкіллям у процесі його впровадження. І це, наголошують учені, повинно обов'язково враховуватися при його імплементації для отримання якісних результатів.

В умовах відсутності уніфікованої класифікації рівнів, базовою вважається класифікація американського вченого К.К. МакНайта (Curtis C. Mc Knight), який у 1979 р. у рамках реалізації Другого міжнародного дослідження якості математичної освіти (SIMS — Second International Mathematics Study, 1977—1981 pp.) вперше наголосив на рівневій природі курикулуму, запропонувавши розрізняти планований, впроваджуваний і досягнутий курикулуми.

Планований розумівся ним як курикулум, який *намічається запроваджувати владою (міністерством освіти та/або освітніми органами регіональної/місцевої влади) у форматі навчальних цілей.*

Впроваджуваний курикулум, за К.К. МакНайтом, — *курикулум, який реалізується в процесі навчання, а досягнутий — знання, вміння і навички, набуті учнями в результаті цього процесу* [Див.: 266, с. 260].

Визначені у класифікацію рівні, по суті, стали опорними для численних подальших розвідок учених, які рухалися як у напрямі деталізації кожного з трьох рівнів, так і виокремлення нових.

Наприклад, у 1992 р. ізраїльський учений А. Леві (Arieh Lewy) деталізував запропоновані К.К. МакНайтом рівні, охарактеризувавши процедурний аспект кожного з них [583, с. 60]. Рівень **планованого курикулуму**, за Леві, *передбачає імплементацію суспільної ідеї щодо еталона освіченості випускника школи у форматі нормативних документів, які існують у державі щодо шкільної освіти*, — закони про освіту, в яких викладено освітні цілі; стандарти як педагогічну модель суспільного замовлення; навчальні плани, програми, підручники та посібники.

Рівень **упроваджуваного курикулуму** *охоплює ту частину процесу його реалізації, що пов'язана з умовами впровадження.* До них учений відносить:

- досвід та особистість учителя, який впливає на вибір та співвідношення між формами, методами та прийомами навчання;

- шкільне середовище, включаючи наявне в школі та класі дидактичне та технічне забезпечення;
- рівень розвитку та особистісні характеристики учня, а також ті можливості, які надаються учневі для опанування курикулуму.

Рівень **досягнутого курикулуму** передбачає *набуття учнем у процесі навчання суспільного досвіду, який на початку було викладено у нормативних документах, потім видозмінено в процесі трансляції вчителями у певному шкільному середовищі та ще раз видозмінено під час його адаптації кожним окремим учнем.*

Американський дослідник Д. Гудленд (John Goodland) належить до групи науковців, класифікації яких є розширеним варіантом базової класифікації К.К. МакНайта. У запропонованій у 1984 р. класифікації Д. Гудленд визначив:

- **ідеальний курикулум**, який є теоретичним баченням представниками педагогічної науки того, чому потрібно вчити молоде покоління;
- **офіційний курикулум**, який складає офіційні документи влади, в яких відображено теоретичне бачення педагогічної науки щодо ідеального курикулуму, необхідного суспільству та його окремим громадянам;
- **сприйнятий курикулум** — офіційний курикулум у розумінні вчителів, який реалізується в процесі навчальної діяльності у класі;
- **курикулум у форматі індивідуального навчального досвіду учнів** [Див: 266, с. 260].

Офіційний курикулум, переконані молдовський учений В. Гуцу (Vladimir Guzu) та румунський А. Крішан (Alexandru Crisan), визначається історією, політикою та культурними традиціями кожної окремої країни, хоча існують і спільні для всіх характеристики. Це — документи з освітньої політики, які обґрунтовують філософію освіти, транспредметні навчальні цілі, навчальні цілі для рівнів освіти та типів шкіл, навчальні програми з предметів, підручники і навчальні посібники, методичні рекомендації [38, с. 162].

Значно ширшу класифікацію рівнів курикулуму запропонував у 1987 р. інший американський дослідник А. Глетгорн (Allan A. Glatthorn), який визначив, що:

- **ідеальний** або **рекомендований** — це курикулум, який розглядається фахівцями як найбільш оптимальний для учнів;
- **санкціонований** — вплив, якому, як вважає суспільство, мають очікувати піддатися учні у процесі навчання для того, щоб стати успішними членами цього суспільства;

- **планований** або **письмовий** — курикулум, розроблений владою для впровадження в систему освіти;
- **наявний** або **підтримуваний** — ресурсне забезпечення процесу навчання (навчальні програми, підручники, посібники);
- **впроваджуваний** — курикулум, який реально викладається вчителями у класних кімнатах;
- **досягнутий** — курикулум, який фактично опанували учні в результаті засвоєння впровадженого курикулуму;
- **отриманий** — результати вимірювання набутих учнями знань (частіше шляхом тестування) [661, с. 4].

Особливістю класифікації голландського вченого В. Куіпера (Wilmaad Kuiper, 1993) є деталізація письмового курикулуму, який структурується вченим на макро-, мезо- та мікродокументи:

- **уявний курикулум**, коли відбувається *віднаходження та систематизація ідей щодо побудови курикулуму*, які суспільство вважає за необхідне транслювати молоді;
- **письмовий курикулум**, коли *концептуальні засади соціального досвіду матеріалізуються у формат нормативних документів*. Як вбачає вчений, на цьому рівні курикулум може матеріалізуватися у чотири варіанти нормативних документів:

1. Макродокументи з формальним статусом — документи, затверджені на державному рівні (закони про освіту, стандарти, навчальні плани і програми);

2. Макродокументи без формального статусу, тобто такі, що мають *рекомендаційний характер* (наприклад, у Нідерландах Національний інститут розвитку змісту освіти (SLO) розробляє рекомендації для вчителів з метою ефективнішого впровадження документів з формальним статусом, затверджених на національному рівні);

3. Мезодокументи на шкільному рівні. Йдеться про рівень шкільного курикулуму, оскільки у деяких країнах його мають розробляти школи;

4. Мікродокументи, до яких вчений відносить, передусім, *підручники і посібники*. В. Куіпер підкреслює, що саме мікродокументи є найдієвішими для засвоєння курикулуму учнями;

- **сприйнятий курикулум**. Розробники письмового курикулуму зазвичай мають свої думки щодо результатів його впровадження. На практиці, проте, результати цього впровадження значною мірою залежать від *сприйняття курикулуму вчителями*;
- **операційний або виконаний курикулум**. Очевидним сьогодні для вчених, які працюють у курикулярній галузі, є те, що вели-

кий вплив на трансляцію вчителями „сприйнятого” курикулуму справляють умови трансляції — кількість відведеного часу на навчальні предмети, наявність чи відсутність тих чи інших дидактичних матеріалів тощо, що в результаті перетворює сприйнятий курикулум на виконаний;

- **курикулум досвіду.** Йдеться про *курикулярні знання та вміння, які було сприйнято учнями*. Втім, вважає Куіпер, цей рівень курикулуму ще не можна вважати останнім, оскільки отримані знання потребують певної адаптації до вже наявного досвіду учня;
- **тестований курикулум** — *курикулум, який закладається в тестах для перевірки його засвоєння учнями*;
- **вивчений курикулум** — у визначенні вченого, це *та власність у вигляді знань, умінь, навичок та цінностей, яку отримав учень у процесі трансляції курикулуму* [282, с. 69–79].

Класифікація іншого голландського вченого Я. ван ден Аккера (Jan van den Akker, 2003) є подальшим розвитком ідеї В. Куіпера щодо існування підрівнів на кожному з рівнів. Я. ван ден Аккер використав розроблені іншими дослідниками рівні для створення синтезованої моделі, в якій базові рівні — „**планований/нормований**”, „**виконаний/впроваджуваний**” та „**отриманий/вивчений/досягнутий**”, включають підрівні (табл. 2.3.) [737, с. 3].

Таблиця 2.3

Типологія рівнів курикулуму за Я. Аккером

ПЛАНОВАНИЙ	Ідеальний	Бачення (раціональне або філософське) курикулуму
	Формальний/ Письмовий	Наміри, які конкретизовано у курикулярних документах та/або матеріалах
ВПРОВАДЖУВАНИЙ	Отриманий	Курикулум в інтерпретації користувачів, передусім учителів
	Операційний	Процес навчання — курикулум у дії
ДОСЯГНУТИЙ	„Досвідний”	Навчальний досвід, набутий учнями
	Вивчений	Навчальні результати учнів

А. Росс, розглядаючи рівні курикулуму, ставить питання ролі кожного з них. У цьому контексті вчений пропонує модель співвідношення елементів планованого/нормованого курикулуму — Національного (National) (на рис. 2 — НК) та шкільного (рис. 5) [678, с. 78].



Рис. 2. Рівні курикулуму за А. Россом

Як видно з рис. 2, А. Росс розглядає планований/нормований курикулум як багатоеlementне утворення, наголошуючи на важливості як шкільного курикулуму, так і кроскурикулярного виміру. Це відповідає загальноприйнятому у світі підходу, озвученому, зокрема, ОЕСР. Узагальнивши практику держав-членів ЄС, ОЕСР підкреслює багатоеlementність планованого курикулуму, визначаючи його як „*курикулум, відображений у підручниках, курикулярних рекомендаціях, змісті екзаменів, освітній політиці, постановах та інших офіційних документах, для впровадження у систему освіти. Планований курикулум об'єднує як обов'язкову, так і необов'язкову частини курикулуму*” [628, с. 55].

2.3.7. Прихований курикулум

Як зазначалося вище, „планований/нормований” курикулум переходить на наступний рівень — рівень трансляції, на якому він передається вчителями учням в умовах школи. Тут, відзначають дослідники, з'являється специфічна реалія, яка обов'язково супроводжує курикулум під час його трансляції. Йдеться про так званий **прихований курикулум**, який визначається вченими як такий, що:

- „трансляється школою учням, ... які опановують підхід до життя та ставлення до навчання” (Р. Мейган/ Roland Meighan);
- „складається з речей, яким учні навчаються, отримуючи досвід відвідання школи, а не з того, що проголошується офіційними навчальними цілями такого типу закладів” (М. Хараламбос/ Michael Haralambos);
- „складається з частини напрацювань або побічних продуктів шкіл чи позашкільних утворень, особливо з тих форм, які опановуються, однак відкрито не були заплановані” (Д. Мартін/ Jane Martin) [261, с. 454];
- „стосується не тих видів діяльності, які свідомо плануються для залучення в них учнів, а скоріше незапланованих і, можливо, небажаних сигналів, які передаються учням за допомогою інституційних структур освітніх закладів та через часто підсвідоме ставлення тих (вчителів та інших осіб), хто працює у цих установах” (Д. Джингелл/ John Gingell) [482, с. 54].

Наведені визначення акцентують розуміння прихованого курикулуму як засобу, за допомогою якого школи привносять соціальний контекст у нормований офіційною владою курикулум у процесі його трансляції учням. Ідея про те, що прихований курикулум є інструментом соціального контролю, робить його предметом аналізу багатьма західними соціологами. Дослідниками цієї проблеми є Ф. Джексон (Phillip W. Jackson), Р. Дрібен (Robert Dreeben), Ф. Кусик (Philip Cusick), М. Янг (Michael F.D. Young), Д. Харгрівс (David Hargreaves), Е. Велланс (Elizabeth Vallance) та ін. Так, Е. Велланс до основних функцій прихованого курикулуму відносить передачу „цінностей, політичну соціалізацію, виховання слухняності і покірності в рамках соціального контролю” [499, с. 13].

Авторство терміна „прихований курикулум” належить соціологу Ф. Джексону, який вважав, що освіту потрібно розглядати передусім як процес соціалізації. Вчений наголошував, що цей процес включає трансляцію як норм і цінностей, так і системи соціально затверджених знань, які також базуються на прийнятих у суспільстві концепціях про ціннісну сутність знань.

Крім того, враховувати потрібно той факт, що сам процес навчання є соціально сконструйованим. У його рамках такий курикулум може транслюватися:

- **свідомо:** через форми організації навчального процесу (організацію навчання в школі, що виступає як окрема інституція суспільства, відмінна від учнівського дому; побудови класної кімнати, наприклад, коли вчитель стоїть перед учнями, а учні сидять за партами, поставленими у класі рядами, тощо);

- **підсвідомо**: через форми інтерпретації вчителем поведінки учнів та очікувань, які озвучує учитель у результаті такої інтерпретації [684, с. 41].

Д. Харгрівс пише, що основним каналом трансляції прихованого курикулу є саме підсвідомий, зазначаючи, що „учні засвоюють цінності, яким вчителі навчають їх несвідомо” [499, с. 10].

Важливим у дослідженнях учених у царині прихованого курикулу є думка про обов'язкове врахування цієї реалії у навчальному процесі. Так, відомий американський науковець Дж. Шваб (Joseph Schwab), запропонувавши перелік базових характеристик курикулу, що отримав назву „desiderata”, поряд з такою його характеристикою як предметний зміст, назвав оточення та стосунки учня і вчителя, які, на думку вченого, є обов'язковими для врахування при розробці так званого **ідеального курикулу** [657, с. 82].

А. Орнстейн (Allan C. Ornstein) і Ф. Ханкінс (Francis P. Hunkins) зазначають з цього приводу: „...Якщо ми братимемо до уваги лише спланований курикулум у вигляді офіційного документа, не враховуючи численні позитивні й негативні наслідки його реалізації, ми не зможемо повною мірою використати силу прихованого курикулу, тобто ту частину курикулу, яка доповнює письмовий варіант й активно впливає на учнів” [Див.: 684, с. 42].

В. Келлі пише, що для того, щоб будь-яке визначення курикулу (аби воно вважалось ефективним і продуктивним) повинно пропонувати не лише твердження, що курикулум — це знання чи навіть навчальні предмети, які школа має викладати або транслювати чи „доставляти”, а й вести мову про так званий **„цілісний курикулум”**, який *крім знаннєвої складової включає досвід, отриманий учнями як ключовий об'єкт процесу навчання, та обов'язково той досвід, що свідомо чи несвідомо додає школа та вчителі у процесі трансляції курикулу* [564, с. 4].

Зазначимо, що в освіті країн Спільноти намагаються врахувати реалії прихованого курикулу. Зокрема в офіційному визначенні курикулу британським Інспектором Її Величності 1985 р. він трактується як такий, що *„складається з усіх видів діяльності, що входять до організаційної моделі школи для сприяння розумовому, особистісному, соціальному та фізичному розвитку учнів. Він включає не лише формальні уроки, але й „неформальні” заняття, які називаються позакласною діяльністю, а також ті фактори, які формують шкільне середовище, — якість стосунків, проблему рівності можливостей, визначення цінностей... Методика викладання також істотно впливає на курикулум і на практиці не може бути від нього відокремлена”* [710, с. 7].

2.3.8. Модернізація як невід’ємний атрибут курикулуму

Постійний розвиток суспільства, впливаючи на зміну його очікувань від освіти, робить модернізацію необхідною умовою забезпечення ефективності курикулуму. М. Нєрі (Mary Neary) уявляє причини, що спонукають до модернізації курикулуму, у вигляді замкненого ланцюга з нерозривно взаємопов’язаними ланками (рис. 3) [614, с. 50].

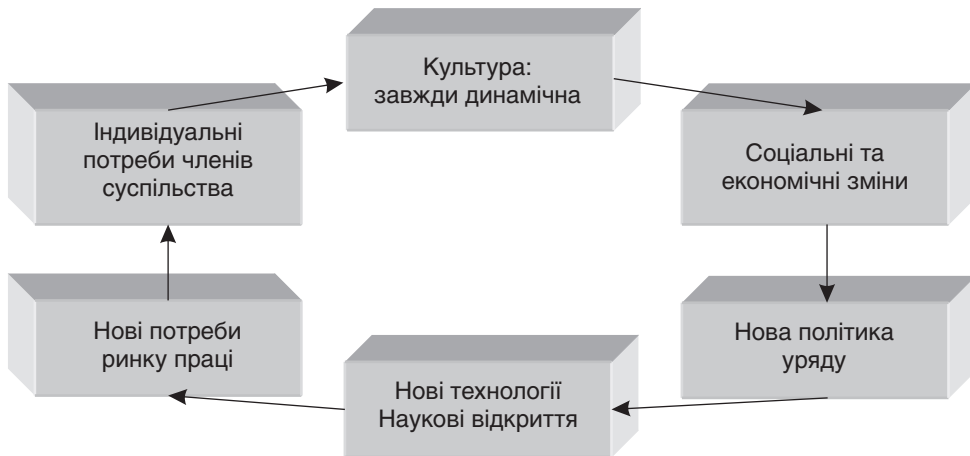


Рис. 3. Зміни у суспільстві, які обумовлюють модернізацію курикулуму

В. Гуцу та А. Крішан усі фактори, що визначають сутність модернізації курикулуму, об’єднали у дві категорії: зовнішню і внутрішню [38, с.163].

Категорія зовнішніх факторів включає:

- **соціальні** (організація освіти визначається конкретними соціально-історичними умовами, характером суспільних відносин, національними традиціями, рівнем матеріальної і духовної культури);
- **економічні** (економічні відносини);
- **культурні** (стабілізація співвідношення особистості з етносом, культурними цінностями) та **наукові** (еволюція знань) фактори.

Категорія внутрішніх факторів складається з **фактора еволюції педагогічної науки** та **факторів, що гальмують розвиток курикулуму**. До останніх учені відносять такі:

- цілі навчання не відповідають змінам у суспільстві, інтересам і запитам учнів;

- чинні навчальні програми і підручники вступають у суперечність з новою структурою системи освіти;
- програми і підручники перевантажені інформацією;
- зміст програм і підручників зорієнтований на пасивне репродуктивне навчання;
- недостатньо реалізовано горизонтальний і вертикальний зв'язок компонентів навчальної програми [38, с. 164].

М. Нієрі виокремлює три можливі сценарії такої модернізації. Це: сценарій „згори донизу”, „на місцях” та „мережевий” [614, с. 52–54].

Сценарій „згори донизу” передбачає ініціювання модернізації курикулуму центральними органами влади, а від педагогічної громадськості (вчителів, директорів шкіл та ін.) очікується реалізація проголошених ідей. За такого сценарію процес модернізації змісту є багаторівневою вертикаллю, охоплюючи:

- **центральний рівень** (національне міністерство освіти або інституції, які створені міністерством з цією метою);
- **експертний рівень** (групи експертів, що складаються з педагогів, науковців, технічних працівників, працівників управлінь освіти, інспекторів);
- **шкільний рівень** (школи та педагоги є ключовими агентами з проведення модернізації курикулуму);
- **громадський рівень** (батьки, ЗМІ, неурядові організації).

Такий сценарій зазвичай є досить дорогим, відзначає вчена, оскільки потребує стратегічного планування та масштабної реалізації.

Сценарій модернізації курикулуму „на місцях” можливий за децентралізованого підходу до управління освітою. Йдеться про визначальну роль учителя в процесі такої модернізації, який виступає і як її ініціатор, і як реалізатор. Остання відбувається локально, лише на місцевому рівні.

За **мережевим сценарієм** ключова роль у модернізації належить навчальним закладам, передбачаючи об'єднання їх у мережу на базі спільної ідеї модернізації курикулуму. Цей сценарій потребує залучення матеріальних та людських ресурсів (створення експертних груп з учителів, розробка нових дидактичних матеріалів та ін.). Модернізація відбувається на регіональному рівні.

А. Крішан, враховуючи досвід Румунії у модернізації курикулуму, пропонує формат так званої *Операційної/прагматичної моделі розвитку курикулуму*, яка включає три компоненти:

- **концептуальний** — передбачає розвиток курикулярної філософії як теоретичного підґрунтя для розробки національного курикулуму;

- **інституційний**, що включає низку інституційних дій для розробки і впровадження курикулуму на національному рівні;
- **стратегічний** – зосереджено на розробці освітньої політики для впровадження національного курикулуму, яка має включати механізми такого впровадження [328, с. 100].

А. Леві, характеризуючи феномен модернізації курикулуму, зазначає, що його особливостями є *перманентність* та *світовий масштаб*, хоча конкретні час та місце здійснення накладають свої особливості. Так, рух з модернізації курикулуму наприкінці 50-х років ХХ ст., підкреслює вчений, мав централізований характер, і підтвердженням цього було створення центральними органами влади відповідних інституцій. Прикладами „змістових” органів у країнах ЄС є:

- *Відомство з питань кваліфікацій та курикулуму* у Сполученому Королівстві (Англія та Уельс) (Qualifications and Curriculum Authority (QCA)*, яке відповідає за дотримання освітніх стандартів. Цей орган надає рекомендації Департаменту з питань освіти та професійної підготовки (Department for Education and Skills (DfES) щодо напрямів розвитку змісту освіти, підходів до оцінювання та кваліфікацій;
- *Національна рада з питань змісту освіти* у Франції (Conseil national des programmes – CNP)**, яка надає рекомендації міністерству освіти щодо загальних підходів до організації, цілей освіти, принципів розвитку її змісту та змістових галузей;
- у процесі розробки національних вимог до змісту освіти *Міністерство освіти, культури та науки* Нідерландів має консультуватися з *Радою освіти і Консультативним комітетом початкової та середньої освіти*. Крім того, в країні функціонує *Національний інститут з розвитку курикулуму (SLO)****, який фінансується урядом. Інститут складається з трьох департаментів, які працюють відповідно над розвитком змісту початкової, середньої та професійної освіти і освіти дорослих. Метою цього закладу є надання підтримки щодо розвитку та впровадження змісту освіти;
- Парламент та уряд Швеції визначають ключові цінності, цілі й завдання початкової та середньої освіти, а *Національна агенція з освіти (Skolverket)***** розробляє вимоги, які визначають, чому

* Див.: <http://www.qca.org.uk>

** Див.: <http://www.education.gouv.fr/syst/cnp/histo.htm>

*** Див.: <http://www.slo.nl/>

**** Див.: <http://skolverket.se/english/index.shtml>

діти мають навчитися на рівнях початкової та середньої освіти (навчальні програми). Ці вимоги не конкретизують організацію навчального часу та методи навчання, а визначають його зміст;

- в Ірландії зміст освіти окреслюється *Міністерством освіти і науки* спільно з *Національною радою з питань курикулуму та оцінювання* (National Council for Curriculum and Assessment – NCCA*), яка опікується розробкою і результатами впровадження змісту та інформуванням громадськості щодо проблем якості освіти.

А наприкінці 80-х особливістю такого руху стала широка участь у багатьох країнах місцевих освітніх органів та шкіл [583, с. 10].

Узагальнюючи викладене, підкреслимо, що:

- англо-американська теорія курикулуму в умовах глобалізації починає відігравати домінуючу роль у розвитку шкільної освіти в країнах світу, включаючи країни Євросоюзу;
- у контексті боротьби за підвищення якості і результативності освіти завдяки операційним характеристикам курикулум розглядається багатьма країнами Спільноти як ефективний інструмент трансформації суспільного досвіду в індивідуальний досвід кожного учня, який дає можливість останньому відповідати на виклики сучасності;
- сильною стороною курикулуму вбачається акцентація діяльнісного аспекту. Йдеться не лише про добір змісту, а й про процес його трансляції й оцінювання засвоєння. Така комплексність забезпечує цілісність навчального процесу, взаємозв'язок і наступність між його елементами;
- не менш сильною характеристикою курикулуму є здатність до постійного розвитку — теорія курикулуму передбачає його перманентне удосконалення спільними зусиллями теоретиків і практиків, увага у цьому контексті приділяється й залученню громадськості;
- курикулум поціновується також і за врахування впливу шкільного середовища, яке асоціюється з так званим прихованим курикулумом;
- з метою формування у молоді характеристик, необхідних для життя в інформаційному суспільстві, поширення набуває модель „курикулум на базі результатів” та її модифікація „курикулум на базі стандартів” як така, що надає громадськості інформацію про ступінь реалізації очікувань суспільства від освіти, а молоді — впевненість у володінні набутими знаннями, вміннями і навичками.

* Див.: <http://www.ncca.ie/>



Загальні тенденції розвитку змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу у другій половині XX – на початку XXI століття

3.1. Стандартизація змісту шкільної освіти як інструмент забезпечення її якості у державо-членах

Якість освіти нарівні з добробутом та здоров'ям людини визнається міжнародною спільнотою пріоритетом XXI ст. — серед параметрів індексу розвитку людського потенціалу, за яким ПРООН порівнює ступінь соціального та економічного розвитку країн, показник освітньої діяльності є одним із трьох основних в інтегрованій оцінці якості людського життя [133, с. 29].

ООН визнає якісну освіту індикатором національного економічного потенціалу та соціальним благом, проводячи паралель між такою освітою і рівнем доходу індивідуумів у дорослому житті та здоров'ям нації [729, с. 20].

ЮНЕСКО акцентує питання якісної освіти з проекцією на набуття молоддю життєвих компетентностей для успішного входження у сучасне суспільство [468, с. 4].

ЄС розглядає якісну освіту передусім як інструмент економічного зростання на шляху до розбудови конкурентоспроможної та динамічної Спільноти [373].

Мета підвищення якісного рівня освіти, проголошена Спільнотою, обумовлює необхідність пошуку адекватних інструментів для її досягнення, найбільш ефективним з яких у царині змісту освіти розглядається стандартизація. Український компаративіст А. Сбруєва пише з цього приводу, що „головним інструментом досягнення мети освітніх реформ 90-х років XX ст. — початку XXI ст., а саме підвищення якості освіти для всіх, стали освітні стандарти” [204, с. 170].

Міжнародна організація зі стандартизації (International Organization for Standardization, ISO) визначає „**стандарт**” як „встановлений на основі консенсусу та схвалений визнаним органом документ, який запроваджує для загального та багаторазового застосування правила, керівництва та характеристики для проведення діяльності і визначає результати цієї діяльності з метою досягнення оптимального рівня порядку у конкретному контексті” [552].

У сучасному житті стандарт слугує точкою відліку ефективності праці, якості продукції і послуг — „стандарты забезпечують бажані властивості продуктів та послуг, таких як якість, екологічність, безпека, надійність, ефективність та взаємозамінність, причому за оптимальну вартість”, — підкреслює Міжнародна організація стандартів [Там само].

Ідея стандартів тісно пов'язана з ідеєю якості, яка асоціюється з адекватністю або відповідністю об'єктів або процесів цілям, для яких їх призначено. Якість передбачає застосування певної шкали та стандартів — об'єкт може бути „поганою” або „належною” якості, відповідати чи не відповідати стандарту. Відповідно **стандартизація** — це процедура, яка супроводжує етапи цілепокладання та оцінки результативності певної діяльності.

У сфері освіти якість традиційно визначалася цілями, які у будь-якій країні формулюються узагальнено. „Цілі освіти є загальними деклараціями про знання, таланти і навички, а також ставлення, цінності, інтереси та мотивацію, які, як очікується, школи повинні транслювати учням. Вони формулюють ті можливості, які ми бажаємо надати нашим дітям для розвитку їхньої особистої індивідуальності, вивчення культурних і наукових традицій, набуття практичного досвіду для життя та активної участі у суспільстві” — так характеризують цілі шкільної освіти науковці Е. Кліме (Eckhard Klieme), Г. Авенаріус (Herbert Avenarius) та В. Блюм (Werner Blum) з Німецького інституту міжнародних досліджень освіти (Франкфурт-на-Майні) [572, с. 15].

Очевидним для країн в умовах боротьби за покращання якості освітніх послуг було те, що досягнення цілей у такому загальному формулюванні виміряти практично неможливо. Відповіддю став процес переведення загальних цілей освіти у „площину конкретних різномірівневих завдань, які, згідно з навчальними програмами, повинні виконати учні у визначений термін” [37, с. 17]. Йдеться про запровадження стандартів, що стали інструментом, за допомогою якого країни розпочали вимірювати якість освіти. Відомий міжнародний фахівець у царині моніторингу якості освіти, експерт ОЕСР, ООН та ЄС А. Тайджман (Albert Tuijnman) підкреслює у цьому контексті: „Стандарт

базується на освітніх цілях, які визначають напрями шкільного навчання, транслюючи ці цілі у спеціальні вимоги” [37, с. 37].

Необхідно зазначити, що в умовах активної стандартизації, яка характеризує сучасний розвиток національних систем освіти практично усіх країн ЄС та багатьох країн світу, сам термін „стандарт” і досі залишається предметом дискусій, оскільки в різних країнах перевагу надають різним його інтерпретаціям. Це, зокрема, відмічається у дослідженні британських учених С. Томас (Sally Thomas) та В-Цз. Пенга (Wen-Jung Peng), присвяченому використанню терміна „стандарт”/”стандарти” в освіті Сполученого Королівства. Дослідники наголошують, що на сучасному етапі існує велика невизначеність щодо природи стандартів — „визначення, наведені у словниках, демонструють, що терміни „стандарт” і „стандарти” мають багато різних значень, які змінюються з часом та будуть продовжувати змінюватись” [716, с. 177].

Французький науковець Р.-Ф. Готьє (Roger-François Gauthier) пише про два підходи до трактування стандарту, який він в узагальненому вигляді характеризує як „*сукупність специфічної інформації*” [480, с. 70]. По-перше, наголошує Готьє, стандарт може бути пов’язано 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, концентрується навколо трактування стандарту як „*сукупності інформації про рівень фактичних навчальних досягнень учня*” [Там само].

Науковці з Німецького інституту міжнародних досліджень освіти також наголошують на існуванні декількох значень терміна „стандарт” в освітній сфері. Зокрема в Англії, пишуть вчені, термін було вперше використано у 1860 р. у Законі, який запроваджував 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 [572, с. 26].

У 80-ті роки ХХ ст., у період правління консервативного уряду М. Тетчер, та у 90-ті, в період лейбористського уряду Т. Блера, у зв’язку з перебудовою національної освіти у напрямі результативності, „стандарт” починає використовуватися у множині для позначення рівня національної освіти, її якості. В цей час створюється національна аген-

ція — Бюро з питань стандартів в освіті (Office for Standards in Education — OfSTED), а одним із завдань освітньої політики в Англії проголошується „підняття освітніх стандартів” (to raise educational standards), що означає підняття рівня освітніх послуг у країні [Там само].

Отже, первісне використання терміна „стандарт”, запровадженого у Сполученому Королівстві, пов’язане з фактичним рівнем, що його досягли чи не досягли учні в процесі навчання. Зазначимо, що таке трактування і досі залишається домінуючим для цієї країни. Так, С. Томас та В-Цз. Пенг, посилаючись на британського науковця К. Гіббс (Caroline Gipps), наголошують на превалюванні на сучасному етапі у Британії значення терміна „стандарт” у розумінні фактичного рівня досягнень: „... Коли ми говоримо про стандарти, це може стосуватися рівнів досягнень з базових дисциплін, таких як читання і математика, або рівня забезпечення вчителями чи книгами. У більш вузькому розумінні стандарти можуть означати рівень досягнень при виконанні тесту або у найбільш широкому сенсі — рівень освіченості людини” [716, с. 177].

Інший дослідник у царині стандартизації освіти Х. Бартолом’ю (Hannah Bartholomew) також підкреслює, що термін „стандарт” застосовується у Британії передусім для позначення ступеня індивідуального прогресу: „... Ми повинні відзначити, що термін „стандарт” використовується у багатьох значеннях, і нам потрібно звільнитися від непорозумінь у цьому контексті. Усі визначення до певної міри стосуються рівнів досягнень або успішності дітей, учнів, інституцій. Стандарт, досягнутий учнем після закінчення курсу навчання, наприклад, розуміється у вигляді певної позначки на шкалі досягнень, яку можна порівняти з позначками інших учнів або певним рівнем для складання іспиту чи отримання ступеня/сертифіката у конкретному класі. У цьому випадку ми говоримо про індивідуальну шкалу, яка вимірює успішність конкретної особи” [Див.: 716, с. 179].

Підтвердженням наведених висловлювань є положення офіційного документа OfSTED — *„Посібника для інспектування початкових та ясельних шкіл”* (2000 р.), в якому зазначається, що термін „стандарт”, що використовується у документі, означає *„навчальні досягнення учнів стосовно чітких реперних точок, таких як рівні Національного курикулуму (National Curriculum), або описи досягнень після закінчення кожного ключового етапу (Key Stage). Високі стандарти, наприклад, означають, що значний відсоток учнів певного віку досягли або перевищили рівень, встановлений для шкіл”* [639, с. 23].

В останні десятиліття, проте, дедалі більшої ваги в освіті набуває розуміння стандарту як *нормативних вимог з боку держави, які при-*

ймаються як взірці освіченості, що відображає суспільний ідеал. Документ „Стандарти курикулуму та оцінювання зі шкільної математики” (Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics), який уперше містив вимоги до змісту освіти та систему вимірників, було розроблено у 1989 р. у США Національною радою вчителів математики (National Council of Teachers of Mathematics – NCTM). Стандарти позиціонувалися тут як еталон шкільної математичної освіти у США, а сам термін „стандарт” було вжито у розумінні „зразок”, зокрема, для шкільної математичної освіти [572, с. 28].

Зазначений документ відкрив еру запровадження в освіту багатьох країн світу таких популярних сьогодні освітніх стандартів, які відображають зобов'язання, з одного боку, держави перед своїм громадянином у сфері освіти, а з іншого — громадянина перед державою, яка у такий спосіб окреслює вимоги щодо досягнення ним визначеного рівня освіченості, гарантуючи, у свою чергу, необхідний для цього рівень освітніх послуг.

Подальший внесок у розроблення концептуальних засад стандартів в освіті було зроблено Національною радою з освітніх стандартів і тестувань США (National Council on Education Standards and Testing), яка у 1992 р. оприлюднила доповідь „Підвищення стандартів американської освіти” (Raising Standards for American Education), де американські вчені запропонували розрізняти два види освітніх стандартів — „стандарт змісту” (content standard) і „стандарт досягнень” (performance standard). „Стандарт змісту” трактувався як такий, що „окреслює знання, вміння та навички, які учні мають отримати у школі, щоб досягти високого рівня компетентності з якогось предмета”, а „стандарт досягнень” — як такий, що „визначає різні рівні компетентності з предметів, закладених у стандарті змісту” [612, с. 13].

Роком пізніше Експертна група з питань національних цілей освіти (National Education Goals Panel), створена у 1990 р. задля просування федеральної програми „Національні освітні цілі 2000” (National Education Goals 2000), надала більш детальне роз'яснення відмінностей між двома типами освітніх стандартів. Так, „стандарт змісту” трактувався як такий, що „відображає, що саме мають вивчати учні. Його практична реалізація часто пов'язана з вказівками до навчальних програм та підручників. Він представляє цілі та завдання навчання і вимірювання” [220, с. 244].

„Стандарт досягнень” пропонувалось розуміти як такий, що „визначає той рівень обізнаності чи компетентності учня, який свідчить про досягнення учнем стандарту змісту” [Там само].

Підхід американських учених отримав підтримку науковців світу. Наприклад, британська фахівець С. Томас визначає стандарт змісту як такий, що „описує, що учні повинні знати та робити з кожного предмету” [716, с.178], а, за А. Тайджманом, стандарт „визначає ту частину змісту освіти, що нею повинні оволодіти всі учні” [37, с. 17].

Стандарту досягнень одностайно відводиться роль визначення вимог до рівня підготовки учнів. Він розуміється як такий, що:

- „описує рівні досягнень з ключових предметних зон” [286];
- „вказує, наскільки добре учні оволоділи відповідною частиною змісту” [37, с. 17].

Деякі вчені, крім двох зазначених типів, пропонують використовувати третій — **„стандарт можливості для навчання”** (opportunity-to-learn (OTL) standard), який трактується як такий, що характеризує той „внесок у вигляді ресурсів, який потрібен для того, щоб учні змогли реалізувати окреслені в інших стандартах завдання” [701, с. 3].

Можливість для навчання, зазначає британський дослідник Н. Послтвейт (Neville Postlethwaite), поступово набуває дедалі більшого визнання серед педагогів, які розглядають її як ключову передумову навчання [172, с. 48]. Відповідно, застосування стандарту можливості для навчання, на думку вчених, надасть можливість усунути потенційну нерівність при отриманні освітніх послуг усіма учнями, оскільки цей стандарт визначає такі характеристики навчального процесу, як кількість навчальних годин, якість викладання та навчальної літератури тощо [701, с. 3].

Отже, саме у США вперше було використано термін „стандарт освіти” („освітній стандарт”) для позначення нормативних вимог суспільства щодо освіченості учня. Особливістю американських стандартів є різнорівневність (тут існують стандарти федерального, „штатного” і місцевого рівнів) та рекомендаційний характер цих документів — стандарти у США лише рекомендуються до використання у школах, хоча в останні роки дедалі більшої сили набуває рух за надання їм статусу обов’язковості.

Важливо підкреслити, що в країнах ЄС, на відміну від США, освітні стандарти встановлюються державою (шляхом закріплення відповідними нормативними актами) і є обов’язковими для виконання. Сьогодні вони перетворилися на норму, що визначає принципи реалізації освітнього процесу. Так, в офіційних документах Латвії проголошується, що „дотримання державного стандарту освіти є обов’язковим для кожної фізичної та юридичної особи, яка розробляє та упроваджує навчальну програму” [263].

Починаючи з 90-х років ХХ ст. тенденція стандартизації охопила держави ЄС як з децентралізованою, так і централізованою системами освіти. В децентралізованих країнах запровадження освітніх стандартів позиціонувалось як інструмент підвищення якості освіти шляхом запровадження єдиного освітнього простору, на якому діяв освітній мінімум, що його мали отримати всі учні.

Головною метою запровадження стандартів у країнах з централізованою системою освіти проголошувалося скорочення обсягу обов'язкового її змісту через виокремлення з нього необхідного для всіх учнів базису. Стандарт у цих країнах, передусім, розглядався з позиції адекватної відповіді на проблему накопичення людством величезного обсягу знань та перевантаження навчальних програм.

У результаті для обох груп країн стандарт перетворився на інструмент, що надає можливість віднаходити своєрідний баланс між потребою у підвищенні якості освіти та задоволенням особистісних вимог учнів. З одного боку, він розвантажував зміст освіти, забезпечуючи збереження психічного та фізичного здоров'я молоді, особистісну орієнтацію навчання, варіативність та свободу вибору, а з іншого — уможлилював достатній якісний рівень освіти, зберігаючи цілісність та наступність змісту на різних ступенях школи.

Фактично стандарт став практичною реалізацією нових філософських поглядів на освіту, які ґрунтуються на ідеях якості, результативності, особистісної зорієнтованості та доступності. В цих координатах він, по-перше, почав використовуватися для формування системи вимог, які працюють як базові орієнтири. Такий підхід реалізується в існуванні двох складових — **загальної обов'язкової частини змісту (інваріанта)**, яка встановлюється на національному (державному, федеральному) рівні, створюючи єдиний освітній простір, і **варіативної** — для врахування територіальних і соціальних особливостей та потреб місцевих громад.

По-друге, стандарт сприяє зміщенню акценту з того, що потрібно вчити, на те, що потрібно знати учневі, забезпечуючи особистісне засвоєння змісту освіти.

По-третє, гарантує достатній мінімум знань та вмінь, які повинен отримати кожен учень, забезпечуючи у такий спосіб рівний доступ до освіти всіх верст населення, включаючи найбільш уразливі.

Крім того, стандарт окреслює результати, яких має бути досягнуто в процесі навчання, та запроваджує систему вимірників цих результатів, що надає учневі, вчителям та школам своєрідний захист від можливої упередженості на місцевому рівні.

І нарешті, стандарт відкриває перспективи для забезпечення рівності можливостей для населення, а державним органам — надає реальний шанс для моніторингу якості національної системи освіти.

Важливою характеристикою стандарту є те, що він не є застиглим, оскільки є відображенням суспільних вимог до освіти, які постійно змінюються. У розвитку освітніх стандартів в Європі простежуються три періоди, перший з яких припадає на час функціонування своєрідного прообразу освітніх стандартів у сучасному їх розумінні. Йдеться про модель стандартизації змісту освіти в країнах Європи з централізованою системою освіти, за якої основним об'єктом стандартизації виступав зміст, а засобом — навчальний план. Такий варіант навчального плану жорстко визначав перелік та обсяг навчальних предметів, послідовність їх вивчення учнями, а також єдині навчальні програми з предметів і підручників з комплексом методичної та дидактичної літератури. Зазначена *модель* стандарту характеризується російськими вченими О. Логіновою та Н. Мельниковою як *вхідна* або *процесуальна*, оскільки за цієї моделі нормативні вимоги до змісту фокусувалися на вході або на процесі, а не на результатах, яких має бути досягнуто при опануванні визначеного змісту [88, с. 12].

У 90-х роках ХХ ст. в умовах кардинальних суспільно-економічних трансформацій європейських суспільств розпочинається якісно новий період розвитку освітніх стандартів — на арену виходить *результативна модель*, яка характеризується гнучкими засобами опису структури та змісту освіти (часто у форматі так званого „рамкового стандарту”), а також чітким окресленням кінцевого результату навчання.

Інноваційним стало запровадження об'єктивних вимірників для оцінювання отриманих результатів. Про це зазначає, зокрема, і А. Сбруєва, аналізуючи стандартоорієнтовані реформи 90-х років ХХ ст. у розвинутих англomовних країнах: характерною ознакою цих реформ „стала їх результативна парадигма, що зумовила формулювання стандартів змісту освіти у вигляді показників навчальних досягнень учнів (attainment targets)” [204, с. 180].

Характеристикою результативної моделі стандартів є структурування змісту у форматі предметних галузей, а також зменшення частки інваріанта до 80—60% з метою підсилення диференціації навчання.

Сучасний період, який стартував з переходом освіти держав-членів на компетентнісні засади, характеризується модифікацією *результативної моделі стандартів у компетентнісну*. Набуваючи домінантності в Європі у третьому тисячолітті, вона передбачає опис результатів навчання у форматі компетентностей, які учні повинні мати на кожному конкретному навчальному рівні, та включення до стандарту метапредметного змісту.

Наприклад, освітні стандарти, що пропонуються німецькими науковцями для запровадження у 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” [572, с. 5].

З урахуванням „компетентнісних” тенденцій у розвитку стандартів німецькі вчені у дослідженні „*Розвиток національних освітніх стандартів*” (The Development of National Educational Standards, 2004) виокремили ключові характеристики сучасної моделі стандартів, яка має обов’язково характеризуватись:

- *предмето-базованістю* — освітні стандарти повинні 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* — повинні 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 [572, р. 20].

Узагальнюючи, можна говорити про існування типової моделі освітнього стандарту в країнах ЄС, яка складається з таких *елементів*:

- *переліку загальних цілей і цілей навчання окремих предметів*;
- *базового навчального плану**, який розподіляє навчальний час за предметними галузями/предметами;
- *стандартів базових предметних галузей*, які визначають обов’язковий мінімум змісту навчальних програм та послідовність вивчення навчального матеріалу;
- *вимог до рівня успішності учнів* з предметних галузей/навчальних предметів.

Нижче наведемо приклади освітніх стандартів у деяких країнах ЄС. Вибір країн зумовлювався важливістю демонстрації освітнього стандарту як на базі навчального плану (Естонія, Румунія), так і на базі навчальних програм (Сполучене Королівство, Швеція).

* У країнах з децентралізованою системою освіти в умовах відсутності базового навчального плану стандартизація відбувається на рівні предметних галузей.

Іншим критерієм стала інноваційність у побудові освітніх стандартів. У цій проєкції було обрано такі країни, як Іспанія, Нідерланди, Фінляндія та Угорщина.

Сполучене Королівство є прикладом стандартизації освіти в умовах децентралізованого підходу на рівні навчальних програм. Особливістю цієї країни є те, що при використанні зазначеної педагогічної реалії термін „стандарт” не застосовується — *Законом про реформу освіти* (The Education Reform Act, 1988 р.) запроваджено *Національний курикулум* (National Curriculum), який є стандартом базової освіти для Англії, Уельсу та Північної Ірландії. Стандарт визначає перелік обов'язкових навчальних предметів, які повинні вивчатись усіма учнями. Це:

- предмети „ядра”/стрижневі: *англійська мова (і література), математика, природознавство;*
- базові предмети: *мистецтво та дизайн, проєктування і технологія, географія, історію, ІКТ, музика, фізичне виховання* [422, с. 184].

Закон не запровадив єдиного навчального плану, який би жорстко регламентував час на вивчення кожного предмета, а лише встановив загальну обов'язкову кількість годин: спочатку на предмети Національного курикулуму відводилося 85% усього часу навчання в середній школі, пізніше цю частку було зменшено до 60%.

Британський освітній стандарт орієнтовано на чотири *ключові етапи* (KE) (табл. 3.1) [422, с. 249].

Таблиця 3.1

**Розподіл терміну обов'язкового навчання у державних школах
Сполученого Королівства (Англія та Уельс) на KE**

KE	Роки навчання у школі	Вік учнів
KE 1	1—2	5—7
KE 2	3—6	7—11
KE 3	7—9	11—14
KE 4	10—11	14—16

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

Стандарт обов'язкової освіти у Швеції (затверджений у 1998 р.) також побудовано у форматі навчальних програм для обов'язкової школи. Він визначає знання та вміння, які учні повинні 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 і основи здоров'я [421, с. 79].

Стандарт змісту з кожного предмета містить основні поняття з теми та короткий опис того, що учень повинен знати й уміти у формулюваннях: „учень повинен розуміти...”, „учень повинен уміти...”, „учень повинен упізнавати...”, „учень повинен знати...” тощо. Наприклад, стандарт з історії визначає, що „учень повинен: бути ознайомленим з основними рисами історичного розвитку, розуміти поняття, які характеризують як конкретний історичний період, так і загальні процеси; бути здатним аналізувати історичні проблеми та інтерпретувати чинники, які спричиняють історичні зміни; описувати історичні процеси з різних перспектив; обговорювати сучасні події, враховуючи історичні передумови, та формулювати власні думки щодо історичних процесів” [704, с. 11].

Національний стандарт для базової освіти Фінляндії, затверджений на законодавчому рівні у 2004 р. та запроваджений у школах з 2006 р., визначає мінімальну кількість навчального часу для кожного предмета, делегуючи повноваження розподілу навчальних годин на місцевий рівень (*Див.: Додаток В, Таблицю В 74*).

Фінський освітній стандарт характеризується такою інновацією, як включення **стандарту можливості для навчання** (СМН), запровадженого у форматі „*навчальне середовище*”, яке визначається як таке, що „*включає фізичне середовище, психологічні фактори, соціальні відносини й покликано забезпечувати умови для розвитку та навчання учнів*” [611, с.16].

Фізичне середовище, за стандартом, формується шкільними будівлями та службами, навчальним обладнанням і дидактичними матеріалами, а також прилеглим природним середовищем. Стандарт вимагає належної організації фізичного середовища для надання учням можливостей „активно та незалежно навчатися” [*Там само*].

Не менш важливими для навчання вважаються психологічні та соціальні фактори, які повинні підтримувати „фізичне, психологічне і соціальне здоров'я учнів” [*Там само*].

Одним з інструментів забезпечення оптимального для навчання та розвитку учнів навчального середовища розглядається співробітництво між школою й батьками. СМН вимагає тісного співробітництва шкіл із сім'ями для того, щоб останні ефективніше підтримували та мотивували навчання учнів [611, с. 20].

Освітній стандарт для середньої школи в Угорщині — Nemzeti alaptanterv, затверджений у 2003 р., побудовано з урахуванням компетентнісних тенденцій розвитку європейської освіти. Він складається з:

- вступної частини, де презентовано демократичні цінності угорського суспільства;
- частини, в якій охарактеризовано ключові характеристики, що мають бути сформовані в процесі опанування стандарту: *самодостатність та самоцінність, належність до національної культури, європейську свідомість, екологічну культуру, вміння з ІКТ, вміння вчитися, навички здорового способу життя, готовність до дорослого життя та входження у світ праці;*
- частини, яка визначає обов'язковий мінімум змісту так званих *культурних галузей знань* для вивчення учнями та предметні компетентності, яких мають набути учні [408, с. 90].

Nemzeti alaptanterv характеризується гнучким підходом до викладу змісту освіти — він не визначає перелік навчальних предметів усередині культурних галузей знань, також відсутні вимоги до послідовності їх вивчення та єдині навчальні програми з предметів, як і кількість годин на їх вивчення. Регламентується лише мінімальний та максимальний відсотки часу на вивчення галузі в цілому (Див.: Додаток В, Таблиця В. 72).

Національний стандарт обов'язкової освіти Іспанії, затверджений у 2006 р., також є стандартом нового покоління — його орієнтовано на формування в учнів ключових компетентностей, що забезпечується структуруванням у форматі предметних галузей. Стандарт визначає лише мінімальну кількість годин на кожен предметну галузь, що в цілому обіймає 55% усього навчального часу. З урахуванням кількості годин, які відводяться в автономіях на вивчення мови автономії, це становить 65%, що залишає школам час для реалізації потреб місцевих громад (Див.: Додаток В, Таблиця В. 27).

Стандарт середньої освіти Румунії — Curriculumul Național, запроваджений у 1995 р., також побудовано у форматі предметних галузей та орієнтовано на формування ключових і предметних компетентностей. Об'єктом стандартизації в умовах централізованого підходу до управління шкільною освітою в цій країні є навчальний план — базовим навчальним планом (Planurile cadru) визначено тижневий розподіл навчальних годин між рівнями навчання, між інваріантом і варіативною частиною та між класами.

Предметними галузями, що визначено Curriculumul Național, є: *мова і спілкування; математика і природничі дисципліни; людина і суспільство; мистецтво; фізичне виховання і спорт; технології; на-*

ставництво (Навчальний план для гімназії (класи 5–8) наведено у Додатку В, Таблиця В. 58).

Естонія також використовує компетентнісну модель освітніх стандартів. Об'єктом стандартизації в Естонії, як і в Румунії, є навчальний план. *Національний курикулум для основної школи* – Riiklik õppekava – розроблений у 1996 р. та модернізований у 2001 р., включає:

- загальні цілі національної освіти;
- базові принципи побудови освіти;
- перелік обов'язкових предметів 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 [403, с. 71].

З метою формування в естонських школярів ключових компетентностей обов'язковим у Riiklik õppekava проголошено вивчення таких міжпредметних тем, як довкілля і сталий розвиток; побудова професійної кар'єри; ІКТ та ЗМІ; безпека життєдіяльності (перелік обов'язкових предметів *Національного курикулуму для основної школи Естонії* та тижневе навантаження подано у Додатку В, Таблиця В. 23).

Стандарт середньої освіти у Нідерландах, модифікований у 2006 р., втілює найсучасніші досягнення світової та національної педагогічної науки і практики у цій сфері. Це стало можливим, підкреслюють фахівці Голландського інституту розвитку курикулуму (SLO), завдяки широкому залученню до процесу не лише науковців та представників Міністерства освіти, культури і науки Нідерландів, а й учителів, керівників шкіл, управлінців та батьків [288, с. 20]. Підхід стосовно якомога ширшого залучення всіх зацікавлених сторін було обумовлено процесами, що відбуваються як у голландському суспільстві взагалі, так і в освіті цієї країни. Це – становлення ідеї так званого соціального розмаїття, яке в освіті акцентує процеси децентралізації, дерегуляції та підвищення автономії шкіл. У цих умовах основною метою модифікованого стандарту середньої освіти в країні стало надання „якомога більшого освітнього простору школам та вчителям для забезпечення останніх свободою вибору змісту, форм і методів навчання з метою реалізації особистісно-орієнтованого навчання” [288, с. 6].

Стандарт у Нідерландах визначає 8 навчальних сфер:

- *голландську мову* (письмо та усне мовлення) з акцентом на її комунікативну функцію, культурні аспекти й аспекти грамотності;
- *фриську мову і культуру**;

* Для провінції Фріслан.

- *англійську мову* з акцентом на її комунікативну функцію. В основу покладено підходи Ради Європи;
- *математику* з акцентом на практичне використання набутих знань;
- *людина і природа* — з акцентом на технологічні інновації, збереження довкілля і сталий розвиток;
- сферу „*людина і суспільство*”, сфокусовану на формування дослідницьких умінь та критичного мислення;
- *мистецтво і культуру* — на активне сприйняття культурної спадщини людства та індивідуальну участь у мистецько-культурних заходах;
- *фізичне виховання і спорт* — на свідомий вибір напрямів спортивної діяльності та формування здорового способу життя.

Стандарт регулюється так званими „базовими цілями” (core objectives), які виконують у голландському стандарті роль „індикаторів спільного змісту”. Базові цілі викладено у форматі вмій 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, по-перше, можливість забезпечення наступності між початковою та середньою освітою.

По-друге, гарантування учням можливості навчатися за навчальними програмами, які враховують регіональні, місцеві та індивідуальні запити.

Базові цілі також виконують функцію підзвітності освіти суспільству відповідно ефективності вкладених коштів, а також розглядаються як ефективний інструмент забезпечення якості освіти, оскільки є сформульованими у формі чітко визначених завдань, які можна виміряти за допомогою тестів [288, с. 27].

Навчальну сферу *Людина і суспільство*, наприклад, спрямовано на досягнення таких 12-ти базових цілей (з 36-ї по 47-му):

36. Учень вчиться ставити запитання щодо соціальних процесів та явищ, використовуючи при цьому критичне мислення.

37. Учень вчиться використовувати підхід „10 періодів” для структурування історичних подій та діяльності історичних персоналій. Це: ера мисливців і землеробів (до 3000 р. до н.е.); ера Древньої Греції та Древнього Риму (3000 р. до н.е. — 500 р. н.е.); ера монахів і лицарів (500 р. н.е. — 1000 р. н.е.); ера міст і держав (1000 — 1500 рр. н.е.); ера

дослідників, винахідників і реформаторів (1500 – 1600 рр.); ера королів і регентів (1600 – 1700 рр.); ера революцій і перук (1700 – 1800 рр.); ера простих людей і парових котлів (1800 – 1900 рр.); ера світових війн (1900 – 1950 рр.); ера телевізорів і комп'ютерів (1950 – теперішній час).

38. Учень вчиться використовувати сучасний підхід до розгляду процесів, що відбуваються у місцевій громаді, Нідерландах, Європі та світі.

39. Учень вчиться проводити дослідницьку роботу щодо сучасних соціальних феноменів та представляти результати у вигляді презентації.

40. Учень вчиться використовувати історичні джерела для формування історичної картини кожної ери.

41. Учень вчиться використовувати атлас як джерело інформації, читати карти з метою аналізу історичних подій на конкретних територіях.

42. Учень вчиться співвідносити наслідки, спричинені процесами в різних сферах життя суспільства (економічній, суспільній, у природному докільлі).

43. Учень дізнається про розвиток культурної та релігійної сфер життя голландського суспільства, вчиться проектувати ці аспекти на власне життя та поважати погляди та стиль життя інших.

44. Учень ознайомлюється з основами функціонування політичної системи Нідерландів, яка базується на демократії, та дізнається, як громадяни можуть брати участь у політичних процесах на різних рівнях державного управління.

45. Учень вчиться розуміти значення співробітництва в рамках ЄС та Європи для нього особисто, для Нідерландів і світу.

46. Учень ознайомлюється з особливостями розподілу багатства у світі, усвідомлює його наслідки для населення й природи та співвідносить отримані знання з ситуацією у Нідерландах.

47. Учень вчиться проектувати конфлікти у сучасному світі на власне життя, життя суспільств та індивідів (у національному, європейському та світовому масштабах), визнає важливість поваги до прав людини та міжнародного співробітництва.

Розкриваючи особливості стандартизації змісту освіти в країнах ЄС, необхідно наголосити на тенденції актуалізації наступності стандартів, що відбувається в рамках руху освіти Спільноти у напрямках ефективності та справедливості. Зокрема на важливості посилення зв'язку між дошкільною та початковою освітою наголошується у Повідомленні Європейської комісії Європейській Раді та Європейському Парламенту *„Ефективність та справедливість в європейських системах освіти*

та професійної підготовки” (Efficiency and Equity in European Education and Training Systems) від 8 вересня 2006 р., де підкреслюється, що участь дітей у високоякісній дошкільній освіті має значні позитиви у майбутньому. Школярі, які були охоплені дошкільним вихованням, зазначається у 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, відзначається, що дошкільна освіта, орієнтована на дітей малозабезпечених верств населення та мігрантів, а також з особливими потребами, має високу соціально-економічну віддачу [350, с. 5].

Про позитивний вплив дошкільної освіти на розвиток дитини йдеться і у дослідженні ЄС „Дошкільна освіта і догляд в Європі: долаючи соціальну та культурну нерівність” (Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities, 2009 р.), де зазначається, що якісна дошкільна освіта інтенсифікує формування у школярів умінь і навичок з мовлення, читання, математичну, природничу і соціальну компетентності, уміння вчитися [389, с. 17].

У контексті зростання уваги до дошкільної освіти країни Спільноти спрямовують зусилля на забезпечення наступності, передусім на концептуальному рівні, стандартів дошкільної і початкової освіти. Наприклад, у Шотландії (Сполучене Королівство) така наступність забезпечується відповідністю галузей стандарту дошкільної освіти (курикулярної рамки для навчання дітей віком 3–5 років) освітнім галузям стандарту обов’язкової освіти (курикулярним рекомендаціям обов’язкової освіти) (табл. 3.2) [330, с. 57].

Таблиця 3.2

**Наступність між стандартами дошкільної
і обов’язкової освіти у Шотландії**

Курикулярна рамка для навчання дітей віком 3–5 років	Курикулярні рекомендації обов’язкової освіти (5–14 років)
Емоційний, особистісний та соціальний розвиток	Особистісний та соціальний розвиток Релігійна та моральна освіта
Розуміння навколишнього світу	Екологічна освіта Математика
Спілкування та володіння мовою	Англійська мова
Естетичний розвиток	Мистецтво самовираження
Фізичний розвиток	

Узагальнюючи, зазначимо:

- тенденція стандартизації змісту, що охопила середню освіту країн ЄС, розглядається як ефективний інструмент забезпечення якості освіти;
- 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 найсучаснішими знаннями, а й передусім компетентностями, що дозволяють їх постійно оновлювати, швидко пристосовуватися до динамічного життя і потреб економіки, жити в багатокультурному суспільстві. У цьому контексті стандарти, що використовуються країнами ЄС:
 - ✧ формують систему вимог, які працюють як базові орієнтири за допомогою двох компонентів — інваріанта та варіативної частини;
 - ✧ зміщують акцент з того, що потрібно вчити, на те, що потрібно знати школярам, забезпечуючи особистісне засвоєння змісту кожним учнем;
 - ✧ встановлюють достатній мінімум знань та вмінь, що повинен 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;
- типова модель освітнього стандарту в країнах Спільноти включає:
 - ✧ 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;
- важливою характеристикою стандарту є те, що він не є застиглим, оскільки є відображенням суспільних вимог до освіти, які постійно змінюються.

3.2. Компетентнісна спрямованість розвитку змісту шкільної освіти: спільність мети та варіативність підходів

Проголошення ЄС у 2006 р. ключових компетентностей необхідними характеристиками громадян суспільства знань стало заключним акордом у тривалому пошуку державами-членами та усією міжнародною спільнотою сенсу компетентностей і їх місії в освіті.

Європейські учені, серед яких В. Брецінка (Wolfgang Brezinka) з ФРН, вважають, що сучасне поняття „компетентність” походить від грецького „arête” (αρετή). У стародавній Греції воно означало: „вищість”, „добродесність”, „майстерність”, „вміння”. Наголошуючи на домінуванні на початковому етапі значення „вищість”, науковці зазначають, що у цьому значенні корінь слова став основою для творення нового — „aristos” („аристократичний”) [699, с. 2].

Поступово „arête” почало використовуватися для позначення відносно постійної якості особистості, що цінується суспільством, в якому вона живе.

З того часу поняття компетентності* пройшло тривалий шлях розвитку, перш ніж набути сучасних обрисів. На думку американського вченого П. Хейджера (Paul Hager), його еволюцію в освіті можна поділити на такі етапи:

- **перший** (1960—1970 рр.) — біхевіористичне трактування поняття, коли компетентність розумілася як проста демонстрація діяльності в рамках виконання окремих фрагментів завдань, спрямованих на розвиток навичок;

* Науковці у всьому світі активно дискутують щодо питання розведення понять „компетенція” та „компетентність” в освіті. Значного поширення набув підхід, відповідно до якого „компетентність” трактується як здатність особистості, набута в процесі навчання (що включає знання, вміння, навички, цінності і ставлення), яка може бути реалізована на практиці. „Компетенція” розуміється як коло питань, щодо яких індивід має бути обізнаний, або певна сфера, в якій індивід повинен володіти компетентністю. Автор, розводячи ці поняття, дотримується позиції, що ґрунтується на результатах спільного дослідження МОН, АПН України та ПРООН в Україні (*Див.*: Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики / За заг. ред. О. В. Овчарук. — К. : „К.І.С.”, 2004. — 112 с.), відповідно до якої „компетенція” співвідноситься з характеристиками, набутими учнем у процесі вивчення окремого навчального предмета (предметна компетенція), а „компетентність” — з мета-характеристиками, що складають ключову компетентність.

- **другий** (1970–1990 рр.) — компетентності трактуються як навички загального характеру, які визначають суть майбутньої діяльності або виконання певних дій;
- **третій** (з 1990 р.) — компетентності трактуються як такі, що обов'язково потребують як елементу виконання, так і обов'язкового володіння індивідуумом певними інтелектуальними, моральними та соціальними якостями [494, с. 413].

Російська учена І. Зімняя виокремлює такі етапи у становленні компетентнісно-орієнтованого підходу в освіті:

- **перший** (1960–1970 рр.) — запровадження категорії „компетенція” до наукового апарату та створення передумов для розведення понять „компетенція” та „компетентність”;
- **другий** (1970–1990 рр.) — використання категорії компетенція/компетентність у теорії та практиці навчання мови (передусім нерідної); розроблення сутності поняття „соціальна компетенція/компетентність”;
- **третій** (з 1990 р.) — розроблення ЮНЕСКО переліку компетентностей, якими повинні володіти молоді люди після набуття формальної освіти [51, с. 14–16].

Авторська періодизація, запропонована нижче, побудована на врахуванні як концептуального простору розвитку компетентностей, так і практичної діяльності країн та міжнародної спільноти у реалізації компетентнісної ідеї в освіті. Особливим у цьому процесі вважаємо відсутність чітких меж між етапами — кожен наступний лише збагачував попередній новими ідеями та подіями, з огляду на що етапи, запропоновані у періодизації, не мають часу закінчення. Так:

- **перший етап** (з 60-х років ХХ ст.) ми характеризуємо як час так званого „компетентнісного руху” в освіті, що стартував у США та Європі у мовній, професійній і педагогічній освіті під впливом теорій біхевіоризму й когнітивізму;
- **другий етап** (з 90-х років ХХ ст.) — це час визнання важливості компетентностей на міжнародному рівні, їх поширення на середню освіту в рамках становлення ідеї неперервної освіти, дослідження природи ключових компетентностей;
- **третій етап** (ХХІ ст.) — початок трансформації національних систем освіти на компетентнісні засади через модифікацію змісту освіти та систем оцінювання.

Вважається, що поняття „компетентність” було запроваджено у США в 1965 р. американським лінгвістом Н. Хомським (Noam Chomsky) у контексті теорії мови, зокрема трансформаційної граматики [51, с. 14].

Внесок у дослідження компетентностей у царині навчання мови зроблено такими американськими лінгвістами, як С. Крашен (Stephen

Krashen) у рамках *моніторингової теорії* (Monitor Theory, 1981) та Р. Елліс (Robert Ellis) у його *змінній компетентнісній моделі* (Variable Competence Model, 1984). Природа мовних компетентностей досліджувалася також Д. Г. Хімзом (Dell Hathaway Hymes, 1974), Ю. Хабермасом (Jürgen Habermas, 1981), Я. Е. ван Еком (Jan Ate van Ek, 1986).

У педагогічній освіті компетентності на *етапі компетентнісного руху* розглядалися з позиції біхевіоризму. За такого підходу остання характеризувалась детальним аналізом поведінкових аспектів професійних завдань та інструкціями щодо їх реалізації з відповідними інструментами оцінювання кожного етапу. Така деталізація, вважають голландські вчені Х. Біеманс (Harm Biemans), Л. Ніувенгуїс (Loek Nieuwenhuis), Р. Поелл (Rob Poell), призводила до значних складнощів у розробці цілісного змісту, що в результаті негативно вплинуло на розвиток самої ідеї компетентісно-базованої педагогічної освіти у США, яка асоціювалася лише з оволодінням певною технікою викладання [273, с. 2].

Використання компетентностей у професійно-технічній освіті розглядалося як інструмент подолання розриву між теоретичними знаннями, що надавала учням освіта, та вимогами ринку праці. Під таким кутом зору компетентності трактувались як:

- „характеристики особистості, які забезпечують ефективне виконання завдання”;
- „характеристики особистості, які забезпечують різницю між правильним та відмінним виконанням завдання на конкретній посаді, підприємстві”;
- „уміння та поведінка, які демонструють люди, виконуючи роботу” [273, с. 13].

З 70-х років ХХ ст. в Європі під впливом когнітивізму, прихильники якого розпочали дискусію щодо природи людського мислення й адаптації індивідуумом знань в процесі навчання, компетентності поступово стали розглядатись як інтегровані здатності, необхідні для виконання складних завдань на робочому місці в рамках так званої ідеї „знання виробничого процесу”, який передбачає інтеграцію знань з окремих професій/посад в цілісне знання про процес виробництва. Цим фактично було відкрито шляхи для поширення компетентностей на освіту взагалі, а пізніше — її трансформації на компетентнісні засади.

Новий погляд, відзначає українська учена О. Пометун, аналізуючи концептуальні розвідки зарубіжних педагогів у „компетентнісній” царині, відкрив широкий спектр питань для дослідження. Це, зокрема, сутність компетентностей та їх потрібність людині, суспільству, взаємозв'язок між ними, вплив на них політичних, соціальних та економічних чинників, ступінь їх універсальності тощо [170, с. 18].

Французький учений М. Роменвілль (Marc Romainville), зокрема, дійшов висновку, що хоча французький термін „competence” спочатку використовувався у професійній освіті для характеристики здатності педагога виконувати конкретне завдання (біхевіористське трактування), останніми роками спостерігається тенденція його поширення і на загальну освіту, де він означає певну „здатність або потенціал для ефективного виконання дій у конкретному контексті” [426, с. 13].

Британський учений М. Сміт (Mark Smith), як і М. Роменвілль, важливою характеристикою компетентності проголосив здатність індивідуума продемонструвати внутрішні характеристики в дії. У його формулюванні компетентність — це „комбінація взаємопов’язаних когнітивних та практичних умінь, знань, мотивації, ціннісних та етичних характеристик, ставлень, емоцій та інших соціальних і поведінкових компонентів, які разом можуть бути мобілізовані для ефективної діяльності у конкретному контексті” [610, с. 2].

Німецький психолог Ф.Е. Вайнерт (Franz Emanuel Weinert) запропонував перелік базових складових компетентності, до якого включив: знання, розуміння, вміння, дію та досвід [273, с. 14].

Ірландський педагог Дж. Кулаген (John Coolahan) відзначив важливість освіти для набуття індивідуумом компетентностей. Виходячи з цих міркувань, він визначив компетентність як „загальну здатність, що базується на знаннях та досвіді, яку набув індивідуум через освітню практику” [426, с. 13].

Тривалі дискусії науковців дали можливість виокремити чотири базові характеристики поняття „компетентність”. Учені дійшли висновку, що:

- для демонстрації компетентності обов’язково потрібен контекст;
- компетентність завжди є результатом, характеристикою того, що може робити індивід, а не описує процес, під час якого індивід набув цю компетентність;
- для вимірювання здатності індивіда щось робити потрібні чітко визначені та затверджені стандарти;
- компетентність є мірою того, що індивід може робити у конкретно визначений час [699].

З 90-х років ХХ ст. наукові розвідки щодо сутнісних характеристик компетентностей вийшли на новий рівень — стартує **етап дослідження проблеми компетентностей в освіті на рівні міжнародних організацій**, розпочинається **спільний пошук країнами підходів до класифікації та добору ключових компетентностей**.

Вважається, що платформу для розбудови концепту ключових компетентностей було закладено у *Всесвітній декларації про освіту для всіх „Назустріч базовим освітнім потребам”* (World Declaration on Educa-

tion for All „Meeting Basic Learning Needs”), затвердженій на Всесвітній конференції з освіти для всіх (World Conference on Education for All: Meeting Basic Learning Needs), яка проходила у Таїланді (Джомтєн) у 1990 р.

Хоча Декларація не містить терміна „компетентність”, фактично у Статті 1, Параграфі 1 наведено **перелік життєво важливих умінь**, необхідних для існування у сучасному світі. Зазначається, що кожний індивідуум — дитина, молода людина та дорослий — повинні отримувати користь від освіти, яка покликана задовольняти їхні базові освітні потреби. Останні включають як **„перелік базових умінь** (уміння читати, писати та говорити, лічити та розв’язувати задачі), так і **базовий зміст освіти** (знання, цінності та ставлення), що необхідні людині для виживання, розвитку її здібностей та роботи в гідних умовах, всебічній участі у розвитку суспільства, покращання якості життя, прийняття рішень та продовження навчання” [756, с. 2]. Фактично у Декларації вперше на міжнародному рівні було акцентовано як ідею необхідності володіння у сучасному світі життєво необхідними вміннями, так і визначено перелік, який повинна транслювати освіта.

Подальший внесок у розвиток теми ключових компетентностей було зроблено у 1996 р. в рамках ЮНЕСКО у Доповіді Міжнародної комісії з освіти для XXI століття „Освіта. Прихований скарб”, відомої як *Доповідь Жака Делора**. У документі сформульовано **чотири стовпи**, на яких має базуватися освіта XXI століття: „уміння жити разом”, „уміння вчитись”, „уміння діяти” та „уміння бути”, які розглядаються як глобальні компетентності [Див.: 51, с. 8–9].

До „уміння жити разом” було включено розуміння культури, традицій і духовних цінностей інших народів та, на цій основі, формування нової моралі, яка б сприяла мирному співіснуванню, уникненню конфліктів й непорозумінь.

„Уміння вчитись”, яке проголошувалося необхідним для навчання впродовж життя, пропонувалося формувати шляхом поєднання загальноосвітнього напрямку з поглибленим вивченням низки окремих предметів.

„Уміння діяти”, зазначалось у Доповіді, це — компетентність, що надає людині змогу діяти в різних ситуаціях, часто непередбачуваних, працювати в команді.

„Уміння бути” повинно включати навички для реалізації задатків кожної особистості — уяву, фізичну силу, естетичний смак, здатність спілкуватися з іншими, природну харизму лідера тощо.

* Жак Делор (Jacques Delors), представник Франції, Голова зазначеної Комісії, створеної у 1993 р.

Практично водночас інша міжнародна організація — Рада Європи — наголосила на важливості набуття молодими європейцями ключових компетентностей. У Доповіді „Ключові компетентності в Європі” (Key Competencies in Europe), представленій експертом В. Хутмахером (Walo Hutmacher) у 1996 р. на симпозіумі у Берні (Швейцарія), присвяченому проблемам середньої освіти, акцентувалося на важливості дослідження ключових компетентностей в освіті та підкреслено, що незважаючи на існування різних підходів до їх розуміння, спільним є усвідомлення, що поняття „компетентність” ближче до „знаю як”, ніж „знаю що”.

У трактуванні Ради Європи *компетентність* — це „загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, яку індивід набув у процесі навчання”. Компетентності не можуть бути зведені до фактичних знань — „бути компетентним не є у всіх випадках синонімом бути вихованим або освіченим”, зазначається у Доповіді [512, с. 4].

Перелік з *п’яти груп ключових компетентностей*, якими мають володіти молоді європейці, запропонований Радою Європи, відображав погляди цієї організації на майбутнє Європи як багатонаціонального і багатокультурного континенту, що швидко розвивається в умовах глобальних трансформацій [512, с. 11]. Це:

- *політичні та соціальні компетентності* — здатність брати на себе відповідальність, взаємодіяти з іншими, розв’язувати конфлікти мирним шляхом, брати участь у розбудові демократичного суспільства;
- *компетентності, пов’язані з життям у багатокультурному суспільстві*, — для того, щоб ліквідувати расизм та ксенофобію, розвивати толерантність, освіта повинна озброювати молодь такими компетентностями, як уміння визнавати та приймати відмінності, поважати інших, співіснувати з представниками інших культур, мов та релігій;
- *компетентності, що стосуються володіння усним та письмовим спілкуванням*, включаючи знання більш ніж однієї мови;
- *компетентності, пов’язані з розвитком інформаційного суспільства*, — володіння новітніми технологіями, розуміння можливостей та шляхів їх застосування, їхніх сильних та слабких сторін, здатність критично сприймати інформацію, яка поширюється ЗМІ;
- *уміння вчитися* розглядається як базис для навчання упродовж життя у професійному та соціальному контекстах.

Важливу роль для подальшого розвитку сутності ключових компетентностей відіграла ОЕСР, під егідою якої протягом 1997—2003 рр. в країнах-членах проводилося дослідження „Визначення та добір компе-

тентностей”, широковідоме під назвою DeSeCo (Definition and Selection of Competences).

Визначення поняття „компетентність” у дослідженні базується на функціональному чи потребо-зорієнтованому підході, який, на думку дослідників, надає можливість ефективно інтегрувати зовнішні потреби та індивідуальні характеристики, включаючи етичні та ціннісні.

Необхідною умовою реалізації компетентності було проголошено контекст. Так, у фінальному Звіті „Ключові компетентності для успішного життя та успішно функціонуючого суспільства” (Key Competencies for a Successful Life and Well-functioning Society), опублікованому у 2003 р., компетентність трактується як „здатність індивіда успішно відповідати складним вимогам у конкретному контексті шляхом мобілізації психо-соціальних ресурсів, включаючи як когнітивні, так і некогнітивні аспекти” [568, с. 43].

Внутрішня структура компетентності, за результатами дослідження, визначається зовнішніми потребами та включає ментальний симбіоз здатностей, здібностей та схильностей кожного індивіда.

З урахуванням зазначеного, ОЕСР запропонувала модель взаємозв'язку між усіма компонентами (рис. 4) [568, с. 44].

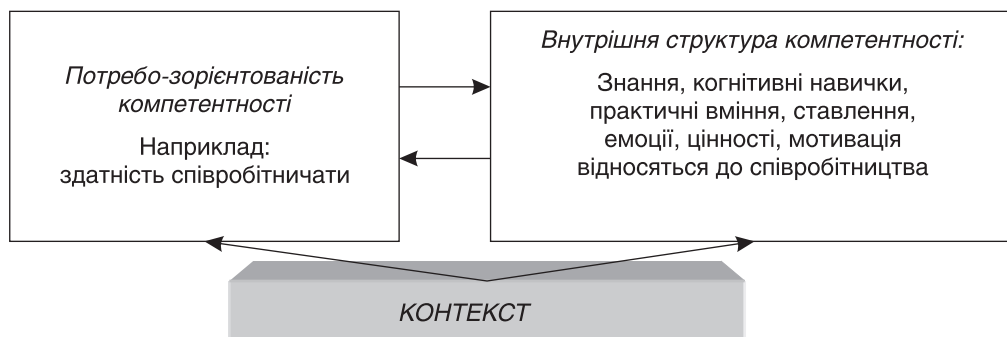


Рис. 4. Модель взаємозв'язку між потребами, контекстом та внутрішньою структурою компетентності

Поняття „ключова компетентність” визначається у дослідженні як така, що „надає особистості можливість ефективно брати участь у різних сферах суспільного життя і сприяє підняттю якості цього життя та розвитку індивідумів” [338]. Таким чином, ключовій компетентності, що розглядається як комбінація взаємопов'язаних когнітивних навичок, ставлення, мотивації, емоцій та інших соціальних складових, ОЕСР відводить першочергову роль у сприянні успішній реалізації індивіда у суспільстві.

Цінністю проведеного дослідження стала розробка *Категоріальної схеми ключових компетентностей*. Асоціюючи „ключові” з поняттям „важливі”, було визначено три критерії для добору ключових компетентностей. Зокрема проголошувалось, що ключові компетентності мають:

- сприяти отриманню високоцінних результатів на індивідуальному та суспільному рівнях — йдеться про успіх у житті та злагоду в суспільстві;
- бути інструментами для досягнення важливих та складних цілей і протидії викликам у різних контекстах;
- бути важливими для всіх індивідів.

Потребо-зорієнтований підхід надав можливість вивести базову формулу існування індивіда у сучасному суспільстві, що передбачає його самостійну діяльність, застосування засобів та взаємодію з іншими. З огляду на це було виокремлено *дев'ять ключових компетентностей*, класифікованих за *трьома категоріями*:

- використовувати засоби у взаємодії (інтерактивно);
- взаємодіяти у гетерогенних групах;
- діяти автономно (табл. 3.3) [148, с. 23].

Важливим внеском стало усвідомлення рівневої природи компетентностей. У дослідженні розуміння прогресії від рівня до рівня при набутті компетентностей базується на еволюційній психології, яка проголошує постулат поступового розвитку розумових процесів. Таким чином, уперше було висунуто ідею про те, що при аналізі володіння індивідумом компетентностей до уваги потрібно брати не факт володіння чи неволодіння тією чи іншою компетентністю, а визначати рівень володіння нею, що заклало підвалини для наукових розвідок у царині оцінювання набуття учнями компетентностей.

Не менш важливим для подальшого розвитку компетентнісного концепту стало визнання того, що компетентностей можна навчити. Це, відповідно, поставило питання адекватного структурування змісту освіти для формування компетентностей та добору переліку ключових компетентностей, яких повинні набути молоді люди після закінчення формальної освіти. Розглядаючи зміст як основний інструмент формування ключових компетентностей, дослідники запропонували розподіляти їх на *дві великі групи*:

- *предмето-базовані*, що включають базові наукові та математичні компетентності, комп'ютерну грамотність та компетентність з використання різних засобів;
- *крос-предметні*, які включають метакогнітивні компетентності, особистісні та міжособистісні.

Таблиця 3.3

Категоріальна схема ключових компетентностей ОЕСР

Категорії		
Використовувати засоби у взаємодії (інтерактивно)	Взаємодіяти у гетерогенних групах	Діяти автономно
Ключові компетентності		
використовувати мову, символи та тексти у взаємодії	будувати стосунки з іншими	діяти у великому ви- мірі (йдеться про враху- вання норм суспільства, розуміння наслідків)
використовувати знання та інформацію у взаємодії	працювати в команді	складати та реалізовувати життєві плани та персональні проекти
використовувати технології у взаємодії	розв'язувати конфлікти	захищати свої права, інтереси та потреби

ЄС не менш активно долучився до дослідження природи компетентностей з метою їх ефективного використання в системах освіти держав-членів. Серйозним доробком стало дослідження „Ключові компетентності. Концепт, що розвивається у загальній середній освіті” (Key Competencies. A Developing Concept in General Compulsory Education), проведене у 2002 р. Європейською комісією під адмініструванням EURYDICE [426].

У класифікації, запропонованій у дослідженні, ключові компетентності, які має формувати середня школа, об'єднано у **сім груп**.

До **першої групи** віднесено вміння *читати, писати та лічити*.

До **другої групи** — „загальні навички” (generic skills), які називались предмето-незалежними або трансверсійними компетентностями, тому що не формуються окремими навчальними предметами. Це — *вміння спілкуватися, розв'язувати проблеми, вчитись, бути лідером*.

До **третьої групи** включено так звані персональні компетентності — *самоповагу, ініціативність, відповідальність, креативність, настійливість*.

Надзвичайно важливими для економічної і суспільної інтеграції в багатонаціональній та багатокультурній Спільноті вбачаються соціальні або міжособистісні компетентності, представлені у **четвертій групі**. Це — *повага до культур та традицій, підтримка професійних стосунків, а також громадянськість, що інтерпретується як активна участь індивідуумів у житті громади*.

До **п'ятої групи** віднесено *ІКТ компетентності*, які трактуються як ключ до успішного функціонування у суспільстві знань.

Визнанням особливої значущості володіння громадянами іноземними мовами для життя у багатокультурному просторі Спільноти було їх виокремлення в окрему (**шосту) групу**.

До **сьомої групи** віднесено володіння науковою грамотністю, яка трактується як „здатність застосовувати наукові знання, ставити запитання та робити вмотивовані висновки для розуміння й прийняття рішень щодо світу природи та тих змін, що спричинені діяльністю людини” [426, с. 17].

Підсумком дискусій у компетентнісній сфері в рамках ЄС стало прийняття у 2006 році *Європейської довідкової рамкової структури ключових компетентностей для навчання упродовж життя** для запровадження в державах-членах, що містить **вісім ключових компетентностей** (Див.: Додаток Д).

І хоча відповідно до законодавства ЄС документи Спільноти мають лише рекомендаційний характер, в умовах інтеграційних процесів держави-члени докладають максимум зусиль для їх виконання. Не є винятком і трансформація національних систем освіти на компетентнісні засади — у ХХІ ст. розпочинається наступний (**третій**) у нашій періодизації **етап** становлення компетентнісної ідеї в освіті.

Зміст освіти розглядається як основний інструмент у цьому процесі — відбувається відхід від усталеної практики структурування змісту на основі предметного принципу, який передбачає відповідність структури змісту освіти структурі галузей наукових знань, відповідно — відхід від багатопредметності та орієнтації на кількісне нарощування знань з вузькопредметних галузей.

За компетентнісного підходу зміст освіти починає визначатися не шляхом конкретизації кількості навчальних предметів (так зване „регулювання входу”), а через визначення результатів („регулювання виходу”), які планується отримати на національному рівні, на рівні освітніх галузей та навчальних досягнень учнів, сукупність яких відображається в національних стандартах, які активно запроваджуються в країнах ЄС.

Отже, відбувається перехід на компетентнісну модель освіти, а базова розглядається як підґрунтя для формування ключових компетентностей.

Необхідно зазначити, що рух країн ЄС до запровадження компетентнісно-базованого змісту відбувається не уніфіковано. Проведений аналіз уможливив виокремити дві групи держав відповідно до рівня їх прогресу у напрямі трансформації змісту на компетентнісні засади.

* Затверджена 18 грудня 2006 р. *Рекомендацією Європейського Парламенту та Європейської Ради про ключові компетентності для навчання упродовж життя* (2006/962/ЄС) [369].

До *першої групи* відносимо країни, які на законодавчому рівні підтвердили компетентнісний вимір змісту освіти. Вважаємо за доцільне об'єднати зазначену групу у *підгрупи*. Це:

- *країни, які застосовують термін „компетентність” на законодавчому рівні;*
- *країни, які не використовують термін „компетентність” в офіційних документах*, вживаючи для позначення цього поняття інші терміни (базові/ ключові навички), хоча фактично активно рухаються у напрямі переструктуризації змісту освіти на компетентнісні засади.

До *другої* — країни, які перебувають на стадії обговорення проблеми, пошуків оптимальної моделі компетентнісного змісту та пілотування напрацювань з цього питання.

Зокрема до першої групи відносимо Бельгію (франкомовна громада), яка ще у 1997 р. проголосила ключові компетентності пріоритетом змісту, визначивши відповідним законом (Decret „Missions”, 1997) компетентність як *„здатність використовувати „знати, що”, „знати, як” та ставлення з метою виконання певних завдань”*.

Законом запроваджувалася *Довідкова система компетентностей* (Socles de competences) для *середньої освіти* з переліком ключових компетентностей, які учні повинні набути після закінчення восьми років обов'язкової освіти (або другого року середньої освіти), та компетентностей, які потрібно опанувати після завершення окремих періодів, що складають зазначений термін навчання [582].

Німецькомовна громада Бельгії у *Законі про початкову та молодшу середню освіту 2004 р.* назвала ключові компетентності обов'язковим результатом навчання для всіх учнів. Зазначено предмети, які мають формувати компетентності на рівні середньої школи: *рідна мова, перша іноземна мова, математика, історія, географія, основи наукових знань та технологія, релігія та етика, фізичне виховання й спорт [Там само]*.

Запроваджений з 2000 р. стандарт базової освіти Австрії також є компетентнісно-спрямованим. Він передбачає формування на рівні середньої освіти *трьох груп компетентностей*:

- *предметних*, які планується формувати в процесі вивчення учнями навчальних предметів у класі та в процесі індивідуальних занять;
- *персональних*, які включають здатність розвивати власні таланти і можливості, розуміти власні переваги й недоліки;
- *соціальних*, що включають здатність брати на себе відповідальність, співробітничати і творчо мислити.

Соціальні й персональні компетентності визначено у документі як „динамічні здатності, які сприяють розвиткові, зокрема, конструктивному підходу до розв’язання проблем” [395, с. 120].

Метою нового, запровадженого у школах з 2006 р., Національного стандарту обов’язкової освіти Іспанії проголошено формування **восьми ключових компетентностей**, якими мають оволодіти усі учні після закінчення обов’язкової школи. Це — *вміння спілкуватися, писати, читати і лічити, застосовувати ІКТ, географічна та громадянськознавча компетентності, вміння розбиратись у культурі та мистецтві, вміння вчитися, незалежність та ініціативність*.

Крім ключових, *Національний стандарт* передбачає також формування й предметних компетентностей. Таблиця 3.4 демонструє розподіл предметних компетентностей за предметними галузями/предметами [547].

Франція також входить до групи держав, які спрямували процес трансформації змісту освіти на компетентнісні засади. Директива Міністерства освіти Франції від 11 липня 2006 р. № 2006—830, доповнюючи *Закон про рівні можливості* від 31 березня 2006 р., запровадила *Socle commun de connaissances et de compétences* — спільну основу знань і компетентностей.

Документ визначає **сім ключових компетентнісних характеристик**, що мають набути учні після завершення середньої школи. Це:

- *володіння французькою мовою*, що розглядається як основа для успішного навчання впродовж життя;
- *володіння іноземною мовою* розглядається у сучасних умовах як необхідна умова кар’єрного зростання та розуміння інших культур світу;
- *математична та природнича культура*, яка обов’язково включає логічне й абстрактне мислення та є необхідною для прийняття рішень;
- *володіння ІКТ* допомагає знаходити, використовувати та поширювати інформацію;
- *знання культури людства* передбачає усвідомлення універсальних аспектів світової культурної спадщини, сприяючи артистичному самовираженню;
- *соціальні та громадянські навички*, що включають здатність спільного співіснування, толерантності та поваги до інших;
- *незалежність та ініціативність*, які є невід’ємною характеристикою незалежних та ініціативних громадян [524].

Нові члени ЄС також активно включилися у процес трансформації національної освіти на компетентнісні засади — 7 лютого 2001 р. Че-

хія Постановою уряду № 113 схвалила *Національну програму розвитку освіти в Чеській Республіці*, а Міністерство освіти, молоді та спорту у контексті зазначеної програми у 2002 р. затвердило *Довготерміновий план розвитку системи освіти у Чеській Республіці* [613, с. 45].

Основним завданням середньої освіти було проголошено зміщення акценту від запам'ятовування великої кількості фактів на набуття учнями ключових компетентностей, які визначено урядом як „знання, навички, ставлення та цінності, які є важливими для персонального розвитку індивідуума та його активного входження у суспільство та виходу на ринок праці” [613, с. 47].

А основним інструментом формування компетентностей визнано зміст освіти, що ініціювало запровадження у 2007 р. компетентнісно-орієнтованого національного стандарту середньої освіти — Рамкової програми для базової освіти, в якій названо **шість компетентностей** для набуття учнями: *навчальні, компетентності для розв'язання проблем, комунікаційні, соціальні та персональні, громадянські та робочі* [474, с. 12].

Хоча у Сполученому Королівстві компетентнісна термінологія на законодавчому рівні не вживається, компетентнісна орієнтація *Національного курикулуму* Англії та Уельсу сумнівів не викликає — в результаті його модернізації у 2000 р. завданням обов'язкової освіти було проголошено формування ключових умінь, які визначались як „*набір життєво необхідних умінь, які є необхідними для навчання, кар'єри та особистісного розвитку індивідуума*” [343].

Таблиця 3.4

**Предметні компетентності,
означені Національним стандартом обов'язкової освіти Іспанії**

Предметні галузі та/ або предмети	Предметні компетентності, які мають бути сформовані в процесі вивчення предметів та/ або предметних галузей
1	2
Природознавство	оперування базовими законами природи, суспільства, культури та довкілля
Суспільствознавство, географія та історія	оперування базовими законами природи, суспільства, культури та довкілля, усвідомлення культурної спадщини
Пластичні та візуальні мистецтва	усвідомлення культурної спадщини
Фізичне виховання	збереження здоров'я

Закінчення таблиці 3.4

1	2
Іспанська (кастильська) мова та література (офіційні мови автономних провінцій)	володіння письмовою та усною мовою використання джерел інформації навички критичного мислення та здатність спілкування з іншими розуміння цінностей усвідомлення культурної спадщини
Іноземні мови	використання джерел інформації уміння критично мислити та спілкуватися з іншими розуміти цінності та культурну спадщину
Математика	оперування базовими законами природи, суспільства, культури та довкілля
Музика	розуміння цінностей усвідомлення культурної спадщини
Технологія	використання джерел інформації володіння технологіями, включаючи ІКТ
Релігійна освіта або індивідуальна підготовка	розуміння цінностей усвідомлення культурної спадщини

Національний курикулум визначає **шість ключових умінь**, які необхідно сформулювати в учнів після закінчення обов'язкової школи. Це — вміння *спілкуватися, лічити, використовувати інформаційні технології, співпрацювати з іншими, підвищувати рівень знань і досягнень, розв'язувати проблеми* (табл. 3.5) [521].

Таблиця 3.5

Ключові вміння, визначені Національним курикулумом

Ключові вміння	Які характеристики вони включають
1	2
Спілкуватися	Навички читання та слухання передбачають здатність говорити перед різними аудиторіями, слухати, розуміти та відповідати іншим; брати участь у групових дискусіях Навички читання та письма включають здатність читати тексти художньої та нехудожньої літератури, сприймати прочитане критично та здатність читати з різними цілями і для різних аудиторій, критичний аналіз прочитаного та написаного іншими

Закінчення таблиці 3.5

1	2
Лічити і застосовувати числа	Лічити та застосовувати числа у різних контекстах, розуміти і застосовувати математичну мову для обробки даних, вирішення завдань
Використовувати інформаційно-комунікаційні технології	Використовувати широкий спектр інформаційних джерел та ІКТ як засобів для віднаходження, аналізу, інтерпретації, оцінювання та презентації інформації з різними цілями складати критичне судження щодо питань максимального отримання переваг від використання ІКТ для віднаходження інформації, розв'язання проблем вміти приймати рішення, обробляти інформацію, креативно мислити та використовувати ІКТ для вивчення інших навчальних предметів
Співпрацювати	Брати участь у дискусіях у класі та взаємодіяти з іншими для розв'язання завдань, що передбачає набуття соціальних умінь та розуміння потреб інших
Підвищувати персональний рівень знань та досягнень	Критична самооцінка власної роботи та вивченого, визначення шляхів покращання навчальних досягнень. Учні повинні вміти визначати мету навчання, оцінювати власний прогрес з досягнення цієї мети, виокремлювати перешкоди, які заважають прогресу, та відшукувати шляхи їх подолання
Розв'язувати проблеми	Виокремлювати та розуміти природу проблеми та відшукувати шляхи її розв'язання

Основною ідеєю *Національного курикулуму базової освіти* (Currículo Nacional do Ensino Básico) Португалії, запровадженого в школах з 2001 р., стало формування в учнів базових умінь. Уміння трактуються як „розуміння, здатності, ставлення й знання, які демонструються в діяльності”, а базовими визначаються „спільні для всіх дисциплін та специфічні для кожної окремої дисциплінарної галузі” [416, с. 67].

До базових умінь, які мають набути учні після закінчення базової школи, віднесено:

- *використовувати культурні, наукові та технологічні знання у життєвих ситуаціях, адекватно реагуючи на них;*
- *застосовувати мову для ефективного самовираження;*
- *використовувати португальську мову для спілкування та структування думок;*
- *застосовувати іноземні мови для спілкування у життєвих ситуаціях та засвоєння інформації;*
- *розробляти персональні технології для роботи й навчання для досягнення поставлених завдань;*

- *відшукувати, вибирати та структурувати інформацію* для перетворення її у знання, які можна використовувати;
- *адаптовувати відповідні стратегії розв'язання проблем та прийняття рішень*;
- *здійснювати будь-яку діяльність самостійно й творчо*;
- *співпрацювати з іншими* для виконання спільних завдань і реалізації проектів;
- *підтримувати гармонійний баланс між організмом і довкіллям* задля збереження здоров'я та покращання якості життя [416, с. 68].

Компетентнісна орієнтованість *Національного курикулуму* забезпечується:

- запровадженням трьох міждисциплінарних змістових галузей: проектів, педагогічної підтримки та громадянства;
- запровадженням ІКТ до змісту освіти всіх дисциплін;
- практичною зорієнтованістю предметів природничого циклу;
- збільшенням кількості часу на навчання рідної мови та математики;
- збільшенням кількості часу на навчання іноземних мов.

Нідерланди також включились у процес трансформації базової освіти на компетентнісні засади. Діючий *Стандарт середньої школи* формулює шість цілей середньої освіти, реалізація яких дозволить сформулювати в учнів „збалансовану модель необхідних для сучасного життя базових умінь та навичок” (табл. 3.6) [252, с. 12–15].

Таблиця 3.6

**Цілі, яких має бути досягнуто в процесі запровадження
Стандарту середньої школи Нідерландів**

Ціль 1	Очікувані результати 2
Реалізація міжпредметних тем	У контексті балансу між людиною та суспільством учні повинні досягнути певного рівня розуміння власного „я” в навколишньому середовищі: розуміти власні цінності та цінності інших усвідомлювати та враховувати відмінності і подібності між статями розуміти взаємозв'язки між людством і природою та усвідомити концепт сталого розвитку

Продовження таблиці 3.6

1	2
Навчити діяти в ситуаціях, близьких до реального життя	<p>бути активними громадянами в демократичному багатокультурному суспільстві</p> <p>дотримуватися правил особистої безпеки в доквітлі, включаючи безпеку руху</p> <p>розуміти суспільну значущість технологічного розвитку, включаючи сучасні ІКТ</p> <p>розуміти соціальну значущість оплачуваної та неоплачуваної роботи</p> <p>розуміти досягнення й можливості культури та мистецтва, включаючи медіа</p> <p>Розуміти письмову та розмовну голландську та англійську мови</p> <p>говорити та писати грамотно голландською мовою</p> <p>відшукувати, добирати, синтезувати інформацію з різних джерел</p> <p>використовувати арифметичні навички (лічба, відсотки тощо)</p> <p>дотримуватись екологічних, гігієнічних та ергономічних стандартів і стандартів здорового способу життя</p> <p>безпечно та ефективно використовувати матеріали й обладнання</p>
Навчити вчитися	<p>Учні мають оволодіти певними стратегіями для організації власного навчання:</p> <p>оцінювати інформацію з позиції надійності, репрезентативності та корисності, обробляти й використовувати інформацію</p> <p>використовувати стратегії для набуття додаткових знань, умінь і навичок</p> <p>використовувати стратегії для розуміння письмової та розмовної інформації</p> <p>робити вибір</p> <p>досліджувати прості технічні, наукові та суспільні проблеми</p> <p>висловлювати власну думку і виконувати інструкції інших, використовуючи слова, звуки, образи та рухи</p> <p>представляти аргументовано власну думку</p>
Навчити спілкуватися	<p>Учні повинні набути певних соціальних навичок, необхідних для спілкування:</p> <p>враховувати соціальні умовності</p> <p>працювати в команді</p> <p>поважати думку інших</p>

Закінчення таблиці 3.6

1	2
Навчити розуміти та реагувати в процесі навчання	визнавати та враховувати культурні і гендерні відмінності та подібності поважати формальні правила, процедури представляти результати власної та групової роботи Сформувати навички аналітичного мислення у контексті оцінювання власного прогресу: планувати роботу здійснювати моніторинг навчального процесу робити елементарну оцінку результатів власного навчання та корегувати плани на майбутнє
Навчити планувати майбутнє	Усвідомлювати особистісні спроможності та враховувати інтереси передбачати майбутні можливості розуміти важливість знань, умінь і навичок для навчання в школі та для ринку праці уміти організувати дозвілля

Метою базової освіти у Болгарії, починаючи з 2002/2003 навчального року, визначено формування як предметних, так і ключових умінь і навичок. Останні розуміються як *утворення, що формуються у між-предметному вимірі*. До них, зокрема, віднесено: *грамотність читання та письма, математична грамотність, уміння працювати з інформацією, спілкування, громадянські вміння, критичне мислення та розв'язання проблем, уміння вибудувати власну стратегію навчання* [399, с. 81].

Аналогічна ситуація характерна і для Греції, де *Законом про освіту 1566/85* завданнями освіти визначено різнобічний розвиток індивідуума та його позитивного ставлення до інших людей і довкілля, підтримку розвитку критичного мислення та творчості, розуміння мистецтва та технологій, формування почуття дружби та співробітництва. Зазначені завдання об'єднано у три групи:

- знання та методологія, яка фокусується на інтелектуальних умінь, умінь методологічної природи, яких учні мають набути, опанувавши всі предмети навчального плану;
- співробітництво та комунікація, спрямовані на формування соціальних навичок;
- взаємодія між наукою, мистецтвом та реальним життям, яку спрямовано на формування навичок критичного мислення та сприйняття у всій багатогранності й багатозначності навколишнього середовища.

Стандарт (Крос-тематична курикулярна рамка) передбачає формування як предметних, так і надпредметних умінь, які включають:

- *спілкування* (говоріння, слухання, читання, письмо, здатність дебатувати) та ефективного використання математичних знань у щоденному житті;
- *використання різних джерел інформації* з метою віднайдення, аналізу, систематизації, оцінювання та презентації інформації та її зберігання;
- *співробітництво з іншими*, що передбачає повагу до інших та соціальні навички;
- *покращання власного рівня досягнень*, що включає критичне оцінювання роботи інших та власної, здійснення постійного контролю та вживання корекційних заходів;
- *управління природними, фінансовими та суспільними ресурсами*;
- *уміння*, необхідні для збереження власного здоров'я на особистому та соціальному рівнях;
- *позитивне сприйняття витворів мистецтва*;
- *прийняття рішень* [407, с. 68].

Друга група країн перебуває на стадії пошуку та апробації шляхів розвитку змісту в умовах проголошення ЄС важливості компетентнісно-орієнтованої освіти. Це, зокрема, Німеччина, яка, взявши участь у вже згадуваному міжнародному дослідженні DeSeCo, виробила бачення ключових компетентностей для національної освіти, трактуючи їх як „*надпредметні компетентності, які репрезентують набір знань, навичок, ставлень та цінностей*” [426, с. 69]. Ключові компетентності у розумінні німецьких педагогів не прив'язуються до когнітивних здатностей учнів, а розглядаються значно ширше, як такі, що:

- формуються різними предметами та предметними галузями;
- допомагають вирішувати складні завдання в реальних життєвих ситуаціях;
- можуть використовуватися у ситуаціях, які не охоплюються курикулумом;
- можуть бути охарактеризовані як загальні здатності.

Отже, процес становлення компетентнісної освіти в країнах ЄС має тривалу історію. Офіційній перебудові національних систем освіти держав-членів на компетентнісні засади, що стартувала з проголошенням у 2000 р.у рамках *Лісабонської стратегії* важливості формування у громадян ЄС базових навичок, необхідних для життя у суспільстві знань, передували численні дослідження вчених та міжнародних організацій.

Трансформація національних систем освіти держав-членів на компетентнісні засади відбувається не уніфіковано, адже необхідним є:

- політична воля, яка передбачає спрямування освітньої політики на реалізацію компетентнісного концепту, що потребує значних фінансових та інших витрат;
- адаптація загальних підходів, запропонованих на рівні ЄС, до особливостей кожного конкретного суспільства з урахуванням національних традицій, цінностей та особливостей побудови системи освіти;
- синхронізація упровадження компетентнісного підходу між усіма ланками освіти, передусім з ланкою підготовки вчителів, які у більшості країн ЄС досі навчаються у контексті трансляції учням знань з їхнього предмета.

Зміст розглядається країнами ЄС як основний інструмент трансформації освіти на компетентнісні засади. В умовах асинхронності такої трансформації спільним для держав Союзу є проголошення ключових компетентностей результатом навчання в основній школі та запровадження компетентнісно-базованих стандартів як інструменту реалізації зазначеного.

Пошук державами-членами універсального переліку ключових компетентностей для формування їх у своїх молодих громадян школою є складним процесом, який визначається, передусім, національними особливостями, що включають освітні цілі, підходи до відбору та структурування змісту освіти та оцінювання результатів навчання.

Втім, ідентичність частини компетентностей з національних переліків свідчить про уніфікацію, що характеризує розвиток освіти в країнах ЄС, яка інтенсифікувалася з прийняттям *Європейської довідкової рамкової структури ключових компетентностей для навчання упродовж життя* (2006 р.).

До ключових компетентностей, що входять до переліків багатьох країн ЄС, належать: *спілкування рідною мовою, спілкування іноземною мовою, математична компетентність, уміння вчитись, соціальна/громадянська компетентність, уміння використовувати ІКТ для роботи з інформацією*.

3.3. Формування демократичних цінностей у молодих громадян — визначальний орієнтир розвитку змісту шкільної освіти в країнах Спільноти

Сучасний ЄС — це наддержавне утворення, яке об'єднує двадцять сім країн Західної, Центральної, Південної та Східної Європи, кожна з яких не є моноетнічною. Національно-культурне розмаїття європейських країн є продуктом численних трансформацій, що включали в

ході тривалої історії континенту війни, революції, релігійні конфлікти та економічні катаклізми. Так, Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії об'єднало англійців, шотландців, валлійців та ірландців. Баски розселились на територіях Іспанії та Франції, а каталонці — Іспанії, Франції та Італії. Бельгія є домом для франко-, німецько-, та фламандсько-мовної громад. У Фінляндії мешкає потужна шведська меншина, а у Нідерландах — фрізи. Східна Європа, як і Західна, також багатоетнічна — тут проживає велика кількість народів і народностей з різним релігійним та культурним підґрунтям, говорячи великою кількістю мов. У 2007 р. Брюссель визнав офіційними двадцять три мови, що мають статус державних у країнах-членах, та понад десяток регіональних та мов національних меншин [433, с. 17].

Традиційна багатоетнічність та полікультурність Європи підсилюється потужними міграційними процесами — з кожним роком зростає кількість іммігрантів з інших країн і континентів.

Очевидно, що в зазначених умовах вироблення чутливої національної політики перетворилось на пріоритет ЄС практично від самого моменту заснування цієї організації. Важливим було віднаходження балансу між інтересами держав-членів й окремих регіонів та ступенем впливу Брюсселя з метою гармонізації національно-культурного середовища всередині Спільноти.

Не менш серйозною вважалася проблема європейського етноцентризму, яка потребувала пошуку ефективних шляхів подолання почуття зверхності громадян ЄС стосовно третіх країн.

Така ситуація, зазначає український компаративіст О. Матвієнко, акцентувала важливість зорієнтованості політичних імперативів розбудови європейського освітнього простору на гармонізацію континентальних, національних і регіональних тенденцій, інструментом якої було обрано європейський вимір освіти (ЄВО) [140, с. 63].

Унікальність ЄСО, підкреслює інший вітчизняний компаративіст Г. Єгоров, полягає у його багатогранності — він „порушує питання географії та історії, які, у свою чергу, піднімають питання простору, суспільства, економіки, колективного менталітету, ціннісного виховання” [54, с. 223].

Виникнувши три десятиліття тому у контексті реалізації освітніх політик двох міжнародних організацій — ЄС та Ради Європи, ЄВО трактується як певний стандарт знань про Європу для трансляції засобами освіти:

- британський науковець М. Стобарт (Maitland Stobart) визначає ЄВО як „динамічне поняття, що передбачає навчання учнів знань про Європу, в Європі та для Європи” (1991 р.) [650, с. 347];

- його співвітчизники К. Брок (Colin Brock) та В. Туласевіч (Witold Tulasiewicz) — як „*поняття, яке включає знання (учні мають краще знати про європейський континент), уміння (лінгвістичні, комунікаційні, соціальні) та ставлення (яке спонукає учнів бути відданими Європі, розвивати європейську ідентичність та свідомість)*” (1994 р.) [Там само];
- британська вчена Е. Лоу-Біер (Ann Low-Beer) — як „*знання традицій, культури, мови та економічного стану інших європейських країн з метою одержання комплексного уявлення про Європу та визнання наявності розмаїття в її межах*” (1997 р.) [126];
- німецька вчена І. Оомен-Вельке (Ingelore Oomen-Welke) пише, що „*європейський вимір означає, що учні в процесі навчання познайомляться зі своїми сусідами в Європі та дізнаються про їх розмаїття та відмінності між ними. Важливим кроком від цінностей громадянства національного до європейського є набуття здатності порівнювати, а потім формувати власну думку і поведінку та брати на себе відповідальність за національну та європейську історію, перемігши політичний егоїзм*” (2003 р.) [683, с. 145];
- український компаративіст Л. Пуховська — як „*потребу зміцнення у молоді почуття європейської своєрідності; розуміння цінностей європейської цивілізації і основ розвитку Європейської спільноти, які включають демократію, повагу до прав людини, толерантність та солідарність як результат пізнання „інших”; підготовку молоді до участі у суспільному та господарському розвитку Союзу, усвідомлення його корисності; збагачення знань про історичні, культурні та господарські аспекти країн-членів ЄС*” (2003 р.) [176, с. 17].

Британський науковець А. Економоу (Anastasia Economou) виокремлює чотири періоди у процесі запровадження європейського виміру в рамках Спільноти. Розглядаючи розвиток ідеї ЄВО у контексті реалізації політики ЄС в галузі професійної підготовки та освіти, вона будує свою періодизацію на змінах у трактуванні ЄВО, що відбувалися під впливом суспільно-економічних чинників [346, с. 118–120].

Перший період (1957–1976 рр.) у періодизації А. Економоу припадає на час, коли, за висловом ученої, „освіта була табу у коридорах ЄЕС та згадувалась лише у контексті професійної підготовки громадян, яку було офіційно визнано сферою відповідальності ЄС Римським договором 1957 р.” [346, с. 118]. У цей час ідея ЄВО, яку вперше було озвуче-

но у 1973 р. у *Доповіді Янне*, повністю прив'язувалась до економічних інтересів ЄЕС, зокрема до розбудови спільного ринку праці.

Крім того, підкреслює А. Економу, концепт європейського виміру того періоду було звужено до кордонів Спільноти, що поглиблювало європейський етноцентризм, який визнавався Брюсселем однією з серйозних проблем цього наддержавного утворення [363, с. 52].

Інструментами запровадження ЄВО проголошувались обміни між студентами й педагогами та зміст шкільної освіти, передусім такі навчальні предмети, як *історія, географія, мови, громадянознавство*.

Другий період, за А. Економу, охоплює 1976–1986 рр. В цей час ЄЕС розпочинає демонструвати інтерес до сфери освіти. Причиною цього стало розширення Організації (приєднання у 70-х роках Данії, Ірландії та Сполученого Королівства, а у 80-х — Португалії, Іспанії та Греції), на теренах якої внаслідок економічної кризи 70-х та початку глобалізації панував високий рівень безробіття.

За цих умов ЄВО, продовжуючи використовуватися в економічних інтересах Спільноти, набуває масштабності, все більше поширюючись на формальну освіту. Відповідно, розширювався перелік інструментів його формування, який включив навчання іноземних мов, співробітництво між освітніми інституціями, обміни педагогами та інформацією.

Іншою особливістю цього періоду стає надання фінансової підтримки з боку ЄС для запровадження ЄВО.

Третій період (1986–1992 рр.) розпочинається з прийняттям у 1986 р. *Єдиного європейського акта* (Single European Act), який окреслив необхідність розбудови мобільної і полікультурної Європи.

ЄВО в цей період отримує нове звучання — 24 травня 1988 р. Європейською Радою було прийнято *Резолюцію про європейський вимір в освіті*, яка поширювала концепт європейськості з економічної на культурну, соціальну і політичну сфери життя Спільноти. В Резолюції, зокрема, підкреслювалося, що ідея європейського виміру ґрунтується на демократії, соціальній справедливості, повазі до прав людини та посилення почуття європейської ідентичності.

Четвертий період, пише А. Економу, розпочинається з підписання у 1992 р. *Маастрихтської угоди*, яка остаточно викристалізувала позицію ЄС щодо ЄВО, визначивши його як одне з завдань освітньої політики ЄС. У Статті 126 наголошується, що діяльність Спільноти спрямовуватиметься на розвиток ЄВО через навчання та поширення застосування мов у державах-членах, обміни технологіями та досвідом, модернізацію змісту освіти у напрямі включення ЄВО до шкільних

дисциплін, співробітництво освітніх інституцій, запровадження дистанційної освіти тощо.

Метою ЄВО було проголошено формування у молодих громадян Спільноти вмінь, які нададуть їм можливість:

- гідно жити і працювати в Європі;
- розуміти культуру та історію держав-членів;
- відчувати приналежність до Спільноти;
- мати відчуття європейського громадянства та європейської ідентичності;
- набути такі цінності, як демократія, свобода, повага до прав людини [346, с. 120].

Отже, сучасну модель ЄВО Євросоюзу можна охарактеризувати як таку, що:

- має законодавчу підтримку, яка забезпечує можливість для реалізації цілісної стратегії запровадження ЄВО в державах-членах;
- гармонізує формування у громадян ЄС відчуття приналежності до Спільноти та до всієї Європи як спільного європейського дому;
- використовується не лише в економічних, а й в соціальних та культурних інтересах ЄС;
- базується на таких демократичних цінностях, як свобода, права людини, справедливість, толерантність тощо.

Втім, на практиці запровадження ЄВО країнами ЄС, незважаючи на низку прийнятих документів, відбувається доволі складно та повільно, особливо у сфері запровадження ЄВО до змісту шкільної освіти. Така ситуація, вважає кіпрський науковець Ф. Ставрула (Philippou Stavroula), пояснюється традиційною належністю освіти до сфери національних інтересів держав-членів, що призводило до „оберігання змісту освіти, який розглядався інструментом формування національної ідентичності, від включення ідей „європейства” та „культурного плюралізму”. І лише після поширення на сферу освіти у 2000 р. відкритого методу координації, процес запровадження ЄВО значно інтенсифікувався [650, с. 346].

Розкриваючи еволюцію становлення європейського виміру в освіті, необхідно зазначити, що цей концепт є не лише прерогативою ЄС. Інша міжнародна організація – Рада Європи – також опікується запровадженням ідей ЄВО, маючи власний погляд на його сутність, який відповідає цілям цієї організації. Створена у 1949 р. з метою поширення демократії на європейському континенті від самого початку свого існування Рада Європи розпочала боротьбу з негативними проявами націоналізму, підтримуючи ідеї взаєморозуміння між народами через вивчення мов, історії та культури, що було проголошено в *Європейській культурній конвенції* (1954 р.) [299].

Події останньої чверті ХХ ст., що ознаменувалися крахом Берлінського муру, припиненням існування соціалістичного табору та Радянського Союзу, поклали початок новому періоду у функціонуванні Ради Європи — поповнивши свої лави новими членами, Рада Європи перетворилась, по суті, на пан-європейську організацією, об'єднавши практично всі країни Європи. Це відкрило можливість для упровадження цілісної стратегії демократичного розвитку європейського континенту, одним з інструментів реалізації якої став ЄВО у версії Ради Європи. Так, у 1989 р. Парламентська асамблея Ради Європи затверджує Рекомендацію 1111 (1989) „*Про європейський вимір освіти*”, в якій наголошується, що ЄВО транслює цінності всього європейського континенту і жодним чином не є синонімом належності до певної європейської організації та не загрожує національній, регіональній чи місцевій ідентичностям, а навпаки, розвиває та зміцнює їх [184, с. 40].

У Рекомендації Комітету міністрів Ради Європи № R (99) 2 „*Про середню освіту*” сформульовано мету ЄВО у баченні цієї організації. Це:

- у контексті відкритої Європи озброєння молоді знаннями, потрібними їй, щоб бути мобільною, зокрема у працевлаштуванні;
- сприяння розвитку демократичного громадянства, що ґрунтується, серед іншого, на спільних знаннях і взаємоповазі, а також на боротьбі з расизмом, ксенофобією і антисемітизмом;
- ознайомлення зі спільною спадщиною й різноманітністю європейських культур [182, с. 70].

Отже, модель ЄВО Ради Європи базується на ідеї культурного співробітництва між народами і є спрямованою на трансляцію загальноєвропейських цінностей та формування у громадян Європи вмінь демократичного спрямування засобами, ідентичними засобам ЄС. Це — зміст освіти, обміни між викладачами, студентами та учнями, реалізація проектів.

Декларація ЄС та Радою Європи ЄВО як напряму освітньої політики активізувала наукові розвідки з метою узгодження сутнісних характеристик цього поняття, розробки ефективних технологій трансляції та оцінювання рівня його набуття молоддю, як і наслідків його впровадження. Ф. Ставрала виокремлює три групи вчених відповідно до їхньої позиції щодо наслідків запровадження ЄВО. Це — група, яка вітає запровадження ЄВО, група „скептиків” та „комбінована” група [650, с. 346].

Так, *група „скептиків”* (Р.Г. Султана/ R.G. Sultana, П. Хансен/ P. Hansen) вважає, що запровадження ЄВО сприяє поглибленню так званих „євроцентричних” ефектів, що пов'язуються ними з негативними економічними та культурними наслідками глобалізації і розглядаються як такі, що становлять загрозу культурному розмаїттю в Європі.

Учені з *групи „вітальників”* (Г. Белл/ G. Bell, М. Еліу/ M. Eliou, А. Кантас/ A. Kantas, М. Коттула/ M. Kottoula, Б. Пек/ B. Peck,

Р. Риба/ R. Ryba) не вбачають у ЄВО загрозу культурному плюралізму, оскільки розглядають Європу як гомогенне утворення.

До „комбінованої” групи належать вчені (К. Брок/ С. Brock, К. Левіцка/ К. Lewicka, Т. МакЛахлін/ Т. McLaughlin, В. Туласевич / W. Tulasiewicz), які поєднують обидві наведені вище позиції, досліджуючи як потенційні позитивні, так і негативні наслідки запровадження ЄВО. Намагаючись дати об’єктивну оцінку ЄВО як явищу в європейській освіті, вони наголошують на: неузгодженості трактування терміна ЄВО; нерозробленості технологій його упровадження; необхідності врахування глобальних інтеграційних процесів та віднаходженні для них місця в ЄВО; обов’язковості у нових умовах акцентації діяльнісно-ціннісної складової ЄВО.

Йдеться про необхідність відходу в процесі упровадження ЄВО від усталеної практики трансляції суми знань до формування у молодих європейців своєї „європейської” компетентності, яка включає знання, вміння, навички, цінності, ставлення та здатність їхнього практичного застосування, дозволяючи успішно жити й працювати у сучасному полікультурному європейському суспільстві.

Зміст освіти у цьому контексті розглядається ключовим інструментом запровадження ЄВО, про що свідчить тенденція „європеїзації” змісту шкільної освіти практично в усіх країнах ЄС. Включення ЄВО до змісту освіти розуміється державами-членами як обов’язкова умова сучасного етапу розвитку ЄС, що відбувається у вимірі побудови проголошеного у рамках *Лісабонської стратегії* суспільства злагоди. Так, модернізований у 2000 р. *Національний курикулум* для Англії та Уельсу є набагато більш сфокусованим на європейському вимірі у порівнянні з попереднім варіантом. У документі наголошується, що навчальні програми, які розробляються вчителями шкіл у рамках *Національного курикулуму*, повинні „спрямовуватися на розвиток в учнів почуття ідентичності через трансляцію знань і формування розуміння духовної, моральної, соціальної та культурної спадщини британського суспільства і місцевого, європейського й глобального вимірів їхнього життя. Вони повинні заохочувати учнів шанувати досягнення людства в естетичній, науковій, технологічній та соціальній сферах, формувати персональну відповідь на існуючий досвід та ідеї” [Див.: 683, с. 144].

Слушно відмітити, що „європеїзація” змісту на сучасному етапі має свої особливості — європейський вимір транслюється на тлі кардинальних трансформацій та їх взаємовпливу, що пов’язано з процесами глобалізації в усіх сферах функціонування європейських суспільств.

Інтеграція ЄВО до змісту освіти в країнах ЄС відбувається декількома шляхами. По-перше, використовується *традиційний підхід*, який дістав назву *багатодисциплінарного*, за якого знання про Європу і де-

мократію включаються до змісту таких дисциплін, як *історія, географія, іноземні мови, громадянознавство* [345, с. 9].

Інтеграція також відбувається в рамках *міждисциплінарного підходу*. Цей підхід в умовах трансформації освіти на компетентнісні застави сприяє формуванню таких складових ЄВО, як уміння та ставлення шляхом організації вчителями навчання навколо спільних тем, присвячених „європейській” ідеї.

Деякі країни з метою систематизації знань про Європу вважають за доцільне запроваджувати *спеціальний навчальний предмет* (часто факультативний), переважно у старших класах школи.

Історія від самого початку проголошення ЄВО розглядалась як один із базових предметів для його впровадження до змісту шкільної освіти. Втім, на практиці цей предмет до останнього часу залишався суто національним за духом, відмічає англійський дослідник Н. Севвідс (Nicola Savvides), що пояснюється традиційним використанням історії як ідеологічного інструменту формування національної ідентичності [Див.: 650, с. 352]. Численні дослідження європейських учених, присвячені цій проблемі, засвідчили етноцентризм змісту шкільної історичної освіти у Сполученому Королівстві (Д. Хікс / D. Hicks, 1981; Дж. Мо/ J. Maw, 1991), балканських країнах (А. Капсалис/ A. Kapsalis, 2000; С. Кулурі/ С. Koulouri, 2001), Греції (А. Франгудакі/ A. Frangoudaki та Т. Драгона/ T. Dragona, 1997), на Кіпрі (Г. Зікас/ G. Zikas, 2002) та в Європі взагалі (Д. Коулбі/ D. Coulby, 1995) [Див.: 650, с. 352]. Навчальні матеріали з *історії* традиційно орієнтувалися на національні військові та дипломатичні досягнення, залишаючи поза увагою аспекти плюралізму культур, взаємозв'язку народів та глобальних цінностей. Так, курси з *історії* в англійських школах, пише Н. Севвідс, до останнього часу фокусувалися на досягненнях Британської корони, імперських завоюваннях та героїчних діяннях адмірала Г. Нельсона (Horatio Nelson) [683, с. 146].

Тенденція „європеїзації” змісту шкільної *історії* обумовлює необхідність переосмислення підходів до її трансляції. Фактично відбувається перебудова типової моделі викладання історії за такими базовими напрямками, як:

- аналіз місця національної історії у контексті загальноєвропейських процесів;
- аналіз місця європейської історії у контексті глобальних процесів;
- встановлення співвідношення між поняттями „національна історія” та „історія національних меншин”, які проживають на території держави.

У початковій школі процес навчання історії, як правило, базується на ознайомленні з видатними історичними діячами та подіями. Так,

Національним курикулумом для Англії та Уельсу на KE 2 (початкова школа) передбачено вивчення теми, присвяченої європейській історії. Зазвичай британські школи віддають перевагу історії Стародавньої Греції, ознайомлюючи учнів з визначними подіями того часу та життям давньогрецьких філософів. Крім того, теми, присвячені місцевій та британській історії (норманське, римське та англо-саксонське завоювання), викладаються з проекцією на життя тогочасної Європи, культури та традиції народів, що її населяли [422, с. 572].

Нові програми з *історії* для початкової школи Франції, запроваджені у 2002 р., хронологічно розподілено на шість періодів з метою розкриття процесу становлення французької держави у контексті розвитку європейської цивілізації. Починаючи від формування Франції під впливом Римської імперії та християнства за часів галлів, історія в початковій школі ознайомлює учнів з виникненням ісламу, відкриттям Америки, феноменом міграції, спричиненим індустріалізацією та урбанізацією, з глобалізацією та завершується вивченням ХХ століття, включаючи інформування щодо діяльності ЄС та інших міжнародних організацій, передусім ООН.

Ключову роль в імплементації європейського виміру в освіту на уроках *історії* відіграють основна та старша школи — фактично сучасні програми з *історії* на цих рівнях є пан-європейського характеру з елементами глобалізму. Так, у Литві застосовано європейсько-центрований підхід при викладанні *історії* в основній школі, яка презентується в рамках загальних характеристик історичний подій. Йдеться, наприклад, про спільні риси політичного розвитку демократичних та тоталітарних країн, процес європейської інтеграції, міжнародні організації (ЄС та НАТО) тощо.

Стандартом базової освіти (Standard základního vzdělávání) у Чехії, починаючи з 1997 р., передбачено, що викладання історії повинно будуватися за принципом „національна історія у контексті європейської та світової історій”, сприяючи тому, що учні:

- отримують базові знання щодо подій, особистостей, процесів та явищ національної історії у контексті європейського й світового розвитку;
- дізнаються про ключові фази історичного поступу цивілізації та взаємозв'язки між регіональною, національною і світовою історією;
- зможуть орієнтуватися в історії культури (політична культура, суспільне життя, цивілізація, мистецтво) та плюралізмі культур як одному з аспектів у контексті національної історії — складової європейської культури [401, с. 340].

В основній школі Англії та Уельсу (KE 3 та 4) учні, вивчаючи три теми з британської, одну з європейської та дві зі світової історії, ма-

ють змогу детально ознайомитися з ключовими історичними подіями, що відбувались на європейському континенті упродовж тисячоліття, зрозуміти взаємозв'язок і взаємозалежність історичних процесів. Так, вивчення першої теми з британської історії періоду 1066–1500 рр. передбачає ознайомлення з норманським завоюванням, битвою при Гастингсі, постаттю Жанни д'Арк та столітньою війною, наполеонівськими війнами тощо.

Більш масштабно ідеї „європейства” інтегруються при вивченні тем з європейської та світової історії — учні вивчають неаполітанську революцію, італійський ренесанс, події ХХ ст., які включають дві світові війни, революцію 1917 р. у Росії, виникнення націонал-соціалізму у Німеччині, голокост, холодну війну, падіння Берлінської стіни, крах Радянського Союзу, становлення ЄС.

Ідеї „європейства” є також лейтмотивом викладання *історії* у середній школі (колежі) Франції. У п'ятому класі колежу програма з цього предмета включає такі теми, як Каролінгська імперія, панування церкви у середні віки, римська та готська культури, Ренесанс, відкриття нових світів європейцями. У четвертому класі програма з *історії* висвітлює три ери в розвитку Європи: абсолютизм і просвітництво, французьку революцію та імперію, Європу у ХІХ ст.

У старшій школі Греції (ліцей) на уроках *історії* учні ознайомлюються з минулим країни у контексті поступу європейської цивілізації:

- у 1-му класі ліцею при вивченні *історії стародавнього світу* вони вивчають давньогрецьку та давньоримську цивілізації як складові європейської;
- у 2-му класі при вивченні розділу „*Історія середніх віків та нова історія до 1815 р.*” опановують такі теми: Верденська угода (843 р.); кінець суперечностей щодо використання ікон (843 р.); перше та друге падіння Константинополя (1204 та 1453 рр.); середні віки; Вестфальський мир (1648 р.); епоха просвітництва та Конгрес у Відні (1815 р.);
- у 3-му класі, вивчаючи історію Європи з 1815 р., школярі ознайомлюються з подіями Першої світової війни та її наслідками для народів континенту; періодом між двома світовими війнами; Другою світовою війною; післявоєнною Європою; культурними та мистецькими тенденціями від епохи Романтизму до початку ХХІ століття [407, с. 226].

Географія, надаючи можливість висвітлювати фізичні, демографічні, економічні та екологічні характеристики регіонів, завжди розглядалась як другий базовий предмет для упровадження європейського виміру в освіту країн ЄС. Втім, зміст шкільної географічної освіти, як і історичної,

в країнах ЄС, відмічає Н. Севвідс, не був збагачений ідеями європейства практично до кінця XX — початку XIX ст. Він пише, що до 1995 р. *Національний курикулум* для Англії та Уельсу не передбачав навіть згадування у навчальному предметі *географія* терміна „Європейський Союз” та позначення цього утворення на карті Європи [683, с. 149].

На сучасному етапі ситуація змінилася. Так, у початковій школі Франції програма з *географії* складається з трьох елементів — „Світ”, „Європа” та „Франція”. Вивчення *географії Франції* органічно поєднується з *географією Європи* та *світу*. Школярі ознайомлюються з географією країн, які входять до ЄС, та з прилеглими країнами. Франкомовні спільноти та країни використовуються як місточки при переході від вивчення *географії Франції* до *географії світу*.

У п'ятому класі* коледжу програма фокусується на ключових характеристиках континентів та деяких найбільших країн (США, Канади, Індії, Китаю, Бразилії). Наскрізними тут проходять дві теми — культурне розмаїття і різномірність розвитку.

У четвертому класі півроку присвячено вивченню європейського континенту в глобальному контексті. Традиційно ознайомлюються з трьома європейськими країнами з переліку таких чотирьох країн, як Сполучене Королівство, Німеччина, Росія та одна з держав Середземномор'я.

У третьому класі коледжу вивчається *географія сучасного світу* в умовах глобалізації з акцентом на Європу. Географія європейського континенту розглядається у динаміці XX століття — учні вивчають політичну карту Європи 1914, 1939, 1942 та 1945 років. *Римська угода* (1957 р.), *Маастрихтська угода* (1992 р.) та карти держав-членів ЄС включено як завдання іспиту для отримання диплома про закінчення коледжу (Brevet de College).

У старшій середній школі Франції (ліцеї) сучасну програму з *географії* у першому класі присвячено вивченню *географії Франції* у європейському вимірі. А у випускному класі зроблено спробу презентувати світ у його багатогранності, для чого запроваджено три рівні презентації матеріалу: *рівень світу* передбачає вивчення політичної карти світу та цивілізацій, *рівень держави* — двох економічно могутніх держав (США та Японії), *рівень континенту* — особливостей континентів (Африки, Азії, Латинської Америки та Європи) [683, с. 150].

У Сполученому Королівстві (Англії та Уельсі) учні можуть ознайомлюватися з *географією Європи* вже на KE 1. *Національний курикулум* передбачає, що учні, вивчаючи географію місцевості, де вони проживають, для порівняння повинні обрати іншу місцевість за кордоном, найчастіше в Європі.

* У французькому коледжі застосовується зворотна нумерація класів.

На KE 2 та KE 3 до переліку територій для вивчення входить Європа та ЄС. Учнів заохочують обирати для вивчення країни, мови яких вони опановують як іноземні, найчастіше – Францію та Німеччину [683, с. 152].

Європейський вимір є своєрідною рамкою навчальної програми предмета „*Географія та економіка*” для 8-го класу загальноосвітньої школи Австрії. Теми, що пропонуються для вивчення учням, мають європейську та глобальну спрямованість. Це:

- *Єдина Європа – різноманітна Європа;*
- *Європейське розмаїття – ландшафт, культура, народи, економіка;*
- *Пан-європейське розв’язання екологічних, економічних та суспільних проблем;*
- *Центральні та периферійні галузі глобальної економіки;*
- *Важливість окремих держав і регіонів, світової політики й економіки;*
- *Живемо у багатоетнічному світі;*
- *Спілкуємося з „іншим” без забобонів;*
- *Живемо в одному глобалізованому світі;*
- *Важливість „нової влади” – транснаціональних корпорацій, міжнародних організацій та інших світових гравців;*
- *Відповідальність за спільну планету Земля;*
- *Нові форми вибору професій, підвищення кваліфікації і перепідготовка у світлі глобальної економіки та технологічних змін* [395, с. 524].

Іноземна мова, від початку проголошення ідеї ЄВО, розглядалася як третій базовий предмет для його упровадження. Особливістю нинішнього етапу є інтенсифікація навчання сучасних мов у школах держав-членів з метою оволодіння молоддю мовами Спільноти для життя та роботи в об’єднаній Європі. Це виводить предмет *іноземні мови* на ключову позицію в реалізації європейського виміру в школах, що відбувається завдяки:

- *розширенню контингенту учнів, охоплених навчанням іноземних мов* (зсув початку навчання першої іноземної мови на рівень початкової школи та запровадження другої іноземної мови в обов’язковій школі);
- *збільшенню частки іноземних мов у шкільній освіті* (відведення більшої кількості годин на вивчення іноземних мов та запровадження в багатьох країнах білінгвальної освіти);
- *підсилення ролі соціокультурного компонента змісту навчання іноземних мов* (орієнтація змісту навчання іноземних мов на ідею „Європа як спільний багатонаціональний дім”).

Одним із завдань навчання іноземних мов у країнах ЄС, стверджується у дослідженні „*Викладання іноземних мов у школах Європи*” (Foreign Language Teaching in Schools in Europe, 2001), що проводилося в рамках ЄС, проголошується „розбудова власної соціальної та культурної ідентичності шляхом ознайомлення з іншою культурою” [424, с. 157]. Про діалог культур, як невід’ємний атрибут сучасної Європи, пише, зокрема, українська дослідниця в галузі порівняльної педагогіки О. Першукова, характеризуючи його як *взаємодію різних культур у ситуації плюралістичного культурного середовища, адаптацію до нових культурних цінностей, толерантне співіснування країн європейського континенту* [163, с. 178].

Це обумовлює необхідність підсилення, а в деяких країнах й перебудовування соціокультурного компонента змісту навчання іноземних мов у напрямі вибудови чіткого взаємозв’язку між мовою та культурою з метою формування відповідної ціннісної позиції. „Досконале опанування іноземної мови у сучасному розумінні в Європі, — підкреслює О. Першукова, — передбачає глибоке знання її соціокультурного компонента” [162, с. 68].

Наступною сходинкою при вивченні культури країни, мова якої вивчається, розглядається рефлексія — учні проєктують отримані культурологічні знання на власну культуру та культуру інших народів в умовах поліетнічної й багатомовної Європи.

Усвідомлення багатой культурної спадщини народів передбачає розвиток в учнів позитивного ставлення і поваги, відкритості до інших культур і цінностей, підвищення толерантності, сприйняття відмінностей та подолання стереотипів. Так, формування таких якостей, як „солідарність, позитивне ставлення до європейських цінностей” проголошується одним із завдань навчання іноземних мов у школах Іспанії та Португалії, підкреслюється у зазначеному вище дослідженні [424, с. 167].

З метою підвищення ефективності трансляції соціокультурного компонента змісту навчання іноземних мов учителі, крім застосування традиційних методів, застосовують інноваційні — листування учнів за допомогою Інтернету зі школярами країни, мова якої вивчається, візити, запрошення на уроки носіїв мови, участь у міжнародних проєктах тощо.

Вагомий внесок у трансляцію ЄВО робить *громадянознавство* — предмет, який за своєю сутністю ґрунтується на ідеях європейського виміру. Зокрема такі навички й цінності, що їх покликаний розвивати в учнів цей предмет, як співробітництво, розв’язання конфліктів, формування позитивних стосунків, відкритість стосовно інших, прийняття відмінностей та повага до них; визнання схожостей тощо відповідають завданням ЄВО.

Лісабонська стратегія, проголосивши пріоритетність суспільної злагоди, соціальної інтеграції та активного громадянства, сприяла набуттю громадянською освітою в державах-членах усе більшої значущості. Частина країн використовує інтеграційний підхід, за якого знання з *громадянознавства* інтегруються до шкільних предметів, передусім гуманітарного профілю. Інші — запроваджують окремий навчальний предмет. Зокрема на рівні початкової школи *громадянознавство* як окремий предмет викладається у Бельгії (німецькомовна громада) та Румунії.

На рівні середньої освіти (молодша та старша школи) *громадянознавство* викладається у Греції, Естонії, на Кіпрі, у Люксембурзі, Словенії, Сполученому Королівстві (Англія), Швеції.

В Ірландії, Латвії, Литві, Португалії, Румунії, Словаччині та Чехії *громадянознавство* вивчається лише в молодшій, а в Австрії та Болгарії — у старшій середній школі [387, с. 19].

Для Англії *громадянознавство* є новим предметом — він викладається в школах (на KE 3 та KE 4), починаючи з 2002 р. Його метою є ознайомлення учнів з їхніми громадянськими правами та обов'язками, цінностями суспільства, в якому вони живуть, та загальнолюдськими набутками. Невід'ємною складовою змісту предмета, відповідно до вимог *Національного курикулуму*, є знання про ЄС, його роль в Європі та світі, а також місце Сполученого Королівства у цій організації.

Нову програму з *громадянської освіти* для французького колежу, відмічається у дослідженні „*Тенденції розвитку змісту базової освіти у країнах Заходу*” (2003) авторства Г. Єгорова, Н. Лавриченко та Б. Мельниченка, укладено за принципом поступальної трансляції знань щодо діяльності місцевих, національних та міжнародних соціальних інститутів [55, с. 115]. Втім, в умовах доцентрових процесів всередині ЄС, особливе місце займають теми, пов'язані саме з цим утворенням. Так, метою програми з *громадянознавства* четвертого класу французького колежу є ознайомлення учнів зі спільними цінностями держав-членів. Для цього школярі вивчають такі два базові документи, як *Європейська конвенція з прав людини та фундаментальних свобод* (1950 р.) та *Маастрихтська угода* (1992 р.). Програма також акцентує важливість поняття „європейське громадянство”, що запроваджено *Маастрихтською угодою*.

Предмет „*Громадянознавство*”, що викладається у гімназіях Греції, спрямовано на розвиток в учнів національної ідентичності шляхом ознайомлення з грецькою та європейською культурною спадщиною. Акцент робиться на таких аспектах, як права людини, співіснування, повага до різних культур, мультилінгвізм, полікультурність, демократія, мир [407, с. 225].

Багатовимірність ЄВО потребує застосування додаткового, окрім предметного, принципу його трансляції. *Міжпредметний підхід* роз-

глядається країнами ЄС як ефективний інструмент формування таких складових ЄВО, як уміння, навички і цінності. Так, міждисциплінарну тему „*Вчитися думати в європейському та глобальному вимірах*”, що вивчається в основній школі Чехії, спрямовано не стільки на трансляцію знань щодо історії становлення та сучасних особливостей функціонування ЄС, а передусім на формування навичок та ціннісних орієнтацій, що, як вважається, нададуть можливість молодим людям успішно жити і працювати в Спільноті. З цією метою матеріал розподілено на три підтеми:

- „*Ми цікавимося Європою та світом*” — передбачає ознайомлення з історіями окремих європейських сімей (як королівських, так і звичайних людей); значущими подіями та фактами, що стосуються Європи; сусідами Чехії; фольклором, звичаями і традиціями європейських народів;
- „*Ми відкриваємо Європу та світ*” — передбачає вивчення місця Чехії в Європі, національних та європейських символів, особливостей європейських країн, життя європейців та організації освіти в європейських країнах;
- „*Ми — європейці*” — спрямовано на ознайомлення учнів з витоками європейської цивілізації, ключовими віхами її історії, європейською інтеграцією, інституціями ЄС і практикою їх функціонування, місцем та роллю міжнародних організацій у розв’язанні проблем молоді [401, с. 340–341].

Завданнями міждисциплінарної теми „*Європейська освіта*”, що викладається у середній школі Польщі, є:

- викликати інтерес учнів до питань європейської інтеграції і дій польської держави у цій сфері, пояснити результати інтеграції для кожного громадянина Польщі;
- інформувати про засади функціонування ЄС;
- підтримати учнів у самостійному пошуку відомостей щодо ЄС;
- сприяти віднаходженню реальних можливостей для співробітництва молоді в рамках Євросоюзу.

У таблиці 3.7 викладено підтеми, які вивчають польські школярі в основній та старшій середній школах у рамках міждисциплінарної теми „*Європейська освіта*” [систематизовано автором на основі джерела 415, с. 224].

Діяльнісний вимір ЄВО потребує використання адекватних для цього методів — серед найбільш уживаних у школах країн ЄС є інтерактивні та комп’ютерно-базовані. Це може бути спілкування в мережі, виготовлення газет та розміщення їх в Інтернеті, створення веб-сайтів тощо. Такі технології, зокрема, застосовуються при викладанні міждисциплінарної теми у французькому коледжі „*Що таке Європа?*” [405, с. 101].

Таблиця 3.7

**Зміст міждисциплінарної теми „Європейська освіта”
в основній та старшій середній школах Польщі**

Основна школа	Старша середня школа
1	2
Польща в Європі. Приклади стосунків Польщі з іншими європейськими країнами	Процес європейської інтеграції у світлі історії: фактори, що сприяють інтеграції та дезінтеграції. Польща та поляки у процесі побудови об'єднаної Європи
Засади „європейства” — давньогрецька філософія, римське право та Біблія як база спільної історії цивілізацій	Шлях європейських країн (включаючи Польщу) до ЄС. Процедури та календар розширення. Мета входження Польщі до ЄС. Зобов'язання та програми уряду для входження до Євросоюзу
Фундатори ЄС — К. Аденауер, А. Гаспері, Р. Шуман та інші	Ставлення населення держав-членів і польського суспільства до членства у Спільноті. Каталог сподівань та страхів. Стандарти ЄС. Бачення поляками місця країни і народу у ЄС
Історія ЄС у договорах	Цілі інтеграції. Три стовпи процесу уніфікації. Концепції майбутнього об'єднаної Європи
Концепції розвитку ЄС	Еволюція законодавства Євросоюзу. Європейська конституція. Законодавство ЄС та держав-членів і зв'язок між ними
Європейська Рада, Європейський Парламент, Європейська комісія, Європейський суд	Еволюція інституцій ЄС. Процес прийняття рішень
Європейський ринок і європейська валюта	Економіка ЄС. Місце Польщі у світлі економічної політики Євросоюзу, включаючи спільну політику у сфері сільського господарства
Освітня політика ЄС, молодіжні обміни, визнання дипломів і кваліфікацій	Єдиний ринок праці ЄС та його доступність для польських громадян. Соціальні питання
Інтеграція Польщі до Євросоюзу, проблеми і переваги для польських громадян інтеграції Польщі до ЄС	Держави-члени на шляху до економічного та грошового союзу
Європейська безпека, НАТО, ОБСЄ, ООН	Європейська безпека в міжнародному та внутрішньому вимірах. Безпека Польщі в рамках ЄС і НАТО
Права людини	Права й обов'язки громадян. Європейське громадянство. Громадянський вимір європейської інтеграції

Закінчення таблиці 3.7

1	2
Духовний вимір ЄС (спадщина Папи Римського Іоанна Павла II)	Європа цінностей. Духовний вимір Європи — освіта і культура. Освіта як засіб створення рівних можливостей для польської молоді в Європі. Можливості для співробітництва
Рада Європи	Місце Польщі в європейських організаціях, включаючи Раду Європи
Польща та її сусіди	Польща і Центральна Європа та балтійські держави. Польща і Східна Європа

Запровадження країнами ЄС у старшій школі окремого, найчастіше факультативного предмета, присвяченого ідеям європейського виміру, покликане систематизувати і поглибити набуті у попередніх класах знання щодо функціонування Спільноти. Так, метою факультативного предмета „*Європейський Союз та Естонія*”, що пропонується для вивчення у старшій середній школі Естонії, є трансляція знань, які безпосередньо стосуються ЄС та спрямовані на формування розуміння позиції Естонії щодо членства у ЄС і можливостей для молодих естонців. Учень, вивчивши предмет, повинен:

- орієнтуватися у питаннях, що стосуються ЄС;
- знати історію розвитку Євросоюзу та інтеграційних устремлінь Естонії;
- розуміти функції інституцій ЄС та механізмів досягнення цілей, як і рівень представництва Естонії в цих інституціях;
- бути здатним охарактеризувати вплив законодавства ЄС на законодавства держав-членів та характер розподілу повноважень між країнами і ЄС;
- знати політику ЄС у сфері прав людини;
- вміти аналізувати вплив Брюсселя на розвиток Естонії;
- бути здатним знаходити інформацію щодо ЄС та можливостей, які надає ця організація для своїх громадян [403, с. 208].

Узагальнюючи, актуалізуємо такі аспекти:

- ЄВО у баченні ЄС — це комплексне поняття, яке трактується як *певний стандарт знань про ЄС та Європу для трансляції засобами освіти, передусім змісту, і передбачає формування в учнів „європейських” знань, умінь, навичок, цінностей, ставлень, здатності їх застосовувати на практиці;*
- модель ЄВО ЄС спрямована, передусім, на формування у громадян Спільноти характеристик, які дадуть можливість успішно жити і працювати в рамках цього багатонаціонального утворення. Водночас ЄВО передбачає виховання молоді у дусі демокра-

тичних цінностей задля співіснування та поцінування інших народів і культур Європи й світу;

- **новітніми тенденціями** у контексті запровадження ЄВО до змісту шкільної освіти в державах-членах є:

- ✧ **у конструюванні змісту** — в умовах глобалізації ЄВО дедалі частіше презентується країнами у міжнародному контексті, сприяючи усвідомленню взаємозв'язку процесів, що відбуваються в рамках ЄС та на європейському континенті, з загальними глобальними процесами, хоча рамкою викладу залишається національна історія і культура.

Типовий перелік тем, які використовуються країнами для запровадження ЄВО, включає: *історичні процеси, що сприяли формуванню сучасної Європи; географічне розмаїття континенту; європейський політичний устрій; лінгвістичне розмаїття і багатство культур в Європі та ЄС; Європа у світі; принципи функціонування європейських інституцій, передусім ЄС; виникнення і формування Союзу; переваги членства в ЄС для країни в цілому та громадян цієї країни;*

- ✧ **у шляхах інтеграції** — окрім традиційної формули інтеграції ЄВО до змісту освіти, яка передбачає включення знань про Європу до змісту таких дисциплін, як *історія, географія, іноземні мови й громадянознавство*, країни використовують міжпредметний підхід. Останній в умовах трансформації освіти на компетентнісні засади надає можливість активізувати формування таких складових ЄВО, як навички, уміння та ставлення шляхом презентації спільних тем, присвячених „європейській” ідеї, на уроках різних предметів.

Крім того, з метою систематизації вивченого країни запроваджують спеціальний навчальний предмет (часто факультативний) у старших класах школи;

- ✧ **у використанні методів викладання** — спрямованість ЄВО на формування в учнів умінь використовувати отримані знання на практиці потребує застосування адекватних для цього методів, передусім інтерактивних та комп'ютерно-базованих.



Сучасні моделі конструювання змісту на різних рівнях шкільної освіти в країнах Європейського Союзу

4.1. Модель змісту освіти початкової школи

Відповідно до Міжнародної стандартної класифікації освіти (МСКО) початкова освіта відноситься до рівня МСКО 1, який характеризується як перший рівень базової освіти, навчання на якому розпочинається не раніше 5-ти та не пізніше 7-ми років і триває в середньому шість років (*Див.: Додаток Б*).

МСКО 1 визначається як такий, що формує базові вміння з читання, письма і математики, а також закладає основи знань з історії, географії, природознавства, суспільствознавства, мистецтва і музики. В деяких країнах до цього списку додаються елементи знань з релігії [734, с. 24].

У країнах ЄС МСКО 1, як і вся освіта в умовах розбудови суспільства знань, характеризується масштабними трансформаціями управлінського, організаційного та змістового характеру. В управлінській сфері, зокрема, зміни у напрямі децентралізації спрямовані на збільшення рівня автономії початкових шкіл. На практиці це проявляється в отриманні школами значно більшого обсягу повноважень, які можуть здійснюватися директором навчального закладу або шкільною радою, включаючи:

- менеджмент фінансових та інших ресурсів школи (персонал, приміщення, обладнання, матеріали) у разі функціонування її як окремої інституції;
- затвердження (в рамках національних/регіональних стандартів) навчальних планів, навчальних програм, методик викладання, дидактичних матеріалів, політики щодо домашніх завдань, культурних і спортивних заходів;

- ухвалення рішень стосовно організації життя школи (розпорядок дня, розподіл навчального року на семестри та розподіл навчальних годин за предметами/предметними галузями);
- добір і зарахування педагогів та іншого персоналу на роботу, включаючи визначення розміру заробітної плати і умов праці, в рамках процедур, що відповідають національному законодавству;
- звітування про досягнення школи, як і стосовно проблем, що виявляються шляхом внутрішнього (самооцінювання) та зовнішнього оцінювання роботи навчального закладу.

Інша група трансформацій стосується оптимізації організації навчального процесу. Це досягається шляхом:

- зменшення кількості учнів у класах;
- реструктуризації навчального тижня з метою вивільнення субот за рахунок збільшення навантаження на інші п'ять днів тижня;
- реструктуризації навчального року у напрямі рівномірнішої тривалості семестрів та канікул;
- розподілу терміну початкової освіти на окремі проміжки (цикли, етапи), що уможливує чіткіше структурування цілей навчання, змісту, окреслення освітніх результатів й розробки відповідних оцінних інструментів, які є дієвими для певного часового проміжку.

У Сполученому Королівстві (Англія та Уельс), зокрема, після низки реформ, розпочатих наприкінці 80-х, увесь період навчання в середній школі розподілено на окремі періоди — ключові етапи (КЕ). Період початкового навчання складається з двох ключових етапів — КЕ 1 (вік учнів: 5–7 років) та КЕ 2 (вік учнів: 7–11 років).

В Італії початкову школу поділено на цикли: на першому навчаються учні 6–8-ми років, на другому — 8–11-ти.

В Іспанії у початковій школі запроваджено три цикли: перший (6–8 років), другий (8–10 років) та третій (10–12 років).

У Франції початкова школа включає два цикли: „навчання базовим навичкам” (6–8 років) та „поглиблений розвиток навичок” (8–11 років) (*Див.*: Додаток В).

Наймасштабніших трансформацій на рівні МСКО 1 зазнає зміст освіти — тут фактично відбуваються зміни системного характеру, які охоплюють як підходи до його добору, так і до засобів трансляції.

Традиційно зміст початкової освіти в країнах ЄС було орієнтовано на навчання учнів основам грамотності. Сьогодні держави-члени вживають посилені заходи у цьому напрямі. Наприклад, у Франції оновлений зміст початкової освіти (починаючи з 2002 р.) спрямо-

ваний на формування грамотності через інтенсифікацію „заходів з базової грамотності (читання, письма, говоріння, лічби)”. Для цього у навчальному плані базового циклу початкової школи на щоденні обов’язкові заняття з читання і письма відводиться мінімум 2 год. 30 хв. на тиждень, а впродовж циклу поглибленого розвитку навичок у процесі щоденних обов’язкових занять з читання та письма на різних уроках діти мають опанувати 180 рекомендованих текстів [523].

В Іспанії метою початкової освіти визначено створення можливостей для формування базових культурних знань, умінь і навичок, які включають усне мовлення, навички читання, письма, володіння арифметичними діями та усвідомлення взаємозв’язку з навколишнім світом [546]. З 2001 р. Міністерство освіти, культури та спорту Іспанії розпочало реалізацію *Національного плану підтримки грамотності*, який передбачає об’єднання зусиль шкіл, батьків, бібліотек та видавців для просування ідеї читання серед дітей і молоді.

Оволодіння учнями навичками читання, письма та лічби є основною метою початкової школи в Німеччині. В *Рекомендаціях міністрів шістнадцяти земель щодо навичок, яких повинні набути учні під час навчання в початковій школі*, акцентується важливість грамотності, яка має формуватися в процесі вивчення німецької мови (читання, письмо, говоріння, слухання) та арифметики (додавання, віднімання, ділення, множення) [526].

У *Національних рекомендаціях щодо реалізації Навчального курикулуму початкової освіти* в Ірландії грамотність та лічбу визначено ключовими вміннями для оволодіння у початковій школі [531].

В Англії та Уельсі (Сполучене Королівство) *Законом про реформу освіти 1988 р.* було виокремлено так звані предмети „ядра”/стиржневі (core subjects) *Національного курикулуму — англійську мову, математику і природознавство* як обов’язкові у початковій школі. Британський уряд та суспільство переконані, що „компетентність з мови, лічби та володіння науковими методами пізнання світу є необхідним базисом для опанування рештою предметів, подальшого навчання і дорослого життя” [520].

Крім того, з метою підвищення рівня грамотності громадян у 1998 р. було розпочато реалізацію *Національної стратегії грамотності* (The National Literacy Strategy), а у 1999 р. — *Національної стратегії розвитку кількісного мислення* (The National Numeracy Strategy). У рамках зазначених стратегій початкові школи виділяють додатково по одній годині щоденно на навчання учнів читанню та письму і по одній годині — математики.

Інтенсифікація дій країн-членів з формування основ грамотності в учнів початкових шкіл пов'язується з еволюцією концепту цього поняття та трактування її ролі для суспільно-економічного розвитку Спільноти. До 60-х років ХХ ст. грамотність розумілася міжнародним співтовариством як *технічне володіння вміннями читати, писати і рахувати*. Так, відповідно до визначення, яке було запропоновано ЮНЕСКО у 1958 р., грамотною вважалась особа, яка *„може читати та писати короткі речення, розуміючи прочитане і написане”* [735, с. 12].

Поступово відбувалося розширення поняття — у 70-х роках поширеним стає концепт функціональної грамотності, згідно з яким функціонально грамотний індивідуум *„здатний брати участь у діяльності, яка потребує грамотності для ефективного функціонування у суспільстві і надає йому можливість використовувати читання, письмо та лічбу для індивідуального й суспільного розвитку”* [Там само].

У 2003 р. в умовах динамічних цивілізаційних змін ЮНЕСКО запропонувала модифіковане визначення грамотності, яке враховувало особливості ХХІ ст., зокрема, потребу у навчанні впродовж життя та багатовимірність сучасного суспільства. Так, грамотність у новому формулюванні визначається як *„здатність розуміти оточуючих, інтерпретувати інформацію, спілкуватися, лічити, використовувати друківані та письмові матеріали у відповідному контексті. Грамотність передбачає постійне навчання для сприяння індивідууму у досягненні цілей, розвитку знань і потенціалу та активної участі у житті суспільства”* [735, с. 13].

Таким чином, сьогодні базові вміння читати, писати і рахувати, які визначають поняття „грамотність”, розглядаються у значно розширеному діапазоні — окрім когнітивних та операційних характеристик вони включають мотиваційні, соціальні й особистісні. Такий підхід підвищує важливість володіння ними населенням. Країни Спільноти проводять чітку паралель між базовими вміннями, що розглядаються складовою ключових компетентностей, та економічними успіхами суспільств: грамотність населення починає пов'язуватися з конкурентоспроможністю та благополуччям держави, і це призводить до активізації дій у напрямі формування грамотності в учнів початкових шкіл.

Отже, формування грамотності в оновленому її трактуванні розглядається сьогодні ключовим завданням початкової школи у країнах ЄС. Не менш важливою метою початкової школи на сучасному етапі проголошується формування в учнів так званих метапредметних умінь/компетентностей, які, окрім досвіду когнітивної діяльності, передбачають набуття досвіду творчої діяльності та ціннісних відносин. Про це, зокрема, йдеться у дослідженні *„Цілі та цінності у початковій освіті: Англія та інші країни”* (Aims and Values in Primary Education: England

and other Countries, 2008), що проводилося на базі Кембриджського університету у Сполученому Королівстві. Його автори – британські вчені М. Шуайб (Maha Shuaib) та Ш. О’Доннелл (Sharon O’Donnell) відзначають, що цілі початкової освіти таких країн ЄС, як Нідерланди, Німеччина, Сполучене Королівство та Швеція у XXI ст. є „своєрідним гібридом, який об’єднав економічно-, соціально- та особистісно-орієнтовані цілі”, що є відповіддю на суспільно-економічні виклики, в умовах яких розвиваються ці країни [694, с. 4].

Зокрема у Франції учні, закінчивши рівень МКСО 1, повинні, окрім базових умінь з читання, письма та лічби, володіти спектром ціннісних, пізнавальних, соціокультурних та комунікативних характеристик.

У Німеччині цілями початкової освіти проголошено індивідуальний розвиток учнів, формування у них основ грамотності, соціальних умінь та заохочення критичного і незалежного мислення [694, с. 5].

У Шотландії (Сполучене Королівство) урядову програму „*Курикулум для досконалості*” (Curriculum for Excellence), затверджену у 2004 р., сфокусовано на „розвиток успішних учнів, упевнених індивідуумів, відповідальних громадян та ефективних учасників життя суспільства” [Там само].

У Нідерландах цілі початкової школи викладено у форматі ключових умінь, що мають бути сформовані як окремими навчальними предметами, так і на міжпредметній основі. Йдеться про важливість забезпечення інтегрованого підходу до навчання для цілісного розвитку учня, що передбачає його емоційний, інтелектуальний, творчий та фізичний розвиток, формування суспільно значущих характеристик. До ключових умінь, зокрема, віднесено:

- позитивне ставлення до роботи;
- уміння працювати за планом;
- використання різноманітних стратегій навчання;
- усвідомлення власних можливостей;
- уміння адекватно поводитись у суспільстві;
- використання різних засобів спілкування, включно з новими технологіями.

Зазначене завдання досягається шляхом:

- домінування у змісті тих навчальних предметів/предметних галузей, які безпосередньо задіяні у формуванні базових характеристик особистості;
- запровадження інтегративного підходу до структурування змісту освіти;
- формулювання цілей навчання у форматі навчальних результатів практичного спрямування.

Досягнення проголошених цілей забезпечується через використання відповідної моделі змісту освіти, яка в країнах ЄС включає такі складові, як мовна, математично-технологічна, природнича, гуманітарна, мистецька, а також „освіта про здоровий спосіб життя” та „суспільно-особистісний розвиток”. По суті йдеться про типову модель, що сформувалася в результаті потужних процесів уніфікації освітньої сфери Спільноти. Такий висновок робить, наприклад, українська вчена Н. Лавриченко, пов’язуючи, зокрема, зазначений процес із необхідністю забезпечення конвертованості сертифікатів про загальну середню освіту в європейському освітньому просторі [81, с. 142].

Названі складові, найчастіше у форматі предметних/освітніх галузей, формують стандарт початкової освіти, який у більшості країн ЄС займає 55 – 90% усього навчального часу. Так, в Іспанії він обіймає 65% часу для більшості шкіл та 55% для шкіл у регіонах, де учні крім іспанської вивчають ще регіональну мову, на яку відведено 10% стандарту [546].

В Італії стандарт розраховано на 80% усього навчального часу і лише 20% відведено на шкільний компонент за умови, що навчальний матеріал, який викладається школами в його рамках, відповідає національно визначеним критеріям [534].

Мовна складова розглядається як надзвичайно потужний інструмент розвитку молоді особистості. Навчальні предмети або галузі, що входять до цієї складової, передусім відповідають за формування початкових рівнів таких компетентностей, як спілкування *рідною* та *іноземною мовами*, *вміння вчитися*, *міжособистісна*, *міжкультурна* та *громадянська компетентності*.

Традиційно мовна складова асоціювалася з *державною* та/або *рідною мовами*. В тих країнах, де існує декілька державних/офіційних мов, учні зобов’язані їх опановувати з перших років обов’язкового навчання у школі. Наприклад, у початковій школі Ірландії на навчання англійської мови відводиться 4, а ірландської – 3 години на тиждень, а у Люксембурзі всі учні вивчають французьку та німецьку мови з другого класу початкової школи (табл. 4.1) [580, с. 46].

Таблиця 4.1

Підходи деяких держав ЄС до мовної освіти на рівні МСКО 1

Країна	Мови, які вивчаються молодшими школярами
Ірландія	ірландська та/або англійська
Іспанія	іспанська мова + мова провінції
Люксембург	люксембурзька+німецька+французька
Нідерланди	голландська + фризька у регіоні проживання фризів
Фінляндія	рідна мова (фінська або шведська)
Швеція	шведська як рідна та як іноземна для Саамі

Новітньою тенденцією в країнах Спільноти є активне запровадження *іноземної мови/мов* до стандарту початкової освіти — про це свідчать результати дослідження Європейської комісії „Ключові дані про викладання мов у школах Європи” (Key Data on Teaching Languages at School in Europe, 2008). Так, в усіх країнах ЄС, крім Сполученого Королівства, навчання іноземної мови розпочинається вже у початковій школі. А в Австрії, Бельгії (німецькомовна громада), Італії та Німеччині (земля Баден-Вюртемберг) перша іноземна мова (найчастіша англійська) є обов’язковою для вивчення вже з першого класу [433, с. 27]. У період між 1984 та 2007 роками більше 10-ти країн Євросоюзу знизили вік початку навчання першої іноземної мови мінімум на 3 роки. Так:

- у Франції з 2005 р. іноземна мова стала обов’язковим предметом для вивчення учнями початкової школи, починаючи з 8-ми років;
- з 2001 р. усі землі ФРН запровадили обов’язкове навчання іноземної мови з 3-го року навчання в початковій школі. А з 2006 р. у деяких землях зроблено спробу запровадити іноземну мову (передусім англійську) для вивчення з 1-го класу (вік учнів — 6 років). Акцент при цьому робиться на розвитку у дітей навичок слухання, говоріння та усного спілкування, а навички читання й письма планується формувати з 3-го року навчання;
- у Швеції як першу іноземну мову обов’язково вивчають англійську. Особливістю шведського підходу є те, що початкові школи мають можливість самостійно визначати рік початку викладання, хоча на виході з МСКО 1 (5-й рік навчання, 11–12 років) від учнів вимагається опанування встановленого стандарту знань, умінь і навичок з цього предмета. На практиці вивчення англійської мови розпочинається з 3-го або 4-го року навчання, хоча останньою тенденцією є більш ранній початок опанування нею — 1-й рік навчання, вік — 7 років [95, с. 3].

Бельгія (німецькомовна громада), Іспанія та Мальта визнані сьогодні країнами, в яких навчання іноземної мови дітьми розпочинається раніше за всіх: у 3, 3 та 6 років відповідно [433, с. 34].

Позиція Сполученого Королівства у цьому питанні пояснюється експансією англійської мови, яка є рідною для школярів цієї країни, в економічній, технологічній, бізнесовій та інших сферах, що, відповідно створює пріоритетні умови для інтеграції англійськомовної молоді в межах Спільноти, Європи та світу. Необхідно зазначити, проте, що навіть перебуваючи у вигідній ситуації щодо мобільності робочої сили, використання інформації тощо, країна зазнає тиску інших чинників (зокрема, багатокультурності), які впливають на вирішення питання щодо включення іноземної мови до змісту початкової школи.

Прикладом тут є Англія (Сполучене Королівство), де іноземні мови не є обов'язковими для вивчення у початковій школі, хоча останніми роками має місце тенденція все частішого їх включення до переліку предметів за вибором. Зокрема в документі Департаменту з питань освіти та професійної підготовки (Department for Education and Skills – DfES) „*Мови для життя для всіх. Стратегія для Англії*” (Languages for All for Life. A Strategy for England), опублікованому у 2002 р., наголошується, що „початкова освіта має стати платформою для запровадження якісної освіти, яка сприяє формуванню мотивації до навчання мов...” [521]. У рамках реалізації зазначеної стратегії з 2003 р. в деяких початкових школах стартували пілотні проекти з викладання іноземної мови, а у 2005 р. з метою уніфікації підходів DfES опублікував „*Рекомендації для вивчення мов для KE 2*”, які формулюють навчальні цілі та конкретизують навчальну діяльність, акцентуючи важливість формування в учнів навичок спілкування, не ігноруючи, втім, і навички читання та письма.

Традиційно математична складова, поряд із мовною, завжди розглядалася базовою для формування основ грамотності в учнів початкових шкіл Спільноти. Втім, під впливом викликів сучасності ця складова зазнала трансформацій, перетворившись на математично-технологічну – окрім традиційної *математики*, яка вивчається в усіх країнах ЄС з 1-го класу, вона збагатилася на такі нові предмети та/або теми, як *технології* та *ІКТ*.

В усіх країнах ЄС *математика* є окремим предметом у розкладі початкової школи, на який відводиться 3-4 години на тиждень; акцент при навчанні робиться на трансляції таких понять, як число, форма, величини та на формуванні прикладних навичок застосування теоретичних знань.

Що стосується *технології*, то лише у Сполученому Королівстві (Англія та Уельс) викладається *ІКТ та технології* на рівні початкової школи. Інші країни дотримуються позиції інтеграції технологічних знань до предметів стандарту початкової освіти. Зокрема у Франції технологічні знання (поряд з елементами знань з природознавства, історії та географії) інтегровано до обов'язкового предмета „*Відкриваючи світ*”.

У Швеції елементи знань з технології включено до *природознавства*, а у Нідерландах – до предмета „*Наука*”.

ІКТ-грамотність розглядається державами-членами як необхідний інструмент для подальшого успішного навчання кожного учня. Зазвичай країни дотримуються двох різних підходів при включенні цього предмета до стандарту початкової освіти. Так, знання та вміння з ІКТ

можуть транслюватися учням як у форматі окремого навчального предмета, так і при навчанні іншим предметам. За даними дослідження „Базові показники щодо впровадження ІКТ в європейські системи освіти” (Basic Indicators on the Incorporation of ICT into European Education Systems, 2000/01) на рівні МСКО 1 превалює саме другий, так званий інтегративний підхід до навчання ІКТ [386, с.15]. Як окремий предмет ІКТ викладається наразі лише у Болгарії, Нідерландах, Румунії, Сполученому Королівстві (крім Північної Ірландії) та Угорщині [Там само]. В інших країнах, зазначає вітчизняний компаративіст О. Овчарук, ІКТ використовується як засіб навчання, передусім, базових умінь читання, письма та лічби [149].

Навчання ІКТ на рівні МСКО 1 передбачає набуття учнями обмеженого переліку технічних умінь та навичок, як то вихід в Інтернет, користування електронною поштою, робота з пошуковими системами, підготовка презентації в Power Point тощо. І лише у *Національному курикулумі* Сполученого Королівства (крім Шотландії) проголошено мету формування в учнів ІКТ-здатності, яка фактично уособлює собою цифрову компетентність, означену в *Європейській довідковій рамковій структурі ключових компетентностей для навчання упродовж життя* – „ІКТ-здатність передбачає володіння учнем технічними та когнітивними вміннями віднаходити, використовувати, створювати та поширювати інформацію, застосовуючи для цього ІКТ-засоби... ІКТ-здатність є значно ширшою, аніж набір технічних компетенцій у застосуванні ІКТ засобів, хоча це є дуже важливим. Фактично учні мають знати, *які ІКТ є в наявності, коли їх застосовувати та чому та чи інша ІКТ підходить для виконання певного завдання*” [342, с. 7].

До трансформацій у царині змісту початкової освіти, які є спільними для більшості країн Спільноти, можна віднести також інтеграцію природничої та гуманітарної складових в єдину предметну галузь. Це пояснюється спробою формування в учнів життєво необхідних компетентностей через представлення цілісної картини навколишнього світу. Так,

- Австрія і Німеччина запровадили навчальний предмет „Світ, в якому ми живемо” (Sachunterricht), який викладається на міждисциплінарній основі, з метою ознайомлення молодших школярів з елементами економічних, суспільствознавчих, історичних, географічних, природничо-наукових (з біології, фізики, хімії) знань;
- в Іспанії природничо-гуманітарні знання інтегровано в єдину предметну галузь „Природне, суспільне та культурне довкілля” (Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural), метою якої проголошено сприяння формуванню в учнів досвіду, необхідного для життя у сучасному суспільстві;

- у Нідерландах Законом про початкову освіту 1998 р. запроваджено предметну галузь „Вивчення довкілля” (*Orientatie op jezelf en de wereld*), що об’єднала *географію, історію, природознавство* (включаючи *біологію й екологію*), *технологію, суспільствознавство* (включаючи *громадянознавство*), а також предмети, метою яких передусім є формування соціальних та життєвих умінь і навичок — „*Безпека руху*” та „*Освіта про здоровий спосіб життя*”;
- у Франції за період базового циклу початкової школи (вік 6—8 років) викладається інтегрований навчальний предмет „*Відкриваємо світ*” (*Decouvrir le monde*), який передбачає опанування учнями знань з *природознавства, технології, історії та географії* [95, с. 3].

Дедалі більшу роль у змісті початкової освіти в країнах Спільноти починає відігравати *громадянська освіта*, що пов’язано, на думку зарубіжних експертів (Р. Леманн/ R. Lehmann, Х. Освальд/ Н. Oswald, В. Шульц/ W. Schulz, Дж. Туерні-Пурта/ J. Tourney-Purta), як з внутрішніми, так і зовнішніми факторами. До внутрішніх відносять деяке зниження громадянської активності населення, зокрема, порівняно низький рівень його участі у виборах. Серед зовнішніх — інтенсивну міжкультурну інтеграцію та доволі посередній рейтинг учнів середніх шкіл деяких держав-членів у міжнародних порівняльних дослідженнях з громадянської освіти (*Civic Education Study, CIVED 1994—2002; International Civic and Citizenship Education Study, ICCS 2006—2010*).

Країни дотримуються різних підходів до трансляції ЗУН з громадянської освіти на рівні МСКО 1. Це може бути запровадження окремого предмета, інтеграція знань з громадянознавства до змісту інших предметів, запровадження міждисциплінарної теми або комбінування наведених підходів.

„Громадянознавчі” знання у форматі окремого предмета викладаються, наприклад, у початкових школах Бельгії (німецькомовна спільнота), Румунії та Франції. У Франції, зокрема, вже багато років молодші школярі (з восьми років) вивчають навчальну дисципліну „*Живемо разом*”, метою якої проголошено формування характеристик громадянина з юного віку [387, с. 20].

Такі країни ЄС, як Ірландія, Іспанія, Італія, Нідерланди, Німеччина та Швеція найбільш оптимальним для формування якостей громадянина вважають підхід щодо інтеграції „громадянознавчих” знань до змісту *історії, суспільствознавства, географії, іноземної мови*. Зокрема в Ірландії почуття відповідальності, навички участі у житті суспільства, сповідування демократичних принципів, повага до культурного розмаїття та усвідомлення взаємозалежності природи й світу формуються у

молодших школярів у рамках міждисциплінарної теми „Суспільне, особистісне виховання та формування навичок здоров'я” [387, с. 19].

Німеччина також дотримується підходу, що полягає в інтеграції громадянознавчих тем до інших предметів. Така позиція, вважають німецькі педагоги, забезпечує більш успішну реалізацію таких завдань, як:

- сприяння учням у розумінні структурних та інституційних аспектів функціонування демократичного суспільства на місцевому, регіональному і національному рівнях;
- сприяння розумінню взаємозв'язку і взаємозалежності різних секторів суспільства;
- сприяння усвідомленню необхідності відповідності державної політики потребам індивідуумів та суспільства в цілому;
- формування в учнів здатності виконувати відповідні дії та приймати рішення як відповідальні громадяни, знати свої права й обов'язки як членів суспільства і громадян держави [526].

Окрему позицію займає *релігійна освіта*. У більшості держав-членів вона не входить до стандарту початкової освіти та не є предметом за вибором, хоча окремі елементи історії релігії дуже часто інтегровано до змісту інших навчальних предметів.

Винятком є країни ЄС, в яких релігія традиційно відіграє велику роль у житті суспільства. Це, передусім, Ірландія та Іспанія, в яких *релігійна освіта* вивчається школярами початкових шкіл.

Нідерланди та Сполучене Королівство характеризує інший підхід. У Сполученому Королівстві *релігійна освіта*, хоча і визначена *Національним курикулумом* обов'язковим предметом для молодших школярів, вивчається ними лише за згодою батьків. А у Нідерландах питання щодо включення чи невключення *релігійної освіти* до переліку предметів, що вивчаються у початковій школі, вирішують місцеві освітні органи, хоча право відмовитися від вивчення їхньою дитиною цього предмета у батьків залишається.

Узагальнений погляд на організацію природничо-гуманітарної складової змісту в деяких країнах ЄС викладено у таблиці 4.2 [580, с. 53].

Підходів щодо трансляції молодшим школярам мистецьких знань на рівні МСКО 1 існує декілька. Одна група країн Спільноти включає до мистецького блоку дисципліни пластичного мистецтва (*малювання, живопис, ручну працю*), *музику* та *драму*. Це — Ірландія, Іспанія, Нідерланди, Франція. У початкових школах Німеччини, крім перелічених вище, викладають також і *танець*.

Таблиця 4.2

**Природничо-гуманітарна складова змісту рівня МСКО 1
в деяких країнах ЄС**

Країна	Контент природничо-гуманітарної складової	Позиція щодо релігійної освіти	Позиція щодо громадянознавства
Іспанія	Предметна галузь „Природне, соціальне та культурне довкілля” інтегрує знання з природознавства та суспільствознавства	„Християнська релігія” пропонується школами як предмет за вибором	Громадянознавчі знання включено до предметної галузі „Природне, соціальне та культурне довкілля”
Нідерланди	Предметна галузь „Вивчення довкілля” інтегрує знання з географії, історії, природознавства, технології та суспільствознавства	Питання включення чи невключення релігійної освіти до переліку предметів, які вивчаються у початковій школі, вирішують місцеві освітні органи, хоча право відмовитися від вивчення їхньою дитиною цього предмета у батьків залишається	Знання з громадянознавства інтегровано до предметів галузі „Вивчення довкілля” . Акцент на цьому рівні робиться на таких темах, як безпека на дорозі, здорова поведінка
Франція	Предмет „Відкриваємо світ” інтегрує знання з природознавства, технології, історії та географії	Релігійна освіта не викладається як окремий предмет у початковій школі	„Живемо разом” формує ЗУН з громадянознавства
Швеція	Суспільствознавство інтегрує знання з географії, історії, релігієзнавства та громадянознавства	Релігійні знання інтегровано до суспільствознавства	Знання з громадянознавства інтегровано до суспільствознавства

В інших країнах, як Швеція, учні вивчають *музику та ручну працю* (виробництво речей з текстилю, дерева та металу), а у Сполученому Королівстві до мистецької складової входять такі предмети: *мистецтво і дизайн, музика, танець* (як складова *фізкультури*) (табл. 4.3) [систематизовано автором на основі джерела 580, с. 57].

Таблиця 4.3

Мистецька освіта в деяких країнах ЄС на рівні МКСО 1

Країна	Назва предмета або предметної галузі
Ірландія	Предметна галузь „Мистецька освіта” включає пластичне мистецтво, музику та драму
Іспанія	Предметна галузь „Мистецька освіта” включає пластичне мистецтво, музику, танці, драму
Нідерланди	Інтегрована дисципліна „Діяльнісна експресія” передбачає оволодіння вміннями та навичками спілкування, знаннями, вміннями і навичками з музики, малювання, ручної праці
Німеччина	Мистецька освіта передбачає вивчення учнями мистецтва та музики
Сполучене Королівство (Англія та Уельс)	Національний курикулум включає предмети: „Мистецтво та дизайн” і „Музика”. Крім того, в рамках фізичної культури учні навчаються танцювати
Франція	„Мистецтво” інтегрує знання з музики і пластичних мистецтв

Спільним для усіх країн ЄС є практико-зорієнтований підхід до реалізації зазначеної складової, який передбачає не лише трансляцію знань, а й формування вмінь та навичок мистецького характеру, а також ставлень. Це досягається шляхом інтеграції мистецьких знань, що, на думку експертів, дає можливість комплексно презентувати усі мистецькі дисципліни. Про перевагу міждисциплінарного підходу у структуруванні мистецької складової змісту, зокрема у Сполученому Королівстві, пише вітчизняна дослідниця у галузі порівняльної педагогіки Л. Волинець. Характеризуючи особливості організації мистецької освіти у початковій школі в цій країні, вона відзначає, що це „можуть бути зв'язки як між мистецькими предметами, так і з академічними, зокрема з мовою, літературою, історією, ІКТ” [24, с. 113].

Складову „Освіта про здоровий спосіб життя” представлено на рівні МКСО 1 в країнах Спільноти предметами, що мають на меті розвиток особистості, яка володіє відповідними якостями. Найчастіше зазначену складову інтегровано у галузь *фізичне виховання*, яка викладається у початкових школах усіх держав-членів. У Швеції, наприклад, це робиться в рамках предметної галузі „Спорт/фізкультура та культура здоров'я”.

Суттєву роль сьогодні у початкових школах країн Євросоюзу відіграє складова змісту, що відповідає за суспільно-особистісний розвиток учнів, який здійснюється засобами предметів стандарту. Там, де стандарт початкової освіти включає шкільний компонент, наприклад

в Іспанії, школи мають право запроваджувати навчальні предмети, спрямовані на моральний розвиток особистості, вміння працювати в команді, формування екологічної культури, стосунків між статями та сімейних цінностей, підприємлихості, почуття європейства.

У другому випадку (де стандарт обіймає 100% навчального часу, зокрема ФРН) зазначена складова змісту реалізується на міжпредметній основі.

Таким чином, початкова освіта рівня МСКО 1 в країнах Євросоюзу під впливом суспільно-економічних викликів сучасності перебуває у процесі модернізації, яка стосується управлінського, організаційного та змістового аспектів.

Відбулася трансформація цілей початкової освіти – у ХХІ ст. вони є своєрідним конгломератом, який поєднує економічно-, суспільно- та особистісно-орієнтовані цілі.

Цілі початкової школи сконцентровано на формуванні в учнів основ грамотності, яка у сучасних умовах отримала широке трактування, включаючи, окрім когнітивного та операційного, мотиваційний, етичний, соціальний та особистісний аспекти.

Крім того, початкова освіта передбачає формування мета-предметних характеристик, необхідних для життя у багатонаціональній та багатокультурній Спільноті, та розвиток індивідуального потенціалу учнів.

Зазначене обумовлює необхідність перегляду традиційних підходів до добору та структурування змісту на рівні МСКО 1. Модернізація структурної організації включає запровадження стандарту початкової освіти, який у більшості країн займає до 90% навчального часу і конструюється у форматі предметних галузей. Інтеграційний підхід до трансляції суспільного досвіду дає можливість ефективніше реалізувати цілі початкової освіти.

Відбувається також і модернізація підходів до добору знань на рівні МСКО 1 – осучаснюються знання традиційних складових змістової моделі та запроваджуються нові. Так, мовна складова розширилася за рахунок включення іноземних мов, мистецька – дизайну, математична – за рахунок включення ІКТ та технології, перетворившись на математично-технологічну, а складова „Освіта про здоров'я”, по-суті, є розширеною версією фізичного виховання.

4.2. Модель змісту освіти основної школи

Основна школа, еквівалентом якої в зарубіжжі є молодша середня школа (lower secondary school), відповідає рівню МСКО 2. Навчання на цьому рівні розпочинається після закінчення рівня МСКО 1, який триває шість років, та закінчується через дев'ять років після початку навчання на МСКО 1. Таким чином, учні навчаються на рівні МСКО 2 у середньому три/чотири роки – у віці 12/14–16 років (Див.: Додаток Б).

Важливою характеристикою МСКО 2 є обов'язковий характер змісту освіти, що пропонується для оволодіння всім без винятку учням.

Традиційно рівень МСКО 2 розглядався як „зв'язок між початковою і професійно-технічною та вищою освітою і роботою” [490, с. 4]. Навчання на цьому рівні було зорієнтоване на закладення знаннево-вмінневого базису, який забезпечував молодому індивідууму можливість для подальшого життя і роботи.

Сьогодні, під впливом викликів ХХІ ст., відбувається трансформація традиційної місії МСКО 2 – глобалізація, інтеграція та інформатизація, що характеризують розвиток сучасних європейських суспільств, потребують від молоді володіння не стільки „портфелем знань і вмінь”, скільки „портфелем інструментів” для постійного розвитку цих знань і вмінь упродовж життя. Відома українська вчена О. Савченко, відмічаючи зміну традиційної місії базової освіти, наголошує на зміщенні акценту від трансляції обсягу знань та досягнення широкої інформативності навчання на оволодіння учнями вміннями й навичками, досягнення певного рівня компетентностей [193, с. 4].

Експерти Світового банку у дослідженні *„Розширюючи можливості та формуючи компетентності для молодих людей: новий порядок денний для середньої освіти. Напрями розвитку”* (Expanding Opportunities and Building Competencies for Young People: A New Agenda for Secondary Education. Directions in Development, 2005) зазначають, що на сучасному етапі країни асоціюють МСКО 2 з так званими мета-когнітивними характеристиками особистості, які передбачають обов'язкове володіння учнями вміннями і навичками:

- інтегрувати формальне і неформальне навчання, опанувавши декларативні („знати що”) та процедурні знання („знати як”);
- віднаходити, вибирати й оцінювати знання та інформацію в інформаційно насиченому світі;

- розвивати і застосовувати інтелектуальні знання поза межами когнітивного процесу;
- працювати та навчатись індивідуально і в команді;
- не уникати та мирно розв'язувати конфлікти, що передбачає застосування громадянських навичок;
- створювати і передавати знання;
- успішно діяти в непередбачуваних ситуаціях;
- обирати адекватний для власних інтересів і рівня розвитку та потреб суспільства напрям навчання й роботи, постійно підвищуючи кваліфікаційний рівень [754, с. 80].

Тенденцію трансформації цілей освіти рівня МСКО 2 як відповіді на світові процеси інтеграції та інформатизації відзначали ще у 1987 р. індійський учений Ш. Рассах (Sharour Rassekh) та румунський Г. Вайдеану (George Vaideanu) у дослідженні ЮНЕСКО „Зміст освіти. Світовий погляд на його розвиток від сьогодні до року 2000” (The Contents of Education. A Worldwide View of their Development from the Present to the Year 2000). Вважаючи, що освітні цілі цього рівня традиційно були своєрідною тріадою, яка складалася з компонентів трансляції знань, розвитку вмінь та формування ставлень (при домінуванні першого), наприкінці 80-х років ХХ ст. учені відмітили зміну пріоритетів.

Ш. Рассах і Г. Вайдеану були переконані: очевидним для країн світу в цей період стає те, що індивідуум, який володіє сформованим набором ставлень (attitudes), до якого вони включили інтерес до змін та інновацій, критичне мислення, почуття солідарності й відповідальності, моральну незалежність, та таких умінь, як віднаходити інформацію у бібліотеках та за допомогою комп'ютерів, буде краще підготовленим до розвитку в індивідуальному та соціальному вимірах* [670, с. 145].

У результаті, зазначається у дослідженні, відбулася зміна пріоритизації цілей — домінуючу позицію почала займати складова „формування ставлень” (рис. 5) [670, с. 144.].

Сімнадцять років потому (у 2004 р.) інші експерти ЮНЕСКО — норвезький учений О. Брісеїд (Ole Briseid) та французька вчена Ф. Кейо (Francoise Caillods) побачили на рівні МСКО 2 іншу тріаду цілей, яка відрізняється від попередньої горизонтальним структуруванням рівноцінних та взаємопов'язаних компонентів (рис. 6) [285, с. 93].

* Наводячи перелік ставлень, запропонованих вченими, вважаємо за необхідне звернути увагу на ідентичність багатьох із них сучасним компетентностям.



Рис. 5. Традиційна та нова тріади цілей на рівні МСКО 2
за Ш. Рассехом та Г. Вайдеану

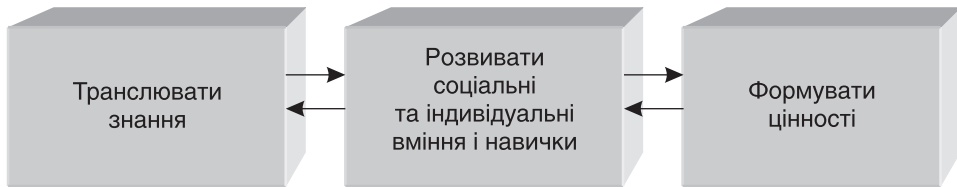


Рис. 6. Тріада цілей навчання на рівні МСКО 2
за О. Брісеїдом та Ф. Кейо

Як видно з рисунка 6, тріада цілей МСКО 2 у ХХІ ст., за О. Брісеїд та Ф. Кейо, крім горизонтального структурування, відрізняється сутнісними параметрами. Інновацією, по-перше, є конкретизація вмінь і навичок, які у формулюванні „соціальні та індивідуальні” охоплюють увесь спектр характеристик, що є необхідними для сучасного життя.

Другим важливим моментом стало виокремлення цілей, спрямованих на формування ціннісних орієнтирів особистості, без яких, навіть володіючи відповідними соціальними та індивідуальними характеристиками, неможливо реалізувати себе як гідний громадянин суспільства.

Дослідження „Курикулярний огляд: міжнародна перспектива” (Curriculum Review: an International Perspective), проведене у 2004 р.

в рамках проекту INCA (International Review of Curriculum and Assessment Frameworks) за підтримки британського *Відомства з питань кваліфікацій та курикулуму* (Qualifications and Curriculum Authority) та *Інформаційної мережі з освіти в Європі* (Eurydice), підтвердило висновки ЮНЕСКО щодо трансформації цілей середньої освіти у напрямі акценту на розвиток соціально- та індивідуально-орієнтованих умінь і навичок, які, по суті, є ключовими компетентностями у формулюванні *Європейської довідкової рамкової структури ключових компетентностей для навчання упродовж життя*. Це — вміння вчитися, спілкуватись іноземною мовою, навички здорового способу життя тощо (табл. 4.4) [систематизовано автором на основі джерела: 622, с. 5].

Таблиця 4.4

**Цілі середньої освіти (МСКО 2),
які декларуються країнами ЄС у нормативних документах**

Транслявати знання	Розвивати соціальні вміння і навички	Розвивати індивідуальні вміння і навички	Формувати цінності
Удосконалювати освітні стандарти з академічних дисциплін	для життя у багато-культурному суспільстві сприймати культурну спадщину поцінювати довкілля	базові вміння (читати, писати, лічити) природничо-наукові/технологічні креативні спілкуватися нерідною мовою навички здорового способу життя	Формувати етичні/моральні орієнтири

Модифікація цілей об'єктивно веде до трансформації теорії і практики конструювання змісту — відбувається перебудова усієї змістової моделі, її структурної організації і наповнення.

Загальною для країн ЄС, як зазначалось у параграфі 3.1., є тенденція запровадження стандарту, що перебуває в процесі постійної оптимізації задля відповідності динамічним вимогам часу. Зміни у підходах до побудови стандарту відбуваються у двох площинах. **По-перше**, традиційний для Європи предметний принцип структурування знань розглядається нині як малоефективний для формування компетентностей, які проголошено метою середньої освіти в країнах Спільноти. Виходом із цієї ситуації вбачається конструювання освітніх стандартів за принципом освітніх/предметних галузей/сфер — у різних країнах вони мають різні назви:

- у Болгарії це — „культурні та освітні галузі”;
- в Іспанії — „галузі знань”;
- у Португалії — „предметні курикулярні галузі”;
- у Чехії — „освітні зони/галузі”.

Типове ядро стандарту на рівні МСКО 2 в країнах ЄС складається з семи предметних галузей. Це — *мови (рідна мова та література, іноземні мови), математика, технологія, природничі дисципліни (біологія, фізика, астрономія, хімія, екологія), суспільствознавчі дисципліни (історія, суспільствознавство, громадянсьзнавство), мистецькі дисципліни, фізична культура і спорт.*

Необхідно відмітити у цьому контексті різні підходи країн до такого предмета, як *географія*. Частина з них розглядають *географію* як складову природознавчої предметної галузі, інші — суспільствознавчої, що пояснюється впливом різних концепцій на її викладання у школі. Так:

- у Болгарії *географія* є інтегрованим предметом „*Географія та економіка*” і входить до предметної галузі „*Суспільні науки та громадянсьзнавство*”, яка включає також такі предмети/курси, як „*Людина і суспільство*”, „*Батьківщина*”, „*Історія цивілізацій*”, „*Психологія і логіка*”, „*Етика і правознавство*”, філософія, „*Світ та особистість*”;
- в Іспанії — до *суспільствознавчої галузі* разом із *суспільствознавством та історією*,
- у Португалії — до галузі „*Мови та суспільствознавство*”, яка, крім *географії*, включає *історію, португальську та іноземні мови*;
- у Франції спільно з *історією та громадянсьзнавством* вона складає окрему предметну галузь;
- у Швеції — складає окрему предметну галузь спільно з *історією, релігією, суспільствознавством*.

Водночас, *географія* не розглядається як суспільствознавча дисципліна в Австрії, де вивчається в єдиній галузі з *економікою*; у Фінляндії — разом з *біологією*, а у Чехії — входить до предметної галузі „*Людина і природа*”, яка, крім *географії*, включає *фізику, хімію та біологію*.

До варіативної частини стандарту, як правило, входять предмети за вибором, які можуть включати *релігієзнавство* (у разі, якщо воно не є складовою ядра), *другу іноземну мову* та практико/професійно/суспільно-орієнтовані курси.

По-друге, в країнах Євросоюзу чітко прослідковується тенденція модернізації змісту стандарту: оновлюється змістове наповнення традиційних навчальних предметів та вводяться нові, на які покладається завдання підсилити спрямованість сучасної освіти на потреби суспільства.

Прикладом оновлення змісту традиційних предметів є *математика* — сьогодні основною метою математичної освіти є формування в учнів умінь застосовувати математичні знання на практиці. Це, зокрема, підтверджують результати дослідження „*Реферативні рівні шкільної математичної освіти в Європі*” (Reference Levels in School Mathematics Education in Europe), що було проведене серед 16-річної молоді у країнах ЄС на замовлення Європейської комісії Європейським математичним співтовариством для вивчення рівня математичних знань та компетентностей. Дослідження виявило посилення практико-зорієнтованості у формулюванні мети навчання *математиці* [673, с. 16]. Наприклад, цілі математичної освіти у молодшій середній школі Нідерландів спрямовано на набуття учнем умінь:

- використовувати математичну мову для висловлювання думок та їх пояснення іншим;
- самостійно та спільно з іншими учнями розпізнавати математику у практичних ситуаціях і застосовувати математичні знання для розв'язання життєвих проблем;
- використовувати математичну аргументацію, вміти приймати критику та критикувати інших, поважаючи їхні думки;
- розуміти структуру та зв'язок додатних і від'ємних чисел, десяткових дробів, відсотків і пропорцій, вміти застосовувати їх у відповідних ситуаціях;
- рахувати, застосовувати обчислювальні навички для розв'язування задач;
- розуміти структуру метричної системи мір, вимірювати і обчислювати площі та об'єми у конкретних ситуаціях;
- розуміти і використовувати символи, схеми, таблиці, діаграми і формули з метою встановлення зв'язків між величиною і змінною;
- будувати геометричні фігури й тіла у двох та трьох вимірах, створювати образи й інтерпретувати їх;
- систематизувати, структурувати та візуалізувати дані, критично до них ставитись, робити висновки [288, с. 44].

Інше дослідження, присвячене тенденціям розвитку змісту шкільної математичної освіти в країнах ЄС, що проводилося у Сполученому Королівстві під егідою INCA, виявило схожі результати. На схемі, яку було запропоновано вченими як узагальнене бачення змісту сучасної шкільної математичної освіти в країнах ЄС, усі елементи змісту сконцентровано навколо своєрідного ядра — діяльнісної складової (рис. 7) [680, с. 3].

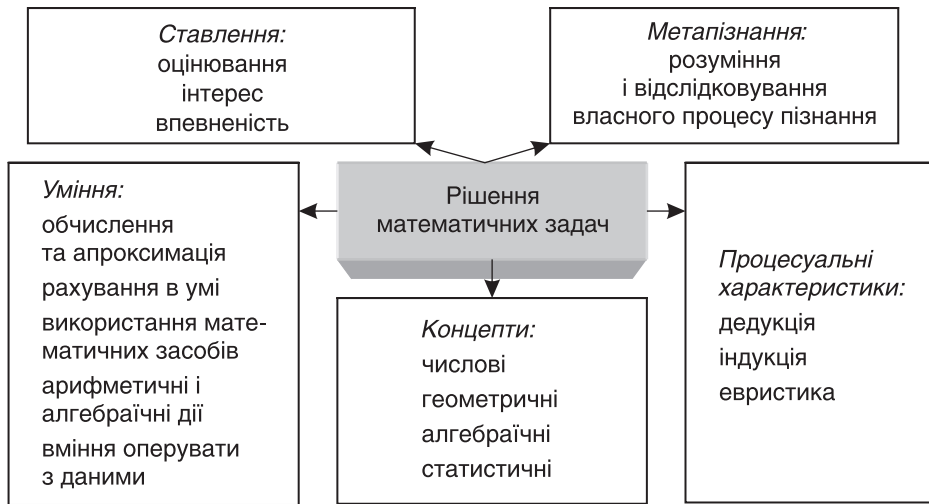


Рис. 7. Сучасна модель змісту шкільної математичної освіти в країнах ЄС на рівні МСКО 2

Дослідження засвідчило, що одним з інструментів формування математичних умінь є інтеграція навчальних тем — часто країни, серед яких, зокрема, і Сполучене Королівство, можуть об'єднувати теми, наприклад, такі як „число” та „алгебра”, „геометрія” та „міри”. У таблиці 4.5 представлено зміст математичної освіти на KE 3 та KE 4 (молодша середня школа) в Англії та Уельсі [665; 666].

Таблиця 4.5

Рамковий зміст математики на KE 3 та KE 4, визначений Національним курикулумом для Англії та Уельсу

KE 3 (учні 11—14 років)	KE 4 (учні 14—16 років)
1	2
Числа та алгебра	
раціональні числа, їх властивості	дійсні числа, їх властивості
правила арифметики, які застосовуються для обрахування та дій з раціональними числами	правила арифметики, які застосовуються для обрахування та дій з реальними числами, включаючи стандартний вигляд числа й ірраціональні числа
використання відсотків та пропорцій	пропорції, пряма та обернена пропорційності, експоненціальне зростання

Закінчення таблиці 4.5

1	2
точність та округлення	нижні та верхні межі
алгебра як узагальнена арифметика	лінійні, квадратні та інші рівняння
лінійні рівняння, формули, вирази, тотожності	графіки експоненціальної та тригонометричної функцій
аналітичні, графічні та числові методи розв'язування рівнянь	перетворення функцій
многочленні графи, функції	графіки елементарних функцій
Геометрія та міри	
властивості плоских та просторових фігур	властивості двомірних та тримірних фігур
геометричні конструкції, геометричні місця точок	теореми круга
теорема Піфагора	тригонометричні зв'язки
геометричні перетворення	властивості та комбінації перетворень
рівності і подібності фігур, використання шкали	тримірна система координат
точки, лінії та фігури у двомірній системі координат	вектори на площині
складені многогранники, шкали	перетворення мір та складних мір
периметри, площі та об'єми геометричних фігур	
Статистика	
процес обробки даних	процес обробки даних
презентація та аналіз згрупованих та незгрупованих даних, включаючи тимчасовий ряд розподілу	презентація та аналіз згрупованих та незгрупованих даних, включаючи стовпчасті діаграми та гістограми, лінії найкращої відповідності
міри середнього значення та розсіювання точок на діаграмі	міри середнього значення та розсіювання точок на діаграмі
експериментальна та теоретична ймовірність, включаючи однаково ймовірні події	експериментальна і теоретична ймовірність одиничних та складних подій

Спільними для країн ЄС інноваціями в сфері змісту математичної освіти у дослідженні називаються:

- інтенсифікація інтересу до збільшення частки геометрії, передусім просторової. Однак, посилюючи роль просторової геометрії, країни надають неоднакового значення вивченню різних тем з цього предмета. Так, у Нідерландах наголошують на навчанні так званому візуальному мисленню, а у Франції та багатьох інших країнах акцент робиться на формуванні операційних умінь з просторовими об'єктами. Що ж стосується традиційної Евклідової геометрії, то її викладання у традиційному шкільному форматі здійснюється лише у Греції та Італії;
- зростання уваги до таких розділів, як статистика та ймовірність, знання і вміння з яких розглядаються як обов'язкові для громадян сучасної Європи;
- запровадження до математичного змісту так званих надматематичних тем, наприклад з історії математики, що робиться для підвищення інтересу до вивчення цього предмета;
- навчання застосуванню технічних засобів для лічби (калькуляторів або комп'ютерів) [673, с. 17].

Модернізується також і природнича галузь. Одним із напрямів модернізації, як і в математиці, є запровадження надпредметних або позапредметних тем з метою більш адекватного розкриття комплексності сучасного світу. Це, зокрема, відмічається у дослідженні „*Викладання природознавства в школах Європи*” (Science Teaching in Schools in Europe, 2006), де зазначено, що практично всі країни ЄС включають до змісту освіти природничих предметів теми з історії розвитку науки та про зв'язок науки і суспільства. А у Словаччині з 5-го по 9-й класи взагалі викладається окрема дисципліна – природнича історія (Natural History), на яку відводиться дві години на тиждень (у 9-му класі – 1 год./тижд.) [438, с. 33].

Виразною тенденцією, яка спостерігається останніми роками у царині змісту природничої освіти на рівні МСКО 2, є відхід від інтегрованих курсів та надання переваги викладанню окремих навчальних предметів – *фізики, хімії, біології, географії*.

Ще одним напрямом модернізації змісту предметів природничої галузі є його спрямування на формування у молодій особистості характеристик, які нададуть їй можливість успішно застосовувати природничі знання у житті. Узагальнений перелік вимог до результатів навчання, що їх формулюють країни ЄС у національних документах, які визначають зміст природничої галузі, наведено у таблиці 4.6 [438, с. 103–104].

Таблиця 4.6

**Вимоги до результатів навчання з природничої освіти
на рівні МСКО 2 у країнах ЄС**

Перелік результатів	Учень/учениця
Знання	знає природничі теорії/концепції володіє технікою проведення досліджень/експериментів знає і застосовує базові математичні вміння і навички
Практичні вміння	уміє скласти план дослідження відповідно до поставлених завдань уміє вибирати і застосовувати відповідну апаратуру та обладнання уміє чітко виконувати інструкції з проведення експерименту уміє робити наукові спостереження
Вміння обробляти дані	уміє вміщувати та виокремлювати інформацію з документів уміє інтерпретувати й оцінювати інформацію/дані, отримані в ході експерименту та/або спостереження уміє аналізувати/презентувати інформацію/дані, отримані з різних джерел
Наукове мислення	уміє науково обґрунтувати проблему уміє формулювати наукові гіпотези уміє розв'язувати проблеми, сформульовані у наукових термінах
Уміння представляти та обговорювати процедури отримання результатів та самі результати	уміє долучатися до наукових дискусій уміє планувати, реалізовувати та звітуватись про результати природничо-наукового проекту уміє представляти та обговорювати процедури і результати уміє застосовувати ІКТ, зокрема, для створення банку даних та їх обробки

Дотримання сформульованих вимог передбачає застосування практико-зорієнтованого підходу до навчання — в державах-членах спостерігається тенденція збільшення часу, що відводиться на експериментальну та практичну роботу, використання електронних технологій, проекти і позакласну діяльність.

На відміну від МСКО 1, де висувається вимога щодо формування характеристик простішого рівня, експериментальна і практична робота на рівні МСКО 2 розглядається як інструмент формування

комплексних когнітивних характеристик учня. Таблиця 4.7, де наведено переліки вимог до результатів опанування змістом природничої освіти в країнах ЄС на рівнях МСКО 1 та 2, ілюструє цю різницю [438, с. 35].

Таблиця 4.7

Вимоги до результатів опанування учнями змісту природничої освіти в країнах ЄС на рівнях МСКО 1 та МСКО 2

МСКО 1	МСКО 2
Учень/учениця вміє:	
розуміти те, що демонструє вчитель	пропонувати та обговорювати план експерименту відповідно до поставлених завдань
проводити експерименти відповідно до сформульованого плану	розробляти план дослідження експерименту
чітко виконувати інструкції з проведення експерименту	перевіряти наукові закони шляхом експерименту
робити наукові спостереження	формулювати і перевіряти гіпотези
вибирати і застосовувати відповідну апаратуру та обладнання	реалізовувати природничо-наукові проекти

Крім оновлення змісту традиційних предметів, зміни, що відбуваються у змісті рівня МСКО 2, стосуються також запровадження нових, які можуть входити як до інваріанта, так і до варіативної частини освітнього стандарту. Це — *ІКТ, освіта про здоровий спосіб життя, екологічна освіта, громадянознавство, трудова/практична освіта, ЄВО*, які розглядаються, передусім, як засіб реалізації нових підходів до навчання, що передбачають активне конструювання учнем знань, саморозвиток, набуття компетентностей, формування ціннісних орієнтирів.

У Нідерландах до переліку таких предметів входить „Догляд” (Verzorging), що є обов’язковим для вивчення учнями на першому ступені середньої школи. На користь його запровадження, зазначають голландські педагоги Г. Дам Тен (Geert Dam Ten), Ф. Вернуїж (Fons Vernooij) та М. Фольман (Monique Volman), висловлювались, передусім, аргументи соціального плану. Цей предмет в умовах багатокультурності асоціюється у голландському суспільстві з нормами та цінностями, якими мають володіти молоді громадяни Європи: „бути відповідальним та враховувати інтереси інших” є ключовою ідеєю „Догляду” [707, с. 146].

Його головною метою є формування вмінь, необхідних для сучасного життя:

- турбуватись про себе та інших зараз і в майбутньому;
- дбати про фізичне і ментальне здоров'я та благополуччя;
- постійно доглядати за місцем проживання і довкіллям;
- володіти практичними вміннями з догляду;
- у разі необхідності застосовувати практичні вміння з догляду у професійній сфері [252, с. 57].

Для цього акцент робиться на набутті учнями вмінь розв'язувати проблеми за алгоритмом: *виокремити проблему* → *знайти шляхи для її розв'язання* → *розробити план розв'язання проблеми* → *реалізувати його* → *оцінити досягнуті результати* [288, с. 87].

Зазначеній меті відповідає зміст предмета, який концентрується навколо проблем повсякденного життя учнів, — стосунки у сім'ї та з оточуючими, харчування, життя у школі й поза нею тощо (табл. 4.8) [252, с. 57–61].

Таблиця 4.8

Змістова рамка предмета „Догляд”

Частина А. Навчання про догляд	Частина Б. Здійснення догляду
1	2
<p>Турбота і догляд: прояви турботи та догляду у щоденному житті й суспільстві</p> <p>вплив індивідуальних бажань та можливостей, суспільства і місцевої громади на прояви турботи</p> <p>соціальні аспекти оплачуваної та неоплачуваної роботи</p> <p>важливість грошей, роботи та часу для реалізації потреб</p> <p>Персональний догляд: збалансована дієта та наслідки незбалансованої дієти для організму</p> <p>важливість гігієни для особистого здоров'я</p>	<p>Уміти висловлювати думку щодо проблеми догляду і турботи та реалізовувати їх на практиці: уміти обговорювати такі питання: розподіл обов'язків з догляду професійний догляд та догляд у громаді</p> <p>Брати відповідальність за догляд: брати відповідальність за догляд та долучатись до ініціатив інших</p> <p>уміти готувати необхідне забезпечення розподіляти обов'язки планувати бюджет організовувати діяльність</p>

Закінчення таблиці 4.8

1	2
<p>важливість збалансованого розподілу персонального часу між роботою, відпочинком, дозвіллям (хобі) та доглядом за собою</p> <p>негативні звички та їх наслідки</p> <p>можливості персонального внеску до зменшення рівня інфекційних захворювань, включаючи хвороби, що передаються статевим шляхом</p>	
<p>Соціальне довілля:</p> <p>догляд і турбота та соціальні стосунки</p> <p>соціальні, культурні, гендерні та економічні фактори, які впливають на вимоги до догляду</p>	<p>Приймати рішення:</p> <p>приймати самостійні рішення щодо догляду, узгоджуючи їх з думками оточуючих</p>
<p>Суспільство:</p> <p>соціальні, технологічні, демографічні, економічні зміни, які є важливими для ведення домашнього господарства</p> <p>культурна обумовленість моделі поведінки (правила поведінки під час їжі, манера вдягатися, гендерні ролі)</p> <p>права і обов'язки споживачів</p> <p>форми професійного догляду у Нідерландах</p>	<p>Здійснювати догляд:</p> <p>доглядати за собою та іншими шляхом відповідних систематичних дій, використовуючи необхідні матеріали і продукти</p> <p>Займатись доглядом:</p> <p>аналізувати ефективність використання ресурсів для догляду відповідно до реальних потреб</p> <p>оцінювати наданий догляд (індивідуальна та екологічна безпека)</p> <p>робити пропозиції з покращання догляду</p> <p>оцінювати наслідки</p>

Іншим новим предметом суспільного спрямування є *екологічна освіта* або *освіта з охорони довілля*. *Екологічна освіта*, як і „Догляд” та аналогічні їм предмети, розглядається, передусім, як інструмент морального розвитку учня, формування його громадянськості. Метою цього предмета є досягнення цілісного сприйняття учнем довілля та розуміння його комплексної природи, формування в учнів екологічної свідомості й почуття відповідальності.

Концептуальним базисом екологічної освіти сьогодні є ідея сталого розвитку*, який трактується як *розвиток, що забезпечує потреби ни-*

* Термін „сталий розвиток” є в Україні офіційним аналогом англійського „sustainable development”. Втім, нині спостерігається тенденція до вживання терміна „збалансований розвиток”, який, на думку фахівців, більш адекватно транслює сутність цього поняття.

нішніх поколінь без завдання шкоди майбутнім [671, с. 205]. Це, відповідно, трансформує цілі та зміст екологічної освіти у Спільноті. Якщо на початку запровадження екологічної освіти в школах країн-членів, який можна датувати 80-ми роками ХХ ст., головною метою проголошувалось досягнення змін у поведінці учнів щодо довкілля, а навчання фокусувалося, головним чином, на формуванні навичок сортувати сміття та не забруднювати навколишнє середовище, нині соціально-ціннісна сутність сталого розвитку спрямовує екологічну освіту на формування у них цінностей і так званих динамічних якостей, до яких відносять ініціативність, самостійність, відданість справі, готовність взяти на себе відповідальність. Наприклад, у Фінляндії, як зазначають фінські дослідниці І. Ратінен (Ilkka Ratinen) та Т. Неванпаа (Tiina Nevanpaа), екологічна освіта, отримавши законодавчу підтримку у 1983 р., що забезпечило її інтеграцію до змісту у 1985 р., на початку мала на меті сприяння учням у розумінні довкілля й формування навичок його збереження. У 90-х роках становлення концепту збалансованого розвитку у фінській освіті спричинило зміщення акценту з навчання про природу у напрямі популяризації зв'язку між якістю навколишнього середовища і якістю життя, включаючи соціально-культурні аспекти [671, с. 207].

Про спрямування екологічної освіти в школах зарубіжжя на формування ціннісних екологічних орієнтацій з метою морально-етичного розвитку школярів пише й український компаративіст В. Червонецький, посилаючись на британських педагогів, які кваліфікують ставлення й ціннісні орієнтації як невід'ємні складові екологічної освіти [230, с. 85]. Так, метою *екологічної освіти* у середній школі Німеччини (5–10 класи) є формування екологічної свідомості та активної громадянської позиції учнів щодо довкілля [556, с. 40].

У школах держав-членів ЄС можуть викладати екологічну освіту як окремий факультативний предмет, інтегрувати знання з екології до предметів стандарту, транслювати їх учням у форматі міждисциплінарної теми чи застосовувати декілька варіантів одночасно (табл. 4.9) [систематизовано автором на основі джерела: 702, с. 12].

Факультативний предмет „*Екологія*” в Ірландії, наприклад, спрямовано на формування в учнів поваги до довкілля на місцевому, національному і глобальному рівнях, усвідомлення взаємозв'язку між природою та соціально-економічними аспектами розвитку сучасної цивілізації. В процесі навчання учні мають реалізувати мінімум один екологічний проект у регіоні проживання, зокрема, туристичного чи культурного спрямування [702, с. 13].

Таблиця 4.9

Підходи країн ЄС до викладання екологічної освіти на рівні МСКО 2*

Екологічна освіта викладається	Країни
як факультатив	Данія, Ірландія, Сполучене Королівство (Шотландія)
інтегрується до предметів стандарту	Австрія, Бельгія (фламандська і французька громади), Греція, Данія, Іспанія, Ірландія, Італія, Люксембург, Нідерланди, Німеччина, Португалія, Сполучене Королівство (Англія, Шотландія), Фінляндія, Франція, Швеція
як міждисциплінарна тема	Австрія, Бельгія (фламандська і французька громади), Данія, Іспанія, Німеччина, Фінляндія

Інтеграція передбачає включення екологічних знань до *географії, біології, фізики, хімії, природознавства, технології, громадянознавства* тощо (табл. 4.10) [702, с. 15].

Таблиця 4.10

Варіанти інтеграції екологічних знань до змісту навчальних предметів на рівні МСКО 2

Предмет	Країна	Мета
1	2	3
Географія	Греція	Формування в учнів усвідомлення важливості раціонального використання природних ресурсів, збереження навколишнього середовища
	Франція	Дослідження зв'язку між суспільством, кліматом, ландшафтом та довкіллям
Природознавство (часто інтегрує знання з фізики, хімії, біології)	Німеччина	Сприяння усвідомленню учнями екологічних та соціальних наслідків технологічного розвитку, формування відповідальності за довкілля і суспільство
	Швеція	Сприяння усвідомленню учнями важливості природного довкілля для суспільного розвитку, формування етичного ставлення до навколишнього середовища
Фізика	Німеччина	Усвідомлення учнями взаємозв'язку між енергетичними ресурсами та довкіллям, екологічні наслідки використання радіоактивних джерел енергії, вплив атомних станцій на довкілля

* Станом на 2001 р.

Закінчення таблиці 4.10

1	2	3
Біологія	Швеція	Усвідомлення учнями існування різних форм енергії та залежності від них людства
	Швеція	Трансляція знань щодо екосистем, концепту біорозмаїття
Технологія	Нідерланди	Формування в учнів розуміння взаємозв'язку між технологічним і сталим розвитком
Громадянознавство	Сполучене Королівство (Англія, Уельс)	Усвідомлення учнями зв'язку між технологічним та естетичним, соціальним й екологічним аспектами розвитку людства
	Ірландія	Формування екологічних цінностей та здатностей до їх практичної реалізації

Метою викладання екології в рамках міждисциплінарного підходу у школах Іспанії є спрямування учнів на аналіз базових механізмів, що регулюють розвиток природного довкілля, та вплив на нього людської діяльності. Для цього вивчаються такі теми: забруднення природного довкілля, якість води, використання енергії, знищення лісів, зміна клімату, роль людства та кожного громадянина у мінімізації негативних наслідків [702, с. 14].

Потужним потенціалом цього предмета вбачається можливість проектувати глобальні питання на проблеми місцевого рівня, що сприяє активному залученню учнів до їх вирішення. При вивченні низки тем *біології* та *географії* (7-й, 8-й, 9-й класи) у середніх школах Данії, приміром, передбачена їх обов'язкова проекція на місцевий рівень [470, с. 81].

Особливістю моделі змісту базової освіти в країнах ЄС є включення предмета з основ ІКТ до ядра стандарту. Надзвичайна увага до навчання молоді ІКТ пов'язана з розбудовою в ЄС інформаційного суспільства, в якому володіння ІКТ розглядається вирішальним для успішного навчання та розвитку особистості.

Дослідження, що було проведене в рамках ЄС з метою виявлення впливу ІКТ на шкільну освіту, отримало важливі результати. Було встановлено, що:

- застосування учнями ІКТ у віці 7–16-ти років значно підвищує навчальні досягнення. Зокрема британські учні, які активно використовували ІКТ, продемонстрували вищі результати на національному тестуванні з природознавства на KE 3 (вік — 14 років) та при складанні тестів для отримання Свідоцтва про загальну середню освіту (вік — 16 років) у порівнянні з їхніми однолітками;

- за рік після встановлення у школах інтерактивних класних дошок учні значно покращили досягнення при тестуванні з письма, математики та природознавства порівняно з учнями шкіл, в яких такі дошки були відсутні;
- чим довший час учні користуються комп'ютерами, тим кращі результати демонструють у міжнародних порівняльних дослідженнях, передусім PISA;
- використання ІКТ має надзвичайно сильний мотиваційний ефект — покращується ставлення учнів до процесу навчання;
- навчання з використанням ІКТ підвищує відповідальність учнів за власне навчання, формує навички роботи в групах;
- ІКТ надає змогу вчителям забезпечувати особистісний підхід до навчання та мінімізує соціальний розрив шляхом створення для учнів рівних можливостей в отриманні інформації [640, с. 25–32].

Усвідомлюючи важливість ІКТ вмінь для сучасного життя, держави-члени інтенсифікують дії з навчання їх учнів. По-перше, в останнє десятиліття більшість країн ЄС, крім Австрії, Бельгії (франкомовна спільнота), Данії, Ірландії, Північної Ірландії (Сполучене Королівство), Португалії та Швеції, запровадили ІКТ як окремий предмет на рівні МСКО 2 [386, с. 17].

Крім цього, очевидним сьогодні для країн є те, що декілька годин на тиждень, які відводяться на викладання цього предмета у школі, не зможуть виконати завдання формування цифрової компетентності, що проголошена Спільнотою життєво необхідною для громадян XXI ст. З огляду на це все більшої ваги набуває інтегральний підхід, який передбачає формування у навчальному закладі так званого ІКТ середовища, яке включає обов'язковий для всіх учнів навчальний предмет, застосування ІКТ знань і вмінь при навчанні інших предметів, ІКТ грамотність педагогів, посаду ІКТ координатора, ІКТ інфраструктуру, що складається з апаратного (hardware) та програмного (software) забезпечення і підключення до Інтернету.

Як свідчить дослідження „Базові показники впровадження ІКТ в європейські освітні системи. Факти і цифри” (Basic Indicators on the Incorporation of ICT into European Education Systems. Facts and Figures), що проводилися в рамках EURYDICE, зміст ІКТ спрямований на виконання таких чотирьох основних завдань:

- навчити правильно використовувати Word, Excel, Power Point, інші комп'ютерні програми;
- навчити відшукувати інформацію на електронних носіях та у мережах;
- навчити спілкуватись у мережі;
- сформувати навички програмування [386, с. 22].

Крім перелічених, що є спільними для всіх країн, деякі ставлять додаткові завдання. Так, зміст ІКТ у Німеччині спрямовано на усвідомлення питань інтелектуальної власності та ролі комп'ютера для кар'єри, а в Іспанії, Нідерландах, Чехії — на цінність та надійність інформації й ролі ІКТ у суспільстві [Там само].

Сполучене Королівство розглядається як найбільш просунута країна з інформатизації освіти серед країн ЄС. Сьогодні предмет *Інформаційно-комунікаційні технології* входить до переліку базових у *Національному курикулумі* (Англія та Уельс) і є обов'язковим для вивчення учнями на KE 3 та KE 4. Його метою є формування у школярів ІКТ-здатності, яка передбачає „аналіз, обмін і презентацію інформації для розв'язання завдань, проведення досліджень та розвиток творчості з метою отримання максимальних переваг шляхом застосування інструментів і технологій, зокрема, апаратного і програмного забезпечення, таких інформаційних джерел, як CD-ROM та Інтернет і споріднених технологій (роботи, відеоконференції, цифрове телебачення)” [565, с. 1].

До моменту запровадження цього предмета в британських школах у звітах Інспекторату з питань освіти Її Величності Королеви (Her Majesty's Inspectorate of Education) наголошувалось на „неглибокій культурі володіння учнями ІКТ вмінь”, що пов'язувалося з використанням учителями лише окремих аспектів ІКТ при викладанні предметів *Національного курикулуму* [277, с. 71].

Сьогодні ІКТ-здатність формується у школярів завдяки практико-зорієнтованості змісту предмета *ІКТ* — „знання з ІКТ є набагато більш вмінне- або техніко- аніж знаннево-базованими”, відмічають британські вчені С. Кеннеуел (Steve Kennewell) та Дж. Паркінсон (John Parkinson), аналізуючи *Національний курикулум* [565, с. 8]. Про це свідчить, зокрема, перелік юнітів для навчання ІКТ на KE 3: застосування ІКТ; інформація та її презентація; обробка текстів і зображень; моделі; дані — обробка та презентація; контроль — вхідний, процесуальний та результативний; вимірювання фізичних даних; система інформації у суспільстві; публікації на Вебі; інформація — надійність, валідність, об'єктивність; дані та їх використання; системи — інтегроване застосування для віднаходження рішень; системи контролю; глобальна комунікація — передача інформації; система управління проектом [337].

Крім викладання окремого предмета, *Національний курикулум* передбачає обов'язкове застосування знань та вмінь з ІКТ при опануванні учнями змісту інших предметів — *англійської мови, математики, іс-*

торії, географії, мистецтва та дизайну, проектування та технології, сучасних іноземних мов, природознавства, фізичного виховання (табл. 4.11) [систематизовано автором на основі джерела 664].

Таблиця 4.11

ІКТ для навчання предметів Національного курикулуму

Предмети НК	ІКТ допомагає учням
Англійська мова	спілкуватися, редагувати, структурувати, зберігати та презентувати тексти
Математика	обраховувати дані, перевіряти гіпотези, будувати графіки, малювати геометричні фігури, доводити теореми
Природознавство	проводити експерименти та спостереження; обробляти отримані результати, створюючи таблиці і графіки; прискорювати процеси, які в живій природі є довготривалими, небезпечними чи занадто дорогими для дослідження
Сучасні іноземні мови	спілкуватися з носіями мови з інших країн; мати доступ до автентичних джерел з мови, яка вивчається; розуміти граматичні правила; ознайомлюватися з культурою країни, мова якої вивчається
Географія	розвивати навички географічного пошуку, працювати з мапами, проводити статистичний та просторовий аналіз, отримувати доступ до віддалених територій, розуміти географічні процеси
Історія	ознайомлюватися з історичними подіями, отримувати доступ до першоджерел, обробляти та аналізувати дані
Мистецтво та дизайн	навчатися мистецтву та дизайну, оптимізуючи розвиток творчості, надаючи більшу автономію в процесі творчості, особливо при навчанні візуальних концептів, створенню медіапродуктів, Інтернет-галерей, графіків
Проектування та технологія	займатися проектуванням, використовуючи спеціальні комп'ютерні програми для малювання, фарбування, моделювання, креслення
Музика	робити музичні записи, писати та виконувати музику

На сучасному етапі формування ІКТ-здатності у британських школярів виходить на якісно новий рівень завдяки використанню новітніх віянь в ІКТ сфері. По-перше, це — бездротовий Інтернет (WiFi), який надає можливість постійно працювати в мережі з ноутбуками та мобільними телефонами. Іншою інновацією є мультимедіа — цифрове телебачення, електронні дошки, веб-сайти, Інтранет, які руйнують кордони при спілкуванні, отриманні інформації, сприйнятті світу.

Мистецька освіта, як і ІКТ, у більшості країн ЄС також набуває нового статусу — їй відводиться основна роль у формуванні мистецької компетентності, що входить до переліку восьми ключових компетентностей *Європейської довідкової рамкової структури ключових компетентностей для навчання упродовж життя* [Див.: Додаток Д]. Британські вчені К. Селтзер (Kimberly Seltzer) та Т. Бентлі (Tom Bentley) взагалі відводять їй особливу роль у порівнянні з іншими компетентностями, оскільки, на їхню думку, саме вона відповідає за „творче застосування всіх інших ключових компетентностей у світі, який оточує учня” [709, с. 9].

На практиці це спричиняє як підсилення ролі мистецької освіти шляхом включення її до ядра стандарту, так і зміни в організації викладання та доборі й структуруванні змістового наповнення.

Використання формату предметної галузі розглядається країнами як найоптимальніший підхід до організації мистецької освіти на рівні базової освіти. Це, вважають експерти, уможлиблює:

- підвищити статус мистецьких дисциплін, сприяючи наданню характеру обов'язковості тим з них (наприклад, танці чи драма), які до цього часу вивчалися факультативно;
- використовувати формат предметної галузі для підсилення впливу тієї чи іншої мистецької дисципліни на формування мистецької компетентності;
- реалізовувати тематичне навчання, використовуючи інтегровані теми, до яких включено знання з різних сфер мистецтва [709, с. 7].

Головною метою змін у доборі та структуруванні змісту мистецької освіти на рівні МСКО 2 є її перебудова у напрямі практико-зорієнтованості. У Болгарії, наприклад, з цією метою відбувається осучаснення змісту за рахунок включення мистецтва авангарду, урбаністики, фотографії, аудіо-візуальних форм.

У колежах Франції мистецьку освіту зорієнтовано нині на формування в учнів культури сприйняття сучасного мистецтва та музики [25, с. 11].

Мистецтво розглядається також і як потужний інструмент формування морально-емоційних якостей особистості. У Нідерландах, наприклад, акцент робиться на так звану „культурну участь”, яка передбачає „залучення й участь молоді в культурі” [318].

Підсилення практико-зорієнтованості змісту на рівні МСКО 2 у країнах ЄС відбувається також за рахунок професійно-орієнтаційного блоку курсів та тем, який, хоча і не є новим для більшості країн, проте, як і інші предмети/предметні галузі, перебуває у стадії трансформації. Запроваджена в школах багатьох країн у 70-ті роки ХХ століття

професійно-орієнтована освіта ґрунтувала своє коріння у традиційному концепті „Модель кар’єри”, який передбачає вертикальну кар’єрну прогресію в процесі життя індивідуума. Формальна освіта у цьому контексті розглядалась водночас як основа, на якій відбувається вибір професії, і як механізм, який забезпечує перехід від світу навчання до світу роботи. Зазначений підхід визначав характер професійно-орієнтованої освіти, метою якої проголошувався „розвиток умінь та трансляція знань, які будуть корисними для подальшого життя і роботи” [647, с. 1].

Досліджуючи еволюцію професійно-орієнтованої освіти в школах країн Європи, британський учений Т. Уотс (Tony Watts) відзначає, що таке розуміння професійно-орієнтованої освіти призводило до застосування формату „*вибір кар’єри*”, який передбачав накопичення учнями необхідної інформації, що включала огляд професій, набуття знань про вміння, необхідних для тієї чи іншої роботи та просування кар’єрними сходами. Професійно-орієнтована освіта у форматі „*вибір кар’єри*” висувала чотири цілі, а саме сприяти усвідомленню учнем:

- *власних можливостей,*
- *можливостей, які надає світ роботи,*
- *можливостей у прийнятті рішень,*
- *можливостей для підготовки до входження у світ роботи.*

Для цього зміст структурувався навколо таких чотирьох груп тем:

- „*усвідомлення себе*”, у рамках якої учні обговорювали теми „Яка я людина”; „Якою людиною я хочу стати”;
- „*усвідомлення можливостей*” — „Яким є світ професій”; „Чого вимагають різні професії та що вони дають”; „Як вони пов’язані з різними формами навчання”;
- „*навчання приймати рішення*” — „Як я приймаю рішення”; „Як я можу використати альтернативні варіанти”; „Як я можу знайти баланс між бажанням обрати деякі варіанти у сфері професії та моєю можливістю їх реалізувати”; „Як я враховую непередбачувані обставини”;
- „*навчання на шляху до кар’єри*” — „Яким чином я зможу розпочати навчання на конкретних курсах чи в інституціях для отримання майбутньої професії”; „Як я зможу ефективно себе представити у письмових зверненнях та на інтерв’ю”; „Як краще підготуватись до цього” [743, с. 4].

Сьогодні під впливом глобалізації та технологічної революції, які трансформують як саму природу виробництва у напрямі домінування знаннево-базованих галузей і сфери послуг, так і психологічні відносини між роботодавцем і працівником, на перший план виходять такі якості працівника, як готовність взяти на себе відповідальність, вміння прийма-

ти рішення, активність. У цих умовах відбувається зміщення акценту при трактуванні образу працівника від такого, який, набувши у молодому віці спеціальність, отримує роботу від роботодавця, до працівника, який сам активно конструює свою кар'єру, навчаючись упродовж життя.

Соціально-економічні трансформації впливають на концептуальні підходи до професійно-орієнтованої освіти, яка сьогодні в країнах ЄС ґрунтується на ідеях конструктивізму, — відбувається пріоритизація досвіду індивідуума, який він активно конструює в процесі навчання. За таких умов запроваджується новий формат „*побудова кар'єри*”, за якого метою професійно-орієнтованого навчання проголошується „відкриття індивідууму можливостей для професійного руху, сприяння залученню до світу професій, підтримка включення” [647, с. 3].

Відповідно, значущості набуває активне навчання, залучення до так званої автентичної діяльності. Змінюється також і роль викладача, який розглядається як помічник в активному процесі набуття учнем життєво необхідних компетентностей — для цього в школах запроваджується спеціальна посада консультанта з профорієнтації.

У нових умовах країни ЄС намагаються реалізовувати комплексний підхід, поєднуючи викладання профорієнтаційних тем у рамках окремого предмета, інтегруючи їх до змісту інших предметів та запроваджуючи міждисциплінарні теми. Так:

- у Бельгії (фламандська громада) міждисциплінарна тема „*Навчатися вчитися*” має вивчатися всіма учнями в обов'язковій школі [441, с. 2];
- у Данії професійно-орієнтована освіта організована у формі міждисциплінарної теми з 1-го по 9-й класи в рамках таких навчальних предметів, як данська мова, історія та суспільствознавство [447, с. 2];
- в Естонії усі школи мають викладати міждисциплінарну тему „*Професійна кар'єра та її розвиток*” [448, с. 2].

Деякі країни надають право школам обирати самостійно формат викладання знань з профорієнтації. Це:

- Австрія, де школи мають право викладати профорієнтаційний курс для учнів 7-х та 8-х класів як окремий предмет або інтегруючи в інші предмети [440, с. 2];
- Німеччина, де „*Arbeitslehre*” викладається як окремий предмет, також профорієнтаційні теми інтегруються до суспільствознавства, економіки та технології [451, с. 2].

А у Фінляндії учні 7—9-х класів вивчають окремий предмет з вибору кар'єри „*Oppilaanohjaus*” [449, с. 2].

Новий формат потребує застосування таких особистісно- та експериментально-орієнтованих форм навчання, як робота в групах,

індивідуальні проекти, ігри (рольові, ігри-симуляції), практика на підприємствах. Якщо гра-симуляція (наприклад, бізнес-гра, міні-підприємство, ризик-менеджмент) передбачає моделювання повного циклу випуску продукції на підприємстві, функціонування фірми тощо у межах школи, то практика — набуття практичного досвіду роботи в реальному житті. Практика на підприємствах на рівні МСКО 2, зокрема, характерна для Данії, Сполученого Королівства і Швеції. У Данії учні двічі, у Британії раз на рік проходять одно тижневу практику на підприємствах, а у Швеції — тритижневу (по одному тижню на підприємствах, які працюють у сферах виробництва послуг та соціальних служб) [743, с. 5].

У Сполученому Королівстві, починаючи з 2004 р., професійно-орієнтоване навчання є обов'язковим для усіх учнів на KE 4. Воно складається з таких взаємопов'язаних складових:

- „навчання в процесі роботи”, що передбачає отримання досвіду роботи на підприємствах під час практики або часткову зайнятість після уроків;
- „навчання про роботу” — отримання знань про професії та умови роботи в процесі вивчення професійно-орієнтованих курсів і тем;
- „навчання для роботи” — формування вмінь і навичок, що є необхідними для роботи (проходження інтерв'ю, прийняття рішень, робота в команді) [521].

Отже, в умовах глобальних трансформацій останніх десятиліть у країнах ЄС спостерігається зміна традиційної місії школи рівня МСКО 2. Відбувається перегляд мети освіти цього рівня від трансляції молодим людям базового „портфеля” знань та вмінь до формування у них комплексу когнітивних, практичних, особистісних та суспільних характеристик — компетентностей, які розглядаються як очікуваний результат навчання.

Нове соціальне замовлення спричиняє перебудову моделі змісту освіти, яка модернізується як структурно, так і змістово. Удосконалення структурної організації відбувається шляхом запровадження компетентнісно-базованих стандартів, які характеризуються відходом від традиційної „предметності” в реалізації змісту та запровадженням освітніх/предметних галузей/сфер.

Типове ядро стандарту складається з семи предметних галузей. Це — мови (рідна мова та література, одна/дві іноземні мови), математика, технологія, природничі дисципліни (біологія, фізика, астрономія, хімія, екологія), суспільствознавчі дисципліни (історія, суспільствознавство, громадянознавство), мистецькі дисципліни, фізична культура і спорт. Географія, залежно від концептуальних поглядів на роль і місце цього

предмета, може включатися до природничої або до суспільствознавчої галузі.

До варіативної частини входять обов'язкові предмети на вибір, при-міром, *релігійна освіта, друга іноземна мова та практико/професійно/суспільно орієнтовані курси*.

Модернізація змісту включає як оновлення традиційних, так і запровадження нових предметів: *ІКТ, екології, освіти про здоровий спосіб життя*.

4.3. Модель змісту освіти старшої школи

За Міжнародною стандартною класифікацією освіти ЮНЕСКО старша школа відповідає рівню МСКО 3, на якому навчається молодь у віці 15/16 – 18/19 років упродовж 2–5 років після закінчення навчання на рівнях МСКО 1 та МСКО 2, отримуючи повну середню освіту [734, с. 24].

Останні десятиліття стали свідком підвищення значущості МСКО 3 у житті суспільств Спільноти, що обумовлено як економічними, так і соціальними факторами. Так, дедалі більше молоді в країнах ЄС навчається та одержує свідоцтво про закінчення цього рівня освіти. Зокрема понад 94% 16-річної молоді навчались на рівні МСКО 3 у державах-членах у 2005/06 н.р., а у Бельгії, Греції, Естонії, Литві та Чехії цей показник становив 100% [430, с. 100].

Про важливість повної середньої освіти для життя і роботи у сучасному світі свідчать статистичні дані про її вплив на отримання роботи в країнах ЄС. Так, у 2002 р. у віковій групі 25–64 роки рівень безробіття був удвічі вищий серед тих, хто мав лише обов'язкову освіту (МСКО 2), у порівнянні з особами, які володіли дипломом про повну середню освіту (МСКО 3) [429, с. 36]. Крім того, відсоток працівників з неповною зайнятістю, які мали обов'язкову освіту (рівень МСКО 2), становив 12,4%, а тих, хто мав диплом про закінчення рівня МСКО 3, – лише 7,6% [429, с. 52].

Посилення значущості МКСО 3 обумовлює потребу в його кардинальній перебудові для відповідності новим вимогам. Традиційно освіта цього рівня розподілялася на два напрями: загальноосвітній і професійно-технічний. Д. Каллен у цьому контексті наголошує на історичному існуванні жорстких кордонів між зазначеними напрямками, що практично унеможливлювало перехід з одного на інший у процесі навчання [558, с. 56].

Фінські дослідники Р. Макінен (Raimo Makinen) та М.В. Воланен (Matti Vesa Volanen), характеризуючи професійно-технічний напрям, влучно називають його „глухий освітній завулок” у порівнянні з можливостями, які надавала загальна/академічна освіта [592, с. 15].

Обмежуючись упродовж десятиліть підготовкою молодих людей до навчання в університетах (загальноосвітній напрям) або виходу на ринок праці (професійно-технічний напрям), сьогодні освіта цього рівня в країнах ЄС покликана виконувати завдання набагато вищого порядку. Суспільство знань, яке будує ЄС, висуває потребу у багатофункціональних фахівцях з активною життєвою позицією. Працівники, крім високого професіоналізму, розуміння якого значно розширилося за рахунок ІКТ та іншомовної компетентності, мають володіти такими якостями, що вважаються сьогодні базовими, як уміння вчитися, критично мислити, працювати з оточуючими, мобільність.

За цих умов місія МСКО 3 починає розглядатися у контексті „підготовки до життя у сучасному світі, який динамічно розвивається”, наголошує британський учений М. Блумер (Martin Bloomer) [279, с. 14]. На його думку, освіта цього рівня повинна:

- забезпечувати, щоб усі молоді люди до 18-ти років отримували освіту загального характеру, включаючи громадянське виховання;
- сприяти розвитку у молоді критичного розуміння природничих, суспільствознавчих, гуманітарних та мистецьких наук;
- сприяти набуттю молоддю знань, умінь, навичок та досвіду професійної діяльності, життя у громаді та особистого життя;
- забезпечувати формування в учнів здатності демонструвати ключові вміння і навички на практиці;
- створювати можливість для зосередження частини навчального часу на розвитку особистісних інтересів учнів;
- формувати у молоді впевненість у собі в контексті рівності можливостей [279, с. 20–21].

Нові очікування суспільств від МСКО 3 спричиняють масштабні зміни структурного та змістового характеру. Д. Каллен пише про „генералізацію” всієї освіти цього рівня та співвіднесення, а іноді і включення професійно-технічного напрямку до загальноосвітнього [558, с. 57].

У дослідженні „*Реформування старшої середньої освіти в Європі*”*, (Reforming Upper Secondary Education in Europe), проведеному в рамках програми „*Леонардо да Вінчі*” за підтримки Європейської комісії, фінська вчена Дж. Ласонен (Joanna Lasonen) виокремлює чотири стратегії трансформації МСКО 3. Це:

- професійне збагачення;
- взаємне збагачення;
- підсилення зв'язків;
- уніфікація [577, с. vii].

* В Австрії, Сполученому Королівстві (Англії та Шотландії), Німеччині, Норвегії, Фінляндії, Франції та Швеції.

Стратегія **професійного збагачення**, акцентуючи роль професійних знань і вмінь для життя у сучасному суспільстві, зосереджує увагу на підвищенні якості професійно-технічної освіти — збагачення цього напрямку відбувається за рахунок включення/посилення загальноосвітнього компонента до змісту освіти та надання можливості продовжувати навчання на університетському рівні.

Взаємне збагачення передбачає тісне співробітництво між професійно-технічними закладами освіти і старшими школами з метою стимулювання навчальних середовищ в обох напрямках. Таке співробітництво збагачує традиційні та породжує нові форми навчання шляхом взаємного запозичення найкращих практик.

Країни, які використовують стратегію **підсилення зв'язків**, вибудовують платформу для рівноправного функціонування обох напрямів (загальноосвітнього та професійно-технічного) через *уможливлення переходу з одного напрямку на інший та запровадження єдиної кваліфікаційної системи*. Сертифікати, що видаються після закінчення як одного, так і іншого напрямку, гарантують вступ до вищих навчальних закладів.

Уніфікація передбачає підпорядкування професійно-технічного напрямку загальному в результаті структурних та змістових трансформацій. За такої стратегії професійно-технічні заклади інтегруються до системи старшої середньої школи, а зміст освіти поєднує знання, які надаються в рамках обох напрямів. Після завершення навчання учні можуть отримувати загальноосвітній або професійно-технічний сертифікат.

Співвітчизники Дж. Ласонен — Р. Макінен та М.В. Воланен пишуть про три стратегії, крім взаємного збагачення виділяючи модуляризацію та інтеграцію [592, с. 17–18].

Стратегія **модуляризації** характеризується ними як така, що *базується на ідеї модулів*. Останні дають можливість презентувати навчальний матеріал окремими організаційно-методичними блоками, зміст та обсяг яких може варіюватися залежно від дидактичних цілей, профільної і рівневої диференціації та індивідуальної траєкторії вивчення учнем курсу. В умовах модуляризації зникає проблема вибору між загальним та професійно-технічним напрямом, оскільки учні отримують можливість вільно конструювати власну освіту.

З точки зору освітньої політики, зазначають вчені, **стратегія інтеграції** характеризується як *„підвищенням стандартів професійно-технічної освіти, так і професіоналізацією академічної”* [592, с. 17]. Ця стратегія передбачає створення своєї „інтегративної єдності”, що досягається шляхом запровадження спільної частини змісту, яка складається з міжпредметних тем та інтегрованих курсів.

Іншим варіантом стратегії інтеграції є запровадження так званих освітніх ліній, які структурують зміст освіти за профілями. За такого підходу учні, на відміну від модульного навчання, мають свободу у виборі лише профілю, всередині якого навчання є чітко структурованим навколо того чи іншого напрямку.

Узагальнюючи розроблену класифікацію, Р. Макінен та М.В. Воланен запропонували схему організації навчання на рівні МСКО 3 в країнах ЄС, що представлена у таблиці 4.12 [592, с. 19].

Таблиця 4.12

**Організація навчання на рівні МСКО 3 в країнах ЄС
за Р. Макіненом та М.В. Воланен**

<i>Професійно-технічна/академічна освіта</i>		
<i>Варіанти</i>	<i>Диференційована</i>	<i>Недиференційована</i>
Освітні лінії	А. Академічна старша середня школа та професійно-технічні заклади	Б. Інтеграція
Інтегративна єдність змісту	В. Взаємне збагачення	Г. Модуляризація

Інший фінський учений — П. Камарайнен (Pekka Kamarainen), характеризуючи підходи до організації навчання на рівні МСКО 3, застосовує терміни „об’єднана” і „роз’єднана” [559, с. 21–22]. Камарайнен доводить, що в умовах так званої **об’єднаної освіти** рівень МСКО 3 може бути охарактеризований як „просунута об’єднана освіта”.

У моделі **роз’єднаної освіти** загальноосвітній/академічний напрям представлено старшою школою, яка виконує функцію підготовки до академічного навчання в університетах, а професійно-технічний (різні типи професійно-технічних навчальних закладів) — до професійно-технічної університетської освіти та/або виходу на ринок праці.

Британська вчена Дж. Ле Мете (Joanna Le Metais), досліджуючи принципи організації навчання на рівні МСКО 3 в країнах ЄС* у праці „Міжнародні зміни у старшій середній освіті: контекст, умови та питання” (International Developments in Upper Secondary Education: Context, Provision and Issues) (2002 р.), для позначення вказаного феномену використовує терміни „інтеграційний” та „сегрегаційний” [579, с. 11]. **Інтеграційний принцип**, пише вчена, передбачає організацію навчання за профілями у єдиній структурі навчального закладу, всередині якого диференціація відбувається шляхом запровадження різ-

* В Ірландії, Іспанії, Італії, Нідерландах, Німеччині, Сполученому Королівстві (Англія, Уельс, Шотландія), Франції, Угорщині та Швеції.

них курсів, профілів, секцій і модулів (академічного, технологічного, художнього, професійного тощо). Наприклад:

- в Іспанії — курси для отримання чотирьох типів бакалаврата або професійних кваліфікацій;
- у Португалії — академічні та професійні курси;
- у Швеції — 17 національних програм.

Сегрегаційний принцип означає розподіл на різні типи навчальних закладів, сфокусовані на організації окремих профілів у рамках одного освітнього напрямку — академічного або професійного. У таблиці 4.13 наведено приклади організації навчання на рівні МСКО 3 за сегрегаційним принципом у деяких країнах ЄС [систематизовано автором на основі джерела 579, с. 13–14].

Таблиця 4.13

Організація навчання на рівні МСКО 3 в країнах ЄС за Дж. Ле Мете

Країна	Академічний напрям	Професійно-технічний напрям
Греція	ліцей	професійно-технічні школи
Данія	гімназії вищі підготовчі екзаменаційні курси	коледжі
Італія	ліцеї: класичні природничо-наукові художні	навчальні заклади: технічні професійно-технічні
Німеччина	гімназія вищого рівня	професійно-технічна гімназія професійно-технічні заклади або курси
Угорщина	середня граматична школа	середня професійно-технічна школа професійно-технічні заклади
Франція	загальноосвітній та технологічний ліцей	професійний ліцей

Інтеграційні процеси всередині Спільноти сприяють уніфікації цілей навчання на цьому рівні освіти. У зазначеному дослідженні „Міжнародні зміни у старшій середній освіті: контекст, умови та питання” їх об’єднано у п’ять груп. Це:

- **індивідуальні/персональні** — спрямовані на особистісний розвиток учня та формування його світогляду;
- **економічні** — забезпечення потреб ринку праці, підвищення конкурентоспроможності економіки;

- **соціальні та культурні** — формування якостей, необхідних для інтеграції у суспільство, позитивне сприйняття культурного та лінгвістичного розмаїття суспільства, підтримка демократії;
- **знання, вміння, навички та їхня якість** — підготовка до життя в інформаційному суспільстві, акцентування знань з математики і природничих дисциплін, підвищення якості знань;
- **розширення освітньої практики** — сприяння залученню учнів до подальшого навчання, формування особистісних характеристик, необхідних для навчання упродовж життя [579, с. 6–7].

Зміст освіти виступає ключовим інструментом досягнення проголошених цілей, що обумовлює необхідність трансформації підходів до його добору і структурування як на рівні держав-членів, так і на рівні різних типів навчальних закладів всередині країн. П. Камарайнен виділяє два типи модернізації змісту освіти в умовах зазначених трансформацій: гомогенізацію та взаємопроникнення. Дослідник визначає **гомогенізацію** як процес розмивання відмінностей між моделями змісту обох напрямів, а **взаємопроникнення** — як взаємозбагачення відсутніми до цього часу темами. Механізмом такої модернізації названо запровадження полівалентних навчальних можливостей. Це можуть бути модулі, інтегровані теми та/або курси, удосконалені традиційні або нові [559, с. 23].

Зазначене дає можливість говорити про існування своєрідної типової моделі змісту цього рівня, яка складається з чітко визначених компонентів, що використовуються як своєрідні реперні точки для конструювання змісту навчальних програм і дидактичних матеріалів. Перелік компонентів, розроблений Дж. Ле Мете для таких країн ЄС, як Сполучене Королівство (Англія, Уельс, Шотландія), Ірландія, Іспанія, Італія, Нідерланди, Німеччина, Франція, Угорщина та Швеція, включає:

- предметні галузі, до яких входять неекзаменаційні предмети, що є обов'язковими для вивчення усіма учнями;
- обов'язкові предмети/курси для напряму або профілю спеціалізації;
- предмети за вибором (загальноосвітнього або профільного спрямування);
- міжпредметні теми/курси для формування ключових умінь та навичок;
- ІКТ;
- курси/теми для самостійної роботи;
- педагогічне консультування;
- компонент роботи у громаді;
- релігійна та/або моральна освіта [579, с. 16].

Аналіз підходів країн ЄС, що не увійшли до вказаного списку, та узагальнення наведеного вище переліку, надали можливість запропонувати авторський варіант компонентів моделі змісту, який включає:

- **профільний** — для професійно-орієнтованого вивчення певного переліку споріднених предметів;
- **предметів/курсів за вибором** — для поглибленого опанування змісту профілю;
- **загальноосвітній**, до якого входять предмети, обов'язкові для навчання всіма учнями;
- **міжпредметний**, який включає міжпредметні теми/курси;
- **практично-громадський**, який формує досвід життя й роботи у суспільстві;
- **індивідуальний**, який передбачає час для самостійної роботи учня, розвитку його здібностей;
- **педагогічного консультування**.

Профільний залишається головним компонентом змісту освіти на цьому рівні, передбачаючи поглиблене вивчення предметів обраного профілю.

Організація навчання за різними профілями в єдиній структурі школи характеризує Швецію, де у старшій середній школі (*gymnasieskola*) учні можуть обирати з 17-ти різних профілів, закінчення кожного з яких відкриває шлях до навчання на університетському рівні; існує також можливість переходу з одного профілю на інший (табл. 4.14) [421, с. 74–76].

Таблиця 4.14

Профілі навчання у старшій середній школі Швеції

Назва профілю	Призначення профілю
1	2
Дитяче дозвілля Barn och fritidsprogrammet	Надає освіту педагогічного характеру для роботи з дітьми й іншими віковими категоріями, також у сферах культури і дозвілля (бібліотечна справа, позашкільна робота, робота у спортивних закладах)
Будівництво Bygghandlingsprogrammet	Включає опанування знаннями та навичками з житлового будівництва й дизайну, дозволяє отримати роботу у будівничих галузях
Електроінженерія Elprogrammet	Надає знання з електроніки, електро- і комп'ютерних технологій, дозволяє отримати роботу у сфері електро- та телекомунікацій

Закінчення таблиці 4.16

1	2
Енергетика Energiprogrammet	Надає знання з основ технологій, включаючи технології для роботи з холодильниками, опаленням та вентиляцією
Мистецтво Estetiska programmet	Готує до отримання мистецько-зорієнтованих професій шляхом вивчення основ образотворчого мистецтва та дизайну, танцю, музики і театрального мистецтва
Транспортна інженерія Fordonsprogrammet	Включає літако- та машинобудування
Адміністрування бізнесу Handels- och administrationsprogrammet	Передбачає вивчення основ торгівлі та послуг
Ремесла Hantverksprogrammet	Готує до роботи у сфері ремеслового виробництва
Готельний та ресторанний бізнес Hotell- och restaurangprogrammet	Надає кваліфікації для роботи у готельній сфері, громадського харчування, організації масових заходів
Промисловість Industriprogrammet	Надає знання та навички для роботи у сфері виробництва
Харчова промисловість Livsmedelsprogrammet	Надає можливість отримати роботу у сфері переробки та продажу продуктів харчування
Засоби масової інформації Medieprogrammet	Включає медіавиробництво та друк, готує до роботи у сфері реклами й інших медіасферах
Природні ресурси і охорона довкілля Naturbruksprogrammet	Надає можливість отримати роботу у землеробстві, лісовому господарстві, тваринництві, ветеринарії, збереженні тваринного та рослинного світу
Природничі науки Naturvetenskapsprogrammet	Передбачає вивчення природничих дисциплін, математики, ІКТ та екології
Здоров'я та догляд Omvårdnadsprogrammet	Готує до роботи у сфері охорони здоров'я
Суспільні науки Samhällvetenskapsprogrammet	Включає вивчення економіки, культури, суспільствознавства, мов
Технології Teknikprogrammet	Стимулює оволодіння знаннями та навичками у різних галузях технології

Як видно з наведеної таблиці, профілі у Швеції не розподілено на академічні та професійно-технічні.

Ілюстрацією сегрегаційного підходу до навчання на рівні МСКО 3 може бути Італія (табл. 4.15) [410, с. 96–97].

Таблиця 4.15

Типи навчальних закладів рівня МСКО 3 в Італії
та їх спеціалізація

Тип навчального закладу	Цикл навчання	Обов'язкові предмети	Предмети за вибором
1	2	3	4
Класичний ліцей, п'ять років навчання	Гімназія, два роки навчання, класи IV та V	Італійська мова і література, латинь, грецька мова, сучасна іноземна мова і література, математика, історія, географія, фізкультура	релігієзнавство
	Ліцей, три роки навчання, класи I, II, III	Італійська мова і література, латинь і література, грецька мова і література, історія, філософія, природознавство, хімія і географія, математика і фізика, історія мистецтва та музики, сучасна іноземна мова, фізкультура	
Науковий ліцей	П'ять років навчання	Італійська мова і література, латинська мова і література, іноземна мова і література, філософія, історія, географія, хімія, природознавство, математика і фізика, малювання, фізкультура	релігієзнавство
Мистецький ліцей, чотири роки навчання окремо на кожному з напрямів + один рік інтегративного навчання	Напрямок „Образотворче мистецтво”	Загальноосвітні предмети: італійська мова і література, історія, історія мистецтва та музики, природознавство, хімія та фізична географія, фізкультура Предмети мистецького циклу: натюрморт і рухливі сцени, скульптура, орнамент, геометричне малювання, перспектива, елементи архітектури, анатомія для художників	релігієзнавство
	Напрямок „Дизайн та архітектура”	Загальноосвітні предмети: італійська мова і література, історія і громадянознавство, історія мистецтва та музики, математика та фізика, природознавство, хімія та географія Предмети мистецького циклу: геометричне та архітектурне малювання, натюрморт, пластичне мистецтво	релігієзнавство

Закінчення таблиці 4.17

1	2	3	4
Технічний інститут, п'ять років навчання	Цикл перший, два роки навчання	Італійська мова і література, іноземна мова, історія і громадянство, географія, математика, фізика, природознавство і хімія, креслення, фізкультура	релігіє-знавство
	Цикл другий, три роки навчання	Італійська мова і література, історія, громадянство і фізкультура є обов'язковими. Інші предмети корелюються відповідно до напрямку навчання	релігіє-знавство
Професійно-технічний інститут	Цикл перший, два роки навчання	Італійська мова, іноземна мова, юриспруденція та економіка, математика та основи комп'ютерних знань, наука про землю і біологія, фізкультура (всього на вивчення цих предметів відводиться 22 години на тиждень). 14 годин на тиждень відводиться на предмети професійного характеру	релігієзнавство
	Цикл другий, один рік навчання	Італійська мова, історія, іноземна мова, юриспруденція та економіка, математика та основи комп'ютерних знань, наука про землю і біологія; фізкультура (всього для вивчення цих предметів відводиться 12—15 годин на тиждень). 21—24 години на тиждень відводиться на предмети професійного характеру	релігієзнавство
Мистецький інститут	Три роки навчання	Секції орнаменту, графіки, скульптури, виробів з дерева, кераміки та металу	

Як видно з наведеної таблиці, в кожному з типів навчальних закладів викладаються як предмети, що відповідають профілю закладу, так і загальноосвітні.

Компонент з **предметів за вибором** надає учням можливість удосконалювати знання з обраної галузі шляхом вивчення поглиблених модулів з фаху або споріднених з ним. Можливим є вибір протилежних до профілю дисциплін або дисциплін загального характеру. Так, у Франції Міністерство освіти вживає заходи до заохочення учнів старшої школи обирати для вивчення класичні мови, а у Сполученому Королівстві практично всі предмети у старшій школі, крім релігійної освіти, є за вибором. Таблиця В. 80 у Додатку В надає інформацію про перелік предметів за

вибором та кількістю годин на тиждень, які відводяться для їх вивчення у другому класі загального та технологічного ліцею Франції — учні повинні обрати по два предмети з зазначеного переліку.

Запровадження **загальноосвітнього компонента** на рівні МСКОЗ є поширеною практикою у багатьох країнах ЄС. До переліку предметів/предметних галузей цього компонента найчастіше входять *державна мова (мови), математика, предмети гуманітарного циклу (історія, суспільствознавство, часто громадянознавство), фізична культура (іноді з інтеграцією освіти про здоровий спосіб життя), ІКТ.*

У деяких країнах до цього компонента включено також *природознавство (інтегрований предмет з елементами фізики, хімії, біології), мистецтвознавство (інтеграція основ мистецтва, музики, танцю, драми) та іноземну мову.* Найчастіше предмети загальноосвітнього компонента не виносяться на екзамени.

Зокрема у Швеції загальноосвітній компонент включає у старшій середній школі вісім обов'язкових навчальних предметів/предметних галузей, на навчання яких відводиться приблизно одна третина всього навчального часу (Див.: Додаток В, Таблиця В. 84).

У Нідерландах обов'язкові предмети на рівні МСКОЗ — у HAVO (Hoger algemeen voortgezet onderwijs), який надає загальну середню освіту, та у VWO (Voorbereidend wetenschappelijk onderwijs), що надає доуніверситетську підготовку, обіймають 40—46% усього навчального часу. У таблиці 4.16 представлено перелік обов'язкових предметів для обох типів [414, с. 95].

Таблиця 4.16

Перелік предметів загальнообов'язкового компонента рівня МСКОЗ у Нідерландах

HAVO		VWO	
Предмет	Годин/рік	Предмет	Годин/рік
Голландська мова	400	Голландська мова	480
Англійська мова	360	Англійська мова	400
Суспільствознавство	120	Друга іноземна мова	480
Фізичне виховання	120	Суспільствознавство	120
Культура і мистецтво	120	Фізичне виховання	160
		Культура і мистецтво або класична культура	160
		Загальнонаукові елементи знань	120

Основним завданням **міжпредметного компонента** моделі змісту старшої середньої школи в країнах ЄС є формування таких базових навичок/ключових компетентностей (різні назви у різних країнах), як:

- грамотність;
- використання комп'ютерних технологій;
- здатність критично мислити, приймати рішення та розв'язувати проблеми;
- уміння вчитися, набувати нові знання впродовж життя;
- уміння працювати у команді, спілкуватись;
- уміння жити у суспільстві, бути активним громадянином;
- здатність вести здоровий спосіб життя.

Для цього використовуються метод проектів, тематичні юніти, міжпредметні або надпредметні теми.

Новітньою тенденцією є включення до змісту освіти компонента, що передбачає **індивідуальний розвиток учня**. У Нідерландах, зокрема, навчальний план старшої школи відводить 10 % часу на самостійні заняття учнів під керівництвом кураторів.

Компонент, що формує **досвід життя у суспільстві**, передбачає проходження своєрідної практики (30–40 годин) у службах місцевої громади – у Нідерландах він є додатком до навчальних предметів *громадянознавство* або „*Суспільна відповідальність*” [579, с. 23].

Потужною тенденцією освіти рівня МСКО 3 є трансформація на кваліфікаційні засади – для визнання цінності набутих учнями навчальних результатів більшість країн Спільноти застосовують як академічні, так і професійно-технічні кваліфікації. Кваліфікації у Сполученому Королівстві (Англія та Уельс), зокрема, розглядаються, по-перше, як такі, що засвідчують результати, отримані учнями під час навчання, та, по-друге, як „паспорт” для подальшої освіти і отримання роботи. Крім того, вони використовуються як інструменти для вимірювання персональних, інституційних, регіональних та національних освітніх досягнень і, з огляду на це, їх застосовують для визначення обсягів фінансування навчальних закладів.

Хоча погляди на перелік та характер кваліфікацій у державах-членах досі різняться, сьогодні чітко прослідковуються тенденції як до їх уніфікації, так і до створення можливостей якомога раннього набуття учнями. Такий підхід є реакцією на позицію Брюсселя щодо необхідності уніфікації існуючого розмаїття кваліфікацій у державах-членах, яку було підтверджено прийняттям Європейським Парламентом у 2008 р. *Європейської рамкової структури кваліфікацій для навчання упродовж життя* (European Qualifications Framework for Lifelong Learning) (Див.: Додаток Є).

В Іспанії основним мірилом, що засвідчує отримання середньої освіти академічного спрямування, є *Бакалаврат* (Bachillerato), який є чотирьох типів: з *мистецтва*, з *природознавства та здоров'я*, з *суспільних наук* та з *технологій*. Бакалаврат відкриває двері університетів та полегшує отримання роботи на ринку праці. Таблиця 4.17 демонструє розподіл навчальних предметів за чотирма зазначеними напрямками бакалаврата у старшій середній школі Іспанії (Institutos de Educación Secundaria) [420, с. 142-143].

Таблиця 4.17

Напрями *Bachillerato* в Іспанії на рівні МСКО 3

Мистецтво	Природознавство і основи здоров'я	Суспільні та гуманітарні науки	Технології
Художній малюнок 1	Фізика і хімія	Латинь 1	Фізика і хімія
Художній малюнок 2	Біологія і геологія	Латинь 2	Математика 1
Технічний малюнок	Математика 1	Грецька мова	Математика 2
Поняття масштабу	Математика 2	Історія мистецтв	Технічний малюнок
Історія мистецтв	Фізика	Історія філософії	Фізика
Зображення	Хімія	Сучасний світ	Механіка
Принципи дизайну	Технічний малюнок	Історія	Електротехніка
Техніка вираження	Наука про землю і охорону природи	Географія	Промислова технологія 1
		Економіка та бізнес	Промислова технологія 2
		Математика та прикладні науки 1	
		Математика та прикладні науки 1	

У рамках освіти професійно-технічного спрямування іспанська молодь може отримати кваліфікації для виходу на ринок праці за такими напрямками: *адміністрування та менеджмент; сільське господарство; графічне мистецтво; автоматика; торгівля та маркетинг; будівництво; електрика та електроніка; краса та здоров'я; готельна та туристична справа; іміджмейкінг; деревообробка та виготовлення меблів; промисловість; хімія; здоров'я, громадські та культурні послуги; виробництво тканин; фізична культура та спорт; рибна промисловість; харчова промисловість; комп'ютерні послуги; скло та кераміка.*

У Сполученому Королівстві (Англія та Уельс) всі пропонувані кваліфікації розподіляються на загальні (*general*), професійні (*vocational*) та фахові (*occupational*). Для задоволення власних потреб більшість молоді комбінує різні типи кваліфікацій та їх рівні.

Загальні кваліфікації можливо отримати, опанувавши певний рівень академічного предмета у старшій середній школі — математики, англійської мови, природознавства.

Професійні кваліфікації забезпечують набуття знань та вмінь у конкретній професійній сфері, наприклад, мистецтво та дизайн, виробництво, здоров'я та соціальний догляд.

Фахові кваліфікації регламентують знання та вміння, необхідні для виконання функціональних обов'язків на робочому місці, наприклад, кваліфікації з комерційного садівництва, кухарства, адміністрування тощо.

Рівень старшої школи пропонує молоді 16—19-ти років можливість отримати кваліфікації з перших двох вищезазначених груп:

- з групи загальних кваліфікацій — кваліфікацію *Загальне свідоцтво про середню освіту підвищеного допоміжного рівня* (General Certificate of Secondary Education Advanced Subsidiary Qualification, GCSE AS) та кваліфікацію *Загальне свідоцтво про середню освіту підвищеного рівня* (General Certificate of Secondary Education Advanced Level Qualification, GCSE „A” Level);
- з групи професійних кваліфікацій — *Загальнонаціональні професійні кваліфікації* — ЗНПК (General National Vocational Qualifications, GNVQ);

Стосовно ж групи фахових кваліфікацій, яка представлена *Національними професійними кваліфікаціями*, НПК (National Vocational Qualifications, NVQs), то, хоча традиційно вони не були прерогативою старших шкіл, останні тенденції, проте, свідчать про наміри їх запровадження у більш ранньому віці.

Отримання загальних кваліфікацій *GCSE AS* та *GCSE „A” Level* передбачає обов'язкове володіння кваліфікацією *Загальне свідоцтво про середню освіту* (General Certificate of Secondary Education, GCSE), яку зазвичай учні отримують після закінчення обов'язкового навчання у віці 16-ти років.

Перший рік навчання у старшій школі учні присвячують підготовці до складання іспиту на отримання кваліфікацій рівня *GCSE AS*. Для цього вони обирають чотири—п'ять предметів відповідного спрямування. Ця кваліфікація розглядається як допоміжна для отримання наступної — *GCSE „A” Level* після закінчення другого року навчання.

У рамках навчання за модульним принципом повний курс для отримання *GCSE „A” Level* кваліфікації складається з шести тематичних модулів для кожного предмета, які отримали назву юнітів. Юніти є основними заліковими одиницями навчального процесу, забезпечуючи викладання тем та оцінювання їх засвоєння. Перші три юніти з шести відповідають кваліфікації *GCSE AS* — її отримують учні, вивчивши три юніти з кожного предмета за перший рік у старшій школі та склавши відповідний іспит. Наступні три юніти, але вже з меншої кількості предметів (до 3-х), молодь опановує на другому році навчання (що разом становитиме 6 юнітів) для отримання кваліфікації *GCSE „A” Level*.

Особливістю зазначеної схеми є те, що кваліфікацію *GCSE „A” Level* можна отримати поступово — спочатку опанувавши перші три юніти та склавши іспит на отримання кваліфікації *GCSE AS*, а потім вивчивши наступні три юніти впродовж другого року навчання.

Інший шлях — опанування відразу шести юнітів. Така гнучка схема, вважає британський уряд, дозволяє задовольняти потреби кожної молодої особистості, враховуючи рівень її розвитку та можливості опанування матеріалу.

Хоча традиційно зазначені кваліфікації засвідчували рівень опанування предметних знань, останніми інноваціями є включення в цей перелік і базових навичок. Зокрема з шести базових навичок, які проголошено обов'язковими для набуття у середній школі, — *спілкування, застосування математичних знань та умінь, використання інформаційних технологій, уміння працювати з іншими, вміння вчитись та критично мислити* — опанування першими трьома може бути засвідчено кваліфікаціями *GCSE AS* та *GCSE „A” Level*.

У Шотландії до групи загальних кваліфікацій належать *Національні кваліфікації*, які розподіляються на *Стандартні ступені* (Standard Grades), що отримують учні після закінчення основної школи, та *Національні курси/юніти* (National Courses /Units), які передбачено для набуття у старшій школі [690, с. 2].

Національні курси/юніти містять рівні: *Доступ 1* (Access 1); *Доступ 2* (Access 2); *Доступ 3* (Access 3); *Проміжний 1* (Intermediate 1); *Проміжний 2* (Intermediate 2); *Вищий* (Higher); *Підвищений вищий* (Advanced Higher), пропонуючи молоді гнучку схему їх набуття.

Кваліфікацію рівня *Higher*, наприклад, призначено для молоді, яка планує продовжувати навчання в університетах. Її отримують за умови оволодіння кваліфікацією *Standard Grades*, а рівень *Advanced Higher* удосконалює знання та вміння, отримані при набутті рівня *Higher*.

Хоча курси для отримання професійних кваліфікацій є прерогативою інституцій подальшого навчання, на сучасному етапі середні школи також почали пропонувати їх для вивчення, передусім ЗНПК, які передбачають оволодіння знаннями та навичками у сферах: *мистецтво та дизайн, бізнес, будівництво та створення середовища, інжиніринг, здоров'я та соціальний догляд, ІКТ, готельне господарство, дозвілля та відпочинок, виробництво, ЗМІ, мистецтво гри, служби продажу та розподілу, наукові засади, подорож та туризм.*

ЗНПК є сертифікацією знань та вмінь, що необхідні для роботи за спеціальностями широкого профілю і спрямовані на розвиток навичок спілкування, знання інформаційних технологій й уміння працювати.

Особливістю ЗНПК, які запроваджено у 1992 р. з метою зближення академічного та професійного напрямів в освіті і сьогодні визнано як по всій країні, так і у країнах ЄС, є те, що такі кваліфікації не передбачають набуття вузьких умінь для роботи на конкретному робочому місці, а закладають лише базу з професійно-орієнтованих знань та навичок для підготовки до входження у світ праці або до системи вищої освіти.

Сучасні ЗНПК бувають трьох рівнів: базового, проміжного та високого. Позитивом рівневого підходу є те, що отримання ЗНПК будь-якого рівня надає молоді право працювати або/та продовжувати навчання градуйовано, від найнижчого (базового) до найвищого рівня, складаючи проміжні тести та тести, закінчуючи кожний рівень.

Базовий рівень ЗНПК отримує молодь 14–16-ти років, опановуючи Національний курикулум (*National Curriculum*) на денній формі навчання за два роки.

Проміжний рівень ЗНПК вимагає денного навчання впродовж року, а **високий рівень ЗНПК** — два роки, відкриваючи доступ до вищої освіти.

Для отримання ЗНПК у віці 16–19-ти років учні, як правило, проходять підготовку під час денного навчання у загальноосвітніх школах або коледжах, дорослі — без відриву від виробництва у неробочий час.

Отже, МСКО 3, як і інші рівні освіти, перебуває в процесі трансформацій, спрямованих на зближення академічного та професійно-технічного напрямів, які традиційно були жорстко відмежовані один від одного. Таке зближення є стратегією Спільноти з вирівнювання освітніх можливостей, оптимізації вкладених платниками податків ресурсів в освіту, задоволення ринку праці у працівниках, підготовлених відповідно до сучасних потреб.

Модель змісту освіти МСКО 3 в країнах ЄС, реагуючи на зовнішні (суспільно-економічні) та внутрішньосистемні (структурно-організаційні) зміни, характеризується на сучасному етапі:

- гнучкістю (визначення компонентів як відправних точок для структурування змісту);
- спрямованістю на потреби учня та суспільства (формування базових навичок/ключових компетентностей);
- спрямованістю на потреби економіки (надання можливості для отримання кваліфікацій).



Оцінювання навчальних досягнень учнів як інструмент вимірювання рівня опанування змісту освіти в індивідуальному та соціальному вимірах

5.1. Інновації в оцінюванні засвоєння учнями змісту шкільної освіти в країнах ЄС

Оцінювання засвоєння учнями змісту освіти набуває все більшої значущості в шкільництві країн ЄС, що пов'язано з експансією теорії курикулуму, де воно позиціонується рівноцінним елементом курикулярної структури. Розробник однієї з курикулярних моделей американський учений Р. Тайлер наголошував свого часу (1949 р.), що перманентне оцінювання навчальних досягнень учнів є ефективним інструментом для удосконалення курикулуму, а британський дидакт А.В. Келлі підкреслював (2000 р.), що від вибору технологій оцінювання залежить той комплекс знань, умінь, навичок й цінностей, яким опанує учень у процесі навчання [564, с. 127].

Класичним у наукових колах зарубіжжя вважається визначення, запропоноване відомим новозеландським ученим К.Е. Бібі, який трактує оцінювання як *„систематичне збирання і тлумачення фактів, за якими йде наступний етап — судження про їх цінність й відповідне планування подальших дій”* (К.Е. Бібі/ Clarence Edward Beeby, 1977) [Див.: 37, с. 18].

Під оцінюванням навчальних досягнень учнів європейські науковці розуміють (Т. Келлаган/ Thomas Kellaghan, В. Гріні/ Vincent Greaney, 2001) *„будь-яку процедуру або діяльність, яка застосовується з метою збирання інформації щодо знань, умінь, ставлень учня або групи учнів”* [563, с. 19].

Конкретизуючи мету оцінювання, Американська федерація вчителів (The American Federation of Teachers), Національна Рада США з вимірювань в освіті (The National Council on Measurement in Education)

та Національна освітня асоціація (The National Education Association) визначають його як „процес збирання інформації, що використовується для прийняття педагогічних рішень щодо прогресу учнів у навчанні, для зворотного зв'язку, щодо ефективності навчального процесу і адекватності курикулуму, а також розробки освітньої політики” [Див.: 563, с. 19].

А.В. Келлі пише про традиційну для будь-якої країни практику використання оцінювання у декількох контекстах: політичному, адміністративному та освітньому [564, с. 128]. У **політичному контексті**, зазначає вчений, оцінювання використовується як механізм для отримання інформації про якість системи освіти в цілому та ефективність діючого курикулуму й для прийняття рішень щодо його удосконалення.

В **адміністративному** — для селекційних процедур, які стосуються розподілу учнів за рівнями навчання і типами навчальних закладів.

В **освітньому** — для мотивації учнів, діагностування їхнього рівня навченості та існуючих проблем у навчанні, підвищення якості викладання вчителів.

Запропоновані А.В. Келлі контексти Т. Келлаган (Thomas Kellaghan) та В. Гріні (Vincent Greaney) спроектували на два базові рівні — індивідуальний та інституційний [563, с. 20]. **Індивідуальний рівень** в їх схемі застосовується для:

- характеристики того, як учень навчається, діагностування проблем у його навчанні та планування навчального процесу;
- надання учням і батькам інформації для прийняття ними рішень щодо подальшого навчання;
- мотивації учнів шляхом постановки цілей та завдань;
- сертифікації досягнення учнями рівнів компетентностей;
- селекції.

На **інституційному рівні**, який включає як рівень школи, так і державний/національний рівень, оцінювання використовується для вироблення судження про ефективність роботи школи та системи освіти країни в цілому (рис. 8) [563, с. 26].

Аналіз підходів країн ЄС до оцінювання навчальних досягнень учнів для вимірювання рівня засвоєння ними змісту освіти свідчить про важливі зміни — відбувається мінімізація ролі таких панівних протягом століть функцій, як контрольна та селекційна у напрямі акцентації тих, що сприяють розвитку школяра, розкриттю його потенціалу, формують уміння вчитись. Йдеться про визнання значущості так званої **формульованої функції** оцінювання, яка трактується у науково-

педагогічній літературі зарубіжжя як формувальне оцінювання*. Найчастіше вона застосовується в процесі **поточного оцінювання**.

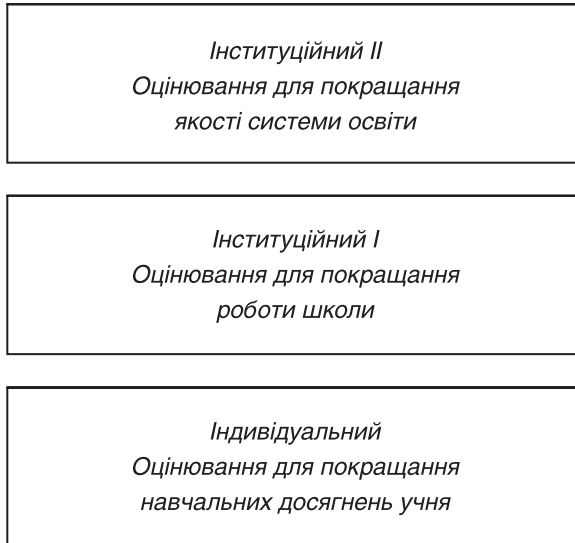


Рис. 8. Рівні оцінювання за Т. Келлаганом та В. Гріні

Формувальне оцінювання розуміється як *інтерактивне оцінювання учнівського прогресу, що дає змогу вчителям визначати потреби учнів, адаптуючи до них процес навчання*. Зокрема:

- швейцарський учений Ф. Перрену (Philippe Perrenoud, 1991) трактує формувальне оцінювання як „*будь-яке оцінювання, яке допомагає учню навчатися та розвиватися*”, наголошуючи на активній ролі самого учня [649, с. 50];
- новозеландські вчені Б. Коуві (Bronwen Cowie) та Б. Белл (Beverley Bell, 1999) — як „*двосторонній процес між учителем та*

* Зазначимо, що досі в Україні відсутній узгоджений погляд на переклад з англійської термінологічного словосполучення „formative assessment” та його еквіваленту з французької „l'évaluation formative” — вживаються такі терміни, як „формативне”, „формуюче”, „формувальне”, „формаційне”, „розвивальне”, „аналітичне”, „оцінювання для навчання”. Вважаємо, що наразі існує необхідність вибору єдиного українського еквіваленту цієї реалії. На нашу думку, з огляду на змістове наповнення зазначеного терміна — *оцінювання, що сприяє формуванню й розвитку особистості учня* — та на лексико-граматичні вимоги і традиції української мови, найбільш оптимальним виглядає варіант „формувальне оцінювання”, який і використано у роботі.

учнем з метою оптимізації процесу навчання”, підкреслюючи аспект співробітництва [327, с. 101.];

- британський учений П. Блек (Paul Black, 2000) — як *„діяльність вчителя та учнів, що надає інформацію, яку може бути використано як зворотний зв'язок для кореляції навчального процесу*”, підкреслюючи ідею важливості реагування в процесі навчання на запити дитини [274, с. 7].

Вважається, що концепт формувального оцінювання ґрунтує своє коріння у біхевіористській моделі навчання — у 1967 р. тодішній президент Американської асоціації з оцінювання М. Скрайвен (Michael Scriven), досліджуючи проблему оцінювання навчальних програм, уперше запропонував розрізнити формувальне й підсумкове оцінювання [617]. Він вважав, що формувальне оцінювання повинно використовуватися *для оптимізації розвитку та покращання об'єкта, незалежно від того, чи йдеться про учня, програму, інший дидактичний „продукт”*. Тоді як підсумкове — *для оцінювання результатів досягнення об'єктом, який оцінюється (програми, особи тощо), поставлених цілей* [Там само]. Вчений вперше наголосив на різниці між цілями обох функцій оцінювання та шляхами використання інформації, що отримується в результаті їх застосування.

У 1971 р. американські вчені Б. Блум (Benjamin Bloom), Т. Хастінг (Thomas Hasting) і Дж. Мадаус (George Madaus) у роботі *„Посібник з формувального та підсумкового оцінювання навчання учнів”* (Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning), сповідуючи біхевіористичні ідеї, завершили обґрунтування концепту формувального оцінювання, проголосивши його необхідним для діагностики засвоєння учнями змісту навчальних юнітів [617].

В європейській освіті, під впливом конструктивізму, оцінювання дедалі частіше починає розглядатися з позиції активного залучення учня до процесу навчання. Швейцарські вчені Л. Аллал (Linda Allal) та Л. Лопес (Lucie Lopez) зазначають з цього приводу, що на відміну від усталеного підходу до оцінювання, за якого останнє розглядалось як дія, що виконується однією людиною — вчителем, у сучасних умовах перевага надається двосторонньому процесу, який передбачає активну взаємодію вчителя та учня. Роль учителя починає передбачати діалог з особою, яка оцінюється, для того, щоб точніше визначити рівень її досягнень і потенційні можливості та обговорити варіанти покращання ситуації [243, с. 244].

У цьому контексті Л. Аллал та Л. Лопес пропонують порівняльну таблицю (табл. 5.1), в якій розкривається відмінність між концептом

формульованого оцінювання, що був запропонований Блумом та його колегами і базувався на біхевіористських підходах, та концептом, що живиться ідеями конструктивізму [243, с. 245].

Таблиця 5.1

**Відмінності між біхевіористським та конструктивістським
концептами формульованого оцінювання (ФО)
за Л. Аллал і Л. Лопес**

Первинний концепт ФО Блума	Сучасний розширений концепт ФО
Використання ФО після фази навчання	Інтегрування ФО в усі навчальні ситуації
Використання підсумкових тестів	Використання розмаїття оцінних технологій для збирання інформації
Зворотний зв'язок + корекція = покращення учнівських досягнень	Зворотний зв'язок + адаптація навчання = регулювання процесу навчання
Управління ФО вчителем	Активне залучення учня до ФО
Досягнення цілей усіма учнями	Диференціація навчання, та, певною мірою, цілей
Оцінювання у форматі подолання проблем є корисним лише для учнів, які оцінюються у даний момент	Оцінювання у форматі регулювання проблем є корисним не лише для учнів, які оцінюються зараз, а й для тих, які оцінюватимуться у майбутньому, оскільки відбувається удосконалення навчального процесу та змісту освіти

Французький вчений Ж. Кардінет (Jean Cardinet), ґрунтуючись на ідеях соціальної психології, запропонував (1988) розглядати формульоване оцінювання як *процес успішної взаємодії між учителем та учнем задля досягнення навчальних цілей, визначення критеріїв та проблем у навчанні* [243, с. 249]. А його колега з Швейцарії П. Дакрі (Peligrius Dusrey) сповідуючи погляди Л.Виготського, зазначав (2000), що формульоване оцінювання закладає підвалини для навчання в рамках зони найближчого розвитку учня [243, с. 250].

Про зростання уваги до формульованого оцінювання в зарубіжжі свідчать, зокрема, і результати проведеного ОЕСР у 2001–2005 роках дослідження „*Формульоване оцінювання. Покращення навчання у середній школі*” (Formative Assessment. Improving Learning in Secondary Classrooms), яке, крім Австралії, Нової Зеландії та Канади, охопило такі країни ЄС, як Данія, Італія, Сполучене Королівство (Англія і Шотландія) та Фінляндія. В цих країнах, відзначається у дослідженні,

формувальне оцінювання розглядається як найбільш ефективно з усіх видів оцінювання, оскільки відповідає навчальним потребам кожного учня. Крім того, воно поціновується за сприяння високим навчальним досягненням, справедливе ставлення до зусиль, що докладають учні в процесі навчання, та формування в них уміння вчитися впродовж життя [636, с. 22].

Британські вчені П. Блек (Paul Black) та Д. Уільям (Dylan Wiliam), які, як зазначає А. Сбруєва, є авторами найбільш репрезентативного (580 статей та розділів монографічних робіт) у сучасній світовій англомовній дидактиці метааналізу джерел з проблем оцінювання знань, також наголошують на зв'язку між використанням формувального оцінювання та підвищенням рівня навчальних досягнень учнів [204, с.198]. Проведене ними дослідження продемонструвало, що школи, які активно використовували формувальне оцінювання, змогли підвищити навчальні досягнення учнів на відсоток, який у контексті міжнародних порівняльних досліджень вивів би їх на один рівень з такими країнами-лідерами, як Південна Корея, Фінляндія, Японія та ін. [275, с. 2].

Іншим позитивом формувального оцінювання, зазначають учені, є аспект справедливості, яка розуміється у контексті освіти як *врахування не лише навчальних результатів учнів, а й ступеня зусиль, що докладені ними для отримання цих результатів*: навчальні заклади з високим відсотком так званих „неблагополучних” школярів, до яких відносять представників національних меншин і проблемних соціальних груп, в умовах активізації використання формувального оцінювання значно підвищили загальний показник рівня успішності учнів та якості роботи школи [Див.: 636, с. 23].

До переваг формувального оцінювання також відносять розвиток в учнів так потрібного у сучасних умовах уміння вчитися, а також загальної культури оцінювання вчителів. Розвиткові уміння вчитися, зокрема, сприяють такі характеристики формувального оцінювання, як акцентація самого процесу навчання та включення у нього учнів; формування вмінь самооцінювання та оцінювання ровесниками один одного (peer assessment); сприяння усвідомленню учнями важливості навчання, як і розробки та реалізації його стратегії. А формування культури оцінювання вчителів обов'язково включає краще усвідомлення цілей навчання і цілей оцінювання для досягнення перших [Див.: 636, с. 24–25].

А. Сбруєва пише про такі ключові шляхи розвитку формувальної функції оцінювання, запропонованої П. Блеком та В. Вільямом:

- встановлення повноцінного зворотного зв'язку, який має стосуватися якості навчальної діяльності учнів та спрямовуватися на

надання їм допомоги в усуненні недоліків та можливостей для виправлення. Порівняння з роботами інших учнів не є доцільним;

- необхідно, паралельно з зовнішнім стандартизованим оцінюванням та внутрішньошкільним, розвивати у школярів навички самооцінювання, оскільки вони сприяють кращому усвідомленню учнями цілей навчання та шляхів досягнення цих цілей;
- зворотний зв'язок повинен стосуватися не лише навчальних результатів — учні повинні мати можливість розуміти усі нюанси процесу навчання, що сприятиме більш свідомому засвоєнню знань та тіснішій взаємодії між його учасниками [204, с. 198].

Брюссель розглядає формувальне оцінювання як засіб підняття стандартів освіти та рівня мотивації учнів до навчання. Так, у документі Європейської комісії *„Покращання компетентностей для XXI століття: порядок денний для європейської співпраці з питань шкіл”* (Improving Competencies for the 21-st Century: an Agenda for European Cooperation on Schools, 2008) наголошується, що важливою характеристикою формувального оцінювання є те, що воно, забезпечуючи вчителям зворотний зв'язок, дає їм можливість враховувати учнівські потреби та сприяти учням досягати прогресу в навчанні [367, с. 7].

На практиці, зазначається у дослідженні Європейської комісії *„Національне тестування учнів в Європі: цілі, організація та використання результатів”* (National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results, 2009), в усіх країнах Спільноти, формувальне оцінювання, застосовуючись вчителями на постійній основі як невід'ємна складова їхньої діяльності упродовж навчального року, орієнтовано на удосконалення процесу викладання та навчання шляхом отримання безпосереднього зворотного зв'язку між вчителями та учнями [436, с. 11].

Інтенсифікація використання формувального оцінювання у навчальному процесі шкіл країн ЄС забезпечується шляхом:

- створення відповідної законодавчої бази;
- здійснення методичного супроводу;
- надання ресурсної підтримки: забезпечення шкіл і вчителів належними ресурсами й технологіями для його застосування у навчальному процесі;
- інтеграції концепту формувального оцінювання до системи підготовки та підвищення кваліфікації вчителів.

Так, у Данії закон, що регулює діяльність Folkeskole (сучасна редакція прийнята у 2000 р. з доповненнями 2002, 2003, 2004, 2005 років), проголошує, що оцінювання „має закладати основу для навчання

кожного учня та планування цього навчання на майбутнє” [711, paragr. 13 (2)].

У Сполученому Королівстві у *Заключному звіті Робочої групи з реформи 14–19* (Final Report of the Working Group on 14–19 Reform, 2004), що дістав назву *Звіт Томлінсона* (The Tomlinson Report), рекомендовано зміщення акценту з підсумкового оцінювання на формувальне. Це, зазначається у документі, надасть змогу поставити учня в центр навчального процесу.

Сформована за результатами звіту *Група з питань реформування оцінювання* (Assessment Reform Group), до якої увійшли провідні фахівці з різних університетів Сполученого Королівства, розробила десять принципів формувального оцінювання, яких пропонують дотримуватися британським учителям. Так, формувальне оцінювання повинно:

- враховуватись при плануванні уроків;
- фокусуватись на тому, як учні вчаться;
- вважатись центральним компонентом навчального процесу;
- розглядатись як ключове професійне вміння учителя;
- бути конструктивним та делікатним, оскільки будь-яке оцінювання справляє серйозний емоційний вплив;
- мотивувати учня;
- забезпечувати реалізацію навчальних цілей;
- надавати учням можливість отримувати конструктивну допомогу з боку вчителя для покращання навчальних результатів;
- розвивати навички учня для самооцінювання, що забезпечить самоуправління власним процесом навчання;
- вимірювати навчальні досягнення всіх учнів [251, с. 2].

Формувальне оцінювання набуває популярності і в шкільній освіті Франції. Пояснюють цю тенденцію французькі науковці Г. Нуазе (Georges Noizet) та Ж.П. Каверні (Jean-Paul Caverni) такими його позитивами. По-перше, формувальне оцінювання інтегровано у навчальний процес, що забезпечує покращання якості останнього. Крім того, ключова його місія — допомога учню у навчанні — пов’язана з такими важливими завданнями, як: сприяти впевненості учня у власних силах, надавати орієнтири, корисну інформацію на певних етапах навчання, сигналізувати про складнощі, забезпечувати діалог „учитель — учень”, формувати стратегію успішного навчання [636, с. 143]. Все це в комплексі зміщує процес відслідковування навчальних досягнень на індивідуальний рівень, проектуючи учня у центр навчання.

Вчені пропонують низку запитань, які можуть слугувати орієнтирами для конструювання моделі формувального оцінювання у кожному конкретному класі:

- *хто оцінює?* Потрібно пам'ятати, що досягнення учня оцінює не лише вчитель, а й учень має оцінювати власні досягнення;
- *як оцінювати?* Оцінювання проводиться на основі розроблених та затверджених критеріїв, які вчитель має пояснити учням на початку навчання;
- *що оцінювати?* Вміння презентувати набуті знання, спосіб виконання завдань, результати та спосіб їх досягнення, рівень опанування учнями компетентностями тощо;
- *мета оцінювання* — діагностувати складнощі; мотивувати, підтримувати успіхи у досягненні навчальних цілей;
- *коли оцінювати?* Перед початком та в процесі навчання [636, с. 144].

Трансформацій зазнає і **підсумкове оцінювання**, яке дедалі менше виконує *селекційну функцію*, а застосовується передусім з метою *сертифікації* навчальних результатів учнів, що демонструє генеза **державних/національних/випускних іспитів** у країнах ЄС.

Історія становлення шкільних екзаменаційних систем в Європі у її сучасному вигляді налічує багато століть. Відомо, що:

- на шкільному рівні в Європі іспити вперше було використано єзуїтами у XVI ст.;
- з 1788 року в Німеччині було запроваджено *Abitur* як випускний екзамен для середньої школи, який сьогодні є кваліфікаційним іспитом для вступу до університетів;
- у 1808 році у наполеонівській Франції запроваджено *Baccalaureat* для добору студентів до вищих навчальних закладів та посадовців на державну службу;
- з 1838 року аналогічний іспит було запроваджено в Англії [591, с. 2].

Загальний огляд підходів зарубіжних країн до проведення випускних іспитів та видачі свідоцтв про отримання повної середньої освіти зроблено автором, зокрема у розділі колективної монографії „*Старша школа зарубіжжя: організація та зміст освіти*” (2006 р.) [117].

Стисло характеризуючи національні традиції країн ЄС у цій царині, можна констатувати розмаїття практик, що свідчить про рух у напрямі забезпечення індивідуальних потреб кожного випускника в рамках державних вимог. Так, в Англії (Сполучене Королівство) іспит складається з одного предмета, у Німеччині — з 3-х, у Данії — з 10-ти. Застосовується як письмова форма зовнішнього іспиту (Болгарія, Кіпр, Литва, Фінляндія), так і комбінована — складання такого іспиту у двох частинах: письмовій та усній.

В Італії атестат зрілості випускники отримують після складання двох письмових та одного усного національних іспитів у віці 19-ти ро-

ків. На першому письмовому іспиті учні мають відповісти на чотири запитання, за допомогою яких визначається рівень володіння мета-предметними вміннями — аналізувати інформацію, критично мислити, висловлювати думки. На другому письмовому іспиті визначається рівень учнівських знань з окремих предметів. А на усному — учні захищають випускню роботу, для написання якої вони мають інтегрувати знання з предметів, що вивчалися упродовж навчального циклу.

У Нідерландах випускний іспит включає внутрішньошкільний (може бути усним та/або письмовим, розробляється і перевіряється вчителем-предметником) та зовнішній (письмове тестування, розробляється незалежною інституцією і перевіряється вчителями школи відповідно до стандартів, розроблених цією інституцією).

У Фінляндії іспит після завершення середньої школи передбачає оцінювання набутих знань, вмінь і навичок з чотирьох обов'язкових предметів та кількох предметів на вибір учня. Отримані оцінки виставляються в атестаті зрілості, що є необхідним для продовження навчання в університетах. Крім атестату молоді люди одержують свідоцтво з оцінками, отриманими за два останні роки навчання. Цей документ відчиняє їм двері професійно-технічних навчальних закладів.

У Чехії учні отримують два свідоцтва — у першому виставляються оцінки, отримані за останній рік навчання, а у другому — за складання випускного іспиту. Лише друге свідоцтво є „паспортом” для продовження навчання на університетському рівні.

В Естонії випускники також отримують два свідоцтва. До першого заносяться оцінки, отримані ними в останній рік навчання та на випускному іспиті, що складався у школі, а до другого — оцінки зовнішнього національного тестування. Для подальшого навчання необхідно мати обидва свідоцтва.

У таких країнах, як Італія, Німеччина, Фінляндія, Франція та деяких інших випускні іспити, що проводяться у формі зовнішнього стандартизованого оцінювання, мають характер *матрикуляційних (MATURA)*, метою яких є *оцінювання того, наскільки учні після закінчення середньої школи засвоїли знання та набули навичок, передбачених державним освітнім стандартом, й досягли адекватного рівня зрілості, який відповідає цілям середньої освіти.*

Стандартизація тут означає *приведення до єдиних норм процедури вимірювання та показників якості тесту [14, с. 17], а зовнішній рівень*, на протигагу внутрішньому (рівень групи, класу або школи), передбачає *проведення оцінювання на регіональному/національному рівнях.*

Аналіз зарубіжного досвіду свідчить, що країни використовують різні підходи до організації *MATURA*. У деяких з них складання учнями такого іспиту автоматично відчиняє двері вищих навчальних закла-

дів. В інших — університети вимагають від абітурієнтів скласти додаткові вступні іспити. В одних країнах випускний іспит є обов'язковим для усіх випускників середньої школи, у других — *MATURA* є одним з двох іспитів, який може обрати для складання випускник школи. Відмінності стосуються також і місця проведення такого іспиту — це може бути приміщення школи або територія екзаменаційних центрів.

Матрикуляційна екзаменаційна рада Фінляндії для отримання матрикуляційного диплома пропонує кандидатам скласти іспити декількох рівнів складності з чотирьох предметів: *рідна мова, друга офіційна мова, іноземна мова* та на вибір *математика* або інтегрована дисципліна „*Загальні знання*”, що включає питання з *історії, релігієзнавства, суспільствознавства, етики, психології, філософії, фізики, хімії, біології та географії*. Іспит проводиться у школах [96, с. 91–93].

У Франції *Бакалаврат* вважається ключем від університету, оскільки є еквівалентом першого року навчання у вищому навчальному закладі, хоча деякі університети, зокрема Паризького округу, ввели свою додаткову систему відбору абітурієнтів. Для отримання *Бакалаврата* учні складають іспит з тих дисциплін, які входять до курсу, обраного у старшій середній школі (ліцеї). Іспит передбачає підготовку письмових робіт та усні відповіді [*Там само*].

У Литві *MATURA (Brandos)* включає іспити, які складаються на шкільному (рівень В: *шкільна MATURA*) та національному рівнях (рівень А: *національна MATURA*). Учні мають складати як мінімум іспити з п'яти предметів, з яких обов'язковим є *литовська мова*. Результати національної *MATURA* є критерієм для зарахування випускників шкіл до вищих навчальних закладів [*Там само*].

У таблиці 5.2 наведено опис іспиту з фізики, який складають випускники середніх шкіл Англії та Уельсу для отримання обов'язкової для продовження навчання на університетському рівні *Кваліфікації рівня А (A-Level Physics)* [293, с. 254].

Як видно з таблиці 5.2, іспит є комплексним — крім тестування він передбачає усне опитування, практичні завдання, експеримент і письмову роботу.

Наведені приклади засвідчують загальну тенденцію втрати традиційним тестуванням (тести з закритими/відкритими відповідями), яке століттями у багатьох європейських країнах було базовим як у рамках формульованого, а особливо підсумкового оцінювання, своїх панівних позицій. В останні десятиліття стало абсолютно зрозумілим, що будь-який тест — це механістичний інструмент, який вимірює лише обмежену частину багатой палітри досягнень учня, не розкриваючи таких важливих нюансів, як рівень його розвитку і прогрес у набутті компетентностей, що є стрижнем сучасних освітніх стандартів.

Таблиця 5.2

**Шестикомпонентний іспит з фізики рівня А
для випускників середніх шкіл**

Компонент	Назва компонента	Кількість завдань або запитань	Час, що відводиться для виконання завдання	Значущість, яку має завдання в іспиті, (у %)	Характеристика завдання
A	Кодована відповідь	+ 0	75 хв.	20	Тести з множинними відповідями
B	Коротка відповідь	7 або 8	90 хв.	20	Тести з короткими структурованими відповідями, для яких відведено фіксоване місце
C	Розуміння	3	150 хв.	24	а) відповіді на запитання; б) написання висновків щодо запропонованої інформації; в) пояснення феномену, який описано у форматі короткого абзацу (потрібно описати 3 з 5-ти наведених)
D	Практичне завдання	8	90 хв.	16	Проведення короткого дослідження за допомогою наданого лабораторного обладнання
E	Дослідження	1	2 тижні	10	Проведення дослідження у шкільній лабораторії під час занять (наукова проблема обирається учнем)
F	Проектне есе	1	2 тижні	10	Проведення дослідження у шкільній лабораторії під час занять (наукова проблема обирається учнем)

До недоліків традиційного тестування Дж. Пеллегріно (James Pellegrino), Н. Чудовські (Naomi Chudowsky) та Р. Глейзер (Robert Glaser) відносять:

- незначну користь для учнів, учителів і директорів шкіл, оскільки його результати не розкривають фактори, які впливають на успішність учнів;
- статичний характер — воно фіксує лише конкретну ситуацію на конкретний момент і не моніторить динаміку учнівських досягнень;
- неврахування індивідуальних запитів учнів, а особливо — представників проблемних верств населення (національних меншин, маргінальних соціальних груп та ін.) [293, с. 27].

У цьому контексті все більшої ваги набуває **оцінювання виконання*** (performance assessment), якому зарубіжні фахівці дають такі визначення:

- „оцінювання виконання вимагає від учнів не розповідати, а продемонструвати, що вони можуть зробити” (П. Ерайзен/ Peter Airasian, 1991) [274, с. 87];
- „оцінювання діяльності, яке є моделлю реального життя” (П. Блек/ Paul Black, 1997) [274, с. 86];
- „оцінювання, яке вимагає від учнів застосовувати свої знання, уміння та навички з різних предметних галузей на практиці з метою демонстрації досягнення навчальних цілей” (Е. Нітко/ Anthony Nitko, 2001) [619, с. 240];
- „оцінювання, коли вчитель спостерігає та робить висновок про те, як учень демонструє навички або компетентності у виробництві продукту, структуруванні відповіді або виголошенні презентації” (Дж.Макміллан/ James McMillan, 2001) [600, с. 196];
- „оцінювання, яке вимагає від учнів продемонструвати успішне володіння знаннями, вміннями і навичками шляхом реального виконання завдання або низки завдань (наприклад, написання твору, виголошення промови, проведення експерименту, керування механізмом тощо)” (Н. Гронлунд/ Norman Gronlund, 2005) [36, с. 11].

Як видно з наведених визначень, ключовою характеристикою оцінювання виконання є вимога *щось зробити/ виконати на практиці*, а оцінні завдання такої технології є *імітацією/аналогом ситуацій з реального життя*. До форм цього виду оцінювання, яке набуває дедалі більшої популярності в країнах ЄС, відноситься *оцінювання на базі портфоліо*.

* Інша назва, яка використовується вітчизняними науковцями, це — перформенсове оцінювання.

В освіту портфоліо прийшло зі сфери виробництва та бізнесу, де воно використовується для демонстрації фахівцями своєї кваліфікації — портфоліо традиційно використовують фотографи, художники, моделери, журналісти, архітектори та ін.

У загальному сенсі „портфоліо” визначається як „джерело свідомств для прийняття рішення щодо досягнень індивідуума у певному контексті” (В.Кленовскі/ Val Klenovski, 2000) [571, с. 64].

В освіті оцінювання учнівських досягнень на базі портфоліо визначається як:

- „цілеспрямований, систематичний процес збирання та оцінювання учнівських напрацювань для документування прогресу щодо досягнення цілей навчання або з метою їх демонстрації” (Дж. Макміллан/ James McMillan, 2001) [600, с. 234];
- „колекція учнівських робіт, яка використовується учнями для демонстрації навчального прогресу, а вчителями — для його оцінювання” (Е. Нітко/ Anthony Nitko, 2001) [619, с. 254];
- „збірка учнівських робіт, які дібрані та впорядковані у такий спосіб, щоб показати прогрес учня у вивченні предмета чи зразки його кращих робіт” (Н. Гронлунд/ Norman Gronlund, 2005) [36, с. 218].

Як зазначає А. Нітко, важливим у портфоліо є те, що, „вміщуючи роботи різного рівня, починаючи від „не дуже якісних” та закінчуючи „хорошими”, таке оцінювання демонструє прогрес учня у навчанні” [619, с. 122].

Проведений аналіз дав можливість виокремити ключові характеристики оцінювання на базі портфоліо:

- систематичне та організоване збирання учнівських напрацювань;
- наявність чітко визначеного переліку напрацювань;
- вироблення критеріїв оцінювання напрацювань;
- визначення процедури проведення оцінювання;
- право учня вибирати напрацювання для включення до портфоліо;
- використання елементів рефлексії та самооцінки.

Розрізняють два базові типи портфоліо за критерієм добору та упорядкування учнівських робіт. **Портфоліо розвитку**, що застосовується протягом навчання, передбачає їх добір та упорядкування для відслідковування прогресу учня в опануванні змістом освіти, а **демонстраційне портфоліо** — для демонстрації його кращих робіт після завершення навчального циклу/періоду.

Прикладами демонстраційного портфоліо є портфоліо творів, математичних задач, робіт з мистецтва. Зазвичай учні готують демонстра-

ційні портфоліо для отримання сертифіката, а їх зміст визначається наперед. Наприклад, для сертифікації досягнень з мистецьких дисциплін дирекція школи може визначити такі обов'язкові складові демонстраційного портфоліо, як написання малюнка, малювання картини та виготовлення скульптури.

Портфоліо розвитку, навпаки, не фокусується на фінальному продукті — вчителі використовують його для відслідковування прогресу учня, виявлення проблем у навчанні та планування навчального процесу. Важливою при цьому є участь самого учня у підготовці портфоліо, що значно підвищує мотивацію до навчання.

Портфоліо розвитку зазвичай містять як чернетки, так і кінцевий варіант роботи. Так, портфоліо розвитку з мистецтва може включати зразки учнівських робіт за тривалий період вивчення цієї дисципліни, що засвідчить удосконалення техніки малювання.

Прихильники оцінювання на базі портфоліо вважають його надзвичайно прогресивним у порівнянні з тестуванням, відзначаючи такі переваги, як залучення учнів до формулювання цілей навчання, індивідуальний підхід, підвищення вмотивованості (табл. 5.3) [655, с. 200].

Таблиця 5.3

Відмінності між тестуванням та оцінюванням на базі портфоліо за Дж. Поуфаном

Традиційні тести	Оцінювання на базі портфоліо
Рівень знань, умінь і навичок учня вимірюється механічно	До оцінювання прогресу/досягнень та визначення подальших цілей у навчанні залучаються самі учні
Учнівські досягнення вимірюються уніфіковано (в єдиному форматі)	Учнівські досягнення вимірюються в індивідуальному форматі
Співробітницький підхід відсутній	Співробітницький підхід присутній
Самооцінювання не передбачається, оскільки неможливо виправити результат	Включає складову самооцінювання, яка допомагає впливати на учнівські досягнення
Спрямовані лише на вимірювання досягнень	Спрямоване на вимірювання досягнень та надає можливості до їх удосконалення

Обов'язковою складовою ефективного портфоліо, зазначають вчені, крім збирання учнівських робіт має бути їх аналіз, зроблений самими учнями. Він має базуватися на відповідях на такі ключові запитання:

- Чому я вибрав для включення до портфоліо саме цей навчальний зразок?

- Що я зробив, щоб виконати це завдання?
- Чого я навчився?
- Що потрібно, щоб покращити виконання роботи? [36, с. 231].

Отже, оцінювання на базі портфоліо розглядається зарубіжними вченими як інноваційна оцінна технологія, яка дає змогу:

- відслідкувати учнівський прогрес, надаючи учневі, вчителю та батькам відповідну інформацію;
- демонструвати учнівські досягнення, підвищуючи у такий спосіб якісний рівень отриманих результатів;
- більш гуманно мотивувати учня, порівнюючи його роботи з попередніми власними, а не з роботами інших учнів;
- розвивати в учнів навички самооцінювання;
- враховувати індивідуальні особливості кожного учня;
- розвивати у школярів навички аргументації, критичного мислення, ведення бесіди;
- сприяти інтенсифікації співпраці між учнем і вчителем;
- документувати — портфоліо є своєрідним паспортом для отримання офіційного дозволу для переходу до виконання іншого завдання або підбиття підсумків навчання.

Прикладом оцінювання на базі портфоліо, що застосовується на міжнародному рівні, є *Європейський мовний портфоліо* — ЄМП (European Language Portfolio), запроваджений Радою Європи у 2001 р. з метою „вимірювання мовної компетенції кожного громадянина Європи в рамках чіткої та міжнародно визнаної форми” [303].

До ЄМП включено три документи:

- *Мовний паспорт* (МП) визначає рівень володіння індивідуумом мовами за допомогою *схеми для самооцінки*, яка дає змогу перевірити навички слухання, читання, говоріння та письма;
- *Мовна та культурна біографія* (МКБ) містить інформацію стосовно отриманого досвіду в галузі навчання мов, зокрема, дані про тривалість контактів з носіями тієї чи іншої мови, використання її на роботі, тривалість навчання у школі чи на мовних курсах тощо;
- *Досьє* вміщує документи для підтвердження інформації, що викладена у МП та у МКБ. Це — офіційні сертифікати/дипломи/свідоцтва, отримані після закінчення мовних інституцій/курсів, їх назви та роки видачі.

Аналіз практики впровадження методу портфоліо в державах-членах ЄС свідчить про активність багатьох з них у цьому питанні — ними розробляються національні програми з застосування в школах

як звичайних, так і електронних портфоліо. Так, *Програма за цифрову компетентність 2004–2008 років* Міністерства освіти Данії ставить за мету перетворення портфолійного оцінювання у початковій школі на ключове, основною його перевагою називаючи залучення батьків до відслідковування успішності їх дітей [551].

В Італії Міністерство освіти запровадило обов'язкове застосування оцінювання на базі портфоліо в школах *Законом від 18 вересня 2002 р. № 100*. Стаття 7 Закону визначає портфоліо як „компетентнісне портфоліо”, яке має обов'язково містити опис прогресу учня та документи, що підтверджують цей прогрес (твори, тести, проекти тощо) [551].

В іспанській провінції Каталонія в рамках кампанії запровадження ЄМП Міністерство освіти розпочало навчання вчителів з метою популяризації ідеї та відпрацювання технологій реалізації цієї міжнародної ініціативи [*Там само*].

Нідерланди акцент роблять на електронних портфоліо (*e*-портфоліо). Тут використання *e*-портфоліо є ініціативою національного рівня — відповідно до державної *e-Стратегії* впродовж 2007–2008 років було створено навчальний простір для кожного учня, а *e*-портфоліо розглядається як персональний інструмент для відслідковування й демонстрації прогресу в процесі навчання.

Поряд з *e*-портфоліо у британській школі застосовують і традиційне портфоліо, особливо на рівні старшої школи (6-th form school). За допомогою портфоліо оцінюються проекти, що реалізують молоді люди за два роки навчання на цьому рівні освіти. Зокрема при вивченні географії учні мають реалізувати чотири проекти, які передбачають підготовку текстових матеріалів, виготовлення фотографій, карт, малюнків, діаграм, графіків і таблиць, які збираються у портфоліо.

Вивчаючи англійську мову і літературу, учні збирають у портфоліо зразки різних літературних жанрів та відеозаписи своїх усних виступів, а природознавство — готують ілюстрований звіт [*Там само*].

Підсумовуючи, актуалізуємо такі, на нашу думку, генеральні ідеї:

- оцінювання навчальних досягнень учнів розглядається країнами ЄС важливою складовою процесу навчання;
- у проекції „зміст освіти — оцінювання навчальних досягнень учнів” останнє, в умовах поширення в країнах ЄС курикулярної моделі конструювання змісту, уможливорює проектування того комплексу знань, умінь, навичок і цінностей, яким мають володіти учні після завершення навчання;
- оцінювання навчальних досягнень учнів виконує на індивідуальному рівні функцію вимірювання рівня опанування змісту шко-

лярами, даючи можливість вчасно діагностувати їхні проблеми у навчанні, мотивувати учнів до навчання, сертифікувати та забезпечувати їх необхідною інформацією;

- водночас оцінювання навчальних досягнень учнів виконує креативну функцію удосконалення змісту освіти, допомагаючи виявляти та ліквідувати проблемні моменти у його доборі і конструюванні;
- спільними інноваціями в країнах ЄС є відхід від використання суто механістичних технологій оцінювання у напрямі таких, що узгоджуються з ідеєю особистісно-орієнтованої освіти — на перший план виходить формувальна функція оцінювання та такі його види, як оцінювання виконання та оцінювання на базі портфоліо.

5.2. Використання оцінювання навчальних досягнень учнів для моніторингу якості освітніх систем

Оцінювання рівня опанування учнями змісту освіти перетворилося сьогодні в державах-членах на безальтернативний інструмент **моніторингу якості освіти**, який трактується відомими фахівцями у цій царині (Т. Гусен та А. Тайджнман) як „процедури систематичного збирання даних про важливі аспекти освіти на загальнодержавному, регіональному чи локальному рівнях” [37, с. 18].

Отримані дані в рамках Спільноти застосовуються для:

- ретельного оцінювання системи освіти;
- інформування про її якість;
- вживання заходів для покращання її функціонування [430, с. 258].

Освітній моніторинг розглядається в державах-членах як інструмент контролю за відповідністю наявних результатів педагогічної системи її запланованим цілям. Важливим є те, що в умовах фактичної невідповідності, як правило, кінцевих результатів визначеним цілям моніторингові процедури оцінюють ступінь досягнення цих цілей, спрямованість та причини відхилень, і це забезпечує дієвість менеджменту освіти, управління її якістю на різних рівнях.

Об’єктами моніторингу можуть бути як системи (чи підсистеми) освіти, так і різні аспекти й процеси, що відбуваються всередині системи та характеризують її функціонування (навчальні досягнення учнів тощо).

У процесі розвитку моніторингу як універсальної системи забезпечення освітньої якості* апробувалися різні підходи до визначення категорій об'єктів, відкритих для моніторингових процедур. Це:

- **результативний**, який передбачає моніторинг категорії об'єктів, що лежать у площині результатів освітнього процесу;
- **системний**, який розширює коло об'єктів, що підпадають під моніторингові процедури, об'єднуючи їх у такі три категорії:
- *ресурсну* — включає ресурси (фінансові, людські тощо), які вкладуються в освіту;
- *процесуальну*, що об'єднує аспекти, що стосуються освітнього процесу;
- *результативну* — стосується освітніх результатів;
- **комплексний** (набув пріоритетності на сучасному етапі) — до об'єктів моніторингових процедур системного підходу було додано категорію *контексту*, оскільки будь-яка освітня система є продуктом впливу зовнішніх (соціально-економічних) чинників.

Об'єктну модель моніторингу, що базується на комплексному підході, представлено на рисунку 9 [розроблено автором на основі джерел ОЕСР].

Потужною тенденцією в сучасних умовах є посилення значущості категорії результатів — саме їй надається пріоритетність при прийнятті рішень щодо ефективності функціонування національних систем освіти. Базовим у цій категорії вважається моніторинг навчальних досягнень учнів з використанням **діагностичного зовнішнього стандартизованого оцінювання**, яке в країнах ЄС проводиться на **державному і міждержавному рівнях**.

Національне оцінювання навчальних досягнень учнів (НОНДУ), тобто оцінювання на рівні держави, визначається Т. Келлаганом та В. Гріні як таке, що має „*вимірювати досягнення школярів в опануванні змісту з метою оцінювання рівня якості системи освіти на прикладі учнів конкретного віку або класу*” [489, с. 7].

* Детальний аналіз історії розвитку моніторингу якості освіти у міжнародному масштабі викладено у книзі „Моніторинг стандартів освіти” (за ред. Альберта Тайджмана і Невілла Т. Послтвейта. — Львів : Літопис, 2003), що є перекладом англійського видання „Monitoring the Standards of Education” (Kidlington : Elsevier Science, Ltd., 1994), а також у працях автора: „Моніторинг якості освіти: світовий досвід” // Педагогіка і психологія. — 2003. — № 1. — С. 108—116; „Становлення та розвиток моніторингу якості освіти: світовий вимір” // Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / За заг. ред. О. І. Локшиної — К. : „К.І.С”, 2004. — С. 28—39 та ін.

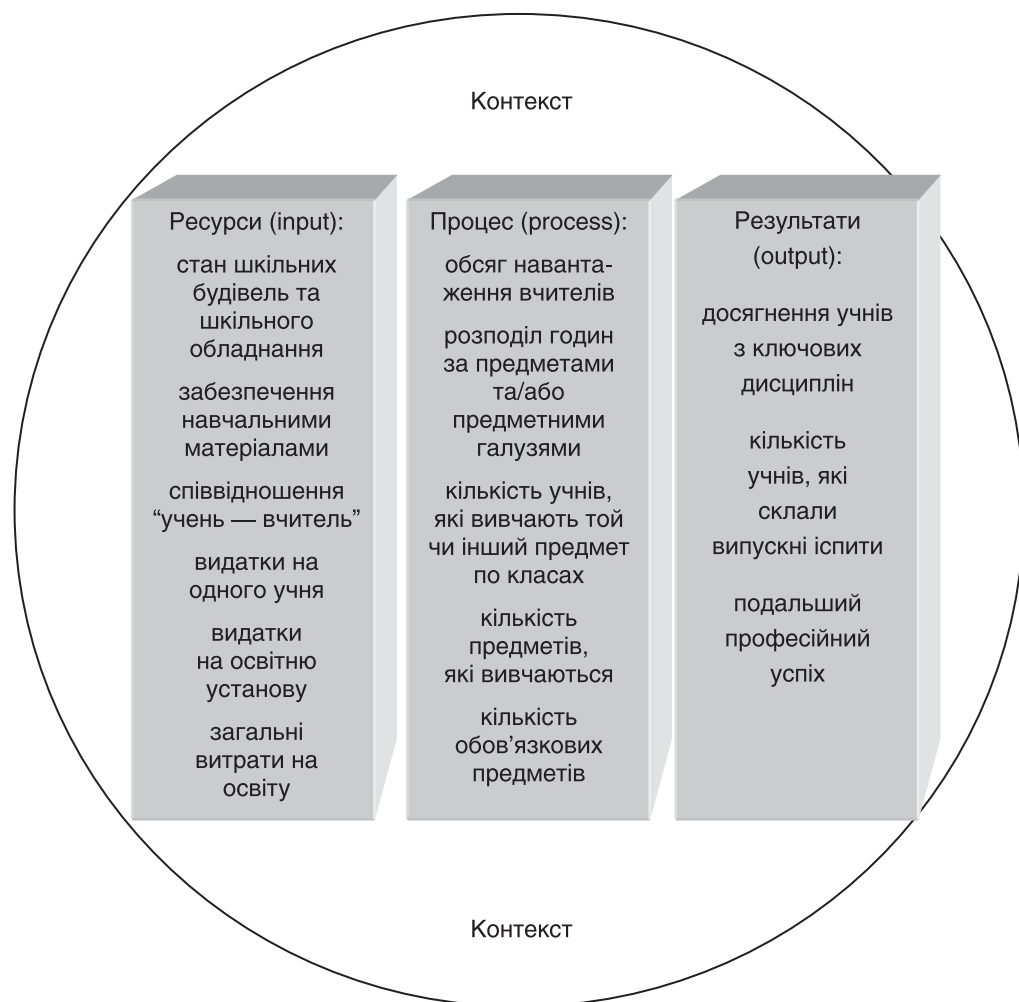


Рис. 9. Об'єктна модель моніторингу, що базується на комплексному підході

Історія становлення НОНДУ з діагностичною метою в державах-членах налічує декілька десятиліть. Як зазначено у дослідженні Європейської комісії „*Національне тестування учнів в Європі: цілі, організація та використання результатів*” (National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results, 2009), перші такі НОНДУ стали запроваджуватися країнами, починаючи з 70-х років ХХ ст.:

- Швеція запровадила систему національних діагностичних тестів на рівні МСКО 2 у 1962 р. з метою „надання вчителям можли-

вості для порівняння навчальних досягнень учнів між класами на предмет відповідності національному стандарту”;

- Ірландія — національне оцінювання на рівні МСКО 1 у 1972 р.;
- Франція — національне тестування на рівнях МСКО 1 та МСКО 2 у 1977 р.;
- Сполучене Королівство (Англія, Уельс та Північна Ірландія) — у 1978 р.

У 90-х роках ще десять країн Спільноти долучилися до практики оцінювання з діагностичною метою на державному рівні. Це, зокрема:

- Іспанія, яка *Законом про загальне регулювання системи освіти* (Ley de Ordenacion General del Sistema Educativo — LOGSE, 1990) у 1994 р. провела перше національне оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи;
- Бельгія (франкомовна громада), що започаткувала проведення національного тестування у цьому ж 1994 р., спочатку у початковій, а пізніше і у середній школі;
- Латвія та Естонія, які розпочали національне тестування навчальних досягнень учнів на рівнях МСКО 1 та МСКО 2 відповідно у 1994 та 1997 роках;
- Румунія, яка у 1995 р. провела перше національне тестування учнів молодших класів.

На початку XXI століття в країнах ЄС завершується становлення систем НОНДУ — протягом дев'яти років національне тестування з моніторинговою метою запровадили:

- Бельгія (фламандська громада), Литва та Польща, починаючи з 2002 р.;
- Словаччина — з 2003 р. у пілотному режимі, а повномасштабне — з 2009 р.;
- Австрія Законом про шкільне навчання 2008 р. запровадила національне тестування на рівнях МСКО 1 та МСКО 2, перший цикл якого планується провести у 2011/2012 навчальному році;
- Німеччина, після запровадження у 2004 р. освітніх стандартів, провела перше НОНДУ у 2005/2006 н.р.;
- Болгарія — у 2006 р.;
- Кіпр — національне тестування на рівні МСКО 1 у 2007 р.;
- у Данії перше національне тестування з діагностичною метою планується провести у 2010 р.;
- в Італії, після розроблення концептуальної моделі НОНДУ у 2008 р., за графіком його проведення призначено на 2010/2011 н.р. [437, с. 15–16].

Спільним для країн Спільноти є законодавче регулювання проведення НОНДУ, в рамках якого визначено:

- характер НОНДУ (обов'язковий/необов'язковий для усіх учнів);
- рівні/частота/дати проведення;
- навчальні предмети, з яких оцінюються учні.

Учені говорять про таку спільну для усіх держав ЄС характеристику НОНДУ, як вибір для оцінювання знань школярів з ідентичних предметів/предметних галузей. Це — мова *та література і математика*. Крім цих базових країни можуть виносити на національне оцінювання також *іноземну мову, предмети природознавчої, суспільствознавчої та мистецької галузей* [489, с. 8].

Ще однією спільною для країн-членів характеристикою моделей НОНДУ є їх постійне удосконалення як відповідь на швидкозмінні потреби суспільств та динамічний характер освітньої політики Брюсселя.

До національних особливостей НОНДУ відноситься, по-перше, частота його проведення. Крім того, країни різняться за вибором агенції, відповідальної за НОНДУ. В деяких з них цим опікується міністерство освіти, в інших — центр з оцінювання/моніторингу, консорціум, університет, екзаменаційна рада тощо.

Країни Спільноти також мають різні погляди на ступінь обов'язковості участі та рівень охопленості — у НОНДУ можуть брати участь усі учні чи лише репрезентативна вибірка. В останньому випадку висновки, зроблені на основі результатів оцінювання, поширюються на увесь учнівський контингент.

Для ілюстрації НОНДУ в країнах ЄС у роботі обрано Сполучене Королівство, Францію, Нідерланди та Швецію, практика проведення національного тестування в яких характеризує типові підходи держав-членів до цієї реалії.

Основною метою НОНДУ, зокрема у Сполученому Королівстві (в Англії та Уельсі), є перевірка рівня опанування учнями знань, умінь та навичок, закладених Національним курикулумом. Воно характеризується:

- закріпленням процедур проведення оцінювання на законодавчому рівні (Закон про реформу освіти 1988 р.);
- встановленням обов'язкового для всіх учнів характеру цього виду оцінювання;
- проведенням на різних етапах навчання у школі;
- визначенням на законодавчому рівні навчальних предметів (*рідна мова, математика, природознавство*), з яких проводиться тестування;

Розділ 5.

Оцінювання навчальних досягнень учнів як інструмент вимірювання рівня опанування змісту освіти в індивідуальному та соціальному вимірах

- застосуванням стандартизованих тестів, які називаються *тестами Національного курикулуму* (National Curriculum Tests – SATs) та адмініструються *Відомством з питань кваліфікацій та курикулуму* (Qualifications and Curriculum Authority – QCA);
- визначенням конкретних дат проведення тестування (табл. 5.4) [96, с. 88].

Таблиця 5.4

НОНДУ у Сполученому Королівстві
(Англія та Уельс)

Ключовий етап (КЕ), вік учня	Предмети, з яких оцінюються знання учнів	Тривалість проведення тесту	Час проведення
Початкова школа, закінчення КЕ 1, 7 років	Англійська мова, математика	До 3-х годин	Упродовж кількох днів літнього семестру
Початкова школа, закінчення КЕ 2, 11 років	Англійська мова, математика, природознавство	5–5,5 годин	У чітко визначені дні в середині травня

Тести на КЕ 2 з *англійської мови*, наприклад, спрямовано на перевірку рівня оволодіння школярами вмінь і навичок з:

- читання (два завдання тривалістю 45 та 20 хв.): розуміння головних ідей тексту, персонажів та подій; перевірка здатності учня „читати між рядками”, інтерпретувати та коментувати прочитану інформацію;
- письма (два завдання тривалістю 45 та 20 хв.): перевірка вміння грамотно викладати думки; володіння літературною мовою;
- правопису (spelling): учні мають написати 20 слів протягом 10-хвилинного тесту.

Тест з *математики* на КЕ 2 включає: 45-хвилинний тест, який учні мають виконати без калькулятора; 45-хвилинний тест з використанням калькулятора та 20-хвилинний тест на розуміння математичних понять. Усі тести спрямовані на вимірювання рівня володіння школярами вміннями і навичками:

- додавати, віднімати, множити, ділити;
- застосовувати транспортир для вимірювання кутів;
- розраховувати периметр та площу фігур;
- розв’язувати задачі, використовуючи для цього таблиці, діаграми і графіки;
- розв’язувати задачі, використовуючи відсотки і пропорції.

З природознавства учні складають два тести по 45 хв. кожний. Зокрема школярі повинні:

- мати знання про органи людського тіла та їхнє розташування;
- уміти класифікувати матеріали за їх властивостями;
- уміти проводити простий експеримент;
- малювати просту електричну мережу.

Втім, з 2010 р. тести з природознавства планується замінити вчительським тестуванням, що було вже зроблено (з жовтня 2008 р.) з національним діагностичним тестуванням, яке проводилося багато років на KE 3 (учні 14-ти років). Сьогодні воно замінено на вчительське тестування та регулярне звітування про його результати перед батьками про успіхи їхніх дітей [435, с. 9–10].

Встановлена законом оцінювальна схема визначає вісім рівнів досягнень з основних аспектів кожного предмета: учні мають проходити кожний рівень за два роки — розпочавши навчання у школі в 5 років, у 7 років вони повинні досягти другого рівня, 11-річні — четвертого, а 14-річні — п'ятого чи шостого.

Як уже відмічалось у наших дослідженнях [Див.: 91; 94; 96 та ін.], відмінністю НОНДУ у Франції є його проведення на початку навчального року (табл. 5.5) [96, с. 89].

Таблиця 5.5

НОНДУ у Франції

Час проведення	Предмети/предметні галузі, знання учнів з яких оцінюються
Початок 3-го року навчання у початковій школі у віці 8 років	Французька мова (перевіряється читання та письмо) і математика
Початок 1-го року навчання в основній школі (колеж) у віці 11 років	Французька мова і математика
Початок 1-го року навчання у старшій школі (ліцей) у віці 15–16 років	Французька мова і математика. Крім того, історія/географія і перша іноземна мова або природознавство/технологія та економіка/менеджмент (залежно від напрямку навчання)

Очевидно, що проведення зовнішнього оцінювання на початку навчального року та безпосередньо в школі вчителями-предметниками має декілька переваг у порівнянні з британським підходом. Такий варіант, зокрема, залишає французьким педагогам час для вживання заходів (у разі необхідності) для покращання навчальних досягнень учнів, а також здешевлює усю процедуру.

Особливістю голландського варіанта НОНДУ є поєднання добровільності з обов'язковістю. Добровільним* тестування є для випускників початкової школи (восьмий клас) у віці 12 років, а обов'язковим — для 15-річних школярів, які навчаються в основній школі (basisvorming).

Система тестів, розроблена Нідерландським інститутом з освітнього оцінювання (CITO) для добровільного тестування, відомих як тести CITO, використовується для отримання інформації про рівень навченості учня та вибору ним подальшого напрямку навчання.

Тести в основній школі (після закінчення другого року навчання при загальній тривалості основної школи у три роки) вимірюють ступінь оволодіння змістом усіх предметів стандарту (табл. 5.6) [246, с. 50].

Таблиця 5.6

**Предмети/предметні галузі, знання учнів
з яких оцінюються в рамках НОНДУ у Нідерландах**

Предмети/предметні галузі початкової школи, знання учнів з яких оцінюються тестами CITO	Предмети/предметні галузі основної школи, знання учнів з яких оцінюються
<p>Мова: правопис, письмо, розуміння прочитаного, вокабуляр;</p> <p>Математика: геометричні фігури, лічба про себе, відсотки, міри, ваги, гроші, час;</p> <p>Предметні вміння і навички: робота з матеріалом підручника і джерелами інформації; читання і розуміння діаграм, графіків, таблиць;</p> <p>Орієнтація у Всесвіті (інтегрована дисципліна „Всесвіт“): застосування ЗУНів з географії, історії, біології, фізики, громадянознавства та релігієзнавства</p>	<p>Голландська, англійська, друга іноземна мови (зазвичай французька чи німецька), математика, біологія, фізика та хімія, ІКТ, історія та політика, географія, економіка, технологія, життєві навички та принаймні два предмети з таких як візуальне мистецтво, музика, драма чи танець</p>

У Швеції, як і у Нідерландах, до останнього часу модель НОНДУ поєднувала добровільне (5-й рік навчання у середній школі) та обов'язкове тестування (9-й рік навчання у середній школі). Втім, починаючи з 2009 р., в країні запроваджено національне тестування на інших рівнях (початкова та старша середня школи). Крім того, НОНДУ перетворилось на обов'язкове для усіх учнів усіх рівнів. У таблиці 5.7

* Незважаючи на добровільність, понад 85% голландських шкіл є учасниками тестування і кількість їх з кожним роком зростає.

представлено сучасну шведську модель НОНДУ на рівнях МСКО 1 та МСКО 2 [436, с. 3].

Таблиця 5.7

НОНДУ у Швеції (обов'язкова освіта)

Рік навчання, на якому проводиться НОНДУ	Навчальні предмети, які виносяться на національне тестування			
	Англійська мова	Шведська/Шведська як друга мова	Математика	Біологія, фізика, хімія (з 2009 р.)
3		x	x	
5	x	x	x	
9	x	x	x	x

Оцінювання з діагностичною метою на міждержавному рівні, яке завжди є вибіркоким (проводиться на основі репрезентативної вибірки учнів, а підсумки на базі отриманих результатів поширюються на увесь учнівський контингент), має назву **міжнародні порівняльні дослідження** (МПД). Вони, по суті, виконують аналогічну НОНДУ функцію — перевіряють рівень опанування учнями змісту освіти за допомогою академічних тестів, відрізняючись, крім репрезентативного характеру, міжнародним форматом тестування.

Узагальнюючи, можна говорити про такі можливості, що їх надають МПД країнам, як:

- визначення рейтингу якості національної системи освіти у світі;
- встановлення реалістичних стандартів моніторингу національної системи освіти;
- надання інформації про розбіжності в учнівських досягненнях всередині країни для кращого усвідомлення їх причин та застосування адекватних заходів.

Крім тестування школярів за допомогою опитування та дослідження національних документів з освіти відбувається також дослідження контексту, який впливає на успішність учнів: кваліфікації вчителів, методів навчання, технічного обладнання школи тощо.

Ключовими агенціями, які проводять МПД на сучасному етапі, є Міжнародна асоціація з оцінювання навчальних досягнень (МАОНД)* та ОЕСР.

* Англійською мовою — International Association for the Evaluation of Educational Achievements (IEA).

Досліджуючи вплив МПД на якість освітніх систем, шведський науковець Ж.-Е. Густафссон (Jan-Eric Gustafsson) відмічає еволюцію мети МПД протягом другої половини ХХ ст., виокремлюючи у цьому контексті дві фази. Метою **МПД першої фази** (1950–1990 роки ХХ ст.) було дослідження факторів (школи, родини, суспільства тощо), які впливали на навчальні досягнення учнів [493, с. 2]. До таких досліджень, зокрема, можна віднести перше МПД під егідою МАОНД — *Пілотне дослідження у 12-ти країнах* (The Pilot Twelve-Country Study, 1959–1962 роки), яке фокусувалося на вимірюванні опанування 13-річними школярами математики, географії, природознавства.

Іншим аналогічним МПД було так зване *Шестипредметне дослідження* (Six-Subject Survey), яке складалося з серії досліджень, кожне з яких було зосереджено на вимірюванні рівня володіння учнями знаннями, вміннями і навичками з природознавства, літератури, англійської та французької мов і громадянознавства (табл. 5.8) [Систематизовано автором на основі джерела 514].

Отримані в рамках цих досліджень дані були співвіднесені з педагогічними, соціальними та економічними факторами (для цього крім тестів використовувалися спеціальні опитування) з метою вироблення рекомендацій для удосконалення освітньої політики в країнах-учасницях.

Починаючи з 1990 року, після реорганізації МАОНД, в результаті чого було створено постійно діючий секретаріат у Нідерландах та центр з обробки даних у Гамбурзі, розпочалася **друга фаза МПД**, усі МПД якої відійшли від пріоритету дослідження впливу факторів на навчальні досягнення учнів у напрямі лише опису цих досягнень, залишаючи функцію дослідження зазначених факторів країнам-учасницям. Це стало можливим завдяки широкому залученню національних урядів та відповідних національних інституцій. Такі зміни Ж.-Е. Густафссон пояснює зростанням кількості та частотності МПД, як і кількості країн-учасниць [493, с. 2].

До наймасштабніших МПД другої фази під егідою МАОНД можна віднести *Третє міжнародне дослідження якості математичної та природничої освіти* (The Third International Mathematics and Science Study — TIMSS) з чотирирічним циклом проведення, перший цикл якого відбувся у 1995 р. (характеристику усіх циклів TIMSS представлено, зокрема, у таких публікаціях автора: 104; 117 та ін.).

З метою дослідження рівня опанування учнями змісту математичної й природничої освіти, категоріальні рамки змісту, що використовуються для побудови тестів TIMSS, є тривимірними. Перший вимір під назвою „предметний зміст” безпосередньо охоплює зміст; другий, що

має назву „очікування щодо виконання”, описує вміння, які має демонструвати учень, пройшовши курс навчання; третій — „перспективи” — стосується форми і глибини представлення наукових знань у навчальному предметі та/або контексту, в якому матеріал викладається (Табл. 5.9) [596, с. 29].

Таблиця 5.8

Шестипредметне МПД під егідою МАОНД

Назва дослідження, рік проведення	Вік учнів, теперішні країни-члени ЄС, які брали участь у дослідженні
Перше міжнародне дослідження якості природничої освіти, 1968—1972 рр. The First International Science Study, FISS	Учні 10-ти, 14-ти років та випускного класу середньої школи Бельгія (фламандська та франкомовна громади), Італія, Нідерланди, Польща, Сполучене Королівство (Англія, Шотландія), ФРН, Фінляндія, Франція, Швеція
Дослідження з розуміння прочитаного, 1968—1972 рр. The Study of Reading Comprehension	Учні 10-ти, 14-ти років та випускного класу середньої школи; Бельгія (фламандська та франкомовна громади), Італія, Нідерланди, Сполучене Королівство (Англія, Шотландія), Фінляндія, Швеція
Дослідження якості літературної освіти, 1968—1973 рр. The Study of Literature Education	Учні 14-ти років та випускного класу середньої школи Бельгія (фламандська та французька громади), Італія, Сполучене Королівство (Англія), Фінляндія, Швеція
Дослідження якості навчання англійської мови як іноземної, 1968—1973 рр. The Study of English as a Foreign Language	Учні 14-ти років та випускного класу середньої школи Бельгія (франкомовна громада), Нідерланди, ФРН, Фінляндія, Швеція, Угорщина
Дослідження якості навчання французької мови як іноземної, 1968—1973 рр. The Study of French as a Foreign Language	Учні 14-ти років та випускного класу середньої школи Нідерланди, Сполучене Королівство (Англія), Швеція
Дослідження якості громадянської освіти, 1968—1973 рр. The Study of Civic Education	Учні 10-ти та 14-ти років та випускного класу середньої школи Ірландія, Італія, Нідерланди, Сполучене Королівство (Англія), ФРН, Фінляндія, Швеція

Таблиця 5.9

**Категоріальні рамки змісту математичної
та природничої освіти, використані у TIMSS**

Категоріальна рамка змісту природничої освіти	Категоріальна рамка змісту математичної освіти
Предметний зміст:	
Наука про Землю Наука про життя Наука про фізичні об'єкти Природничі науки, технологія та математика Історія природничих наук та технологій Аспекти охорони довкілля Походження природничих наук Природничі науки та інші дисципліни	Числа Система мір Геометрія Пропорції Функції, рівняння Представлення даних, вірогідність та статистика Основи математичного аналізу
Очікування щодо виконання — учень має:	
розуміти узагальнювати, аналізувати та розв'язувати задачі застосовувати стандартні операції досліджувати довкілля спілкуватись	знати виконувати найпростіші математичні дії розв'язувати задачі математично мислити спілкуватись
Перспективи — що має стати результатом освіти:	
ставлення/цінності професія, кар'єра участь інтерес безпека розумові здібності	ставлення/цінності професія, кар'єра участь інтерес розумові здібності

Розглядаючи процес опанування учнями змісту освіти як процедуру, яка передбачає існування декількох етапів — передусім, планування науково-управлінськими структурами, трансляції школою та опанування учнями — розробники TIMSS вважають за необхідне досліджувати зміст в усіх його проявах. З цією метою, на додаток до тестування

рівня засвоєння учнями змісту, TIMSS обов'язково передбачає опитування вчителів математики та природничих дисциплін і директорів шкіл для відповіді на запитання „як організоване навчання зазначених дисциплін?” та аналіз навчальних програм і підручників для отримання відповіді на запитання „що планувалося для вивчення учнями з математики і природознавства?” [596, с. 30–31].

Дослідження TIMSS 2007 засвідчило високий рівень якості шкільної математичної та природничої освіти в державах-членах. З 17-ти країн ЄС, що брали участь у дослідженні (Австрія, Болгарія, Данія, Італія, Кіпр, Латвія, Литва, Мальта, Нідерланди, Німеччина, Румунія, Чехія, Словаччина, Словенія, Сполучене Королівство (Англія, Шотландія), Угорщина та Швеція), бал вище середнього з математичної освіти отримали школярі з Англії, Латвії, Нідерландів, Литви, Німеччини, Данії, Угорщини, Італії, Австрії, Швеції і Словенії* [518, 34], а з природничої — з Латвії, Англії, Угорщини, Італії, Німеччини, Словаччини, Австрії, Швеції, Нідерландів, Словенії, Данії, Чехії, Литви та Шотландії* [519, с. 34].

Іншим масштабним МПД другої фази, спрямованим на вивчення рівня засвоєння учнями змісту шкільної освіти для визначення рівня якості національної освіти, є дослідження під егідою ОЕСР — *Міжнародна програма з оцінювання навчальних досягнень учнів* (Programme for International Student Assessment — PISA). Особливістю PISA є акцент на дослідження рівня оволодіння учнями, які здобули обов'язкову освіту у віці 15-ти років, функціональною грамотністю (читання, математична та природнича грамотність) для повноцінного функціонування у суспільстві. PISA також визначає фактори, що впливають на ці досягнення у школі та в родині.

Дослідження проводиться трирічними циклами. Перший цикл для перевірки грамотності читання — PISA 2000 (перевірялась грамотність читання) — реалізовувався у 1998–2000 рр.; другий — PISA 2003 (математична грамотність) — у 2001–2003 рр.; третій — PISA 2006 (природничо-наукова грамотність) — у 2004–2006 рр.

„Грамотність читання” трактується у дослідженні як *„здатність розуміти, використовувати та реагувати на письмові тексти для досягнення персональних цілей, розвитку знань та потенціалу, участі у житті суспільства”*; **„математична грамотність”** — *„здатність розуміти роль, що її відіграє математика у світі, робити вмотивовані висновки та використовувати математику для життєвих потреб як*

* Перелік країн подано у порядку зменшення балу.

зацікавлені громадяни”; „**природничо-наукова грамотність**” — „здатність застосовувати наукові знання, ставити наукові запитання та робити доказово-базовані висновки для розуміння ситуації і прийняття рішень щодо навколишнього світу природи та змін, що відбуваються у ньому в результаті діяльності людини” [630, с. 21–23].

Крім вимірювання рівня володіння грамотністю PISA досліджує рівень володіння такими ключовими компетентностями, як *уміння вчитись, розв’язувати проблеми, користуватись ІКТ* тощо.

Очевидним сьогодні є те, що проблема оцінювання набуття учнями компетентностей є новою і непростю, оскільки останні є складними багаторівневими утвореннями. Виходячи з цього, розробка оцінного інструментарію рівнів набуття компетентностей відбувається у напрямі застосування комплексних вимірників з використанням різних тестів, включаючи тести виконання.

При вимірюванні грамотності читання PISA оцінює, насамперед, розуміння та інтерпретацію прочитаних матеріалів, вміння робити висновки, наводити аргументацію, формулювати власну точку зору на прочитаний матеріал — випускник основної школи повинен розуміти тексти різних видів, аналізувати їх зміст, оцінювати значення та викладати думки щодо прочитаного.

Тестування проводиться у письмовій формі, частина завдань є завданнями з вибором правильної відповіді, інші — з відкритою відповіддю, де учневі потрібно сконструювати власну. Отримавши друківані тексти для читання, уривки з художніх творів та діаграми, учень має працювати з прочитаним матеріалом у такий спосіб, щоб відповісти на завдання, яке потребує роздумів та обґрунтування своєї відповіді — PISA концентрується на вимірюванні не технічної можливості учня читати, а його спроможності робити висновки різного характеру на основі прочитаних текстів.

Когнітивні вміння, що оцінюються, об’єднано у три групи:

- віднаходження у тексті інформації, заданої у явному чи неявному вигляді;
- інтерпретація тексту;
- рефлексія та оцінка тексту.

Що стосується математичної грамотності, то PISA вимірює спроможність учнів:

- розпізнавати проблеми, що виникають у довідці та можуть бути розв’язані засобами математики;
- формулювати ці проблеми математичною мовою;

- розв'язувати їх, використовуючи математичні знання й методи;
- інтерпретувати отримані результати з урахуванням поставленої проблеми;
- формулювати і записувати остаточні результати розв'язання поставленої проблеми.

Базисом при розробці тестів є три ієрархічні рівні математичної компетентності, виділені розробниками PISA. Перший включає відтворення математичних фактів, методів та використання формул; другий потребує встановлення зв'язків та інтеграцію матеріалу з різних математичних тем, необхідних для виконання поставленого завдання; третій – найвищий – передбачає оперування математичними міркуваннями, які вимагають узагальнення та інтуїції.

Для визначення рівня сформованості природничої грамотності оцінюються такі вміння учнів:

- використовувати природничі знання у життєвих ситуаціях;
- виявляти питання, на які може відповісти природознавство;
- усвідомлювати особливості природничо-наукового дослідження;
- робити висновки на основі отриманих даних;
- формулювати відповідь у зрозумілій для інших формі.

При багатьох спільних рисах TIMSS та PISA мають деякі відмінності. У таблиці 5.10 продемонстровано основні з них, що стосуються мети, віку учнів, які тестуються, частоти проведення тестування тощо на прикладі TIMSS 2003 та PISA 2003 [систематизовано автором на основі джерела 489, с. 64–65].

Аналізуючи результати, що продемонстрували школярі країн Спільноти у дослідженні PISA 2006, можна говорити про досить високий рівень якості природничо-наукової грамотності учнівської молоді в державах-членах. Так, при практично повній участі країн ЄС у дослідженні (Австрія, Болгарія, Бельгія, Греція, Данія, Естонія, Ірландія, Іспанія, Італія, Латвія, Литва, Люксембург, Нідерланди, Німеччина, Польща, Португалія, Румунія, Словаччина, Словенія, Сполучене Королівство, Фінляндія, Франція, Угорщина, Чехія, Швеція) результати вище середнього продемонстрували школярі з Фінляндії, Естонії, Нідерландів, Словенії, Німеччини, Сполученого Королівства, Чехії, Австрії, Бельгії, Ірландії, а середній бал отримали Угорщина, Швеція, Польща, Данія і Франція* [632, с. 58].

* Перелік країн подано у порядку зменшення балу.

Таблиця 5.10

Відмінності між TIMSS та PISA

Категорії порівняння	TIMSS	PISA
Мета	Отримання даних щодо рівня опанування національного змісту освіти (стандарту) з математики та природознавства (інтегрований предмет)	Отримання даних щодо володіння учнями вміннями застосовувати набуті знання з читання, математики та природознавства (інтегрований предмет) на практиці
Вік учнів/класи	4-й та 8-й класи	15 років
Частота проведення	Кожні чотири роки, однаковий акцент на математику і природознавство	Кожні три роки. Кожен раз предметом уваги є окремий напрям — читання, математика чи природознавство
Що перевіряється (на прикладі математики — 8-й клас, розподіл тестових завдань за темами, %)	Числа — 30% алгебра — 25% обробка даних — 15% геометрія — 15% система мір — 15%	Числа — 31,8% геометрія — 21,1% статистика — 21,2% функції — 10,6% дискретна математика — 5,9% теорія ймовірності — 5,9% алгебра — 3,5%
Тип тестових завдань	Дві третини завдань передбачають вибір з кількох запропонованих відповідей, третина — відкриті тестові завдання	Третина завдань передбачає вибір з кількох запропонованих відповідей, дві третини — вибіркові та відкриті тестові завдання

Підсумовуючи підкреслимо, що сьогодні МПД є надзвичайно ефективним інструментом забезпечення якості освіти в країнах Спільноти. Прикладом може слугувати Німеччина, яка після опублікування результатів TIMSS 1995 та PISA 2000, в яких німецькі школярі продемонстрували посередні результати, розпочала кардинальну перебудову національної освіти. Якщо до цього часу якість освіти в країні визначалася передусім складовою вкладених в освіту ресурсів (input), то після оприлюднення результатів міжнародних порівняльних досліджень акцент було перенесено на складову результатів (output), передусім, навчальних досягнень учнів з базових дисциплін [572, с. 37].

Отже, оцінювання рівня засвоєння учнями змісту освіти активно використовується державами-членами ЄС у суспільному вимірі — сьо-

годні це є ефективним інструментом забезпечення якості національної освіти в рамках її моніторингу, який застосовується управлінськими структурами для оптимізації освітньої політики на всіх рівнях.

Діагностичне оцінювання на міжнародному рівні у форматі МПД характеризує усі системи шкільної освіти країн Євросоюзу. Результати, що демонструють школярі держав-членів у міжнародних порівняльних дослідженнях якості знань (TIMSS, PISA, PIRLS), є досить високими: учасники з Фінляндії та Нідерландів є лідерами таких досліджень, а учні практично з усіх інших країн ЄС також демонструють високі результати у порівнянні зі школярами США та інших країн світу. Це підтверджує правильність обраного напряму розвитку змісту шкільної освіти в рамках освітнього простору Спільноти.



ПІСЛЯМОВА

Зміст шкільної освіти як трансляційна модель соціального досвіду традиційно вважався будь-якою країною суто національним надбанням. Втім, доцентрові процеси у Західній Європі після Другої світової війни, що розпочалися з економічної інтеграції, до якої поступово додалась інтеграція у сферах зовнішньої та внутрішньої політики в рамках наддержавного утворення Європейський Союз, фактично призвели до революційних змін у царині змісту. Сформувалася своєрідна спільна система координат його розвитку в межах освітнього простору Євросоюзу, архітектура якої, маючи наразі законодавче підґрунтя, складається з уніфікованих цілей, принципів добору та структурування, технологій трансляції та оцінювання його засвоєння молодим покоління громадян Спільноти. Це, попри існування до сьогоднішнього часу розмаїття національних особливостей, дало автору унікальну можливість виокремити те спільне, яке існує у змісті шкільної освіти держав-членів шляхом розв'язання окреслених у дослідженні завдань. Спрямування зусиль автора на їх розкриття забезпечило виокремлення нових феноменів, реалій, концептуальних ідей, періодів і тенденцій, моделей та інновацій.

1. Виявлено, що шкільна освіта Спільноти перебуває у перманентному розвитку, що визначається соціальним, економічним та політичним контекстом, відповідно до якого формулюються вимоги суспільств до рівня й характеру підготовки молоді.

У результаті порівняльно-історичного аналізу шкільної освіти в країнах ЄС розроблено авторську періодизацію її генези. Основними критеріями періодизації стали соціально-економічні чинники та концептуальні засади розвитку держав-членів у досліджуваній період, їх підходи до управління та фінансування освіти, рівень її масовості,

поява нових інституційних форм шкільної освіти. Безперечно, визначення періодів є умовним та відносним, оскільки не існує чітких меж початку й закінчення певного періоду в кожній окремій країні з огляду на комплексність та нелінійність процесів, що відбуваються. Нами виокремлено:

- **період розширення доступу та вирівнювання можливостей (50–80-ті роки ХХ ст.)**, який характеризується універсалізацією доступу до середньої освіти, що стало можливим завдяки збільшенню капіталовкладень держав-членів в освітню галузь. Результатом було подовження терміну обов'язкової освіти, делітаризація закладів середньої освіти, залучення дівчат до навчання в них, надання дітям з непривілейованих сімей можливостей для отримання середньої та вищої освіти;
- **період підвищення якості та результативності (80–90-ті роки ХХ ст.)**, головною ідеєю якого була трансформація шкільної освіти у напрямі якості, що знайшло відображення у цілях шкільної освіти держав-членів та відповідно стимулювало оптимізацію шкільного менеджменту, подовження терміну навчання у середній школі, запровадження стандартів змісту освіти, критеріального оцінювання навчальних досягнень учнів, систем моніторингу якості освіти, новітніх педагогічних технологій, передусім ІКТ, активізацію навчання іноземних мов;
- **період посилення ефективності та справедливості (ХХІ ст.)** — час, коли розвиток шкільної освіти ЄС визначається складовими *ефективність + справедливість*, що покликані забезпечувати підвищення ефективності освітніх послуг та справедливий доступ до них усім громадянам ЄС з метою набуття ними таких професійних й особистісних характеристик, які б забезпечували як ефективний розвиток економіки знань, так і суспільну злагоду у полікультурній Спільноті. Ефективність та справедливість досягається шляхом забезпечення умов для отримання все більшою кількістю учнів повної середньої освіти, ліквідації ранньої профілізації за рахунок зсуву її початку на рівень старшої середньої школи; інтенсифікації децентралізації; запровадження систем підзвітності, що складається з компонента зовнішніх випускних іспитів та компонента внутрішнього оцінювання роботи шкіл; підвищення якісного рівня педагогічної освіти — якості викладання, набуття вчителями передового досвіду, посилення їхньої мотивації до роботи.

Інтеграційні процеси в економічній, політичній та соціальній сферах, що пришвидшуються з кожним десятиліттям як відповідь на ци-

вілізаційні виклики, формують у рамках Євросоюзу спільний простір для розвитку шкільної освіти, який живиться гуманістичними цінностями європейської цивілізації та визначається домінуючою ідеєю „неперервної освіти”, що перетворилася сьогодні на фундаментальну ідеологію Спільноти.

Це дає можливість вести мову про новий феномен — у результаті більш ніж півстолітнього розвитку шкільної освіти країн ЄС під впливом зовнішніх глобальних і регіональних, а також внутрішньосистемних чинників, дедалі чіткіших обрисів набуває нове утворення — **шкільна освіта Спільноти**, яка складається з національних систем освіти держав-членів та існує у спільній рамці координат, на практиці демонструючи **девіз ЄС — „єдність у розмаїтті”**.

Іншим феноменом, що обґрунтовано у роботі, є **політика ЄС у галузі шкільної освіти**, яка використовується Брюсселем як механізм впливу на шкільну освіту держав-членів. Вона визначається у дослідженні як *цілеспрямована діяльність Брюсселя на рівні шкільної освіти в межах законодавства ЄС, що здійснюється у відповідь на потреби держав-членів для протидії цивілізаційним викликам у руслі загальної стратегії розвитку Спільноти*.

Аналіз політичних ініціатив Брюсселя уможливив розробку періодизації, визначивши характерні особливості для кожного з періодів. Так:

- **період становлення**, що розпочався з 1992 р. після підписання *Маастрихтської угоди*, яка законодавчо закріпила інтерес Спільноти у розвитку професійної та загальної освіти в державах-членах, характеризувався спрямуванням дій Брюсселя на гармонізацію діяльності держав-членів у царині шкільної освіти в рамках проголошених Спільнотою соціально-політичних та економічних завдань;
- **період інтенсифікації**, що припадає на XXI ст., визначається новими координатами соціально-економічного розвитку цього наддержавного утворення та характеризується посиленням впливу Брюсселя на розвиток шкільної освіти в державах-членах шляхом встановлення за допомогою відкритого методу координації спільних цілей, термінів їх досягнення та запровадження інструментів для вимірювання успіхів в їх реалізації, що призводить до поступової уніфікації державами-членами національних освітніх політик.

Виявлено, що відкритий метод координації як нова форма політичного управління в інституційній системі Союзу, що поширюється на освітню сферу, передбачає використання так званих „м'яких механізмів”

мів”: рекомендацій, віх, індикаторів, порівняння досягнень, оцінювання, впровадження „успішних практик”.

Шкільна освіта Спільноти позиціонується Брюсселем як один з інструментів досягнення стратегічної мети, виголошеної у Лісабоні у 2000 р. — *перетворення ЄС до 2010 р. на конкурентоспроможне та соціально інтегроване європейське суспільство знань через формування найбільш динамічної знанневоорієнтованої економіки у світі, спроможної до сталого розвитку зі зростанням кількості робочих місць*. А зміст шкільної освіти розглядається у цьому контексті як ключ до такого суспільства та епіцентр освітніх змін з метою досягнення декларованої мети.

2. Методологічні погляди на зміст шкільної освіти в країнах ЄС завжди визначалися національними педагогічними традиціями. Безсумнівно, вплив на них мали і дидактичні школи загальноєвропейського рівня — німецька та французька.

На основі аналізу зарубіжних досліджень у галузі змісту освіти доведено, що уніфікація, яка спостерігається у суспільно-економічному житті сучасної Спільноти, спричиняє зближення концептуальних поглядів на сутнісні характеристики змісту шкільної освіти держав-членів шляхом віднайдення універсальної ідеї, на яку сьогодні перетворюється англо-американська теорія курикулуму. Алгоритм трансляції суспільного досвіду молоді, закладений у курикулумі, розглядається державами-членами як найефективніший для формування у молоді комплексу характеристик, необхідних для сучасного життя, а формат, в який цей досвід структуровано — як найбільш адекватний для досягнення цієї мети.

У дослідженні розкрито рівневість курикулуму. Його впровадження, починаючи від розроблення теоретичних засад і закінчуючи тим обсягом знань, умінь і навичок, що засвоїли учні, є багаторівневим процесом — кожен із рівнів відіграє особливу роль, додаючи йому нових характеристик. Продемонстровано багатоелементність **планованого курикулуму** (курикулум, відображений в офіційних документах, підручниках, змісті екзаменів), умови, що впливають на **впроваджуваний курикулум** (досвід та особистість учителя, шкільне середовище, рівень розвитку та особистісні характеристики учня) та особливість **досягнутого курикулуму**, який, перетворюючись на власність кожного окремого учня, залежить від його індивідуальних характеристик, рівня розвитку, вмотивованості до сприйняття.

Виокремлено характеристики курикулуму, які вважаються країнами ЄС перспективними для трансформації суспільного досвіду в індивідуальний досвід кожного учня, відкриваючи можливість останньому

відповідати на виклики сучасності. Це — **акцентація діяльнісного аспекту, перманентний розвиток, глобальний масштаб, врахування впливу середовища**.

Виявлено модель курикулуму, що набуває поширення на сучасному етапі у шкільній освіті Спільноти — „**курукулум на базі стандартів**”, яка поціновується державами-членами за вимірювальні критерії, що надають громадськості інформацію про ступінь реалізації очікувань суспільства від освіти, а молоді — впевненість у застосуванні набутих знань, умінь і навичок.

Розвиток вітчизняних теорій змісту освіти тривалий час відбувався у закритому просторі, що, з одного боку, обумовило розробку оригінальних концепцій, натомість, з іншого — відтермінувало вплив на них магістральних дидактичних ідей світового рівня. В останні десятиліття спостерігається їх співвіднесення з зарубіжними надбаннями у царині змісту, що сприяє інтенсивній еволюції його концептуальних засад у напрямі збагачення ідеями середовища, особистісного досвіду та переосмислення проблеми змісту з позицій компетентнісного підходу.

3. Зміст шкільної освіти в країнах ЄС є категорією динамічною — він перебуває у постійному розвитку, до загальних тенденцій якого, тобто таких, що є спільними для усіх країн Спільноти, відносимо стандартизацію, трансформацію на компетентнісні засади та посилення ціннісного виміру.

Визначені тенденції:

- характеризуються **асинхронністю** — інтенсивність та форми їх прояву в різних країнах є різними, що продемонстровано, зокрема, на прикладі трансформації змісту шкільної освіти на компетентнісні засади;
- є **макротенденціями на рівні змісту**. Натомість, їх можна трактувати як мезотенденції на рівні шкільної освіти та мікротенденції відносно освітніх систем;
- є **взаємопов'язаними** та **взаємозумовленими** — освітні стандарти, що запроваджується в країнах ЄС, є компетентнісно-орієнтованими та ціннісно-базованими.

Тенденція стандартизації змісту шкільної освіти відображає пошук країнами ЄС балансу між необхідністю підвищення якості освіти та задоволенням особистісних потреб учнів у напрямі розроблення системи вимог, що працюють як базові орієнтири. В країнах з децентралізованою системою освіти стандарт позиціонується як інструмент підвищення її якості шляхом розбудови єдиного освітнього простору, в межах якого діє освітній мінімум, що його мають отримати всі учні. А в централізованих країнах він розглядається з позиції адекватної відпо-

віді на проблему накопичення людством величезного обсягу знань та перевантаження навчальних програм шляхом виокремлення необхідного для усіх учнів базису.

Охарактеризовано види освітніх стандартів, розроблених зарубіжними вченими. Це:

- **стандарт змісту**, що окреслює знання, вміння та навички, які учні мають отримати у школі, щоб досягти високого рівня компетентності з певного предмета;
- **стандарт досягнень**, що визначає різні рівні компетентності з предметів, закладених у стандарті змісту;
- **стандарт можливості для навчання**, який характеризує ресурси, необхідні для досягнення цілей, визначених у стандарті змісту.

Доведено, що **типова модель освітнього стандарту** в країнах Спільноти включає: *перелік загальних цілей і цілей навчання окремих предметів; базовий навчальний план, який розподіляє навчальних час за предметними галузями/предметами (в країнах з децентралізованою системою освіти в умовах відсутності базового навчального плану стандартизація відбувається на рівні предметних галузей); 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.*

Виявлено, що домінантності у шкільній освіті країн ЄС у XXI ст. набуває **компетентнісна модель стандартів**, яка передбачає *опис результатів навчання у форматі компетентностей, яких учні повинні набути на кожному конкретному рівні навчання, та включення до стандарту метапредметного змісту.*

Саме **трансформація змісту освіти на компетентнісні засади** у форматі компетентнісних стандартів є другою загальною тенденцією, обґрунтованою в монографії. Для розкриття специфіки процесу трансформації було розроблено періодизацію становлення компетентнісно-орієнтованого підходу в освіті. Особливістю періодизації є відсутність чітких меж між етапами — вважаємо, що кожен наступний лише збагачував попередній новими ідеями та подіями, з огляду на це етапи, запропоновані в ній, не мають часу закінчення. Так:

- **перший етап (з 60-х років XX ст.)** характеризується як час „компетентнісного” руху в освіті, що стартував у США та Європі у мовній, професійній і педагогічній освіті під впливом теорій біхевіоризму й когнітивізму;

- **другий етап (з 90-х років ХХ ст.)** став часом визнання важливості компетентностей на міжнародному рівні, їх поширення на шкільну освіту в рамках становлення ідеї неперервної освіти, дослідження природи ключових компетентностей;
- **третьої етап (ХХІ ст.)** характеризується як початок трансформації національних систем освіти на компетентнісні засади через модифікацію змісту освіти та систем оцінювання.

Порівняльно-типологічний аналіз процесу запровадження компетентнісно-базованого змісту в шкільній освіті країн ЄС уможливив їх об'єднання у дві групи. До **першої групи** відносимо країни, які на законодавчому рівні підтвердили орієнтацію на компетентнісний вимір змісту освіти.

До **другої** — країни, які перебувають на стадії обговорення проблеми, пошуків оптимальної моделі компетентнісного змісту та пілотування напрацювань з цього питання.

Доведено, що трансформація змісту шкільної освіти на компетентнісні засади в державах-членах є складним процесом, який відбувається у площині між двома антагоністичними полюсами: з одного боку — національні особливості кожної системи освіти, з іншого — уніфікаційні параметри у форматі комплексу стратегічних документів Брюсселя у царині компетентностей, найвагомим з яких є *Європейська довідкова рамкова структура ключових компетентностей для навчання упродовж життя* (2006 р.). Звідси — різна швидкість, форма та глибина трансформації.

Спрямування змісту шкільної освіти на формування демократичних цінностей, що розглядається у дослідженні як третя загальна тенденція, проявляється в державах-членах в рамках упровадження **європейського виміру в освіті (ЄВО)**.

На основі аналізу праць зарубіжних учених продемонстровано еволюцію ролі та місця ЄВО в освітній політиці Брюсселя, представлено розмаїття поглядів науковців на механізм його упровадження в освіту держав-членів, визначено сучасні пріоритети ЄС у цій царині у форматі **моделі ЄВО ЄС**, яка характеризується у дослідженні як така, що *передбачає формування у громадян Спільноти характеристик, які дадуть можливість успішно жити і працювати в рамках цього багатонаціонального утворення, як і виховання молоді у дусі демократичних цінностей задля співіснування з іншими народами та поцінування культур Європи й світу*.

Виявлено **новітні тенденції запровадження ЄВО до змісту шкільної освіти в державах-членах**, які проявляються:

- **у конструюванні змісту** — в умовах глобалізації ЄВО дедалі частіше презентується країнами у міжнародному контексті, сприяючи усвідомленню взаємозв'язку процесів, що відбуваються-

ся в рамках ЄС та на європейському континенті, з загальними глобальними процесами, хоча рамкою викладу залишається національна історія і культура;

- **у шляхах інтеграції** — окрім традиційної формули інтеграції ЄВО до змісту освіти, яка передбачає включення знань про Європу до змісту таких дисциплін, як *історія, географія, іноземні мови й громадянознавство*, країни використовують міжпредметний підхід. Останній в умовах трансформації освіти на компетентнісні засади надає можливість активізувати формування таких складових ЄВО, як навички, уміння та ставлення шляхом презентації спільних тем, присвячених „європейській” ідеї, на уроках з різних предметів. Крім того, з метою систематизації вивченого країни запроваджують спеціальний навчальний предмет (часто факультативний) у старших класах школи;
- **у використанні методів викладання** — спрямованість ЄВО на формування в учнів умінь використовувати отримані знання на практиці потребує застосування адекватних для цього методів, передусім інтерактивних та комп’ютерно-базованих.

4. Теоретичні моделі змісту шкільної освіти на рівнях МСКО 1, МСКО 2 та МСКО 3 в країнах ЄС стали у дослідженні тими концептуальними схемами, які уможливили цілісно розкрити характер досліджуваного явища, що можна порівняти з океаном траєкторій, практик, здобутків, ідей, проблем тощо, які існують у царині змісту початкової, молодшої та старшої середніх шкіл у двадцяти семи країнах Євросоюзу. Представлені моделі:

- ґрунтуються на інформаційному масиві кількісних та якісних даних;
- узагальнено відображають реальність, фіксуючи найголовніші характеристики змісту та опускаючи національні особливості в його доборі та конструюванні в різних державах-членах;
- описують розвиток реалії змісту на даний конкретний момент часу, слугуючи орієнтиром для проектування процесів у сфері змісту як стосовно ЄС, так і стосовно України.

Повноцінною складовою усіх моделей визначено соціально-педагогічний контекст, який формулює потреби Спільноти та формує педагогічне середовище для конструювання й трансляції змісту освіти учням.

Обов’язковою умовою успішного функціонування кожної з моделей є взаємозв’язок між усіма її елементами: навчальними цілями, складовими змісту, підходами до його побудови та оцінювання.

Модель змісту освіти початкової школи (МСКО 1) уособлює стандарт, що включає такі складові, як *мовна, математично-*

технологічна, природнича, гуманітарна, мистецька, а також складових „освіта про здоров'я” та „суспільно-особистісний розвиток”.

Модель змісту освіти основної школи (МСКО 2) є комбінацією стандарту та шкільного компонента. Інваріант стандарту складається з семи предметних галузей. Це — мови (рідна мова та література, одна/дві іноземні мови), математика, технологія, природничі дисципліни (біологія, фізика, астрономія, хімія, екологія), суспільствознавчі дисципліни (історія, суспільствознавство, громадянське виховання), мистецькі дисципліни, фізична культура і спорт. Географія, залежно від концептуальних поглядів на роль і місце цього предмета, може включатися до природничої або до суспільствознавчої галузі

До варіативної частини входять обов'язкові предмети за вибором, наприклад *релігійна освіта, друга іноземна мова, практико/професійно/суспільно орієнтовані курси*.

Модель змісту освіти старшої школи (МСКО 3) складається з таких компонентів, як *профільний* (для професійно-орієнтованого вивчення певного переліку споріднених предметів), *предметів/курсів за вибором* (для поглибленого опанування змісту профілю), *загально-освітній* (до якого входять предмети, обов'язкові для вивчення всіма учнями), *міжпредметний* (який включає міжпредметні теми/курси), *практично-громадський* (який формує досвід життя й роботи у суспільстві), *індивідуальний* (який передбачає час для самостійної роботи учня, розвитку його здібностей), *педагогічного консультування*.

Характерною особливістю моделей є їх постійна модернізація:

- на рівні МСКО 1 відбулося розширення мовної складової за рахунок включення іноземних мов, мистецької — дизайну; математична за рахунок включення ІКТ та технології перетворилася на математично-технологічну, а складова „освіта про здоров'я” — на розширену версію фізичного виховання;
- на рівні МСКО 2 модернізація моделі змісту включає оновлення традиційних навчальних предметів та запровадження нових — *ІКТ, екології, „освіта про здоров'я”*;
- на рівні МСКО 3 зміст освіти перебуває в процесі трансформацій, спрямованих на зближення академічного та професійно-технічного напрямів, які традиційно були жорстко відмежовані один від одного.

5. Оцінювання навчальних досягнень в умовах існування розмаїття національних практик одногolosно розглядається країнами ЄС як невід'ємний атрибут процесу трансляції змісту учням. В рамках трансформації змісту відбувається переосмислення ролі оцінювання в індивідуальному та соціальному вимірах. Очевидним для країн Спільноти сьогодні є те, що оцінювання має виконувати передовсім функції роз-

криття потенціалу молодого особистості, розвитку її мотивації до досягнення успіху, кар'єрного зростання.

Не менш важливим на сьогодні для країн ЄС є і оцінювання рівня опанування учнями змісту для вимірювання його ефективності у забезпеченні якості освіти. Це призводить до:

- зміни пріоритетів щодо функцій оцінювання — на другий план відходить селекційна функція, надаючи першість розвивальній та діагностичній;
- прив'язки оцінювання до освітніх стандартів;
- розробки та запровадження оцінних технологій, здатних вимірювати не лише суму знань, умінь та навичок, а й такі комплексні утворення як компетентності, що позиціонуються як результат шкільної освіти в країнах Євросоюзу. Оцінювання на національному рівні спрямовується на вимірювання рівня набуття учнями таких ключових компетентностей, які покликані формуватися в учнів навчальними предметами — рідною та іноземною мовами, математикою, природознавством та ІКТ.

Таким чином, системне дослідження змісту шкільної освіти в країнах ЄС у соціальному та педагогічному контекстах, які визначаються потужними інтеграційними процесами всередині Євросоюзу та цінностями європейської цивілізації, виявило, що зміст шкільної освіти є категорією:

- **соціальною** та, відповідно, **динамічною** — трансформації потреб європейських суспільств автоматично призводять до змін в теорії і практиці його добору і трансляції;
- **багаторівневою** — єдність змісту виявляється на усіх взаємопов'язаних між собою рівнях, починаючи від рівня теорії до рівня учня;
- **особистісно-орієнтованою** — акцентація особистісного рівня змісту шкільної освіти в країнах Спільноти розглядається як гарантія формування у молоді характеристик, необхідних для життя у „Європі знань”;
- **процесуально-діяльнісною** — діяльнісний компонент, що включає цілепокладання, планування, використання освітніх технологій та оцінювання, перетворився на невід'ємний атрибут сучасної моделі змісту в країнах ЄС.

На завершення зазначимо, що проведене дослідження не претендує на висвітлення усіх аспектів такої багатогранної проблеми, як зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу у другій половині ХХ — на початку ХХІ ст., а лише відкриває перспективне поле для подальших напрямів наукових пошуків у царині змісту, які, переконані, є вкрай на часі в умовах інтеграції освіти України до європейського освітнього простору.



ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Таблиця А.1

ДЕРЖАВИ-ЧЛЕНИ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ (станом на 1 січня 2009 р.)

№	ДЕРЖАВА			Рік вступу
1.	Австрія	Österreich	AT	1995
2.	Бельгія	België / Belgique / Belgien	BE	країна-засновник
3.	Болгарія	България	BG	2007
4.	Греція	Ελλάδα	GR	1981
5.	Данія	Danmark	DK	1973
6.	Естонія	Eesti	EE	2004
7.	Ірландія	Éire / Ireland	IE	1973
8.	Іспанія	España	ES	1986
9.	Італія	Italia	IT	країна-засновник
10.	Кіпр	Κύπρος / Kıbrıs	CY	2004
11.	Латвія	Latvija	LV	2004
12.	Литва	Lietuva	LT	2004
13.	Люксембург	Lëtzebuerg / Luxemburg / Luxembourg	LU	країна-засновник
14.	Мальта	Malta	MT	2004
15.	Нідерланди	Nederland	NL	країна-засновник
16.	Німеччина	Deutschland	DE	країна-засновник
17.	Польща	Polska	PL	2004
18.	Португалія	Portugal	PT	1986
19.	Румунія	România	RO	2007
20.	Словаччина	Slovensko	SK	2004
21.	Словенія	Slovenija	SI	2004
22.	Сполучене Королівство	United Kingdom	UK	1973
23.	Угорщина	Magyarország	HU	2004
24.	Фінляндія	Suomi / Finland	FI	1995
25.	Франція	France	FR	країна-засновник
26.	Чехія	Česká republika	CZ	2004
27.	Швеція	Sverige	SE	1995

**МІЖНАРОДНА СТАНДАРТНА
КЛАСИФІКАЦІЯ ОСВІТИ – МСКО 97**
[систематизовано автором на основі джерела 734]

Міжнародну стандартну класифікацію освіти – МСКО (**International Standard Classification of Education – ISCED**) було розроблено ЮНЕСКО на початку 70-х років ХХ ст. з метою збору, обробки та презентації статистики щодо освіти на міжнародному рівні. У 1997 р. МСКО було модифіковано.

МСКО 97 базується на двох крос-класифікаційних змінних: рівнях та галузях освіти з додатковими вимірами щодо загальноосвітньої, професійно-технічної /до-професійної орієнтації та спрямування на подальшу освіту та/або вихід на ринок праці. МСКО 97 розподіляє усі освітні програми на сім рівнів (табл. Б. 1).

Таблиця Б.1

Рівні освіти за МСКО 97

Код	Назва рівня	Характеристика рівня	Критерії класифікації рівня
1	2	3	4
0	Допочаткова освіта	Визначається як початковий рівень структурованої освіти, який орієнтовано на адаптацію дітей до шкільного середовища Призначена для дітей з 3-х років Після завершення навчання на рівні МСКО 0 діти продовжують освіту на рівні МСКО 1	Основні критерії: навчальна спрямованість освітніх програм організація на базі шкіл/центрів мінімальний вік дітей максимальний вік дітей Допоміжний критерій: класифікація персоналу
1	Початкова освіта або перший рівень базової освіти	Навчання передбачає визначену кількість занять для набуття вмінь читати, писати та лічити, а також елементарних знань з історії, географії, природознавства, суспільствознавства, мистецтва, (іноді) релігії Призначений для надання базової освіти Розпочинається у віці 5–7 років та триває від 4-х до 6-ти років	Основний критерій: початок систематичного навчання, яке характеризує початкову освіту (навчання читанню, письму, лічбі) Допоміжні критерії: навчання у навчальних закладах або за програмами, які визначені в країні як початкові початок обов'язкової освіти там, де вона існує

Продовження таблиці Б.1

1	2	3	4
2	Перший рівень середньої освіти або другий рівень базової освіти	Зміст освіти спрямовано на завершення базової освіти, яка розпочинається на рівні МСКО 1, та закладання фундаменту для навчання упродовж життя	<p>Основні критерії: навчання є предметно-орієнтованим навчальні предмети викладаються різними вчителями повне завершення набуття базових умінь та навичок</p> <p>Допоміжні критерії: вступ після 6-ти років початкової освіти закінчення цього рівня – приблизно за 9 років після початку початкової освіти закінчення цього рівня зазвичай збігається з завершенням обов'язкової освіти</p>
3	Середня освіта (другий рівень)	<p>Розпочинається після закінчення обов'язкової освіти. Вік переходу на цей рівень – 15–16 років</p> <p>Навчання на ньому є більш предметно-орієнтованим, ніж на попередньому</p> <p>Середня тривалість навчання – від 2-х до 5-ти років</p>	<p>Основні критерії: типова вимога до тих, хто вступає на цей рівень: 9 років навчання, починаючи з МСКО 1</p> <p>мінімальна вимога: завершення МСКО 2</p>
4	Післясередня невища освіта	<p>Призначений для надання освітніх послуг молоді, яка закінчила навчання на рівні МСКО 3 та не навчається у ВНЗ</p> <p>Мета МСКО 4 – поглиблення знань, отриманих на рівні МСКО 3</p> <p>Зазвичай освітні програми цього рівня орієнтовано на підготовку молоді для навчання на рівні МСКО 5 (вища освіта) або для виходу на ринок праці.</p>	<p>вимагається успішне завершення навчання на рівні МСКО 3, яке має інтерпретуватися у контексті тривалості</p> <p>тривалість навчальних програм складає від 6-ти місяців до 2-х років в еквіваленті навчання упродовж повного навчального дня</p>
5	Вища освіта (перший рівень)	<p>Програми цього рівня включають програми академічно-теоретичного (тип А) та професійного спрямування (тип Б)</p> <p>Другі є коротшими за тривалістю, аніж перші, та орієнтовані на ринок праці</p>	<p>мінімальною вимогою для вступу на цей рівень є завершення навчання на рівні МСКО 3 та/або окремих програм МСКО 4</p> <p>програми МСКО 5 не ведуть безпосередньо до отримання наукової кваліфікації рівня МСКО 6</p> <p>програми цього рівня повинні мати мінімальну сукупну теоретичну тривалість 2 роки</p>

Закінчення таблиці Б.1

1	2	3	4
6	Вища освіта (другий рівень)	Призначено для отримання наукової кваліфікації	Основний критерій: завзвичай вимагається захист дисертації, яка є результатом самостійних досліджень Допоміжний критерій: готує фахівців для професорсько- викладацької роботи на рівні МСКО 5, а також для роботи у науково-дослідних державних установах

ДОДАТОК В

НАВЧАЛЬНІ ПЛАНИ ШКІЛ КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ
[систематизовано автором на основі джерел 395–423 та 732]

АВСТРІЯ

Таблиця В.1

Австрія. Початкова школа (МСКО 1),
2008/09 н.р., (год./тижд.)

Обов'язкові предмети	Класи			
	I	II	III	IV
Релігієзнавство	2	2	2	2
Місцева історія, географія, біологія („Sachunterricht“)	3	3	3	3
Німецька мова (читання та письмо)	7	7	7	7
Математика	4	4	4	4
Музика	1	1	1	1
Мистецька освіта	1	1	1	1
Ручна праця	1	1	2	2
Фізичне виховання та спорт	3	3	2	2
Обов'язкові практичні заняття:				
Сучасна іноземна мова	A*	A*	1	1
Безпека дорожнього руху	B**	B**	B**	B**
Загальна кількість годин на тиждень	20–23	20–23	22–25	22–25

* А = тридцять два заняття на рік (англійська, французька, італійська, хорватська, словенська, чеська або мадярська мови) інтегруються у навчальний процес без зміни загальної кількості годин на тиждень;

** В = десять занять на рік без зміни загальної кількості годин на тиждень.

Таблиця В.2

Австрія. Молодша середня школа (Hauptschule)
(МСКО 2), 2008/09 н.р., (год./тижд.)

Обов'язкові предмети	Класи			
	V	VI	VII	VIII
Релігієзнавство	2	2	2	2
Німецька мова	5	4	4	4
Сучасна іноземна мова	4	4	3	3
Історія та суспільствознавство	–	2	2	2
Географія та економіка	2	1	2	2
Математика	4	4	4	4
Геометрія	–	–	–	2
Біологія, освіта про довкілля	2	2	1	2
Хімія	–	–	–	2
Фізика	–	1	2	2
Музика	2	2	1	1
Мистецтво	2	2	2	1
Основи технології/текстильна справа*	2	1	2	2
Харчування та домашня економіка	–	1,5	1,5	–
Фізичне виховання	4	3	3	3
Загальна кількість годин	29	29,5	29,5	32

* Обов'язковий предмет за вибором. У класах III та IV теми з професійної орієнтації інтегруються до обов'язкових предметів.

Таблиця В.3

Австрія. Молодша середня школа академічного спрямування
(гімназія), нижчий рівень (МСКО 2). 2008/09 н.р., (год./тижд.)

Обов'язкові предмети	Класи			
	V	VI	VII	VIII
Релігієзнавство	2	2	2	2
Німецька мова	4	4	4	4
Сучасна іноземна мова	4	4	4	3
Латинська/ друга іноземна мова	–	–	4 (-)	3 (-)
Історія та суспільствознавство	–	2	2	2
Географія та економіка	2	1	2	2
Математика*	4	4	3 (4,3)	3 (3,3)
Геометрія	–	–	– (1)	– (2)
Біологія, освіта про довкілля	2	2	1 (2,1)	2
Хімія	–	–	– (0,2)	2
Фізика	–	1	2	2
Музика	2	2	2	1 (1,2)
Мистецтво	2	2	2	2
Основи технології/текстильної справи**	2	2	– (2,2)	– (2,3)
Фізичне виховання	4	4	3	3
Загальна кількість годин	28	30	31 (30,31)	31 (32,31)

* Включаючи геометрію для Realgymnasium.

** Обов'язковий предмет за вибором.

Таблиця В.4

Австрія. Старша середня школа академічного спрямування
(гімназія), вищий рівень (МСКО 3). 2006/07 н.р., (год./тижд.)

Предмети	Класи			
	IX	X	XI	XII
Релігієзнавство	2	2	2	2
Німецька мова	3	3	3	3
Сучасна іноземна мова	3	3	3	3
Латинська мова	3	3	3	3
Грецька /сучасна іноземна мова*	3	3	3	3
Історія /суспільствознавство/ громадянознавство	1	2	2	2
Географія та економіка	2	1	2	2
Математика	3	3	3	3
Біологія, освіта про довкілля	2	2	-	2
Хімія	-	-	2	2
Фізика	-	3	2	2
Психологія та філософія	-	-	2	2
Інформатика	2	-	-	-
Музика	2	1	} 2*	} 2*
Мистецтво	2	1		
Фізичне виховання	3	2	2	2
Загальна кількість годин	31	29	31	33

* Обов'язковий предмет за вибором.

Таблиця В.5

Австрія. Старша середня школа академічного спрямування
(гімназія), вищий рівень, профіль – економіка (МСКО 3),
2006/07 н.р., (год./тижд.)

Предмети	Класи			
	IX	X	XI	XII
Релігієзнавство	2	2	2	2
Німецька мова	3	3	3	3
Сучасна іноземна мова	3	3	3	3
Друга іноземна мова / латинь*	3	3	3	3
Історія /суспільствознавство/ громадянознавство	1	2	2	2
Географія та економіка	2	1	3	3
Математика	3	3	3	3
Біологія, освіта про довкілля	2	3	-	2
Хімія	-	-	2	2
Фізика	-	3	2	2
Домашня економіка та харчування (теоретичний курс)	2	2	-	-
Психологія та філософія (включаючи інтернатуру)	-	1	2	2
Інформатика	2	-	-	-
Музика	2	1	} 2*	} 2*
Мистецтво	2	1		
Фізичне виховання	3	2	2	2
Загальна кількість годин	30	30	29	31

* Обов'язковий предмет за вибором.

Таблиця В.6

Австрія. **Старша середня школа академічного спрямування (гімназія), вищий рівень, профіль – математика (МСКО 3), 2006/07 н.р., (год./тижд.)**

Предмети	Класи			
	IX	X	XI	XII
Релігієзнавство	2	2	2	2
Німецька мова	3	3	3	3
Сучасна іноземна мова	3	3	3	3
Друга іноземна мова / латинь*	3	3	3	3
Історія / суспільствознавство / громадянознавство	1	2	2	2
Географія та економіка	2	1	2	2
Математика	4	4	3	3
Біологія, освіта про довкілля	2	3	- / 2	2
Хімія	-	-	3	2/3
Фізика	2	3	2	2/3
Нарисова геометрія	-	-	2/-	2/-
Психологія та філософія	-	-	2	2
Інформатика	2	-	-	-
Музика	2	1		
Мистецтво	2	1	} 2*	} 2*
Фізичне виховання	3	2	2	2
Загальна кількість годин	31	28	31	32

* Обов'язковий предмет за вибором.

БЕЛЬГІЯ

Таблиця В.7

Бельгія (німецькомовна громада). **Початкова школа (МСКО 1), 2007/08 н.р., (год./тижд.)**

Предмети	Класи					
	I	II	III	IV	V	VI
Рідна мова	8	8	7	7	5	5
Математика	5	5	5	5	5	5
Природознавство	1	1	1	2	2	2
Суспільствознавство	3,5	3,5	4,5	4	4	4
Іноземна мова	2	2	3	3	5	5
Фізичне виховання	2	2	2	2	2	2
Мистецтво та ручна праця	4,5	4,5	3,5	3	3	3
Релігієзнавство/етика	2	2	2	2	2	2
Загальна кількість годин	28	28	28	28	28	28

Таблиця В.8

Бельгія (франкомовна громада). Початкова школа (МСКО 1),
1998/99 н.р., (год./тижд.)

Предмети	Нижчий цикл		Середній цикл		Вищий цикл	
	Класи					
	I	II	III	IV	V	VI
Французька мова	9	9	9	7	7	7
Математика	5	5	5	5	5	5
Безпека дорожнього руху	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5
Релігієзнавство/моральне виховання	2	2	2	2	2	2
Історія, географія та природознавство	3	3	3	–	–	–
Історія	–	–	–	1,5	1,5	1,5
Географія	–	–	–	1,5	1,5	1,5
Природознавство	–	–	–	2	2	2
Фізичне виховання та спорт	2	2	2	2	2	2
Практична та естетична діяльність, дизайн	2,5	2,5	2,5	2	2	2
Музика, співи	1	1	1	1	1	1
Каліграфія	1	1	–	–	–	–
Громадянська освіта	–	–	1	1	1	1
Додаткові заняття	2	2	2	2,5	2,5	2,5
Друга мова	–	–	–	–	2	2
Загальна кількість годин	28	28	28	28	30	30

Таблиця В.9

Бельгія (фламандська громада). Початкова школа (МСКО 1),
1999/2000 н.р., (год./тижд.)

Предмети	Класи		
	I–II	III–IV	V–VI
Релігієзнавство/етика	9	9	7
Спостереження за довкіллям	6	6	–
Голландська мова	7	7	7
Математика	6	6	5
Французька мова як друга іноземна	–	–	3
Малювання	1	1	1
Ручна праця	2	2	2
Фізичне виховання	2	2	2
Географія	–	–	1,5
Історія	–	–	1,5
Географія	–	–	1,5
Природознавство	–	–	2
Музика	1	1	1
Каліграфія	1	–	–
Загальна кількість годин	28	28	28

Таблиця В.10

Бельгія (німецькомовна громада). **Молодша середня школа, перший (загальний) рівень (МСКО 2), 2007/08 н.р.**

Предмети	Кількість годин на тиждень	
	1-й рік А	2-й спільний рік
А. Спільне ядро (24–25 год./тижд.)		
Німецька мова	5	5
Математика	4	4
Природознавчі дисципліни та технологія	2	2
Суспільствознавство (історія та географія)	4	4
Французька мова (1-ша іноземна мова)	5	5
Фізичне виховання	2	2
Релігієзнавство/етика	2	2
Б. Шкільний компонент	8	7
Латинь, ІКТ, театральне мистецтво, іноземні мови, мистецтво, ремесла, спорт		
В. Додаткові заняття	0-2	0-2

Таблиця В.11

Бельгія (франкомовна громада). **Молодша середня школа, перший (загальний) рівень (МСКО 2), 2007/08 н.р.**

Предмети	Кількість годин на тиждень	
	1-й рік А	2-й спільний рік
А. Спільне ядро (28 год./тижд.)		
Французька мова	6	5
Математика	4	5
Іноземна мова	4	4
Історична та географічна освіта, включаючи суспільствознавство та економіку	4	4
Природнича освіта	3	3
Фізичне виховання	3	3
Технологічна освіта	1	1
Мистецька освіта	1	1
Б. Шкільний компонент	4	4
Вибір предметів із двох галузей: французька мова, іноземна мова, природознавчі дисципліни, спорт		
В. Додаткові заняття	0-2	0-2

Таблиця В.12

Бельгія (німецькомовна громада). **Молодша середня школа, рівень диференціації (МСКО 2), 2007/08 н.р.**

Предмети	Кількість годин на тиждень		
	1	2	3
А. Спільне ядро			
Гуманітарна освіта (німецька мова, історія, суспільствознавство)	7	7	6
Природничо-наукова освіта (математика, географія, природознавство)	7	7	5

Закінчення таблиці В.12

1	2	3
Французька мова (1-ша іноземна мова)	2	2
Технічна освіта	5	–
Мистецька освіта	2	–
Фізичне виховання	3	3
Релігієзнавство/етика	2	2
Б. Предмети за вибором професійно-технічного спрямування (мінімум два предмети)	–	12
В. Додаткові заняття (самостійна робота, заняття з учителем, додаткові заняття)	4	2
Загальна кількість годин	32	32

Таблиця В.13

Бельгія (франкомовна громада). **Молодша середня школа, рівень диференціації (МСКО 2), 2007/08 н.р.**

Предмети/Освітні галузі	Кількість годин на тиждень	
	1-й рік	2-й рік
А. Спільне ядро		
Релігієзнавство/етика	2	2
Гуманітарна освіта (французька мова, історія, географія, суспільствознавство, економіка)	8–12	8–12
Фізичне виховання	3–5	3–5
Мистецька освіта	1–5	1–5
Технологія	2–9	2–9
Б. Шкільний компонент		
Вибір предметів із двох галузей: французька мова, іноземна мова, природознавчі дисципліни, спорт		
Загальна кількість годин	30	30

Таблиця В.14

Бельгія (фламандська громада). **Молодша середня школа, (МСКО 2), 2007/08 н.р.**

1-й рівень			
1	2	3	4
1-й клас А	1-й клас В	2-й клас	Допрофесійний рік
Предмети			
Філософія життя (релігієзнавство/етика)	Філософія життя (релігієзнавство/етика)	Філософія життя (релігієзнавство/етика)	Філософія життя (релігієзнавство/етика)
Голландська мова	Голландська мова	Голландська мова	Голландська мова
Французька мова	Можливо французька мова	Французька мова	Можливо французька мова
Можливо англійська мова		Англійська мова	Англійська мова
Математика	Математика	Математика	Математика

Закінчення таблиці В.14

1	2	3	4
Природознавство/ фізика/біологія	Природознавство/ фізика/біологія	Природознавство/ фізика/біологія	Природознавство/ фізика/біологія
Історія	Суспільствознавство/ історія/географія	Історія	Суспільствознавство/ історія/географія
Географія		Географія	
Мистецтво/пластичне мистецтво/музика	Мистецтво/пластичне мистецтво/музика	Мистецтво/пластичне мистецтво/музика	Мистецтво/пластичне мистецтво/музика
Фізичне виховання	Фізичне виховання	Фізичне виховання	Фізичне виховання
Технологія	Технологія	Технологія	
Мінімум 27 год./тижд.	Мінімум 27 год./тижд.	Мінімум 24 год./тижд.	Мінімум 16 год./тижд.

БОЛГАРІЯ

Таблиця В.15

Болгарія. Базова освіта (МСКО 1+МСКО 2), 2006/07 н.р., (год./тижд.)

Культурні та освітні галузі/ предмети	Класи							
	Початкова школа				Основна школа			
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Обов'язкові предмети								
1. Болгарська мова і література								
Болгарська мова і література	7	7	7	8	5	5	5	5
Усього годин на рік	217	224	224	224	170	170	170	170
Усього годин на галузь	у I–IV класах: 889				у V–VIII класах: 680			
2. Іноземні мови								
Перша іноземна мова	–	2	3	3	3,5	3,5	3	3
Усього годин на рік	–	64	96	96	119	119	102	102
Друга іноземна мова	–	–	–	–	–	–	–	–
Усього годин на галузь	у I–IV класах: 256				у V–VIII класах: 442			
3. Математика, інформатика та ІКТ								
Математика	4	3,5	3,5	4	4	4	4	4
Усього годин на рік	124	112	112	128	136	136	136	136
Інформатика	–	–	–	–	–	–	–	–
ІКТ	–	–	–	–	1	1	1	1
Усього годин на рік					34	34	34	34
Усього годин на галузь	у I–IV класах: 476				у V–VIII класах: 680			
4. Суспільствознавство та громадянство								
Моя Батьківщина	1	–	–	–	–	–	–	–
Усього годин на рік	31	–	–	–	–	–	–	–
Людина і суспільство	–	–	1,5	1	–	–	–	–
Усього годин на рік	–	–	48	32	–	–	–	–
Історія і цивілізації	–	–	–	–	2	2	1,5	1,5
Усього годин на рік	–	–	–	–	68	68	51	51
Географія та економіка	–	–	–	–	1,5	1,5	1,5	1,5
Усього годин на рік	–	–	–	–	51	51	51	51
Психологія і логіка	–	–	–	–	–	–	–	–

Закінчення таблиці В.15

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Етика та юриспруденція	-	-	-	-	-	-	-	-
Філософія	-	-	-	-	-	-	-	-
Світ та людина	-	-	-	-	-	-	-	-
Усього годин на галузь	у I–IV класах:			111	у V–VIII класах:			442
5. Природознавство та екологія								
Людина і природа	-	-	1	1,5	2,5	2,5	-	-
Усього годин на рік	-	-	32	48	85	85	-	-
Довкілля	-	1	-	-	-	-	-	-
Усього годин на рік	-	32	-	-	-	-	-	-
Біологія та здоровий спосіб життя	-	-	-	-	-	-	2	2
Усього годин на рік	-	-	-	-	-	-	68	68
Фізика та астрономія	-	-	-	-	-	-	1,5	1,5
Усього годин на рік	-	-	-	-	-	-	51	51
Хімія і захист довкілля	-	-	-	-	-	-	1,5	1,5
Усього годин на рік	-	-	-	-	-	-	51	51
Усього годин на галузь	у I–IV класах:			112	у V–VIII класах:			510
6. Мистецтво								
Музика	2	2	1,5	1,5	15	2	1,5	1,5
Усього годин на рік	62	64	48	48	51	68	51	51
Мистецтво	2	1,5	2	1,5	2	1,5	1,5	1,5
Усього годин на рік	62	48	64	48	68	51	51	51
Усього годин на галузь	у I–IV класах:			444	у V–VIII класах:			442
7. Домашня економіка і технологія								
Домашня економіка і технологія	1	1	1	1	-	-	-	-
Усього годин на рік	31	32	32	32	-	-	-	-
Домашня технологія та економіка	-	-	-	-	1,5	1,5	-	-
Усього годин на рік	-	-	-	-	51	51	-	-
Технологія	-	-	-	-	-	-	1	1
Усього годин на рік	-	-	-	-	-	-	34	34
8. Фізичне виховання та спорт								
Фізичне виховання та спорт	2	2	2,5	2,5	2,5	2,5	2	2
Усього годин на рік	62	64	80	80	85	85	68	68
Обов'язкові предмети за вибором	3	2	2	2	3	3	3	3
Загальна кількість годин	22	22	25	25	30	30	30	30
Факультативи	4	4	4	4	4	4	4	4

Таблиця В.16

Болгарія. Старша (об'єднана) середня школа (МСКО 3),
2006/07 н.р. (год./тижд.)

Предмети	Класи			
	IX	X	XI	XII
1	2	3	4	5
Обов'язкові предмети				
1. Болгарська мова і література				
Болгарська мова і література	3	3	3	3
2. Іноземні мови				
Перша іноземна мова	2	2	2	2
Друга іноземна мова	2	2		

Закінчення таблиці В.16

1	2	3	4	5
3. Математика, інформатика та ІКТ				
Математика	3	3	2	2
Інформатика	2	–	–	–
ІКТ	1	1	–	–
4. Суспільствознавство та громадянознавство				
Моя Батьківщина	–	–	–	–
Людина і суспільство	–	–	–	–
Історія і цивілізація	2	2	2	–
Географія та економіка	1,5	1,5	1	–
Психологія і логіка	1,5	–	–	–
Філософія	–	–	1,5	–
Світ та людина	–	–	–	2
5. Природознавство та екологія				
Довкілля	–	–	–	–
Людина і природа	–	–	–	–
Біологія та освіта про здоровий спосіб життя	2	2	–	–
Фізика та астрономія	2	2	1	–
Хімія та збереження довкілля	2	2	–	–
6. Мистецтво				
Музика	1	–	–	–
Мистецтво	1	–	–	–
7. Домашня економіка та технологія				
Домашня економіка та технологія	–	–	–	–
Домашня технологія та економіка	–	–	–	–
Технологія	–	–	–	–
8. Фізичне виховання та спорт				
Фізичне виховання	2	2	3	3
Усього	28	24	14,5	11
Обов'язкові предмети за вибором	4	8	17,5	21
Загальна кількість годин	32	32	32	32

ГРЕЦІЯ

Таблиця В.17

Греція. Початкова школа (МСКО 1), 2008/09 н.р., (год./тижд.)

Предмети	Класи					
	I	II	III	IV	V	VI
1	2	3	4	5	6	7
Релігієзнавство/етика	–	–	2	2	2	2
Мова	9	9	8	8	7	7
Математика	4	4	4	4	4	4
Історія	–	–	2	2	2	2
Освіта про довкілля	4	4	3	3	–	–
Географія	–	–	–	–	2	2
Природознавство	–	–	–	–	3	3
Суспільствознавство та громадянознавство	–	–	–	–	1	1
Мистецька освіта	3	3	3	3	2	2
Фізичне виховання/ Спорт	2/4	2/4	2/2	2/2	2/2	2/2

Закінчення таблиці В.17

1	2	3	4	5	6	7
Перша іноземна мова (англійська)	–	–	3/5	3/5	3/5	3/5
Міждисциплінарні теми/ творча діяльність	3	3	3	3	2	2
Друга іноземна мова (французька або німецька)	–	–	–	–	2	2
Самопідготовка	10	10	7	7	7	7
ІКТ	2	2	2	2	2	2
Предмети з вибором	4	4	4	4	2	2
Загальна кількість обов'язкових годин	25/45	25/45	30/45	30/45	32/45	32/45

Таблиця В.18

Греція. *Молодша середня школа (гімназія) (МСКО 2), 2008/09 н.р., (год./тижд.)*

Предмети/Освітні галузі	Класи		
	I	II	III
Релігієзнавство/етика	2	2	2
Древньогрецька література	4	4	4
Сучасна грецька мова і література	5	4	4
Історія	2	2	3
Громадянознавство та суспільствознавство	–	–	2
Іноземна мова (англійська)	4	3	3
Іноземна мова (французька/німецька)	2	2	2
Математика	4	4	4
Фізика	–	2	2
Хімія	–	1	1
ІКТ	1	1	1
Географія	2	2	–
Біологія	2	–	2
Технологія	1	1	–
Професійна орієнтація	–	–	1
Фізичне виховання	3	3	2
Музика	1	1	1
Мистецтво	1	1	1
Домашня економіка	1	2	–
Загальна кількість годин	35	35	35

Таблиця В.19

Греція. Старша середня школа (ліцей/lykeio),
два перші роки навчання (МСКО 3), 2001/02 н.р., (год./тижд.)

Предмети	Класи			
	I	II		
		Напрями		
	Теоретич-ний	Природ-ничий	Техноло-гічний	
Загальноосвітні				
Релігієзнавство/етика	2	2	2	2
Грецька мова (стародавня і сучасна)	8	–	–	–
Грецька мова і література (стародавня і сучасна)	–	6	6	6
Історія	2	2	2	2
Математика	5/4	–	–	–
Математика (алгебра, геометрія)	–	4	4	4
Фізика, хімія	4/5	4	4	4
Фізика, хімія, біологія	–	4	4	4
Перша іноземна мова	3	2	2	2
Фізичне виховання	2/1	2	2	2
Основи економічних знань	2	–	–	–
Технологія	2	–	–	–
Професійна орієнтація	0/1	–	–	–
Вступ до право- та суспільствознавства	–	2	2	2
Усього	30	24	24	24
Профільні предмети/курси				
Стародавні грецькі тексти	–	3	–	–
Принципи філософії	–	2	–	–
Латинська мова	–	2	–	–
Математика	–	–	3	3
Фізика	–	–	2	2
Хімія	–	–	2	–
ІКТ	–	–	–	2
Усього	–	7	7	7
Один предмет/курс за вибором *	2	2	2	2
Загальна кількість годин	32	33	33	33

* На першому році навчання до переліку предметів/курсів за вибором входять: друга іноземна мова, європейська цивілізація та її коріння, практичні заняття з ІКТ, естетична освіта (драма, музика, мистецтво) та психологія. На другому році навчання: друга іноземна мова, організація соціального і політичного життя у давній Греції, основи екологічних знань, сучасна європейська література, астрономія, дизайн, історія суспільних наук, практичні заняття з ІКТ, біологія, менеджмент природних ресурсів, хімія, технічний дизайн.

Таблиця В.20

Греція. Старша середня школа (ліцей /lykeio),
третій рік навчання (МСКО 3), 2001/02 н.р., (год./тижд.)

Предмети	Напрями			
	Теоретичний	Природничий	Технологічний	
			А	Б
Загальноосвітні предмети				
Релігієзнавство/етика	1	1	1	1
Іноземна мова	2	2	2	2
Фізичне виховання	1	1	1	1
Сучасна грецька література	4	4	4	4
Сучасна грецька історія	2	2	2	2
Математика і статистика	2	2	2	2
Фізика, біологія	2	2	2	2
Соціологія	2	2	2	2
Усього	16	16	16	16
Профільні предмети/курси				
Давньогрецька мова	5	–	–	–
Сучасна грецька література	3/2	–	–	–
Латинська мова	2/3	–	–	–
Історія	2	–	–	–
Математика	–	5	5	5
Фізика	–	3	–	3
Хімія	–	2	–	–
Біологія	–	2	–	–
Хімія, біохімія	–	–	2	–
Фізика, механіка	–	–	3	–
Електротехнологія	–	–	2	–
ІКТ	–	–	–	2
Бізнес менеджмент	–	–	–	2
Усього	12	12	12	12
Один предмет/курс за вибором *	2	2	2	2
Загальна кількість годин	30	30	30	30

* Пропонуються: друга іноземна мова, принципи економічної теорії, статистика, логіка (теорія і практика), практичні заняття з ІКТ, історія мистецтва, історія науки і технології, філософія, сучасна грецька література, технологія, агрономія та розвиток сільського господарства, промислове виробництво та енергетика, засади бухгалтерії, технічний дизайн, архітектурний дизайн, комп'ютерні операційні системи, мультимедіа та мережі, програмове забезпечення.

ДАНІЯ

Таблиця В.21

Данія. **Обов'язкова освіта (Folkeskole) (МСКО 1+МСКО 2), 2008/09 н.р.,**
(год./рік: тривалість однієї навчальної години – 60 хв.)

Предмети	Класи								
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Датська мова	330	300	270	180	180	180	180	180	180
Англійська мова	–	–	60	60	90	90	90	90	90

Закінчення таблиці В.21

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Християнознавство	60	30	30	30	30	60	–	30	30
Суспільствознавство	–	–	–	–	–	–	–	60	60
Історія	–	–	30	60	30	60	60	60	30
Фізичне виховання та спорт	30	60	60	90	90	90	60	60	60
Музика	30	60	60	60	30	30	–	–	–
Мистецтво	30	60	60	60	30	–	–	–	–
Ручна праця, робота по металу/дереву, домашня економіка	–	–	–	60	120	120	90	–	–
Математика	150	150	150	120	120	120	120	120	120
Природознавство/технологія	30	30	60	60	60	60	–	–	–
Географія	–	–	–	–	–	–	30	60	30
Біологія	–	–	–	–	–	–	60	60	30
Фізика/хімія	–	–	–	–	–	–	60	60	90
Німецька/французька мова	–	–	–	–	–	–	90	120	120
Суспільно-корисна діяльність	30	22,5	22,5	22,5	22,5	30	30	30	30
Загальна кількість годин (мінімум)	2150			2230			2520		

Таблиця В.22

Данія. Старша середня школа (гімназія) (МСКО 3), 2008/09 н.р.

Предмети	Рівень опанування предметом	Пояснення
Датська мова	A	Рівень А дорівнює 325 навчальним годинам
Англійська мова	B	Рівень В дорівнює 200 годинам
Друга іноземна мова	B	Можна обирати французьку, німецьку, італійську, російську або іспанську
Фізика	C	Рівень С дорівнює 75 навчальним годинам
Історія	A	
Фізичне виховання та спорт	C	Рівень С є мінімумом для цього предмета
Мистецькі дисципліни	C	Рівень С є мінімумом для цього предмета
Математика	C	Рівень С є мінімумом для цього предмета
Класичні мови	C	
Релігієзнавство	C	
Природничі дисципліни	C	Рівень С є мінімумом для цього предмета

ЕСТОНІЯ

Таблиця В.23

Естонія. Базова освіта (МСКО 1+МСКО 2), 2005/06 н.р., (год./тижд.)

Предмети	Перший ступінь	Другий ступінь	Третій ступінь
	Класи		
	I–III	IV–VI	VII–IX
Естонська / російська мова	19	15	5
Естонська (російська) мова і література	–	–	12
Естонська мова в школах з неестонською мовою викладання	6*	12*	12*
Перша іноземна мова	3	9	9
Друга іноземна мова	–	3	9
Математика	10	13	13
Природознавство	3	7	2
Географія	–	–	5
Біологія	–	–	5
Хімія	–	–	4
Фізика	–	–	4
Історія	–	3	6
Громадянознавство	–	2	1
Суспільствознавство	3	1	2
Музика	6	4	3
Мистецтво та ручна праця	9	–	–
Мистецька освіта	–	3	3
Фізичне виховання	8	8	6
Праця	–	5	5
Предмети за вибором	74*	107*	74*

* Тільки у школах з неестонською мовою викладання.

Таблиця В.24

Естонія. Старша середня школа (МСКО 3), 2006/07 н.р.

Перелік обов'язкових предметів для усіх типів навчальних закладів (rõhikool та gümnaasium), на які припадає 75% усього навчального часу для шкіл з естонською та 81% – з неестонською мовою викладання.

Предмети	Кількість курсів (1 курс = один 35-год. юніт)
1	2
Естонська мова	6
Література	6
Російська мова у школах з російською мовою викладання	3
Література у школах з російською мовою викладання	9
Естонська мова в школах з неестонською мовою викладання	9
Перша іноземна мова	6
Друга іноземна мова	6
Математика	9
Географія	3

Закінчення таблиці В.24

1	2
Біологія	4
Хімія	4
Фізика	6
Історія	7
Громадянознавство	1
Суспільствознавство	2
Музика	3
Мистецтво	3
Фізичне виховання	6

ІРЛАНДІЯ

Таблиця В.25

Ірландія. Початкова школа (МСКО 1). 2008/09 н.р.

Предмети	Пропонована кількість годин на тиждень/ повний день	Пропонована кількість годин на тиждень/ скорочений день (ясельні класи)
Світське виховання	Не менше 4-х год./день	
Перша мова (англійська)	4	3
Друга мова (ірландська)	3,30	2,30
Математика	3	2,15
СПД (суспільствознавчі та природничі дисципліни, включаючи науку про довкілля, – історія, географія та природознавство)	3	2,15
СОЗ (соціальний і персональний розвиток, наука про здоров'я)	0,30	0,30
Дискреційний час для опанування курикулуму	2	1
Фізичне виховання	1	1
Мистецтво	3	2
Факультатив	2	1
Усього	20	15
Релігійна освіта	2,30	2,30
Класна година	1,40	1,40

ІСПАНІЯ

Таблиця В.26

Іспанія. Початкова школа (МСКО 1). Обов'язкові предмети (core curriculum *) для шкіл усіх автономій, 2007/08 н.р., (год./рік)

Предмети	1-й цикл	2–3-й цикли
1	2	3
Довкілля (природний, соціальний та культурний аспекти)	175	170
Мистецтво	105	105
Фізичне виховання	105	105
Іспанська мова і література	315	275

Закінчення таблиці В.26

1	2	3
Іноземна мова	105	170
Математика	175	170
Релігієзнавство /культурні заходи	105	105
Загальна кількість годин	1085	1100

* На core curriculum відводиться 55% навчального часу, решта використовується за розсудом автономій.

Таблиця В.27

Іспанія. **Молодша середня школа (МСКО 2). Обов'язкові предмети (core curriculum *) для шкіл усіх автономій, 2007/08 н.р., (год./рік)**

Предмети	1-й цикл	2-й цикл
Природознавство	140	90
Суспільствознавство, географія та історія	140	160
Пластичні та візуальні мистецтва	35	35
Фізичне виховання	70	70
Іспанська мова і література	245	240
Іноземні мови	210	240
Математика	175	160
Музика	35	35
Технологія	125	70
Релігієзнавство /культурні заходи	105	105
Загальна кількість годин	1280	1205

* На core curriculum відводиться 55% навчального часу. Решта часу використовується за розсудом автономій.

Таблиця В.28

Іспанія. **Старша середня школа, академічний напрям (МСКО 3). Предмети (core curriculum) для отримання Bachillerato, 2007/08 н.р.**

Обов'язкові предмети			
Сучасне природознавство (70 год.)			
Фізичне виховання (35 год.)			
Філософія та громадянознавство (70 год.)			
Історія філософії (70 год.)			
Історія Іспанії (70 год.)			
Іспанська мова і література та офіційна мова і література автономії (210 год.)			
Іноземна мова (210 год.)			
Релігієзнавство/ суспільно корисні заходи (70 год.)			
Предмети для кожного напрямку Bachillerato (90 год.)			
Мистецький		Гуманітарні та суспільні науки	Природничі науки та технологія
Пластичне/ образотворче мистецтво, дизайн	Театральне мистецтво, музика і танці	Економіка Бізнесекономіка	Біологія Біологія та геологія
Аудіовізуальна культура	Музичний аналіз		
Живопис	Мистецтво виступу		

Закінчення таблиці В.28

Техніка малювання Історія мистецтва Техніка вираження	Аудіовізуальна культура Історія музики і танцю Всесвітня література	Географія Грецька мова Історія мистецтва Історія сучасного світу Латинь Всесвітня література Математика	Екологія Технічний дизайн Електротехнологія Елетротехніка, фізика Фізика та хімія Математика Хімія Промислова технологія
---	---	---	--

ІТАЛІЯ

Таблиця В.29

Італія. *Об'єднана школа (МСКО 1+МСКО 2), 2008/09 н.р.*, (год./рік)

Предмети	Мінімум	Середній показник	Максимум
	307	313	319
Італійська мова		203	
Історія		60	
Географія		50	
	239	278	251
Математика		127	
Природознавство та технологія		118+33*	
	114	153	126
Англійська мова		54+33*	
Друга іноземна мова		66	
Мистецтво і дизайн	54	60	66
Музика	54	60	66
Фізичне виховання та спорт	54	60	66
Релігієзнавство	33	33	33
Усього		957	

* Законом 59/2004 було збільшено загальну кількість годин на рік у результаті додаткового відведення по 33 години на вивчення технології та англійської мови.

Таблиця В.30

Італія. *Старша середня школа (науковий ліцей)
(МСКО 3), 2008/09 н.р.*, (год./тижд.)

Предмети	Класи				
	I	II	III	IV	V
1	2	3	4	5	6
Італійська мова і література	4	4	4	3	4
Латинська мова і література	4	5	4	4	3
Іноземна мова і література	3	4	3	3	4
Історія і суспільствознавство	3	2	2	2	3
Географія	2	–	–	–	–
Філософія	–	–	2	3	3

Закінчення таблиці В.30

1	2	3	4	5	6
Природознавство, хімія та географія	–	2	3	3	2
Фізика	–	–	2	3	3
Математика	5	4	3	3	3
Креслення	1	3	2	2	2
Релігієзнавство	1	1	1	1	1
Фізичне виховання	2	2	2	2	2
Загальна кількість годин	25	27	28	29	30

Таблиця В.31

Італія. Старша середня школа (класичний ліцей)
(МСКО 3), 2008/09 н.р., (год./тижд.)

Предмети/Освітні галузі	Класи				
	I (гімназія)	II (гімназія)	III	IV	V
Італійська мова і література	5	5	4	4	4
Латинська мова і література	5	5	4	4	4
Грецька мова і література	4	4	3	3	3
Іноземна мова і література	4	4	–	–	–
Історія	2	2	3	3	3
Географія	2	2	–	–	–
Філософія	–	–	3	3	3
Природознавство, хімія та географія	–	–	4	3	2
Фізика	–	–	–	2	3
Математика	2	2	3	2	2
Історія мистецтв	–	–	2	2	2
Релігієзнавство	1	1	1	1	2
Фізичне виховання	2	2	2	2	2
Загальна кількість годин	27	27	28	28	29

КІПР

Таблиця В.32

Кіпр. Початкова школа (МСКО 1), 2007/08 н.р., (год./тижд.)

Предмети	Класи					
	I	II	III	IV	V	VI
Релігієзнавство	2	2	2	2	2	2
Сучасна грецька мова	14	14	14	13	10	10
Математика	7	7	7	6	6	6
Історія	–	–	2	2	2	2
Географія	–	–	2	2	2	2
Природознавство	1	1	2	2	2	2
Довкілля	3	3	–	–	–	–
Англійська мова	–	–	–	2	2	2
Мистецтво	2	2	2	2	2	2
Музика	2	2	2	2	2	2
Фізичне виховання	2	2	2	2	2	2
Дизайн та технологія /домашня економіка	2	2	–	–	2	2
Самостійні заняття	–	–	–	–	–	–
Загальна кількість годин	35	35	35	35	35	35

Таблиця В.33

Кіпр. Молодша середня школа (гімназія) (МСКО 2),
2004/05 н.р., (год./тижд.)

Предмети	Класи		
	I	II	III
Релігієзнавство	2	2	2
Сучасна грецька мова	5	5	5
Класична грецька мова	3	3,5	3,5
Математика	4	3	4
Історія	3	2	2
Громадянознавство	–	–	0,5
Професійна орієнтація	–	–	0,5
Географія	1	2	–
Фізика	–	2	2
Хімія	–	1	1
Природознавство	2	–	–
Біологія	–	–	2
Англійська мова	3	3	3,5
Французька мова	2	2	2
Фізичне виховання	3	3	3
Мистецтво	2	2	1
Музика	2	2	1
Домашня економіка	1,5	1	1
Дизайн і технологія	1,5	1	1
ІКТ	2	2	2
Перша медична допомога	–	0,5	–
Загальна кількість годин	37	37	37

Таблиця В.34

Кіпр. Старша середня школа (ліцей) (МСКО 3), 2007/08 н.р., (год./тижд.)

Предмети	Клас А		Клас В		Клас С		Усього
	години	%	години	%	години	%	%
1	2	3	4	5	6	7	8
ІНВАРІАНТ	35	100	19	54,3	17	48,6	67,6
Рідна мова	7	20,0	5	14,3	5	14,3	16,2
Сучасна грецька мова	4		4		5		
Класична грецька мова	3		1		0		
Математика	4	11,4	3	8,6	2	5,7	8,6
Математика	4		3		2		
Природничі галузь	4	11,4	3	8,6	0	0	6,7
Фізика	2		2				3,8
Хімія	1		1				1,9
Біологія					0		0,0
Природознавство	1						1,0
Суспільствознавчі галузь	7	20,0	3	8,6	5	14,3	14,3
Історія	3		1,5		2		6,2
Релігієзнавство	2		1,5		2		5,2
Громадянознавство	0				1		1,0
Економіка	2						1,9
Іноземні мови	5	14,3	4	11,4	4	11,4	12,4

Закінчення таблиці В.34

1	2	3	4	5	6	7	8
Англійська	3						
Французька	2						
Іноземна мова 1-ша			2		2		
Іноземна мова 2-га			2		2		
ІКТ	4	11,4	0	0,0	0	0,0	3,8
ІКТ	2		0		0		
Технологія	2						
Фізична культура	22	5,7	1	2,9	1	2,9	3,8
Гімнастика	2		1		1		
Естетична галузь	2	5,7	0	0,0		0,0	1,9
Музика	1						
Мистецтво	1						
Уроки за вибором	0	0,0	0	0,0	2	5,7	1,9
Урок 1					2		
Урок 2							
Урок 3							
Предмети обраної спеціалізації	0	0,0	16	45,7	16	45,7	30,5
Спеціалізація 1			4		4		
Спеціалізація 2			4		4		
Спеціалізація 3			4		4		
Спеціалізація 4			4		4		
Спеціалізація 5							
Усього	35		35		35		

ЛАТВІЯ

Таблиця В.35

Латвія. Базова освіта (МСКО 1+МСКО 2), 2001/02 н.р., (год./тижд.)

Предмети	Перший ступінь				Другий ступінь				
	Класи								
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Латвійська мова	8	8-9	7-8	8-9	4	3-4	3-4	3-4	3
Література	-	-	-	-	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3
Перша іноземна мова	-	-	3-5	3-4	4	3	3	2-3	2-3
Друга іноземна мова	-	-	-	-	-	3-5	3-4	3-4	3-4
Математика	4	4-5	4-5	4-5	5-6	5-6	6	5-6	5-6
ІКТ	-	-	-	-	-	-	1	-	-
Природознавство	1	1	1	1	-	-	-	-	-
Біологія, зоологія та анатомія людини	-	-	-	-	-	1-2	2	2	2
Фізика	-	-	-	-	-	-	-	2-3	2
Хімія	-	-	-	-	-	-	-	2	2
Географія	-	-	-	-	-	2	2	2	2
Суспільні науки									
Етика	-	-	-	-	-	-	1	-	-
Введення до економіки	-	-	-	-	-	-	-	1-2	-

Закінчення таблиці В.35

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Громадянознавство	-	-	-	-	-	-	-	-	1-2
Історія	-	-	-	-	2	2	2	2	2-3
Домашня економіка	-	-	-	-	2	2	2	2	2
Охорона здоров'я	-	-	-	-	1-2	-	-	-	-
Спорт	2	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3
Мистецька освіта									
Музика	2	2	2	2	2	2	1-2	1-2	1-2
Образотворче мистецтво	1-2	1-2	1-2	1-2	2	1-2	1-2	1-2	1
Ручна праця	1-2	1-2	1-2	1-2	-	-	-	-	-
Загальна кількість годин (максимум)	20	22	24	26	28	30	32	34	34
Факультативні заняття	1	2	2	2	3	3	3	3	3
Індивідуальні/групові заняття для дітей зі спеціальними потребами	1	1	1	1	1	1	1	1	1

ЛИТВА

Таблиця В.36

Литва. Початкова школа (МСКО 1), 2007/08 н.р., (год./тижд.)

Предмети	Класи			
	I	II	III	IV
Моральне виховання (релігієзнавство/етика)	1	1	1	1
Литовська мова	8	7-8	7-8	7-8
Відкриваючи світ	2	2	2	2
Іноземна мова (англійська/німецька/французька)	-	-	-	2-3
Математика	5	4-5	4-5	4-5
Мистецтво та технології	2	2	2	2
Музика	2	2	2	2
Фізичне виховання	3	3	3	2-3
Загальна кількість годин (максимум)	22	23	23	23
Додаткові години (вільний вибір)	2*	2	2	2

* Для дітей зі спеціальними потребами.

Таблиця В.37

Литва. Молодша середня школа (МСКО 2), 2003/04 н.р. (год./тижд.)

Предмети	Класи				
	V	VI	VII	VIII	IX
1	2	3	4	5	6
Моральне виховання (релігієзнавство/етика)	1	1	1	1	1
Литовська мова	5-6	5-6	5-6	4-5	5
Перша іноземна мова	3-4	3	3	3	3
Друга іноземна мова	-	2-3	2-3	2-3	2-3

Закінчення таблиці В.37

1	2	3	4	5	6
Предмет за вибором					
Природничі дисципліни та математика					
Математика	4-5	4-5	4-5	4	4-3
Природа та людина	2	2	-	-	-
Біологія	-	-	2	1-2	2
Фізика	-	-	1	2	2
Хімія	-	-	-	2	1-2
Предмет за вибором					
Суспільствознавчі дисципліни					
Історія	2	2	2	2	2
Громадянство	-	-	-	1	2
Географія	-	2	2	2	2
Мистецтво, ручна праця, фізичне виховання					
Образотворче мистецтво	1	1	1	1	1
Музика	1	1	1	1	1
Ручна праця	2	2	2	1-2	2
Фізичне виховання	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3
Предмет за вибором					
Усього	23	27	28	28	31
Кількість годин, що відводяться на шкільний компонент	4	2	2	3	1
Загальна кількість годин	27	29	30	31	31

Таблиця В.38

Литва. Старша середня школа (МСКО 3), 2003/04 н.р., (год./тижд.)

Предмети	Класи			Мінімальна кількість годин на предмети за вибором у XI-XII класах
	X	XI	XII	
1	2	3	4	5
Моральне виховання (релігієзнавство/етика)	1	1	1	3
Мови				
Литовська	4-6	4-6	4-6	12
Перша іноземна	2-4	2-4	2-4	6
Друга іноземна	2-3	2-3	2-3	6
Мова за вибором				4-6
Усього	8	8	8	
Природничі дисципліни та математика				
Математика	3-5	3-5	3-5	9
ІКТ	1-2	1-2	1-2	2
Фізика	2-4	2-4	3-5	7
Хімія	2-3	1-3	1-2	4
Біологія або фізика + астрономія або хімія	1-2	1-3	1-2	3
Предмети за вибором				3-4
Усього	9	7	8	
Суспільствознавчі дисципліни				
Історія	2-3	2-3	2-3	4
Географія	2	-	-	2
Громадянство/ політологія	-	1-2	0-3	1
Предмети за вибором				

Закінчення таблиці В.38

1	2	3	4	5
Усього	4	2	1	
Мистецтво, ручна праця, фізичне виховання				
Образотворче мистецтво	1-2	1-2	1-2	3
Музика	1-2	1-2	1-2	3
Фізичне виховання	2-3	2-3	2-3	6
Мистецтво/музика/театр/танці/правила дорожнього руху	-			2
Предмети за вибором				
Усього	26	22	22	
Кількість годин, що відводяться на шкільний компонент	6	10	10	
Загальна кількість годин	32	32	32	

ЛЮКСЕМБУРГ

Таблиця В.39

Люксембург. Початкова школа (МСКО 1), 2003/04 н.р., (год./тижд.)

Предмети	Класи						
	I	II		III	IV	V	VI
		1-й семестр	2-й семестр				
Релігієзнавство/моральне виховання	2	2	2	2	2	2	2
Люксембурзька мова	1	1	1	1	1	1	1
Французька мова	-	-	3	7	7	7	7
Німецька мова	8	9	8	5	5	5	5
Математика	6	6	6	5	5	5	5
Вступ до науки	3	4	2	2	2	-	-
Історія	-	-	-	-	-	1	1
Географія	-	-	-	-	-	1	1
Природничі науки	-	-	-	-	-	1	1
Художня освіта	1	1	1	1	1	1	1
Ручна праця	1	1	1	1	1	1	1
Музична освіта	1	1	1	1	1	1	1
Фізичне виховання та спорт	3	3	3	3	3	2	2
Шкільна діяльність	2	-	-	-	-	-	-
Загальна кількість годин	28	28	28	28	28	28	28

Таблиця В.40

Люксембург. Молодша середня школа (МСКО 2), 2002/03 н.р., (год./тижд.)

Предмети	Класи		
	VII	VIII	IX
1	2	3	4
Релігієзнавство/моральне та суспільне виховання	2	2	2
Французька мова	6	6	6
Німецька мова	4	4	4
Люксембурзька мова	1	-	-
Англійська мова	-	6	5,5

Закінчення таблиці В.40

1	2	3	4
Математика	4	3	4
Історія	2	2	2
Географія	2	1	1,5
Біологія	2	1	1
Мистецтво	2	2	2
Музика	1	1	–
Фізичне виховання	3	2	2
Ручна праця	1	–	–
Загальна кількість годин	30	30	30

МАЛЬТА

Таблиця В.40

Мальта. Початкова школа (МСКО 1), 2006/07 н.р., (год./тижд.)

Предмети	Класи					
	I	II	III	IV	V	VI
Мальтійська мова	5*х40** хв.	5х40 хв.	7х40 хв.	7х40 хв.	7х40 хв.	7х40 хв.
Математика	5х1 год.	5х1 год.	5х1 год.	5х1 год.	5х1 год.	5х1 год.
Англійська мова	5х45 хв.	5х45 хв.	8х40 хв.	8х40 хв.	8х40 хв.	8х40 хв.
Релігієзнавство	5х30 хв.	5х30 хв.	5х30 хв.	5х30 хв.	5х30 хв.	5х30 хв.
Суспільствознавство	1х30 хв.	1х30 хв.	1х45 хв.	1х45 хв.	1х45 хв.	1х45 хв.
Музика	5х15 хв.	5х15 хв.	1х30 хв.	1х30 хв.	1х30 хв.	1х30 хв.
Фізичне виховання	3х30 хв.	3х30 хв.	3х30 хв.	3х30 хв.	3х30 хв.	3х30 хв.
Природознавство	1х30 хв.	1х30 хв.	1х30 хв.	1х30 хв.	1х30 хв.	1х30 хв.
Мистецтво	2х1 год. 15 хв.	2х1 год. 15 хв.	1 х 1 год.	1 х 1 год.	1 х 1 год.	1 х 1 год.
Індивідуальні заняття/ суспільні заходи					За розсудом школи	
Розвиток мислення					За розсудом школи	

* Кількість уроків.

** Тривалість уроку.

Таблиця В.41

Мальта. Молодша середня школа (МСКО 2), 2006/07 н.р., (год./тижд.)

Предмети	Молодший ліцей		Середня школа	
	Класи			
	I–II	III–V	I–II	III–V
1	2	3	4	5
Мальтійська мова	3	3	4	4
Англійська мова	5	5	5	5
Математика	5	5	5	5
Релігієзнавство	2	2	2	2
Суспільствознавство	1	1	1	1
Природознавство (інтегрований)	4	–	4	–
Фізика	–	4	–	4

Закінчення таблиці В.41

1	2	3	4	5
Історія	2	1	1	1
Географія	2	1	1	1
ІКТ	1	1	1	1
Фізичне виховання	2	1	2	1
Музика/література/мистецтво	2	–	2	1
Особистісний та суспільний розвиток	2	1	2	1
Іноземна мова	4	4	4	4
Предмет за вибором 1	–	4	–	4
Предмет за вибором 1	–	4	–	–
Предмет за вибором у 1 класі	2		2	
Загальна кількість годин	37	37	35	35

НІДЕРЛАНДИ

Таблиця В.42

Нідерланди. Початкова школа (МСКО 1), 2006/07 н.р.

Предмети	
Голландська мова	Починаючи з 1 серпня 2006 р. відповідно до Закону про початкову освіту школи вільні у визначенні навчального часу для навчання предметів. Перевірка рівня опанування предметами учнями здійснюється в рамках „Базових цілей для досягнення“, в яких розписано знання, вміння і навички, які учні мають набути
Англійська мова	
Арифметика і математика	
Суспільство- та природознавство (географія, історія, природознавство, біологія, громадянознавство, життєві навички, включаючи безпеку дорожнього руху)	
Структура суспільства (включаючи політичний устрій), релігієзнавство	
Творчість (музика, малювання, ручна праця)	
Спорт та рух	

Таблиця В.43

Нідерланди. Молодша середня школа (МСКО 2), 2001/02 н.р.

Предмети	Рекомендована кількість годин на три роки
1	2
Голландська мова	400
Англійська мова	280
Друга іноземна мова (французька/німецька)	240
Історія та політологія	200
Географія	140
Економіка	80
Математика	400
Фізика і хімія	200
Біологія	120
Суспільствознавство та життєві навички	100
ІКТ	20
Технологія	180
Фізичне виховання	360
Творчість (малювання, ручна праця, фотографія, фільмознавство, музика, драма, танці)	280

Закінчення таблиці В.41

1	2
Усього	3 000
Шкільний компонент	1 000
Загальна кількість годин	4 000

НІМЕЧЧИНА

Таблиця В.44

Німеччина. Земля Baden-Wuerttemberg. Початкова школа (МСКО 1),
2002/03 н.р., (год./тижд.)

Предмети	Класи			
	I	II	III	IV
Релігієзнавство	2	2	2	2
Німецька мова	6	7	7	7
Німеччина та світ*	3	3	3	3
Іноземна мова (французька/англійська)	2	2	2	2
Математика	4	5	5	5
Образотворче мистецтво/ручна праця**	1	2	3	3
Музика	1	1	1	1
Спорт***	3	3	3	3
Загальна кількість годин	22	24	26	26
Індивідуальні заняття з учителем або робота в групах	2	2	3	3

* Міждисциплінарна тема, в якій інтегровані знання з географії, історії та фізики.

** Два уроки відводяться на перший предмет, а один – на другий.

*** У школах, в яких третій урок не може використовуватись для занять спортом, цей час може бути використано для занять музикою або ручною працею.

Таблиця В.45

Німеччина. Земля Bayern. Початкова школа (МСКО 1),
2000/01 н.р., (год./тижд.)

Предмети	Класи			
	I	II	III	IV
Релігієзнавство	2	2	3	3
Німецька мова	–	–	7	7
Іноземна мова	–	–	(2)	(2)
Математика	–	–	5	5
Німеччина та світ*	17	17	4	4
Музика	–	–	1	1
Спорт	2	3	3	3
Ручна праця	1	2	2	2
Індивідуальні заняття з учителем або робота в групах	2	1	1	1
Загальна кількість годин	24	25	28 (29)	28 (29)

* Міждисциплінарна тема, в якій інтегровано знання з географії, історії та фізики.

Таблиця В.46

Німеччина. Hamburg. Початкова школа (МСКО 1),
2002/03 н.р., (год./тижд.)

Предмети	Класи			
	I	II	III	IV
Німецька мова	–	6	5	5
Математика		5	5	5
Відкриваючи світ*	19	3	4	4
Вступ до мистецтва і музики:				
– музика/образотворче мистецтво		4	3	3
– обов'язковий предмет за вибором	–	1	1	1
Релігієзнавство	–	–	2	2
Англійська мова	–	–	2	2
Спорт	3	3	3	3
Самостійна робота	2	2	2	2
Додаткові заняття	3	3	–	–
Загальна кількість годин	27	27	27	27

* Міждисциплінарна тема, в якій інтегровано знання з географії, історії та фізики, а також економічні, законодавчі та соціальні аспекти сучасного світу.

Таблиця В.47

Німеччина. Земля Baden-Wuerttemberg. Молодша середня школа
(гімназія, природничо-науковий профіль) (МСКО 2),
2002/03 н.р., (год./тижд.)

Предмети	Класи					
	V	VI	VII	VIII	IX	X
Релігієзнавство/етика	2	2	2	2	2	2
Німецька мова	5	4	4	3	3	4
Географія	2	2	2	–	–	1
Історія	–	2	2	2	2	1
Суспільствознавство	–	–	–	–	2	2
Перша іноземна мова	5	4	4	4	3	3
Друга іноземна мова	–	4	5	4	4	3
Математика*	4	3	5	4	4	4
Феномени природи	1	1	–	–	–	–
Фізика	–	–	2	2	2	3
Хімія	–	–	–	3	2	2
Біологія	2	2	1	1	2	2
Практичний курс з природознавства**	–	–	–	1	1	1
Спорт	3	3	3	3	2	2
Музика	3	2	1	1	1	1
Образотворче мистецтво	2	1	1	1	1	–
Загальна кількість годин	29	30	32	30	31	31

* У класі VII одне заняття відводиться на ІКТ.

** Інтегрований курс, що включає знання з фізики, хімії та біології.

Таблиця В.48

Німеччина. Берлін. **Молодша середня школа (гімназія, середній рівень)**
(МСКО 2), 2002/03 н.р., (год./тижд.)

Предмети	Класи			
	VII	VIII	IX	X
Німецька мова	4	4	3	3
Історія/суспільствознавство	2	2	3	3
Географія	2	1	2	2
Перша іноземна мова	4	4	3	3
Друга іноземна мова	4	3	3	3
Математика	4	4	3	3
Фізика	–	2	2	2
Хімія	–	1	2	2
Біологія	2	–	2	2
Музика	2	2	1	1
Образотворче мистецтво/ремесла	2	2	1	1
Спорт	3	3	3 (2)	3 (2)
Предмети за вибором	–	–	3 (5)	3 (3/5)
Загальна кількість годин	29	28	31 (32)	30 (31/32)

Таблиця В.49

Німеччина. Brandenburg. **Середня школа (гімназія, середній рівень) (МСКО 2),**
2002/03 н.р., (год./тижд.)

Предмети	Класи			
	VII	VIII	IX	X
Німецька мова	4	4	3	4
Перша іноземна мова	4	4	3	4
Друга іноземна мова	4	4	3	3
Математика	4	4	3	4
Природознавство	3	4	4	4
Суспільствознавство	3	3	3	3
Наука про світ/етика/релігієзнавство	2	2	1	1
Економіка, світ праці, технологія				
Мистецтво/музика	2	2	2	2
Спорт	3	3	3	3
Обов'язкові предмети за вибором (третя іноземна мова)	–	–	3	2 (3)
Додаткові заняття	1	1	–	–
Загальна кількість годин	30	31	30	31 (32)

ПОЛЬЩА

Таблиця В.50

Польща. Початкова школа. Перший рівень: I–III класи (МСКО 1),
2008/09 н.р., (год./тижд.)

Предмети	Упродовж трьох років
Інтегровані курси	54
Релігієзнавство/етика	6
Шкільний компонент	12
Загальна кількість годин	72

Таблиця В.51

Польща. Початкова школа. Другий рівень: IV–VI класи (МСКО 1),
2008/09 н.р., (год./тижд.)

Предмети	Упродовж трьох років
Польська мова	16
Історія та громадянознавство	4
Сучасні іноземні мови	8
Математика	12
Природознавство	9
Музика*	2
Мистецтво*	2
Технологія	2
ІКТ	2
Фізичне виховання	9 + 3
Заняття з класним керівником	3
Усього	72
Релігієзнавство/етика	6
Шкільний компонент	9
Загальна кількість годин	87

* Зірочкою позначено предмети, що можуть бути об'єднані в один.

Таблиця В.52

Польща. Молодша середня школа (гімназія, I–III класи) (МСКО 2), 2008/09 н.р.,
(год./тижд.)

Предмети	Упродовж трьох років
1	2
Польська мова	14
Історія	6
Громадянознавство	3
Сучасна іноземна мова	9
Математика	12
Фізика та астрономія	4
Хімія	4
Біологія	4
Географія	4
Мистецтво/музика*	3
Технологія	2

Закінчення таблиці В.52

1	2
ІКТ	2
Фізичне виховання	9 + 3
Заняття з класним керівником	3
Усього	82
Релігієзнавство/етика	6
Шкільний компонент	6
Загальна кількість годин	94

* Зірочкою позначено предмети, що можуть бути об'єднані в один.

Таблиця В.53

Польща. **Старша середня школа (ліцей загальноосвітнього напрямку, три роки навчання) (МСКО 3), 2008/09 н.р., (год./тижд.)**

Предмети	Упродовж трьох років
Польська мова	14
Дві іноземні мови	15
Історія	5
Громадянознавство	2
Культура	1
Математика	9
Фізика та астрономія	3+2
Хімія	3+2
Біологія	3+2
Географія	3
Вступ до менеджменту	2
ІКТ	2
Фізичне виховання	9
Навички самозахисту	2
Заняття з класним керівником	3
Додаткові заняття за вибором	10
Загальна кількість годин	88

ПОРТУГАЛІЯ

Таблиця В.54

Португалія. **Базова освіта. Перший цикл: перший–четвертий роки навчання (МСКО 1+МСКО 2)), 2006/07 н.р., (год./тижд.)**

Предмети	Упродовж чотирьох років
1	2
Обов'язкові предметні курикулярні галузі	
Португальська мова	8 (з них 1 год. на читання)
Математика	7
Природознавство	4
Хімія	5
Самовираження:	5
– художнє	
– психомоторне	

Закінчення таблиці В.54

1		2
Особистісний та суспільний розвиток	Не предметна галузь Проектна діяльність Виховання громадянина Педагогічна підтримка Додаткові заняття за вибором	25
	Предметна галузь: предмети за вибором (релігієзнавство/моральне виховання) Додаткові заняття	25

Таблиця В.55

Португалія. **Базова освіта. Другий цикл: п'ятий–шостий роки навчання (МСКО 1+МСКО2), 2006/07 н.р., (год./тижд.)**

Предмети		Упродовж двох років
Предметні курикулярні галузі		
Мови та суспільні науки		10,5
Португальська мова Іноземна мова Історія та географія Португалії		
Математика та природничі науки		7
Математика Природознавство		
Мистецька і технологічна освіта		6
Образотворче мистецтво Технологія Музика		
Фізичне виховання		3
Релігієзнавство/моральне виховання		1
Особистісний та суспільний розвиток	Не предметна галузь Проектна діяльність Виховання громадянина Педагогічна підтримка Додаткові заняття за вибором	5,5
	Усього	33
Шкільний компонент		1
Загальна кількість годин		34

Таблиця В.56

Португалія. **Базова освіта. Третій цикл: сьомий–дев'ятий роки навчання (МСКО 1+МСКО 2), 2006/07 н.р., (год./тижд.)**

Предмети		Упродовж трьох років
1	2	
Предметні курикулярні галузі		
Мови:		
Португальська мова		6
Перша та друга іноземні мови		8
Суспільствознавча галузь:		7
Історія		

Закінчення таблиці В.56

1		2
Географія		
Математика		6
Фізичні та природничі науки:		6,5
Природознавство		
Фізика		
Хімія		
Мистецька освіта:		5,5
Візуальне мистецтво		
Інша мистецька дисципліна (за вибором школи)		
Технологія:		
Вступ до ІКТ		1
Фізичне виховання		4,5
Особистісний та суспільний розвиток	Релігієзнавство/моральне виховання	1,5
	Не предметна галузь	7
	Проектна діяльність	
	Виховання громадянина	
	Педагогічна підтримка	
	Усього	51,5 (53)
	Шкільний компонент	1
	Загальна кількість годин	54

РУМУНІЯ

Таблиця В.57

Румунія. Початкова школа (МСКО 1), 2006/07 н.р., (год./тижд.)

Предмети	Класи			
	I	II	III	IV
1	2	3	4	5
I. Мова та спілкування	7-8	7-8	7-9	7-9
Румунська мова	7-8	7-8	5-7	5-7
Перша іноземна мова	-	-	2-3	2-3
II. Математика та природничі дисципліни	4-5	4-5	4-6	4-6
Математика	3-4	3-4	3-4	3-4
Знання про довкілля	1	1	-	-
Природознавство	-	-	1-2	1-2
III. Людина та суспільство	1	1	2-3	4-6
Громадянознавство	-	-	1-2	1-2
Історія	-	-	-	1-2
Географія	-	-	-	1-2
Релігієзнавство	1	1	1	1
IV. Мистецтво	2-3	2-3	2-3	2-3
Пластичні мистецтва	1-2	1-2	1-2	1-2
Музика	1-2	1-2	1-2	1-2
V. Фізичне виховання та спорт	2-3	2-3	2-3	2-3
Фізичне виховання	2-3	2-3	2-3	2-3
VI. Технології	1-2	1-2	1-2	1-2
Практичні вміння	1-2	1-2	-	-
Технологічна освіта	-	-	1-2	1-2
VII. Педагогічне керівництво	0-1	0-1	0-1	0-1

Закінчення таблиці В.57

1	2	3	4	5
Педагогічне керівництво	0–1	0–1	0–1	0–1
Загальна кількість годин на предмети спільного ядра	17	17	18	20
Предмети/діяльність за вибором учня	1–3	1–3	1–4	1–4
Мінімальна кількість годин	18	18	19	21
Максимальна кількість годин	20	20	22	24

Таблиця В.58

Румунія. **Молодша середня школа – гімназія (gimnaziu), V–VIII-й класи**
(МСКО 2), 2006/07 н.р., (год./тижд.)

Предмети	Класи			
	V	VI	VII	VIII
I. Мова та спілкування	9–10	8–9	8–9	9–10
Румунська мова	5	4	4	4
Перша іноземна мова	2–3	2–3	2–3	2–3
Друга іноземна мова	2	2	2	2
Латинська мова	–	–	–	1
II. Математика та природничі дисципліни	5–6	8	10	9–10
Математика	4	4	4	4
Фізика	–	2	2	2
Хімія	–	–	2	2
Біологія	1–2	2	2	1–2
III. Людина та суспільство	3–5	3–5	4–5	6–7
Громадянська культура	0–1	0–1	1–2	1–2
Історія	1–2	1–2	1–2	2
Географія	1–2	1–2	1–2	2
Релігієзнавство	1	1	1	1
IV. Мистецтво	2–3	2–3	2–3	1–2
Образотворче мистецтво	1–2	1–2	1–2	1–2
Музика	1–2	1–2	1–2	
V. Фізичне виховання та спорт	2–3	2–3	2–3	1–2
Фізичне виховання	2–3	2–3	2–3	
VI. Технології	1–2	1–2	1–2	1–2
Технологічна освіта	1–2	1–2	1–2	1–2
VII. Педагогічне керівництво	1	1	1	1
Педагогічне керівництво	1	1	1	1
Загальна кількість годин на предмети спільного ядра	23	25	28	28
Предмети/діяльність за вибором учня	1–3	1–3	1–2	1–2
Мінімальна кількість годин	14	26	29	29
Максимальна кількість годин	26	28	30	30

Таблиця В.59

Румунія. Старша середня школа (ліцей), профіль – суспільні науки, IX-XII-й класи (МСКО 3), 2001/02 н.р., (год./тижд.)

Предмети	Класи			
	IX	X	XI	XII
I. Мова та спілкування				
Румунська мова і література	4	4	3	3
Перша іноземна мова	2	2	2	2
Друга іноземна мова	2	2	2	2
Латинська мова	1	–	–	–
II. Математика та природничі дисципліни				
Математика	3	3	3	3
Фізика	2	1	–	–
Хімія	2	1	2	2
Біологія	2	1	–	–
III. Людина та суспільство				
Історія	2	2	3	3
Географія	1	2	2	2
Суспільствознавство	1	2	4	3
Релігієзнавство	(1)	(1)	(1)	(1)
IV. Мистецтво				
Пластичні мистецтва, музика	1	1	1	–
V. Фізичне виховання та спорт				
	2	2	2	2
VI. Технології				
Технологічна освіта, ІКТ	1	1	–	–
VII. Педагогічне керівництво				
Загальна кількість годин на предмети спільного ядра	28	27	24	21
Предмети/діяльність за вибором учня	2	3	6	9
Загальна кількість годин	30	30	30	30

СЛОВАЧЧИНА

Таблиця В.60

Словацьчина. Базова освіта (МСКО 1+МСКО 2), 2008/09 н.р.

Освітні галузі	Предмет/ клас	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	Всього годин
		години									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Мова і спілкування	Словацька мова і література	8	6	6	6	5	4	4	5	5	49
	Перша іноземна мова			3	3	3	3	3	3	3	21
	Друга іноземна мова						1	1	1	1	4
Природа і суспільство	Природознавство	0,5	1	1	1						3,5
	Історія і географія		1	1	1						3
											6,5
Людина і природа	Фізика						1	1	2	1	5
	Хімія						0,5	0,5	1	2	4
	Біологія					1	1	1,5	1	1	5,5

Закінчення таблиці В.60

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Людина і суспільство	Історія					1	1	1	1	2	14,5
	Географія					1	1	1	1	1	6
	Громадянознавство					1	1	1	0,5	0,5	5
Людина і цінності	Етика/ релігієзнавство	0,5	1	1	1	1	1	1	0,5	0,5	7,5
Математика і робота з інформацією	Математика	4	4	3	3	3,5	4	3,5	4	4	7,5
	Інформатика					0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	33
	Основи комп'ютера		1	1	1						2,5
Людина і світ праці	Праця				1						3
	Світ праці							0,5	0,5		38,5
	Технологія							0,5	0,5		1
Мистецтво і культура	Мистецтво і ремесла	1	1	1	1	1	1	1			1
	Музичне виховання	1	1	1	1	1	1	1			3
	Виховання мистецтвом								0,5	0,5	7
Здоров'я і рух	Фізкультура	2	2	2	2						7
	Фізкультура і спорт					2	2	2	2	2	18
Усього годин інваріанта		17	18	20	21	21	23	24	24	24	192
Шкільний компонент											
Вибіркові предмети		5	5	5	5	6	6	6	6	6	50
Усього: інваріант + варіативна частина		22	23	25	26	27	29	30	30	30	242

Таблиця В.61

Словаччина. **Старша середня школа (чотирирічна гімназія)**
(МСКО 3), 2007/08 н.р., (год./тижд.)

Предмети	Роки навчання				Усього годин
	1-й	2-й	3-й	4-й	
1	2	3	4	5	6
Словацька мова та література	3	3	3	3	12
Історія	2	2	2	–	6
Громадянознавство	–	–	1	2	3
Естетична освіта	2	–	–	–	2
Етика/релігієзнавство	1	1	–	–	2
Іноземна мова	6	6	6	6	24
Математика	4	4	3	3	14
Інформатика	2	–	–	–	2
Фізика	3	3	2	2	10
Хімія	3	2	2	–	7
Біологія	–	3	3	2	8

Закінчення таблиці В.61

1	2	3	4	5	6
Географія	2	2	–	1	5
Фізичне виховання	3	3	3	3	12
Етика/релігія	1	1	1	1	1
Додаткові заняття	–	2	6	8	16
Загальна кількість годин	31	31	31	30	123
Необов'язкові предмети	4/6	4/6	4/6	4/6	16/24

Таблиця В.62

Словацьчина. **Старша середня школа, напрям – ветеринарія (МСКО 3), 2007/08 н.р.,** (год./тижд.)

Предмети	Класи			
	I	II	III	IV
Словацька мова і література	2	2	2	2
Іноземна мова	3	3	3	3
Громадянознавство	–	–	2	1
Історія	2	3	–	–
Етика/релігієзнавство	1	1	–	–
Математика	3	3	2	–
Фізика	2	2	–	–
ІКТ	2	1	–	–
Хімія	4	3	–	–
Біологія та екологія	4	3	–	–
Основи рослинництва	2	1	–	–
Анатомія та фізіологія	3	3	–	–
Гігієна та технологія тваринництва	–	3	3	4
Харчування та дієтологія	–	1	2	1
Основи патології	–	2	–	–
Мікробіологія та паразитологія	–	2	–	–
Ветеринарія	–	–	4	2
Лабораторні техніки	–	–	2	–
Репродукція фермерських тварин	–	–	–	4
Економіка та підприємництво	–	–	3	3
Транспорт	–	–	2	–
Друкарство та кореспонденція	2	–	–	–
Професійна орієнтація	–	–	6	5
Додаткові заняття	–	–	–	6
Виробнича практика	За тижневим розкладом			
Загальна кількість годин	30	33	33	21

Таблиця В.63

Словацьчина. **Середня професійно-технічна школа, напрям – механічна та електронна інженерія (МСКО 3), 2007/08 н.р.,** (год./тижд.)

Предмети	Класи			
	I	II	III	IV
1	2	3	4	5
Словацька мова і література	2	2	2	2
Іноземна мова	3	3	2	2

Закінчення таблиці В.63

1	2	3	4	5
Громадянознавство	1	1	1	1
Історія	2	–	–	–
Математика	4	4	2	2
Фізика	2	1	1	2
Фізичне виховання	2	2	2	2
Конструкція апаратів	2	–	–	–
Елетротехнічні матеріали	2	–	–	–
Економіка	–	–	–	3
Електроніка	–	4	2	–
Електричні вимірювання	–	2	2	–
Автоматичний контроль	–	4	4	4
ІКТ	–	–	–	3
Професійна практика	7	7	14	16
Загальна кількість годин	26	29	32	37

СЛОВЕНІЯ

Таблиця В.64

Словенія. *Обов'язкова освіта (МСКО 1+МСКО 2), 2008/09 н.р.*

Предмети	Кількість уроків на тиждень *									Загальна кількість уроків (по 45 хв.) на предмет
	Класи									
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Словенська мова	6	7	7	5	5	5	4	3,5	4,5	1631,5
Математика	4	4	5	5	4	4	4	4	4	1318,0
Іноземна мова	–	–	–	2	3	4	4	3	3	656,0
Візуальне мистецтво	2	2	2	2	2	1	1	1	1	487,0
Музика	2	2	2	1,5	1,5	1	1	1	1	452,0
Суспільствознавство	–	–	–	2	3	–	–	–	–	175,0
Географія	–	–	–	–	–	1	2	1,5	2	221,5
Історія	–	–	–	–	–	1	2	2	2	239,0
Громадянознавство, патріотичне виховання та етика	–	–	–	–	–	–	1	1	–	70,0
Екологічна освіта	3	3	3	–	–	–	–	–	–	315,0
Фізика	–	–	–	–	–	–	–	2	2	134,0
Хімія	–	–	–	–	–	–	–	2	2	134,0
Біологія	–	–	–	–	–	–	–	1,5	2	116,5
Природознавство	–	–	–	–	–	2	3	–	–	175,0
Природознавство і техніка	–	–	–	3	3	–	–	–	–	210,0
Техніка і технології	–	–	–	–	–	2	1	1	–	140,0
Домашня економіка	–	–	–	–	1	1,5	–	–	–	87,5
Фізичне виховання і спорт	3	3	3	3	3	3	2	2	2	834,0
Предмети на вибір	–	–	–	–	–	–	2/3	2/3	2/3	204/306

Закінчення таблиці В.64

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Кількість уроків на тиждень	20	21	22	23,5	25,5	25,5	27/ 28	27,5/ 28,5	27,5/ 28,5	
Кількість тижнів	35	35	35	35	35	35	35	35	32	
Класна година				0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	103,5

Таблиця В.65

Словенія. Старша середня освіта (гімназія) (МСКО 3),
1998/99 н.р., (год./тижд.)

Предмети	Класи			
	I	II	III	IV
Обов'язкові предмети:				
Словенська мова і література	4	4	4	4
Математика	4	4	4	4
Перша іноземна мова	3	3	3	3
Друга іноземна мова	3	3	3	3
Історія	2	2	2	2
Фізичне виховання	3	3	3	3
Мистецтво	2	–	–	–
Географія	2	2	2	–
Біологія	2	2	2	–
Хімія	2	2	2	–
Фізика	2	2	2	–
Психологія	–	2	–	–
Соціологія	–	–	2	–
Філософія	–	–	–	2
ІКТ	2	–	–	–
Факультативи	1	3	3	11
Обов'язкові предмети за вибором	3	3	3	1
Загальна кількість годин	35	35	35	33

СПОЛУЧЕНЕ КОРОЛІВСТВО ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ТА ПІВНІЧНОЇ ІРЛАНДІЇ

Таблиця В.66

Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії.
Національний курикулум для Англії, Уельсу та Північної Ірландії
(згідно з Законом про освіту 2002 р.)* (для МСКО 1+МСКО 2)

Предмети ядра та базові предмети	Ключовий етап 1, вік учнів 5–7 років	Ключовий етап 2, вік учнів 7–11 років	Ключовий етап 3, вік учнів 11–14 років	Ключовий етап 4, вік учнів 14–16 років
1	2	3	4	5
Предмети ядра				
Англійська мова	x**	x	x	x
Математика	x	x	x	x
Природознавство (Science)	x	x	x	x
Базові предмети				
Мистецтво та дизайн	x	x	x	

Закінчення таблиці В.66

1	2	3	4	5
Громадянознавство			x	x
Дизайн та технологія	x	x	x	
Географія	x	x	x	
Історія	x	x	x	
ІКТ	x	x	x	x***
Сучасні іноземні мови			x	
Музика	x	x	x	
Фізичне виховання	x	x	x	x
Професійно-орієнтоване навчання				x
Валійська мова	x	x	x	x

* Крім перелічених предметів Національного курикулуму на KE 3 та KE 4 за згодою батьків учні вивчають релігієзнавство та статеве виховання.

** Англійська мова не є обов'язковим предметом на KE 1 для шкіл з валійською мовою викладання;

*** ІКТ не є обов'язковим предметом на KE 4 для шкіл Уельсу та Північної Ірландії.

Таблиця В.67

Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії.

Англія та Уельс. Кількість годин на рік, 2007/08 н.р.

Вік учнів	Мінімальна кількість годин на рік		Мінімальна кількість годин на день
	Англія	Уельс	Північна Ірландія
5–7	798		4,5 розподілено на дві пари
7–11	893		
11–14	912	950	
14–16	950	950	

Таблиця В.68

Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії.

Шотландія, початкова школа (МСКО 1), 2000/01 н.р.

Предмети	Мінімальна кількість рекомендованого часу, (%)
Мова, включаючи сучасну мову (навчання повинно розпочинатись не пізніше шостого року навчання)	20
Математика	15
Довкілля: суспільство, природознавство та технологія	15
Мистецтво та фізичне виховання	15
Релігієзнавство/моральне виховання, особистісний та соціальний розвиток учня, формування здорового способу життя	15
Шкільний компонент: предмети обираються за розсудом школи та виходячи з потреб громади	20

Таблиця В.69

Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії.
Шотландія, молодша середня школа, перший та другий роки навчання
(S 1 та S 2) (МСКО 2), 2007/08 н.р.

Обов'язкові предмети	Предмети за вибором (учні можуть обирати по 1–2 предмети)
27, 5 год. на тиждень	
Англійська мова	Латинь/класичні мови
Сучасна іноземна мова	Охорона здоров'я
Математика	Драма
Природознавство	Проектна діяльність поза класом
Географія	Довкілля
Історія	Медіа-освіта
Домашня економіка	Бізнес-освіта
Технологія	Галльська мова
Мистецтво та дизайн	Суспільствознавство
Музика	Друга іноземна мова
Фізичне виховання	ІКТ
Релігієзнавство/моральне виховання	

Таблиця В.70

Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії.
Шотландія, молодша середня школа, третій та четвертий роки навчання
(S 3 та S 4) (МСКО 2), 2007/08 н.р.

Предметні галузі	Години	Предмети
27, 5 год. на тиждень		
Мова та спілкування	360	Англійська та сучасна іноземна мови
Математика (теорія та практика)	200	Математика
Природознавство (теорія та практика)	160	На вибір: біологія, хімія, фізика, наукове пізнання світу
Суспільствознавство та екологія	160	На вибір: суспільствознавство, історія, географія, економіка
Технологія (теорія та практика)	80	На вибір: ІКТ, мистецтво та дизайн, графіка, домашня економіка, технологія, офісні інформаційні системи
Креативна та естетична освіта	80	На вибір: мистецтво та дизайн, драма, музика
Фізична освіта	80	Фізичне виховання
Релігієзнавство/ моральне виховання	80	Релігієзнавство

УГОРЩИНА

Таблиця В.71

Угорщина. **Базова освіта (МСКО 1+МСКО 2), 2006/07 н.р., (год./рік)**

Предмети	Класи							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Угорська мова і література	296	296	296	258	148	148	148	148
Історія, громадянознавство	–	–	–	–	74	74	74	74

Закінчення таблиці В.71

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Іноземна мова	–	–	–	111	111	111	111	111
Математика	148	148	148	111	148	111	111	111
ІКТ	–	–	–	–	–	–	37	37
Довкілля	37	37	74	74	–	–	–	–
Природа	–	–	–	–	74	74	–	–
Фізика	–	–	–	–	–	–	74	55
Біологія	–	–	–	–	–	–	55	55
Хімія	–	–	–	–	–	–	55	56
Географія	–	–	–	–	–	–	56	55
Співи та музика	37	37	74	55	37	37	37	37
Малювання	46	55	74	55	55	55	37	37
Практична технологія	37	37	37	37	37	37	37	37
Фізичне виховання та спорт	92	92	92	92	93	92	74	74
Групові заняття	–	–	–	–	37	37	37	37
Танці і драма	–	–	–	–	18	18	–	–
Моя Батьківщина та громадяни	–	–	–	–	18	18	–	–
ІКТ	–	–	–	–	–	18	–	–
Антропологія, соціологія та етика	–	–	–	–	–	–	37	–
Медіа	–	–	–	–	–	–	–	37
Охорона здоров'я	–	–	–	–	–	18	–	18
Загальна кількість годин на обов'язкові предмети	703	703	795	795	851	851	980	980
Шкільний компонент	37	37	37	37	37	37	37	37
Загальна кількість годин	740	740	832	832	925	925	1017	1017

Таблиця В.72

Угорщина. Старша середня школа (гімназія) (МСКО 3),
2006/07 н.р., (год./рік)

Предмети	Класи			
	IX	X	XI	XII
1	2	3	4	5
Обов'язкові предмети:				
Угорська мова і література	148	148	148	128
Історія, громадянознавство	74	55,5	111	96
Антропологія, соціологія, етика	–	–	37	–
Перша іноземна мова	111	111	111	96
Друга іноземна мова	111	111	111	96
Математика	111	111	111	128
ІКТ	55,5	–	–	–
Вступ до філософії	–	–	–	32
Фізика	55,5	74	74	–
Біологія	–	37	74	64
Хімія	55,5	74	–	–
Географія	74	74	–	–
Співи та музика	37	37	–	–
Малювання	37	37	–	–
Фізичне виховання та спорт	74	74	74	74
Групові заняття	47	37	37	32
Соціологія	18,5	18,5	18,5	16

Закінчення таблиці В.72

1	2	3	4	5
Танці і драма	18,5	18,5	–	–
Медіа	–	–	18,5	16
Мистецтво (за вибором школи)	–	–	37	32
Шкільний компонент	55	37	148	160
Загальна кількість годин	1017,7	1017,5	1110	960

ФІНЛЯНДІЯ

Таблиця В.73

Фінляндія. Базова освіта (МСКО 1+МСКО 2), 2006/07 н.р.

Предмети	Класи			Усього
	I–II	III–V	VI–IX	
	Кількість годин/тижд.			
Рідна мова і література	14	14	14	42
Математика	6	12	14	32
	<i>I–II</i>	<i>III–VI</i>	<i>VII–IX</i>	
Іноземна мова А*	–	8	8	16
Іноземна мова Б**	–	–	6	6
	<i>I–IV</i>	<i>V–VI</i>	<i>VII–IX</i>	
Біологія та географія	9***	3	7	19
Фізика та хімія		2	7	9
Охорона здоров'я			3	3
Історія та громадянство	–	3	7	10
	<i>I–V</i>	<i>VI–IX</i>		
Релігієзнавство/етика	6	5		11
	<i>I–IV</i>		<i>V–IX</i>	
Музика	4		3	7
Мистецтво	4		4	8
Ремесла	4		7	11
Фізичне виховання	8		10	18
	<i>I–VI</i>		<i>VII–IX</i>	
Домашня економіка	–		3	3
Педагогічне консультування	–		2	2
Предмети за вибором	–		(13)	13
	<i>I–II</i>	<i>III–VI</i>	<i>VII–IX</i>	
Іноземна мова А за вибором	–	(6)	(6)	(12)

* Навчання розпочинається у I–VI класах.

** Навчання розпочинається у VII–IX класах.

*** У I–IV класах викладається предмет „Довкілля”, в якому інтегровано знання з біології, географії, фізики, хімії, охорони здоров'я.

Таблиця В.74

Фінляндія. Старша середня школа (МСКО 3), 2006/07 н.р.

Предмети	Обов'язкові курси*	Кількість національних курсів, які пропонуються як спеціалізовані
Рідна мова і література	6	3
Мови		
Мова А, яку розпочинають вивчати у I–VI класах	6	2
Мова Б, яку розпочинають вивчати у VII–IX класах	5	2
Інші мови		16
Математика		
Базовий курс	6	2
Просунутий курс	10	3
Довкілля та природничі дисципліни		
Біологія	2	3
Географія	2	2
Фізика	1	7
Хімія	1	4
Релігієзнавство/етика	3	2
Філософія	1	3
Психологія	1	4
Історія	4	2
Суспільствознавство	2	2
Мистецтво	5	
Фізичне виховання	2	3
Музика	1–2	3
Візуальне мистецтво	1–2	3
Охорона здоров'я	1	2
Профорієнтація	1	1
Обов'язкові курси	47–51	
Мінімальна кількість спеціалізованих курсів	10	
Прикладні курси		
Мінімальна кількість курсів	75	

* Один курс у середньому обіймає 38 уроків.

ФРАНЦІЯ

Таблиця В.75

Франція. Початкова освіта. Цикл 2 „Цикл навчання базовим навичкам“* (МСКО 1), 2006/07 н.р.

Предмети	Мінімальна кількість годин на тиждень	Максимальна кількість годин на тиждень
1	2	3
Формування навичок читання і письма та французька мова**	9	10 (11 у CP класах)
Живемо спільно		0 год. 30 хв.
Математика	5	6
Відкриваємо світ	3	3 год. 30 хв.

Закінчення таблиці В.75

1	2	3
Сучасна мова (тільки для СЕ* 1)	1 год. 30 хв.	
Мистецтво	3	
Фізичне виховання та спорт	3	

* Цикл 2 розпочинається з підготовчого відділення дошкільного закладу „СР* – cours preparatoire” (материнської школи/ясельних класів), яке забезпечує перехід від дошкільної освіти до початкової – „СЕ 1 – cours elementaire”, перший рік.

** На формування навичок читання і письма школи повинні відводити по 2 год. 30 хв. кожного дня.

Таблиця В.76

Франція. Початкова освіта (Цикл 3 „Цикл поглибленого розвитку навичок” *) (МСКО 1), 2006/07 н.р.

Предметна галузь	Предмет	Мінімальна кількість годин	Максимальна кількість годин	Години, що відводяться на предметну галузь
Французька мова, література та гуманітарні дисципліни	Література (говоріння, читання, письмо) Мова (граматика) Сучасна мова Історія та географія Живемо спільно	3 год. 30 хв. 2 год. 30 хв. 1 год. 30 хв. 3 год. 0 год. 30 хв.	4 год. 30 хв. 3 год. 30 хв. 3 год. 30 хв. 3 год. 30 хв.	12 год.
Природничі дисципліни	Математика Експериментальне природознавство та технологія	5 год. 2 год. 30 хв.	5 год. 30 хв. 3 год.	8 год.
Мистецтво	Музика Візуальне мистецтво		3 год.	3 год.
Фізичне виховання та спорт			3 год.	3 год.
Дотичні дисципліни			За розсудом школи	
Формування навичок читання і письма та французька мова		13 год. розподілено між усіма предметами з щоденним навантаженням по 2 год.		
Громадянознавство		1 год. розподілено між усіма предметами		

* Цикл 3 включає „СЕ 2 – cours elementaire, другий рік”, „СМ 1 – cours moyen, перший рік” та „СМ 2 – cours moyen, другий рік”.

Таблиця В.77

Франція. Молодша середня школа – колеж* (VI клас „Адаптаційний цикл”) (МСКО 2), 2006/07 н.р.

Предмети	Кількість годин на тиждень
1	2
Французька мова	5 год. або 4 год. 30 хв. + 30 хв. у групах за умови поділу на класи
Математика	4 год.
Сучасна мова 1-ша	4 год.
Історія-географія та громадянознавство	3 год.

Закінчення таблиці В.77

1	2
Життя та науки про Землю	1 год. 30 хв.
Мистецтво (пластичне), музика	1 год. + 1 год. = 2 год.
Технологія	1 год. 30 хв.
Фізичне виховання та атлетика	4 год.
Індивідуальна робота з учнем	2 год.
Загальна кількість годин	28 год.

* Навчання у коледжі (4 роки) розподілено на три цикли: „адаптаційний цикл”, „середній цикл”, спрямований на поглиблення знань та вмінь учнів і „професійно-орієнтаційний цикл”.

Таблиця В.78

Франція. Молодша середня школа – коледж
(V–IV класи „Середній цикл”) (МСКО 2), 2006/07 н.р.

Предмети	Кількість годин на тиждень	
Обов'язкові предмети		
Французька мова	4–5 год.	
Математика	3 год. 30 хв. – 4 год. 30 хв.	
Сучасна мова 1-ша	3–4 год.	
Історія-географія та громадянознавство	3–4 год.	
Життя та науки про Землю	1 год. 30 хв. – 2 год. 30 хв.	
Фізика-хімія	1 год. 30 хв. – 2 год. 30 хв.	
Технологія	1 год. 30 хв. – 2 год.	
Мистецтво (пластичне), музика	1–2 год.	
Фізичне виховання та атлетика	2–4 год.	
Предмети за вибором		
Обов'язкові:		
Сучасна мова 2-га (іноземна або регіональна)	3 год.	
Факультативні:		
Латинська мова	V клас 2 год.	IV клас 3 год.
Регіональна мова*		3 год.

* Предмет може бути запропонований для вивчення лише тим учням, які обрали іноземну як другу мову для вивчення.

Таблиця В.79

Франція. Молодша середня школа – коледж
(III клас „Професійно-орієнтаційний цикл”) (МСКО 2), 2006/07 н.р.

Предмети / предметні галузі	Кількість годин на тиждень	
1	2	
Обов'язкові предмети		
Французька мова	4 год. 30 хв.	
Математика	4 год.	
Сучасна мова 1-ша	3 год.	
Історія-географія та громадянознавство	3 год. 30 хв.	
Життя та науки про Землю	1 год. 30 хв.	
Фізика-хімія	2 год.	

Закінчення таблиці В.79

1	2
Технологія	2 год.
Мистецтво:	2 год. =
– пластичне мистецтво	1 год.
– музика	1 год.
Фізичне виховання та атлетика	3 год.
Сучасна мова 2-га (іноземна або регіональна)	3 год.
Предмети за вибором	
Професійні відкриття	3 год. або 6 год.
Сучасна мова 2-га (регіональна або іноземна)	3 год.
Давня мова (латинська, грецька)	3 год.
Курс „Життя класу”	10 год. на рік

Таблиця В.80

Франція. Старша середня школа – Загальний та технологічний ліцей
(III клас „Цикл визначення”) (МСКО 3), 2006/07 н.р.

Курси	Кількість годин на тиждень
1	2
Обов’язкові:	
Французька мова	4 год. 30 хв.
Історія-географія	3 год. 30 хв.
Сучасна мова 1-ша	3 год.
Математика	4 год.
Фізика-хімія	3 год. 30 хв., клас ділиться на дві групи
Життя та науки про Землю	2 год., клас ділиться на дві групи
Фізичне виховання та атлетика	2 год.
Громадянознавство, правознавство та суспільствознавство	30 хв., клас ділиться на дві групи
Індивідуальна робота з учнем	2 год.
Курс „Життя класу”	10 год. на рік
Курси для визначення (учень повинен вибрати два курси)	
Сучасна мова 2-га	2 год. 30 хв., клас ділиться на дві групи
Сучасна мова 3-тя	2 год. 30 хв., клас ділиться на дві групи
Мова та культура античного світу – латинь	3 год.
Мова та культура античного світу – грецька	3 год.
Мистецтво	3, 6 год. на вистави
Економічні та суспільні дисципліни	2 год. 30 хв., клас ділиться на дві групи
Менеджмент та комунікаційно-інформаційні системи	3 год., клас ділиться на дві групи
Наукові дослідження та інформаційні системи	3 год., клас ділиться на дві групи
Вступ до інженерії	3 год., клас ділиться на дві групи
Технології комп’ютерних систем	3 год., клас ділиться на дві групи
Лабораторна фізика та хімія	3 год., клас ділиться на дві групи
Лабораторна та парамедична біологія	3 год., клас ділиться на дві групи
Медико-соціальні науки	3 год., клас ділиться на дві групи

Закінчення таблиці В.80

1	2
Фізичне виховання та атлетика	5 год., клас ділиться на дві групи
Екологія, агрономія, „Наша Земля” та громадянознавство	4 год. 30 хв., клас ділиться на дві групи
Промисловий дизайн	5 год., клас ділиться на дві групи
Культурологічний підхід до дизайну	3 год., клас ділиться на дві групи
Індивідуальна робота з учнем	2 год.
ІКТ (практичні заняття)	18 год. на рік
Мистецтво (практичні заняття)	72 год. на рік
Суспільно-культурна діяльність (практичні заняття)	72 год. на рік
Факультативи (учень повинен вибрати один факультатив)	
Сучасна мова 2-га	2 год. 30 хв., клас ділиться на дві групи
Сучасна мова 3-тя	2 год. 30 хв., клас ділиться на дві групи
Латинська мова	3 год.
Грецька мова	3 год.
Фізичне виховання та атлетика	3 год.
Мистецтво	3 год.
Мистецтво верхової їзди	3 год.
Професійна практика	3 год.

Таблиця В.81

**Франція. Старша середня школа – Загальний та технологічний ліцей
(перший і випускний класи, серія економічних та соціальних наук)
(МСКО 3), 2006/07 н.р., (год./тижд.)**

Обов'язкові курси	1 клас	Випускний клас
1	2	3
Економічні та соціальні науки	5 год., клас ділиться на дві групи	6 год., клас ділиться на дві групи
Історія-географія	4 год.	4 год.
Французька мова	4 год.	–
Філософія	–	4 год.
Математика	3 год., клас ділиться на дві групи	4 год.
Сучасна мова 1-ша	2 год. 30 хв., клас ділиться на дві групи	2 год., клас ділиться на дві групи
Сучасна мова 2-га	2 год., клас ділиться на дві групи	2 год., клас ділиться на дві групи
Природознавство	1 год. 30 хв., клас ділиться на дві групи	–
Фізичне виховання та атлетика	2	2
Громадянознавство, правознавство та суспільствознавство	30 хв., клас ділиться на дві групи	30 хв., клас ділиться на дві групи

Закінчення таблиці В.81

1	2	3
Індивідуальні проекти під керівництвом куратора Курс „Життя класу”	2 год. 10 год. на рік	– 10 год. на рік
Курси за вибором (учень повинен вибрати один курс)	І клас	Випускний клас
	Обов’язкові курси	Курси зі спеціальності
Математика	2 год.	2 год.
Економічні та суспільні науки	2 год.	2 год.
Сучасна мова 1-ша	2 год.	2 год.
Сучасна мова 2-га	3 год.	3 год.
Практичні заняття з мистецтва	72 год. на рік	72 год. на рік
Факультативи (учень може вибрати максимум два факультативи)	І клас	Випускний клас
Латинська мова	3 год.	3 год.
Грецька мова	3 год.	3 год.
Сучасна мова 3-тя	3 год.	3 год.
Фізичне виховання та атлетика	3 год.	3 год.
Мистецтво	3 год.	3 год.

ЧЕСЬКА РЕСПУБЛІКА

Таблиця В.82

Чеська Республіка. **Базова освіта (МСКО 1+МСКО 2), 2008/09 н.р.**

Освітні зони	Освітні галузі	Мінімальна кількість годин	
		1-й етап	2-й етап
		1–5-й роки навчання	6–9-й роки навчання
1	2	3	4
Мова та мовне спілкування	Чеська мова та література	35	15
	Іноземна мова	9	12
Математика та її застосування		20	15
ІКТ		1	1
Людина та навколишній світ		12	–
Людина та суспільство	Історія	–	11
	Громадянознавство		
Людина та природа	Фізика	–	21
	Хімія		
	Біологія		
	Географія		
Мистецтво та культура	Музика	12	10
	Образотворче мистецтво		

1	2	3	4
Людина та її здоров'я	Охорона здоров'я Фізичне виховання	– 10	10
Людина та світ праці		5	3
Міжкультурні теми		*	*
Додаткові години		14	23**
Загальна кількість годин		118	122

* За рахунок додаткових годин.

** На 2-му етапі школи повинні відводити 6 годин на вивчення другої іноземної мови.

Таблиця В.83

Чеська Республіка. **Старша середня школа (чотирирічна гімназія)**
(МСКО 3), 2008/09 н.р., (год./тижд.)

Предмети	Класи				Усього
	I	II	III	IV	
Чеська мова і література	3	3	3	3	12
Іноземна мова 1-ша	3	3	3	3	12
Іноземна мова 2-га	3	3	3	3	12
Латинська мова	*	*	*	*	*
Основи суспільних наук	1	1	2	2	6
Історія	2	2	2	*	6
Географія	2	2	*	*	4
Математика	3	3	2	2	10
Нарисова геометрія	*	*	*	*	*
Фізика	2	2	2	*	6
Хімія	2	2	2	*	6
Біологія/геологія	2	2	2	*	6
ІКТ	2	*	*	*	2
Естетика	2	2	*	*	4
Фізичне виховання	2	2	2	2	8
Предмет за вибором 1	*	*	2	2	4
Предмет за вибором 2	–	*	2	2	4
Предмет за вибором 3	–	–	*	2	2
Предмет за вибором 3	–	–	–	*	*
Усього	29	27	27	21	104
Шкільний компонент	4	6	6	12	28
Загальна кількість годин	33	33	33	33	132
Необов'язкові предмети					

* Зірочкою позначено кількість годин за розсудом школи.

ШВЕЦІЯ

Таблиця В.84

Швеція. **Обов'язкова освіта (МСКО 1+МСКО 2),
2007/08 н.р.**

<i>Предмети</i>	<i>Загальна кількість годин у І–Х класах</i>
Шведська мова /шведська як друга мова	1 490
Англійська мова	480
Математика	900
Мистецтво	230
Домашня та споживча економіка	118
Фізичне виховання та спорт	500
Музика	230
Ремесла	330
Географія, історія, релігієзнавство, громадянознавство (можуть викладатись окремо або інтегровано)	885
Біологія, фізика, хімія та технологія (можуть викладатись окремо або інтегровано)	800
Мова за вибором учня	320
Предмети за вибором учня	382
Загальна кількість годин	6 665
Шкільний компонент	600

Таблиця В.85

Швеція. **Старша середня школа (три роки навчання) (МСКО 3),
2007/08 н.р.****Сімнадцять національних профільних програм:**

мистецтво, адміністрування бізнесу, дитяче дозвілля, будівництво, електроінженерія, енергетика, харчова промисловість, ремесла, здоров'я та догляд, готельний та ресторанний бізнес, промисловість, засоби масової інформації, природні ресурси та охорона довкілля, природничі науки, суспільні науки, транспортна інженерія, технологія

<i>Предмети інваріанта</i>	<i>Кредити</i>
Шведська мова /шведська як друга мова	200
Англійська мова	100
Математика	100
Громадянознавство	100
Природознавство	50
Спорт та охорона здоров'я	100
Природничі дисципліни	50
Релігієзнавство	50
Естетична освіта	50
Профільні програми, включаючи 100 кредитів на проектну роботу	1450
Індивідуальна робота	300
Усього кредитів	2500

**ТРИВАЛІСТЬ ОБОВ'ЯЗКОВОЇ
ТА ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В ДЕРЖАВАХ-ЧЛЕНАХ ЄС**
[систематизовано автором на основі джерела 430, с. 42–50]

Країни ЄС	Тривалість обов'язкової освіти	Тривалість загальної середньої освіти
Австрія	9	12
Бельгія	9	12
Болгарія	9	12
Греція	10	12
Данія	10	13
Естонія	9	12
Ірландія	10	12
Іспанія	10	12
Італія	10	13
Кіпр	10 років та 4 місяці	14
Латвія	11	14
Литва	9	12
Люксембург	11	13
Мальта	11	13
Нідерланди	13	13
Німеччина	9	13
Польща	10	13
Португалія	9	12
Румунія	10	13
Словаччина	10	13
Словенія	9	13
Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії	11	13
Угорщина	13	13
Фінляндія	9	12
Франція	10	12
Чеська Республіка	9	13
Швеція	9	12

РЕКОМЕНДАЦІЯ
ЄВРОПЕЙСЬКОГО ПАРЛАМЕНТУ І ЄВРОПЕЙСЬКОЇ РАДИ
від 18 грудня 2006 року
щодо ключових компетентностей для навчання упродовж життя
(2006/962/ЕС) [369]

Неофіційний переклад О. Локшиної

Європейський Парламент
і Рада Європейського Союзу,

Беручи до уваги Договір про створення Європейського Співтовариства та, зокрема, його Статтю 149(4) і Статтю 150(4);

Беручи до уваги пропозицію Комісії;

Беручи до уваги думку Європейського комітету з економічних та соціальних питань;

Беручи до уваги думку Комітету регіонів;

діючи у відповідності з процедурою, сформульованою у Статті 251 цього Договору,

З огляду на те, що:

Європейська Рада у Лісабоні (23-24 березня 2000 року) дійшла висновків, що нові базові вміння, які мають надаватися через навчання упродовж життя як ключовий захід у рамках відповіді Європи на виклики глобалізації та переходу до знаннєво-базованих економік, повинні визначатися Європейською рамковою структурою, та наголосила, що найголовнішим багатством Європи є люди. З того часу ці висновки регулярно підтверджувалися, зокрема, на засіданнях Європейської Ради у Брюсселі (20–21 березня 2003 року і 22–23 березня 2005 року), а також у рамках оновленої Лісабонської стратегії, яку було ухвалено у 2005 році.

Європейська Рада у Стокгольмі (23–24 березня 2001 року) і у Барселоні (15–16 березня 2002 року) ухвалила конкретні перспективні цілі європейських систем освіти та професійної підготовки і робочу програму (Програма роботи „Освіта і професійна підготовка – 2010”) задля досягнення їх до 2010 року. Ці цілі включають розвиток умінь для суспільства знань і конкретні завдання щодо сприяння вивченню мов, розвитку підприємництва та загальну потребу стосовно посилення Європейського виміру в освіті.

У Повідомленні Комісії „Перетворюючи Європейський простір навчання упродовж життя на реальність” та в ухваленій згодом Радою Резолюції від 27 червня 2002 року щодо навчання упродовж життя надання „нових базових умінь” було визначено пріоритетом і підкреслено, що навчання упродовж життя має охоплювати навчанням період з дошкільного до пенсійного віку.

У контексті покращання досягнень Співтовариства у сфері зайнятості Європейська Рада на засіданнях у Брюсселі (березень та грудень 2003 року) наголосила на необхідності розбудовувати навчання упродовж життя, звертаючи особливу увагу на здійснення активних профілактичних заходів стосовно безробітних та незайнятих осіб. Це ґрунтувалося на доповіді Робочої групи з питань незайнятості, в якій було

підкреслено, що людям треба бути здатними адаптуватися до змін, що важливо інтегрувати людей до ринку праці та що ключову роль відіграє тут навчання упродовж життя.

У травні 2003 року Рада затвердила Європейські довідкові рівні (контрольні показники), демонструючи відданість ідеї вимірюваного покращання загального прогресу в Європі. Ці довідкові рівні включають грамотність читання, заранне припинення навчання у школі, завершення повної середньої освіти та участь дорослих громадян у навчанні упродовж життя і є тісно пов'язаними з розвитком ключових компетентностей.

У доповіді Ради щодо розширення ролі освіти, яку було затверджено у листопаді 2004 року, наголошувалося на тому, що освіта робить свій внесок у збереження і оновлення загальних культурних засад у суспільстві та в оволодіння важливими соціальними і громадянськими цінностями, такими як почуття громадянина, рівність, толерантність та повага, відіграючи особливе значення у час, коли перед усіма державами-членами постає питання, яким чином вирішувати проблеми, пов'язані з соціальним і культурним розмаїттям. Окрім цього, надання громадянам можливості увійти до робочого життя та залишитися у ньому є важливою складовою ролі освіти у справі зміцнення соціальної злагоди.

Доповідь, затверджена Комісією у 2005 році щодо прогресу, досягнутого на шляху Лісабонських цілей в освіті та професійній підготовці, засвідчила відсутність успіхів у зменшенні частки тих молодих людей 15-річного віку, які демонструють низькі результати з грамотності читання, або у збільшенні частки тих, хто завершує повну середню освіту. Був помітним певний прогрес у зменшенні частки тих, хто зарано залишає школу, однак при наявній динаміці Європейські довідкові рівні на 2010 рік, затверджені Радою у травні 2003 року, досягнуто не буде. Ступінь охоплення дорослих громадян навчанням не зростає достатньо швидко для того, аби досягти довідкового рівня – 2010, а цифри вказують на малу вірогідність того, що малокваліфіковані громадяни підвищуватимуть свій професійний рівень.

У Рамковій структурі дій задля розвитку компетентностей і кваліфікацій упродовж життя, затвердженій Європейськими соціальними партнерами у березні 2002 року, наголошувалося на тому, що для того, щоб залишатися конкурентоспроможними, бізнесові структури мають адаптовуватися все скоріше й скоріше. Посилення колективної роботи, згладжування ієрархій, делегування функцій та збільшення потреб у одночасному виконанні багатьох завдань обумовлюють розбудову освітніх організацій. У цьому контексті здатність організацій ідентифікувати компетентності, мобілізувати й розпізнати їх та заохотити їхній розвиток у всіх працюючих становить основу для нових конкурентоспроможних стратегій.

Маастрихтське дослідження з питань професійної освіти і підготовки 2004 року вказує на суттєвий розрив між освітніми рівнями, які потрібні для нових робочих місць, та рівнями освіти, яких досягла робоча сила в Європі. У зазначеному дослідженні вказується, що більш ніж одна третина європейських робітників (80 мільйонів осіб) мають низьку кваліфікацію, натомість було визначено, що до 2010 року майже 50 відсотків нових робочих місць вимагатимуть кваліфікації на рівні вищої освіти, біля 40 відсотків – повної середньої освіти і лише приблизно 15 відсотків відповідатимуть рівню базової школи.

У спільній доповіді Ради і Комісії щодо програми роботи „Освіта і професійна підготовка – 2010”, затвердженій у 2004 році, акцентувалося на необхідності того, щоб усі громадяни були озброєні потрібними їм компетентностями у рамках стратегій держав-членів з навчання упродовж життя. Для того, щоб стимулювати і активізувати реформування, у доповіді пропонується розробити спільні рекомендації та принципи для Європи і надається першочергова увага Рамковій структурі ключових компетентностей.

В Європейському молодіжному пакті, який є додатком до висновків Європейської Ради у Брюсселі (22–23 березня 2005 року), підкреслювалася необхідність надання сприяння розробці спільного комплексу стрижневих умінь.

Вимога щодо забезпечення молодих людей необхідними ключовими компетентностями та підвищення рівнів освітніх досягнень є складовою „Інтегрованих керівних принципів для зростання і створення робочих місць 2005–2008”, затверджених Європейською Радою у червні 2005 року. Зокрема Керівні принципи з питання зайнятості передбачають адаптування систем освіти і професійної підготовки до нових компетентнісних вимог шляхом покращання ідентифікації фахових потреб і ключових компетентностей у рамках програм реформування, здійснюваного державами-членами. Окрім цього, Керівні принципи з питання зайнятості закликають до дотримання комплексного гендерного підходу та гендерної рівності у всіх діях і до досягнення середнього відсотка зайнятості для Європейського Союзу на рівні 70 відсотків, а для жінок – принаймні 60 відсотків.

Ця Рекомендація має бути внеском у розбудову якісних, орієнтованих на майбутнє освіти та професійної підготовки, що відповідатимуть потребам європейського суспільства через підтримку і доповнення дій держав-членів, спрямованих на гарантування того, щоб їх системи стартової освіти і професійної підготовки пропонували всім молодим людям засоби для розвитку ключових компетентностей на рівні, достатньому для дорослого життя, і який закладе основу для подальшого навчання та трудової діяльності, а дорослим громадянам надасть можливість розвивати і оновлювати свої ключові компетентності через створення для них умов для цілісного і всебічного навчання упродовж життя. Ця Рекомендація має також надати у користування політикам, організаторам освіти й професійної підготовки, соціальним партнерам і самим тим, хто навчається, спільну європейську рамкову структуру ключових компетентностей задля того, щоб підтримати національні реформи й обмін інформацією між державами-членами і Комісією у рамках програми роботи „Освіта і професійна підготовка – 2010” та з метою досягнення погоджених європейських контрольних рівнів. Окрім цього, ця Рекомендація повинна підтримати інші споріднені політичні дії, наприклад, у сферах зайнятості й соціальної політики, а також у інших сферах, важливих для молоді.

Оскільки цілей, визначених цією Рекомендацією стосовно підтримки і доповнення дій держав-членів шляхом встановлення спільного орієнтира, що стимулюватиме та активізуватиме національні реформи і розвиток співпраці між державами-членами, неможливо достатньою мірою досягти державам-членам одноосібно, а тому краще – на рівні Співтовариства, Співтовариство може затверджувати заходи у відповідності з принципом субсидіарності, як це передбачено у Статті 5 Договору. Згідно з принципом пропорційності, сформульованим у зазначеній Статті, ця Рекомендація

не виходить за межі того, що є необхідним для досягнення встановлених цілей, таким чином залишаючи імплементацію цієї Рекомендації державам-членам,

Цим рекомендують

Державам-членам розвивати аспект ключових компетентностей для всіх як складову своїх стратегій навчання упродовж життя, включно зі стратегіями щодо забезпечення загальної грамотності, застосовуючи „Ключові компетентності для навчання упродовж життя – Європейську довідкову рамкову структуру” (на яку далі будуть посилення, як на „Довідкову рамкову структуру”), що містяться у Додатку до цієї Резолюції, як довідкове керівництво, з метою забезпечення того, щоб:

стартові освіта і професійна підготовка надавали всім молодим людям можливість розвивати ключові компетентності до рівня, який озброїть їх для дорослого життя і закладе основу для подальшого навчання та трудової діяльності;

було створено належні умови для тих молодих людей, хто через недоліки освітнього характеру, спричинені особистими, соціальними, культурними або економічними обставинами, потребують особливої підтримки для реалізації свого освітнього потенціалу;

доросле населення могло розвивати та оновлювати свої ключові компетентності впродовж життя і щоб особлива увага приділялася цільовим групам, визначеним як пріоритетні у національному, регіональному та/або місцевому контекстах, наприклад, особам, які потребують оновлення своїх умінь і навичок;

існувала належна інфраструктура для неперервної освіти й професійної підготовки дорослого населення, зокрема вчителі та викладачі, процедури підтвердження та оцінювання досягнень, заходи, націлені на забезпечення рівного доступу як до навчання упродовж життя, так і до ринку праці, й підтримка тих, хто вчиться, яка враховує різні потреби і компетентності дорослих;

цілісність системи освіти і професійної підготовки дорослих досягалася для кожного окремого громадянина шляхом тісного поєднання з політикою зайнятості та соціальною політикою, культурною політикою, інноваційною політикою та іншими політичними діями, що торкаються інтересів молодих людей, і на основі співпраці з соціальними партнерами й іншими зацікавленими суб'єктами.

Цим беруть до уваги наміри комісії

Зробити свій внесок до зусиль держав-членів з розбудови їхніх систем освіти та професійної підготовки й імплементувати та розповсюдити цю Рекомендацію, зокрема, шляхом використання Довідкової рамкової структури як керівництва для оптимізації навчання „рівний–рівному” та обміну позитивним досвідом і для відслідковування змін та інформування щодо досягнутого прогресу у дворічних звітах про здійснену роботу відповідно до робочої програми „Освіта і професійна підготовка – 2010”;

використовувати Довідкову рамкову структуру як керівництво при імплементації програм Співтовариства з питань освіти і професійного навчання, гарантуючи, що ці програми сприятимуть набуттю ключових компетентностей;

сприяти розширенню застосування Довідкової рамкової структури у споріднених сферах політики Спільноти, а особливо при імплементації політики зайнятості,

молодіжної, культурної та соціальної політики, й далі розширювати зв'язки з соціальними партнерами та іншими організаціями, які працюють у цих сферах;

відслідковувати вплив Довідкової рамкової структури у контексті програми роботи „Освіта і професійна підготовка – 2010” і представити Європейському Парламенту і Європейській Раді звіт, до 18 грудня 2010 року, щодо набутого досвіду та майбутніх перспектив.

м. Брюссель
18 грудня 2006 року

Від Європейського Парламенту
Президент
Ж. БОРРЕЛЬ ФОНТЕЛЛЕС

Від Європейської Ради
Голова
Я.-Е. ЕНЕСТАМ

Текст Д.2

КЛЮЧОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДЛЯ НАВЧАННЯ УПРОДОВЖ ЖИТТЯ – ЄВРОПЕЙСЬКА ДОВІДКОВА РАМКОВА СТРУКТУРА

Витоки та цілі

Оскільки глобалізація продовжує створювати нові виклики для Європейського Союзу, кожному громадянину потрібно буде володіти широким набором ключових компетентностей, щоб гнучко пристосовуватися до надзвичайно взаємопов'язаного світу, який швидко змінюється.

Виконуючи обидві свої функції – соціальну та економічну – освіта має відігравати ключову роль у забезпеченні того, щоб громадяни Європи оволодівали тими необхідними ключовими компетентностями, які нададуть їм змогу гнучко адаптуватися до таких змін.

З огляду, зокрема, на різноманітні особистісні компетентності, відмінні між собою потреби тих, хто навчається, мають задовольнятися шляхом гарантування рівності й доступу тих груп, які через недоліки освітнього характеру, спричинені особистими, соціальними, культурними або економічними обставинами, потребують особливої підтримки для реалізації свого освітнього потенціалу. До таких груп, наприклад, входять люди з низьким рівнем базової освіти, зокрема малограмотні, ті, хто зарано залишає навчання у школі, хто довгий час не має роботи і хто знову починає працювати після тривалої перерви, літні люди, мігранти та люди з фізичними вадами.

У цьому контексті головними цілями Довідкової рамкової структури є:

- виявляти і визначати ключові компетентності, що є необхідними для самореалізації, активної громадянської позиції, соціальної злагоди і здатності до працевлаштування у суспільстві знань;
- підтримувати діяльність держав-членів, націлену на забезпечення того, щоб до завершення стартової освіти та професійної підготовки молоді люди розвинули свої ключові компетентності до рівня, який би озброїв їх для дорослого життя і заклав основу для подальшого навчання й праці, та щоб доросле населення було в змозі розвивати і оновлювати свої ключові компетентності впродовж усього життя;

– бути для політиків, організаторів освіти, роботодавців і самих тих, хто навчається, орієнтиром європейського рівня, підтримуючи національні та європейські зусилля у напрямі спільно погоджених цілей;

– бути системою координат для подальшої діяльності на рівні Співтовариства у рамках як програми роботи „Освіта і професійна підготовка – 2010”, так і Програм Співтовариства з питань освіти і професійного навчання.

Ключові компетентності

Компетентності визначаються тут як сполучення знань, умінь, навичок та ставлень, що відповідає контексту. Ключові компетентності – це ті, що є необхідними всім індивідам для самореалізації та розвитку, активної життєвої позиції, соціальної інтеграції й працевлаштування.

Довідкова рамкова структура встановлює такі вісім ключових компетентностей:

Спілкування рідною мовою;

Спілкування іноземними мовами;

Математична компетентність і базові компетентності у галузі науки та техніки;

Цифрова обчислювальна компетентність;

Уміння вчитися;

Соціальна і громадянська компетентності;

Ініціативність та підприємливість;

Культурна освіченість та виразність.

Усі ці ключові компетентності вважаються однаково важливими, оскільки кожна з них може бути корисною для успішного життя у суспільстві знань. Багато з компетентностей накладаються одна на іншу та є взаємопов'язаними: аспекти, значимі для однієї сфери, підтримуватимуть компетентність в іншій. Компетентність щодо таких фундаментальних базових умінь, як володіння мовами, грамотність, уміння оперувати числами і застосовувати інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) є важливим підґрунтям для навчання, а вміння вчитися допомагає у всіх сферах навчальної діяльності. Є низка аспектів, які є важливими в межах всієї Довідкової рамкової структури: критичне мислення, творчий підхід, ініціативність, здатність розв'язувати проблеми, вміння оцінювати ризики, рішучість і конструктивне управління почуттями – кожен з них виконує свою роль у кожній із восьми ключових компетентностей.

1. Спілкування рідною мовою (*)

Визначення

Спілкування рідною мовою – здатність висловлювати та інтерпретувати ідеї, думки, почуття, факти та ставлення як усно, так і письмово (слухання, говоріння, читання та письмо) й лінгвістично взаємодіяти в адекватний і творчий спосіб у всіх різновидах соціальних та культурних контекстів – в освіті та професійній підготовці, на роботі, вдома, на дозвіллі.

* У контексті полікультурних і багатомовних суспільств Європи визнано, що рідна мова не завжди може бути офіційною мовою держави-члена і що здатність спілкуватися на офіційній мові є передумовою забезпечення повноцінної участі індивіда у суспільстві. У деяких державах-членах рідна мова може бути однією з кількох офіційних мов. Заходи, які мають здійснюватися у таких випадках, та застосування відповідних формулювань – це справа кожної окремо взятої держави-члена згідно з її специфічними потребами й обставинами.

Важливі знання, вміння та ставлення, пов'язані з цією компетентністю

Комунікаційна компетентність є результатом оволодіння рідною мовою, що за своєю природою пов'язане з розвитком когнітивних можливостей стосовно тлумачення світу і взаємодії з іншими. Спілкування рідною мовою потребує від індивіда знання лексики, практичної граматики та функцій мови. Вона передбачає обізнаність з основними типами вербальної взаємодії, з певним набором літературних та нелітературних текстів, основними рисами різних стилів та реєстрів мови, варіабельністю мови та комунікативних дій у різних контекстах.

Індивіди мають володіти вміннями і навичками як усного, так і письмового спілкування в різних комунікативних ситуаціях і відслідковувати й адаптувати свої комунікативні дії потребам ситуації. Ця компетентність також передбачає вміння вирізняти та використовувати різні типи текстів, відшукувати, збирати та обробляти інформацію, застосовувати допоміжні засоби, формулювати та висловлювати власні усні та письмові аргументи у переконливій формі відповідно до контексту.

Позитивне ставлення до спілкування рідною мовою передбачає готовність до критичного та конструктивного діалогу, позитивну оцінку естетичних якостей та бажання прагнути до них, а також інтерес до взаємодії з іншими індивідами. Значенням маєтись на увазі наявність усвідомлення дії мови на інших і необхідності розуміти та використовувати мову у позитивний і соціально відповідальний спосіб.

2. Спілкування іноземними мовами (*)*Визначення*

Спілкування іноземними мовами у цілому охоплює такі ж основні параметри умінь та навичок, які є характерними для спілкування рідною мовою: воно базується на здатності розуміти, висловлювати та інтерпретувати ідеї, думки, почуття, факти і ставлення як усно, так і письмово (слухання, говоріння, читання та письмо) у відповідних соціальних та культурних контекстах (в освіті та професійній підготовці, на роботі, вдома, на дозвіллі згідно з бажаннями та потребами індивіда). Спілкування іноземними мовами також потребує навичок посередництва та міжкультурного розуміння. Рівень володіння цією компетентністю кожним індивідом варіюватиметься між цими чотирма вимірами (слухання, говоріння, читання та письмо) та між різними мовами і відповідати соціальному та культурному рівню цього індивіда, середовищу та його потребам/інтересам.

Важливі знання, вміння та ставлення, пов'язані з цією компетентністю

Компетентність з іноземних мов потребує знання лексики та функціональної граматики й обізнаності з основними типами вербальної взаємодії та реєстрів мови. Важливим є знання суспільних умовностей, а також врахування культурних аспектів та варіабельності мов.

* Важливо визнати, що багато європейців живуть у двомовних або багатомовних родин та громадах і що офіційна мова країни, в якій вони мешкають, може не бути їхньою рідною мовою. Щодо цих груп ця компетентність може більшою мірою стосуватися офіційної мови, аніж мови іноземної. Потреби, мотивація і соціальні та/або економічні причини для розвитку ними цієї компетентності заради власного інтегрування відрізнятимуться, наприклад, від міркувань тих, хто вивчає іноземну мову для подорожей чи роботи. Заходи, які мають здійснюватися у таких випадках, та застосування відповідних формулювань – це справа кожної окремо взятої держави-члена згідно з її специфічними потребами й обставинами.

Базові уміння і навички спілкування іноземними мовами включають здатність розуміти усні повідомлення, починати, підтримувати та завершувати розмови, читати, розуміти та складати тексти відповідно до потреб індивіда. Індивіди повинні також уміти правильно застосовувати допоміжні засоби та вчити мови також неформально у рамках навчання упродовж життя.

Позитивне ставлення передбачає позитивне сприйняття розмаїття та відмінностей різних культур, а також інтерес до мов й зацікавленість у міжкультурному спілкуванні.

3. Математична компетентність і базові компетентності у галузі науки та техніки

Визначення

А. Математична компетентність – це здатність розвивати й застосовувати математичне мислення задля вирішення різних завдань у повсякденних ситуаціях. Спираючись на адекватне оволодіння числами, акцент робиться на процесі та активності, а також на знаннях. Математична компетентність включає – різною мірою – здатність та бажання використовувати математичні способи мислення (логічне та просторове) та викладу (формули, моделі, конструкції, графіки, діаграми).

Б. Наукова компетентність – це здатність та бажання використовувати сукупність знань та методологію, яка застосовується для пояснення світу природи, задля формулювання запитань та вироблення висновків, що спираються на наявні реалії. Компетентність у сфері техніки розглядається як застосування цих знань та методології у відповідь на усвідомлені людські бажання чи потреби. Обидві сфери цієї компетентності передбачають розуміння змін, що спричиняються людською діяльністю, та відповідальність на рівні окремого громадянина.

Важливі знання, вміння та ставлення, пов'язані з цією компетентністю

А. Необхідні знання з математики включають добре знання чисел, одиниць виміру та структур, базових операцій та базового представлення математичних результатів, розуміння математичних термінів та концепцій, а також усвідомлення тих запитань, на які може запропонувати відповіді математика.

Індивід повинен володіти уміннями і навичками застосування базових математичних принципів та процесів у контексті повсякденного життя вдома і на роботі, а також розуміти та оцінювати ланцюжки аргументів. Індивід має бути здатним аргументувати у математичний спосіб, розуміти математичні докази, спілкуватися математичною мовою та використовувати відповідні допоміжні засоби.

Позитивне ставлення в математиці базується на повазі до істини і бажанні дошукуватися причин та оцінювати їхню обґрунтованість.

Б. Необхідні знання щодо науково-технічної сфери охоплюють базові принципи світу природи, фундаментальні наукові концепції, принципи та методи, технології та технологічні продукти і процеси, а також розуміння впливу науки і техніки на природне середовище. Ці компетентності мають надавати можливість індивідам краще розуміти перспективи, обмеження та ризики наукових теорій, їх прикладного застосування, технологічних розробок у суспільстві взагалі (щодо процесів прийняття рішень, цінностей, моральних питань, культури тощо).

Уміння і навички включають здатність застосовувати та оперувати як технічними засобами та машинами, так і науковими даними для досягнення цілей або прийняття рішень чи вироблення висновків, що спираються на реалії. Індивіди повинні також уміти визначати основні характеристики наукового дослідження та бути здатними презентувати висновки та міркування, що вели до них.

Компетентність включає ставлення, що складається з критичної оцінки та допитливості, інтересу до етичних аспектів та поваги до безпеки і стабільності, зокрема, стосовно науково-технічного прогресу щодо самого індивіда, родини, громади та глобальних питань.

4. Цифрова обчислювальна компетентність

Визначення

Цифрова обчислювальна компетентність передбачає впевнене та критичне використання Технології інформаційного суспільства – ТІС (Information Society Technology – IST) для роботи, дозвілля та спілкування. Фундаментом для неї слугують базові навички з ІКТ: використання комп'ютерів для віднаходження інформації, її оцінювання, збереження, продукування, презентації та обміну нею, а також для спілкування й участі в інтерактивних мережах через Інтернет.

Важливі знання, вміння та ставлення, пов'язані з цією компетентністю

Цифрова компетентність вимагає правильного розуміння та доброго знання природи, ролі та можливостей ТІС у повсякденних контекстах: в особистому і суспільному житті, а також на роботі. Включає основні різновиди застосування комп'ютерних технологій: електронну обробку текстів, великоформатних таблиць, баз даних, зберігання та оперування інформацією, а також розуміння можливостей і потенційних ризиків Інтернету та спілкування в електронному середовищі (електронною поштою, мережевими засобами) задля дозвілля, обміну інформацією, спільної роботи в мережі, навчання та проведення досліджень. Індивіди повинні також розуміти, як ТІС може сприяти творчості та інноваційному мисленню, і при інтерактивному застосуванні ТІС мають бути обізнаними з питаннями достовірності та надійності наявної інформації, а також з правовими та етичними принципами.

Уміння і навички, що потрібні для володіння цією компетентністю, включають: здатність шукати, збирати та обробляти інформацію, використовувати її критично і системно, оцінюючи її важливість та при визначенні зв'язків відрізняючи реальне від віртуального. Індивіди повинні володіти навичками застосування засобів для продукування, представлення та розуміння комплексної інформації та мати здатність отримувати доступ, відшукувати та використовувати базовані на Інтернеті сервіси; вони також повинні вміти застосовувати ТІС для підтримки критичного, творчого та інноваційного мислення.

Застосування ТІС потребує критичного та рефлексивного ставлення до наявної інформації, а також відповідального застосування інтерактивних медійних засобів; ця компетентність також ґрунтується на інтересі до участі у спільнотах та мережах задля культурних, соціальних та/або професійних цілей.

5. Уміння вчитися

Визначення

Навчатися вчитись – це здатність виявляти послідовність і наполегливість у навчанні, вміння організовувати власне навчання як індивідуально, так і в групах, зокрема, ефективно управляючи часом та інформацією. Ця компетентність включає обізнаність з процесом навчання та потребами індивіда й одночасне визначення наявних можливостей, здатність долати складнощі задля успішного навчання. Вона передбачає набуття, обробку та засвоєння нових знань, умінь і навичок, а також пошук та використання рекомендацій. Уміння вчитися передбачає, що ті, хто вчиться, спираються на попередні знання та життєвий досвід, маючи на меті застосування знань, умінь і навичок у різних контекстах – удома, на роботі, в процесі навчання та професійної підготовки. Мотивація та впевненість є визначальними характеристиками компетентності особистості.

Важливі знання, вміння та ставлення, пов'язані з цією компетентністю

У тих випадках, коли навчання спрямоване на досягнення конкретних робочих або кар'єрних цілей, індивід повинен засвоїти компетентності, знання, вміння, навички і кваліфікації, що є необхідними. У всіх випадках уміння вчитися потребує, щоб індивід знав та розумів, яким навчальним стратегіям слід надати перевагу, які сильні та слабкі сторони його вмінь й кваліфікацій. Він також має бути здатним вести пошук освітніх можливостей і наявних відповідних рекомендацій/підтримки.

Уміння вчитись потребує, по-перше, набуття фундаментальних базових умінь і навичок, таких як грамотність, спроможність до оперування числами та ІКТ, які є необхідними для подальшого навчання. На цій основі індивід повинен уміти отримувати доступ до нових знань, умінь та навичок, здобувати їх, обробляти та засвоювати. Це потребує ефективного управління навчанням, моделями кар'єри та роботи, зокрема, здатності наполегливо продовжувати навчання, концентруватися впродовж тривалих проміжків часу та критично обмірковувати навчальні цілі й завдання. Індивіди повинні вміти присвячувати час для самостійного навчання та виявляти самодисципліну, а також співпрацювати з іншими у рамках навчального процесу, отримувати користь від роботи в неоднорідних групах та ділитися набутими знаннями. Вони також повинні вміти організовувати власне навчання, оцінювати свою роботу і, у разі необхідності, звертатися за порадою, інформацією та за допомогою.

Позитивне ставлення включає мотивацію та налаштованість продовжувати навчання та досягати успіхів у ньому впродовж життя. Готовність до розв'язання проблем сприяє як суто навчальному процесу, так і здатності індивіда долати перешкоди та адаптуватися до змін. Важливими елементами позитивного ставлення є бажання використовувати попередній навчальний та життєвий досвід, шукати можливості для навчання та застосовувати здобуті знання у різних життєвих контекстах.

6. Соціальна і громадянська компетентності

Визначення

Ці компетентності включають особистісну, міжособистісну і міжкультурну компетентності та охоплюють усі форми поведінки, що надають можливість індивідуумам брати ефективну та конструктивну участь у соціальному та трудовому житті, особливо в умовах все більш комплексних суспільств, та, у разі необхідності, розв'язувати конфлікти.

Громадянська компетентність озброює індивідів для повноцінного залучення до громадського життя на базі знання соціальних та політичних концепцій і структур, а також готовності до активної та демократичної участі.

Важливі знання, вміння та ставлення, пов'язані з цією компетентністю

А. Соціальна компетентність є пов'язаною з особистісним та соціальним благополуччям, яке вимагає розуміння того, яким чином індивіди можуть забезпечити собі оптимальне фізичне та ментальне здоров'я, зокрема, як ресурс для себе, власної сім'ї та безпосереднього соціального середовища, а також знання, яким чином цьому може сприяти здоровий спосіб життя. Для успішної міжособистісної та соціальної співучасті важливим є розуміння норм поведінки і манер, які є загальноприйнятими у різних суспільствах та середовищах (наприклад, на роботі), а також обізнаність з базовими поняттями щодо індивідів, груп, організацій, гендерної рівності та недискримінації, суспільства і культури. Важливим є розуміння багатокультурних та соціоекономічних вимірів європейських суспільств, а також яким чином національна культурна ідентичність взаємодіє з європейською.

Ядром цієї компетентності є вміння і навички конструктивного спілкування у різних середовищах, виявлення толерантності, висловлення та розуміння різних точок зору, здатності викликати довіру при веденні перемовин та співпереживання. Індивіди повинні вміти долати стрес та розпач, проявляючи їх у конструктивний спосіб, а також розрізнати особистісну та професійну сфери.

У сенсі ставлення компетентність базується на співпраці, позитивному сприйнятті та цілісності. Індивіди повинні мати інтерес до подій у соціально-економічному житті, до міжкультурного спілкування, цінити розмаїття і поважати інших, бути готовими як долати забобони та і йти на компроміси.

Б. Громадянська компетентність базується на обізнаності з концепціями демократії, справедливості, рівності, громадянства та громадянських прав, зокрема, з тим, як вони формулюються у Хартії Європейського Союзу з фундаментальних прав та у міжнародних деклараціях та як вони застосовуються різними інституціями на місцевому, регіональному, національному, європейському та міжнародному рівнях. Вона включає обізнаність з поточними подіями, а також знання основних подій та тенденцій у національній, європейській та світовій історії. Окрім цього, має бути забезпечена поінформованість щодо цілей, цінностей та політики соціальних і політичних рухів. Важливим також є обізнаність щодо європейської інтеграції і структур, основних цілей та цінностей ЄС, розмаїття і культурних відмінностей в Європі.

Уміння і навички, що характеризують громадянську компетентність, стосуються здатності активно взаємодіяти з іншими у громадській сфері, виявляти солідарність та інтерес до розв'язання проблем, що впливають на життя місцевої та більш широкої громад. Це передбачає критичне та творче мислення і конструктивну участь у заходах громади і оточення, а також у прийнятті рішень на усіх рівнях – від місцевого до національного та європейського, зокрема, шляхом голосування.

Платформою для позитивного ставлення є повага до прав людини, включаючи рівність як основу демократії, позитивна оцінка та розуміння відмінностей між системами цінностей різних релігійних або етнічних груп. Вона означає прояв почуття приналежності до власної місцевості, країни, ЄС та Європи взагалі й до світу і бажання брати участь у прийнятті демократичних рішень на усіх рівнях. Вона також

включає демонстрацію почуття відповідальності, розуміння і поваги до тих спільних цінностей, які є необхідними для забезпечення соціальної злагоди, зокрема, поваги демократичних принципів. Конструктивна участь також передбачає громадську діяльність, підтримку соціального розмаїття, злагоди та стійкого розвитку й готовність поважати цінності та приватне життя інших.

7. Ініціативність та підприємливість

Визначення

Ініціативність та підприємливість пов'язані з умінням індивіда перетворювати ідеї на дії. Ця компетентність включає творчий підхід, винахідливість та готовність ризикувати, а також здатність планувати й управляти проектами задля досягнення цілей. Вона підтримує кожного не лише у повсякденному житті вдома та у суспільстві, але й також допомагає на робочому місці зрозуміти контекст роботи, дозволяє реалізовувати можливості та є основою для формування спеціальних знань, умінь й навичок, необхідних тому, хто розпочинає або веде громадську чи комерційну діяльність. Вона має включати розуміння етичних цінностей та сприяти ефективному врядуванню.

Важливі знання, вміння та ставлення, пов'язані з цією компетентністю

Необхідні знання включають здатність виявляти наявні можливості для особистої, професійної та/або бізнесової діяльності, зокрема, з урахуванням аспектів „ширшої картини”, які репрезентують контекст, в якому люди живуть і працюють, наприклад, комплексне розуміння економічних механізмів і можливостей та викликів, що стоять перед підприємцем або організацією. Індивіди повинні також бути свідомі щодо етичної позиції підприємств та у який спосіб вони можуть робити добро, зокрема, шляхом чесної торгівлі або соціального підприємництва.

Уміння і навички пов'язані з активним проектним менеджментом (включаючи, наприклад, уміння планувати, організовувати, управляти, керувати й делегувати, аналізувати, спілкуватися, інформувати, оцінювати та звітувати) та зі здатністю ефективно репрезентувати та вести перемовини, а також працювати як індивідуально, так і спільно в команді. Важливим є вміння бути розсудливим і визначати власні сильні та слабкі сторони, а також аналізувати та ризикувати, де і коли це доцільно.

Підприємницьке ставлення характеризується ініціативністю, активністю, самостійністю та винахідливістю в особистому та суспільному житті й на роботі. Воно також включає мотивацію та рішучість досягати цілей, як особистих, так і колективних, а також виробничих.

8. Культурна освіченість та виразність

Визначення

Позитивна оцінка важливості творчого вираження ідей, досвіду та емоцій різними засобами, включно з музикою, театральним та образотворчим мистецтвом, літературою.

Важливі знання, вміння та ставлення, пов'язані з цією компетентністю

Культурна освіченість включає ознайомленість з місцевою, національною та європейською культурною спадщиною та її місцем у світі, що охоплює базові знання основних надбань культури, зокрема, популярну сучасну культуру. Важливо розумі-

ти культурне і лінгвістичне розмаїття в Європі та інших регіонах світу, необхідність його збереження, а також значення естетичних факторів у повсякденному житті.

Уміння і навички стосуються як позитивної оцінки, так і виразності: позитивної оцінки творів мистецтва та видовищних заходів і задоволення від них, а також самовираження індивіда через розмаїття засобів, використовуючи свої внутрішні можливості. Уміння і навички включають також здатність зіставляти власну творчу точку зору з думкою інших та визначати й реалізовувати соціальні та економічні можливості в культурній діяльності. Культурна освіченість є важливою для розвитку творчих умінь та навичок, які можна транслювати до різних професійних контекстів.

Глибоке розуміння власної культури і почуття ідентичності можуть бути базисом для поваги та відкритого ставлення до розмаїття культурної освіченості. Позитивне ставлення також охоплює творчість та бажання культивувати естетичну спроможність через художнє самовираження та участь у культурному житті.

ДОДАТОК Є

РЕКОМЕНДАЦІЯ
ЄВРОПЕЙСЬКОГО ПАРЛАМЕНТУ і ЄВРОПЕЙСЬКОЇ РАДИ
від 23 квітня 2008 року
щодо затвердження Європейської рамкової структури
кваліфікацій для навчання упродовж життя
(стосується ЄЕС) (2008/С 111/01) [377]

Неофіційний переклад О. Локшиної

Текст Є.1

Європейський Парламент
і Рада Європейського Союзу

Беручи до уваги Договір про створення Європейського Співтовариства та, зокрема, його Статтю 149(4) і Статтю 150(4);

Беручи до уваги пропозицію Комісії;

Беручи до уваги думку Європейського комітету з економічних та соціальних питань;

Беручи до уваги думку Комітету регіонів;

Діючи у відповідності з процедурою, сформульованою у Статті 251 цього Договору,

З огляду на те, що:

(1) Розвиток та визнання знань, умінь, навичок та компетентності громадян мають вирішальне значення для розвитку індивідів, конкурентоспроможності, зайнятості та соціальної злагоди у Співтоваристві. Такий розвиток і визнання повинні полегшувати транснаціональну мобільність тих, хто працює, і тих, хто вчиться, та сприяти узгодженню попиту і пропозиції на європейському ринку праці. Тому на національному рівні та на рівні Співтовариства необхідно активізувати й розширяти доступ до навчання упродовж життя та співучасть у ньому всіх громадян, включно людей із особливими потребами, і підтримувати та покращувати використання кваліфікаційних характеристик.

(2) На своєму засіданні у Лісабоні у 2000 році Європейська Рада дійшла висновку, що посилення прозорості кваліфікаційних вимог повинно бути одним із головних компонентів, які є необхідними для адаптації систем освіти і професійної підготовки Співтовариства до потреб суспільства знань. Більше того, на засіданні у Барселоні у 2002 році Європейська Рада закликала до тіснішої співпраці на університетському рівні, до посилення прозорості та до покращання методик визнання в галузі професійної освіти та підготовки.

(3) У Резолюції від 27 червня 2002 року щодо навчання упродовж життя Європейська Рада запропонувала Комісії розробити, у тісній взаємодії з Європейською Радою та державами-членами, рамкову структуру для визнання кваліфікацій, що набуваються в системах освіти та професійної підготовки, враховуючи досягнення Болонського процесу та сприяючи подібним діям у сфері професійно-технічної освіти.

(4) У спільних доповідях Європейської Ради та Європейської комісії щодо імплементації робочої програми „Освіта і професійна підготовка – 2010”, затверджених у 2004 та 2006 рр., наголошувалося на необхідності розробки Європейської рамкової структури кваліфікацій.

(5) У своїх рішеннях Рада і представники урядів держав-членів, які провели спільне засідання в рамках Ради 15 листопада 2004 року стосовно подальших першочергових завдань щодо посилення європейської співпраці з професійної освіти і підготовки, надали пріоритет, у контексті Копенгагенського процесу, розробці відкритої та гнучкої Європейської рамкової структури кваліфікацій, що базуватиметься на прозорості та спільній довірі і має стати спільним для усіх орієнтиром у сфері освіти та професійної підготовки.

(6) Має розвиватися система підтвердження навчальних результатів неформальної та інформальної освіти у відповідності з рішеннями від 28 травня 2004 року Європейської Ради щодо спільних європейських принципів з ідентифікації та валідації неформального та інформального навчання.

(7) На засіданнях Європейської Ради у Брюсселі у березні 2005 року та у березні 2006 року було підкреслено необхідність затвердження Європейської рамкової структури кваліфікацій.

(8) Ця Рекомендація враховує Рішення Європейського Парламенту і Європейської Ради від 15 грудня 2004 року № 2241/2004/ЕС щодо Єдиної рамкової структури Співтовариства задля прозорості кваліфікацій та компетентностей (Europass), а також Рекомендацію Європейського Парламенту і Європейської Ради від 18 грудня 2006 року щодо ключових компетентностей для навчання протягом життя.

(9) Ця Рекомендація узгоджується з рамковою структурою Європейського простору вищої освіти та з дескрипторами циклів, погодженими міністрами з питань вищої освіти 45 європейських країн на зустрічі у Бергені 19 та 20 травня 2005 року в рамках Болонського процесу.

(10) Рішення Європейської Ради щодо забезпечення якості професійної освіти та підготовки від 23 та 24 травня 2004 року, Рекомендація Європейського Парламенту і Європейської Ради від 15 лютого 2006 року №2006/143/ЕС щодо подальшої європейської співпраці у сфері контролю за якістю вищої освіти, стандарти та рекомендації стосовно забезпечення якості в європейському просторі вищої освіти, погоджені міністрами, які відповідають за вищу освіту, на засіданні у Бергені, містять спільні принципи з забезпечення якості, на основі яких має імплементуватися Європейська рамкова структура кваліфікацій.

(11) Ця Рекомендація не обмежує дію Директиви від 7 вересня 2005 року № 2005/36/ЕС Європейського Парламенту і Європейської Ради щодо визнання професійних кваліфікацій, якою надаються права та накладаються обов'язки як відповідним національним органам влади, так і мігрантам. Співвіднесення з рівнями Європейської рамкової структури кваліфікацій не повинно впливати на доступ до ринку праці, якщо професійну кваліфікацію було визнано у відповідності з Директивою № 2005/36/ЕС.

(12) Метою цієї Рекомендації є створення спільної довідкової рамкової системи, яка б слугувала засобом трансляції між різними кваліфікаційними системами та їхніми рівнями, як для загальної середньої та вищої освіти, так і для професійної освіти та підготовки. Це покращить прозорість і уможливить порівняння та застосування кваліфікацій громадян, отриманих відповідно до практики, що існує в різних державах-членах. Кожний рівень кваліфікації повинен, у принципі, бути досяжним різноманітними освітніми та кар'єрними шляхами. Більше того, Європейська рамкова структура кваліфікацій має дозволяти міжнародним галузевим організаціям пов'язувати свої системи кваліфікацій зі спільним європейським баченням, і у такий спосіб демонструвати зв'язок між міжнародними галузевими системами кваліфікацій та національними системами кваліфікацій. Ця Рекомендація, таким чином, сприяє вирішенню ширших завдань – розвитку навчання упродовж життя і підвищенню рівня зайнятості, мобільності та соціальної інтеграції тих, хто працює, і тих, хто вчиться. Принципи якісного прозорого підтвердження кваліфікацій та обмін інформацією слугуватимуть основою для її імплементатії, допомагаючи створити загальну довіру.

(13) Ця Рекомендація повинна стати внеском у справу модернізації систем освіти і професійної підготовки, взаємозв'язку освіти, навчання, зайнятості, а також побудови мостів між формальною, неформальною та інформальною освітою, ведучи також до підтвердження навчальних результатів, які здобуваються через досвід.

(14) Ця Рекомендація не замінює і не уточнює системи національних кваліфікацій та/або кваліфікації. Європейська рамкова структура кваліфікацій не описує конкретні кваліфікації чи компетентності індивідів, і окремі кваліфікації повинні співвідноситися з належним рівнем Європейської рамкової структури кваліфікацій через відповідні національні системи кваліфікацій.

(15) Беручи до уваги те, що ця Рекомендація не є обов'язковою для виконання, вона відповідає принципу субсидіарності, підтримуючи та доповнюючи діяльність держав-членів шляхом полегшення подальшої співпраці між ними задля збільшення прозорості і сприяння мобільності та навчанню упродовж життя. Її слід імплементувати у відповідності до національного законодавства та практики.

(16) Оскільки мету цієї Рекомендації – створення спільної довідкової рамкової системи, яка б слугувала засобом трансляції між різними кваліфікаційними системами та їхніми рівнями – держави-члени достатньою мірою досягти не в змозі, беручи до уваги масштаб та наслідки запропонованих дій, доцільним може бути прийняття заходів на рівні Співтовариства, яке може затверджувати заходи у відповідності з принципом субсидіарності, визначеним у Статті 5 Договору. Згідно з принципом пропорційності, сформульованим у зазначеній Статті, ця Рекомендація не виходить за межі того, що є необхідним для досягнення встановленої мети.

Цим рекомендують державам-членам

1. Застосовувати Європейську рамкову структуру як довідковий інструмент для порівняння кваліфікаційних рівнів різних кваліфікаційних систем і для підтримки навчання упродовж життя, рівних можливостей у суспільстві знань та подальшої інтеграції європейського ринку праці, одночасно поважаючи багате розмаїття національних систем освіти;

2. Прив'язати до 2010 року власні національні системи кваліфікацій до Європейської рамкової структури кваліфікацій, зокрема, шляхом співвіднесення, у прозорий спосіб, власних кваліфікаційних рівнів до рівнів, визначених у Додатку II, а також, де це доцільно, шляхом розробки національних рамкових структур кваліфікацій у відповідності з національним законодавством та практикою;

3. Затвердити необхідні заходи з тим, щоб до 2012 року усі нові кваліфікаційні сертифікати, дипломи та документи „Europass”, видані компетентними органами, містили чітке посилання, через національні кваліфікаційні системи, на відповідні рівні Європейської рамкової структури кваліфікацій;

4. Для визначення та опису кваліфікацій застосовувати підхід, що базується на навчальних результатах, і сприяти практиці підтвердження результатів неформального та інформального навчання у відповідності зі спільними європейськими принципами, погодженими у рішеннях від 28 травня 2004 року Європейської Ради, приділяючи особливу увагу тим громадянам, які з найбільшою вірогідністю можуть втратити роботу і яким такий підхід міг би допомагати активніше залучатися до процесу навчання упродовж життя та забезпечувати доступ до ринку праці;

5. Пропагувати та застосовувати принципи підтвердження якісного рівня освіти та професійної підготовки, визначені у Додатку III, при співвіднесенні кваліфікацій вищої і професійної освіти та підготовки, які надаються в рамках національних систем кваліфікацій, з Європейською рамковою структурою кваліфікацій;

6. Визначити національні координаційні установи, які б відповідали вимогам держав-членів, були б пов'язані з їх конкретними структурами, підтримували б та, спільно з іншими відповідними національними органами влади, направляли взаємоузгодження національних систем кваліфікацій та Європейської рамкової структури кваліфікацій, маючи на увазі покращання якості та посилення прозорості цього узгодження.

Серед завдань таких національних координаційних установ мають бути:

(а) співвіднесення рівнів кваліфікацій національних кваліфікаційних систем з рівнями Європейської рамкової структури кваліфікацій, описаними у Додатку II;

(б) забезпечення застосування прозорої методології для співвіднесення національних кваліфікаційних рівнів з Європейською рамковою структурою кваліфікацій з метою, з одного боку, полегшення порівняння між ними та, з іншого, забезпечення оприлюднення вироблених рішень;

(в) надання доступу зацікавленим сторонам до інформації щодо аспектів співвіднесення національних кваліфікацій з Європейською рамковою структурою через національні системи кваліфікацій та до моніторингу цього співвіднесення;

(г) забезпечення участі усіх відповідних зацікавлених сторін, включно, згідно з національним законодавством та практикою, з вищими навчальними закладами, закладами професійної освіти та підготовки, соціальними партнерами, представниками виробничих галузей та експертами, у порівнянні та застосуванні кваліфікацій на європейському рівні.

Схвалюють наміри комісії щодо

1. Підтримки держав-членів у реалізації означених завдань і міжнародних галузевих організацій у застосуванні довідкових рівнів та принципів Європейської рамкової структури кваліфікацій, визначених у цій Рекомендації, зокрема, сприяючи співпраці, обміну практичними досягненнями та перевірки – шляхом, серед іншого, добровільної здійснюваної колегами експертизи та пілотних проектів у рамках програм Співтовариства, а також організовуючи інформаційно-консультаційні заходи на рівні комітетів соціальних діалогів й розробляючи методичні матеріали;

2. Створення до 23 квітня 2009 року дорадчої групи з питань Європейської рамкової структури кваліфікацій у складі представників держав-членів з залученням європейських соціальних партнерів та, у разі необхідності, інших зацікавлених сторін, яка відповідатиме за забезпечення загальної цілісності та прозорості процесу співвіднесення національних кваліфікаційних систем з Європейською рамковою структурою кваліфікацій;

3. Аналізу та оцінки, у співпраці з державами-членами та після консультацій з зацікавленими сторонами, заходів, здійснюваних відповідно до цієї Рекомендації, включно з питаннями щодо сфери компетенції та терміну діяльності дорадчої групи, та представлення, до 13 квітня 2013 року, на розгляд Європейського Парламенту та Європейської Ради доповіді щодо набутого досвіду та подальших перспектив, зокрема, у разі необхідності, щодо можливого перегляду цієї Рекомендації;

4. Сприяння тісному взаємозв'язку Європейської рамкової структури кваліфікацій та існуючих або майбутніх європейських систем перезаліку та накопичення залікових балів у вищій і професійній освіті та підготовці задля того, щоб покращити мобільність громадян і полегшити визнання навчальних досягнень.

м. Страсбург, 28 квітня 2008 року

Від Європейського Парламенту
Президент
Х.-Г. ПЬОТТЕРІНГ

Від Європейської Ради
Голова
Я. ЛЕНАРЧИЧ

Визначення

Для цілей цієї Рекомендації застосовуються такі визначення:

(а) „кваліфікація” означає офіційний результат, який отримується в процесі оцінювання та підтвердження, коли компетентний орган встановлює, що навчальні досягнення індивіда відповідають визначеним стандартам;

(б) „національна система кваліфікацій” означає усі аспекти діяльності держави-члена, що стосуються визнання навчання та інших механізмів, які пов’язують освіту та професійну підготовку з ринком праці та громадянським суспільством. Сюди входять розробка і здійснення інституційних заходів та процесів, що стосуються забезпечення якості, оцінювання та присудження кваліфікації. Національна система кваліфікацій може складатися з декількох підсистем, а також включати в себе національну рамкову структуру кваліфікацій;

(в) „національна рамкова структура кваліфікацій” означає інструмент для класифікації кваліфікацій відповідно до низки критеріїв щодо визначення досягнутих навчальних рівнів, мета якої полягає в інтеграції та координації національних підсистем кваліфікацій і у покращанні прозорості, доступності, якості і розвитку кваліфікацій відповідно до потреб ринку праці та громадянського суспільства;

(г) „сектор (галузь)” означає угруповання видів професійної діяльності на основі їх основних економічних функцій, продукту, послуг або технологій;

(д) „міжнародна галузева організація” означає об’єднання національних організацій, включаючи, наприклад, організації роботодавців і професійні структури, яка представляє інтереси національних галузей;

(е) „навчальні результати” означають твердження про те, що учень знає, розуміє та вміє робити після завершення процесу навчання, і визначаються у форматі знань, умінь, навичок та компетентності;

(є) „знання” означають результат засвоєння інформації в процесі навчання. Знання – це сукупність фактів, принципів, теорій і практичного досвіду, що пов’язані з певною сферою роботи або навчання. У контексті Європейської рамкової структури кваліфікацій знання характеризуються як теоретичні та/або фактичні;

(ж) „уміння та навички” означають здатність застосовувати знання та використовувати ноу-хау для виконання завдань та розв’язання проблем. У контексті Європейської рамкової структури кваліфікацій уміння та навички характеризуються як когнітивні (пов’язані з використанням логічного, інтуїтивного та творчого мислення) чи практичні (що передбачають фізичну вправність і використання методів, матеріалів, інструментів та приладів);

(з) „компетентність” означає підтверджену здатність застосовувати знання, уміння, навички й особисті, соціальні та/або методологічні можливості у роботі або навчанні, для професійного та особистого розвитку. У контексті Європейської рамкової структури кваліфікацій компетентність характеризується з точки зору відповідальності та самостійності.

**Дескриптори для визначення рівнів
Європейської рамкової структури кваліфікацій (ЄРСК)**

Кожен з восьми рівнів визначається набором дескрипторів, які характеризують навчальні досягнення, що стосуються кваліфікацій того ж рівня у будь-якій системі кваліфікацій.

Таблиця

Знання	Уміння та навички	Компетентність
1	2	3
У контексті ЄРСК знання характеризуються як теоретичні та/або фактичні	У контексті Європейської рамкової структури кваліфікацій уміння та навички характеризуються як когнітивні (пов'язані з використанням логічного, інтуїтивного та творчого мислення) чи практичні (що передбачають фізичну вправність і використання методів, матеріалів, інструментів та приладів)	У контексті Європейської рамкової структури кваліфікацій компетентність характеризується з точки зору відповідальності та самостійності
Рівень 1		
Навчальні досягнення, що стосуються рівня 1:		
базові знання загального характеру	базові вміння, необхідні для виконання простих завдань	робота або навчання під безпосереднім наглядом у структурованому контексті
Рівень 2		
Навчальні досягнення, що стосуються рівня 2:		
базові фактичні знання у певній сфері роботи або навчання	базові когнітивні і практичні вміння та навички, необхідні для використання відповідної інформації з метою виконання завдань і розв'язання повсякденних проблем за допомогою простих правил та інструментів	робота або навчання під наглядом з деякою автономією дій
Рівень 3		
Навчальні досягнення, що стосуються рівня 3:		
знання фактів, принципів, процесів та загальних понять у певній сфері роботи або навчання	низка когнітивних і практичних умінь та навичок, необхідних для виконання завдань та розв'язання проблем шляхом вибору і застосування базових методів, інструментів, матеріалів та інформації	взята на себе відповідальність за виконання завдань на роботі або під час навчання адаптація власної поведінки до обставин при розв'язанні проблем

Продовження таблиці

1	2	3
Рівень 4		
Навчальні досягнення, що стосуються рівня 4:		
фактичні та теоретичні знання в широкому контексті у межах певної сфери роботи або навчання	низка когнітивних і практичних умінь та навичок, необхідних для вироблення шляхів розв'язання конкретних проблем у сфері роботи або навчання	уміння управляти собою у рамках основних принципів щодо робочих або навчальних контекстів, які є зазвичай передбачуваними, але можуть змінюватися здійснення нагляду за поточною роботою інших, беручи на себе певну відповідальність щодо оцінки та покращання робочої чи навчальної діяльності
Рівень 5*		
Навчальні досягнення, що стосуються рівня 5:		
всебічні спеціалізовані фактичні та теоретичні знання у межах певної сфери роботи або навчання і усвідомлення рамок таких знань	складна низка когнітивних і практичних умінь та навичок, необхідних для винайдення творчих шляхів розв'язання абстрактних проблем	здійснення управління та нагляду у контекстах робочої чи навчальної діяльності, коли можливі непередбачувані зміни аналіз та покращання ефективності своєї роботи та роботи інших
Рівень 6**		
Навчальні досягнення, що стосуються рівня 6:		
підвищений рівень знань щодо сфери роботи або навчання, включно з критичним розумінням теорій і принципів	уміння та навички вищого рівня, що демонструють майстерність та новаторство, необхідні для розв'язання складних і непередбачуваних проблем у спеціалізованій сфері роботи і навчання	здійснення управління складною технічною чи професійною діяльністю або проектами, взявши на себе відповідальність за прийняття рішень у непередбачуваних робочих або навчальних контекстах взяття на себе відповідальності за управління професійним розвитком окремих осіб і груп
Рівень 7***		
Навчальні досягнення, що стосуються рівня 7:		
високоспеціалізовані знання, деякі з яких є новітніми у певній сфері роботи або навчання, як основа для самобутнього мислення та/або досліджень	спеціалізовані вміння та навички з розв'язання проблем, необхідні у сфері наукових досліджень та/або інноваційної діяльності задля вироблення нових знань і процедур та інтегрування знань з різних галузей	здійснення управління та трансформування робочих або навчальних контекстів, які є складними, непередбачуваними і вимагають нових стратегічних підходів

Продовження таблиці

1	2	3
критичне сприйняття компонентів знань у рамках певної сфери та на межі взаємодії різних сфер		взяття на себе відповідальності за внесок у професійні знання та практику і/або за аналіз стратегічної ефективності роботи колективів
Рівень 8****		
Навчальні досягнення, що стосуються рівня 8:		
найновітніші знання у певній сфері роботи або навчання і на межі взаємодії сфер	спеціалізовані уміння, навички та методи найвищого рівня, включно із синтезом і оцінюванням, які є необхідними для розв'язання найважливіших проблем у галузі наукових досліджень і/або інноваційної діяльності та для розширення й перегляду існуючих знань чи професійної практики	демонстрація вагомого авторитету, інноваційного підходу, самостійності, наукової і професійної цілісності та неухильної відданості справі розробки нових ідей чи процесів у найпереводіших сферах роботи або навчання, включно з науковими дослідженнями

Сумісність з Рамковою структурою кваліфікацій Європейського простору вищої освіти.

Рамкова структура кваліфікацій Європейського простору вищої освіти визначає дескриптори для циклів.

Кожен дескриптор циклу пропонує стандартне формулювання типових очікувань стосовно досягнень і можливостей, пов'язаних з кваліфікаціями, що представляють собою завершення цього циклу.

*Дескриптор для короткого циклу вищої освіти (в межах або пов'язаний з першим циклом), розроблений Спільною ініціативою з підвищення якості в рамках Болонського процесу, відповідає навчальним досягненням на рівні ЄРСК 5.

** Дескриптор для першого циклу Рамкової структури кваліфікацій Європейського простору вищої освіти, погоджений міністрами, відповідальними за вищу освіту на засіданні в Бергені у травні 2005 року в рамках Болонського процесу, відповідає навчальним досягненням на рівні ЄРСК 6.

*** Дескриптор для другого циклу Рамкової структури кваліфікацій Європейського простору вищої освіти, погоджений міністрами, відповідальними за вищу освіту на засіданні в Бергені у травні 2005 року в рамках Болонського процесу, відповідає навчальним досягненням на рівні ЄРСК 7.

**** Дескриптор для третього циклу Рамкової структури кваліфікацій Європейського простору вищої освіти, погоджений міністрами, відповідальними за вищу освіту на засіданні в Бергені у травні 2005 року в рамках Болонського процесу, відповідає навчальним досягненням на рівні ЄРСК 8.

**Загальні принципи забезпечення якості у сфері вищої освіти
і професійної освіти та підготовки у контексті
Європейської рамкової структури кваліфікацій**

У процесі імплементації Європейської рамкової структури кваліфікацій забезпечення якості, яке є необхідним для гарантування підзвітності та вдосконалення вищої і професійної освіти та підготовки, має здійснюватися у відповідності з такими принципами:

- методи та прийоми забезпечення якості мають пронизувати всі рівні Європейської рамкової структури кваліфікацій;
- контроль якості повинен бути невід’ємною частиною внутрішнього управління освітою та навчальними закладами;
- контроль якості має включати регулярне оцінювання інституцій, їхніх програм або систем забезпечення якості зовнішніми моніторинговими органами або установами;
- зовнішні моніторингові органи або установи, що здійснюють контроль якості, повинні регулярно перевірятися;
- контроль якості повинен охоплювати виміри контексту, внеску, процесу і результатів, приділяючи при цьому особливу увагу навчальним досягненням;
- системи забезпечення якості повинні включати в себе такі складові:
 - чітко визначені і вимірювані цілі та стандарти, рекомендації щодо запровадження, зокрема, стосовно залучення зацікавлених партнерів;
 - належні ресурси;
 - послідовні методи оцінювання, що включають самооцінювання і зовнішній контроль;
 - механізми зворотного зв’язку та процедури для вдосконалення;
 - загальнодоступні результати оцінювання;
- заходи щодо забезпечення якості на міжнародному, національному та регіональному рівнях мають бути скоординованими задля гарантування контрольованості, цілісності, синергії та системного аналізу;
- забезпечення якості повинно бути спільною роботою на всіх рівнях і в усіх системах освіти і професійної підготовки з залученням усіх зацікавлених сторін у державах-членах і в усьому Співтоваристві;
- орієнтири забезпечення якості на рівні Співтовариства можуть бути показниками для порівняння в оцінюванні та навчанні „рівний – рівному”.



Список використаних джерел

1. *Авраменко М. М.* Профільне навчання в середній школі Федеративної Республіки Німеччини: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Авраменко Мирослава Миколаївна. — К., 2007. — 221 с.
2. *Алексєєва О. В.* Теорія і практика виховання громадянськості в школах Франції у контексті європейської інтеграції : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 „Теорія і методика виховання” / О. В. Алексєєва. — К., 2003. — 18 с.
3. *Альт Р.* Прогрессивный характер педагогики Коменского / Роберт Альт ; [пер. с нем. и примечания А.Н. Пискунова]. — М. : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1959. — 150 с.
4. *Андреев А.* Знання или компетенції? / А. Андреев // Высшее образование в России. — 2005. — № 2. — С. 3—11.
5. *Арцишевський Р. А.* Методологічні засади оновлення змісту освіти / Р. А. Арцишевський // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992—2002 : зб. наук. пр. до 10-річчя АПН України. — Х. : „ОВС”, 2002. — Ч. 1. — С. 270—283.
6. *Бажановська О. В.* Загальнолюдські цінності в контексті громадянського виховання учнів середньої школи у Франції : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / О. В. Бажановська. — Луганськ, 2004. — 20 с.
7. *Бібік Н. М.* Компетентність у навчанні / Н. М. Бібік // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. — К. : Юрінком Інтер, 2008. — С. 408—409.
8. *Бібік Н. М.* Компетенції / Н. М. Бібік // Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень ; Акад. пед. наук України. — К. : Юрінком Інтер, 2008. — С. 409—410.

9. *Болотов В. А.* Компетентносная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. — 2003. — № 1. — С. 8–14.
10. *Болотов В. А.* Системы оценки качества образования : учеб. пособ. / В. А. Болотов, Н. Ф. Ефремова. — М. : Университетская книга ; Логос, 2007. — 192 с.
11. *Браславски С.* Куррикулум / Сесилия Браславски. — Париж : Международное Бюро Образования, 2003. — 5 с.
12. *Браун М. П.* Посібник з аналізу політики / Пол М. Браун ; [пер. з англ.]. — К. : Основи, 2000. — 243 с.
13. *Брунер Дж.* Процесс обучения / Дж. Брунер ; [пер. с англ. О. К. Тихомирова] ; под. ред. А. Р. Лурия. — М., 1962. — 84 с.
14. *Булах І. Є.* Створюємо якісний тест : навч. посіб. / І. Є. Булах, М. Р. Мруга. — К. : Майстер-клас, 2006. — 160 с.
15. *Буржуазная педагогика на современном этапе: Критический анализ* / под ред. З. А. Мальковой, Б. Л. Вульфсона. — М. : Педагогика, 1984. — 256 с.
16. *Буринська Н. М.* До проблеми оцінного контролю / Н. М. Буринська // Педагогіка і психологія. — 2000. — № 2. — С. 85–91.
17. *Бутенко Г. П.* Діагностування навчальних досягнень учнів у системі шкільної освіти Великої Британії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Г. П. Бутенко. — К., 2006. — 20 с.
18. *Васильюк А.* Нариси з порівняльної педагогіки / А. Васильюк, К. Корсак, Н. Яковець. — Ніжин : Редакційно-видавничий відділ НДПУ, 2002. — 119 с.
19. *Васильюк А.* Сучасні освітні системи : навч. посіб. / А. Васильюк, Р. Пахоцінський, Н. Яковець. — Ніжин : Редакційно-видавничий відділ НДПУ, 2002. — 139 с.
20. *Васьков Ю. В.* Педагогічні теорії, технології, досвід (Дидактичний аспект) / Ю. В. Васьков. — Х. : Скорпіон, 2000. — 120 с.
21. *Веймер Д. Л.* Аналіз політики: концепції і практика / Девід Л. Веймер, Ейден Р. Вайнінг ; пер. з англ. Іван Дзюб, Анатолій Олійник ; наук. ред. О. Кілієвич. — К. : Видавництво Соломії Павличко „Основи”, 2000. — 654 с.
22. *Вовк Л. П.* Словник навчально-педагогічних понять і термінів : метод. посіб. / уклад. : Л. П. Вовк, Г. Д. Панченко, О. С. Падалка. — К. : Вид-во НПУ ім. М. Драгоманова, 2001. — 83 с.
23. *Волинець Л. Л.* Загальна мистецька освіта у школах Швеції / Л. Л. Волинець // Мистецтво та освіта. — 2004. — № 3. — С. 10–14.

24. *Волинець Л.* Загальна мистецька освіта у середній школі Великої Британії / Людмила Волинець // Проектна діяльність у ліцеї: компетентнісний потенціал. Теорія і практика : наук.-метод. посіб. — К., 2008. — С. 111—118.
25. *Волинець Л. Л.* Мистецька освіта у Франції / Л. Л. Волинець // Директор школи. — 2003. — Листоп. (№ 41 (281)). — С. 10—12.
26. *Волинець Л. Л.* Мистецька освіта у школах Данії / Л. Л. Волинець // Мистецтво та освіта. — 2005. — № 2. — С. 25—28.
27. *Воскресенская Н. М.* Зарубежный опыт построения и актуальные проблемы развития образовательных стандартов / Н. М. Воскресенская // Российский и зарубежный опыт построения систем образовательных стандартов : сб. науч. тр. — М. : Издательство НПО „Образование от А до Я”, 2000. — С. 126—174.
28. *Вульфсон Б. Л.* Сравнительная педагогика: история и современные проблемы / Б. Л. Вульфсон. — М. : УРАО, 2003. — 232 с.
29. *Вульфсон Б. Л.* Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века / Б. Л. Вульфсон. — М. : Изд-во УРАО, 1999. — 208 с.
30. *Галінен І.* Процеси становлення фінського курикулуму / Ірмелі Галінен // Виклик для України: розробка рамкових основ змісту (національного курикулуму) загальної середньої освіти для 21-го століття : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, 26—27 черв. 2007 р.) / Акад. пед. наук України, Держ. установа „Директорат програм розвитку освіти” М-ва освіти і науки України. — К., 2007. — С. 26—36.
31. *Галузинський В. М.* Педагогіка: теорія та історія : навч. посіб. / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. — К. : Вища шк., 1995. — 237 с.
32. *Гелд Д.* Глобалізація/антиглобалізація / Дейвід Гелд, Ентоні Мак-Грю ; [пер. з англ. І. Андрущенко]. — К. : К.І.С., 2004. — 180 с.
33. *Голованова Н. Ф.* Общая педагогика : учеб. пособ. для вузов / Н. Ф. Голованова. — СПб. : Речь, 2005. — 317.
34. *Гончаренко С. У.* Педагогічні дослідження : методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. — К.—Вінниця : Вінниця, 2008. — 278 с.
35. *Гончаренко С. У.* Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. — К. : Либідь, 1997. — 374 с.
36. *Гронлунд Н. Є.* Оцінювання студентської успішності : практич. посіб. / Норман Є. Гронлунд. — К. : Навч.-метод. центр „Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні”, 2005. — 312 с.
37. *Гусен Т.* Моніторинг стандартів освіти: чому і як усе почалося / Торстен Гусен, Альберт Тайджман // Моніторинг стандартів освіти / за ред. Альберта Тайджмана і Т.Невілла Послтвейта. — Львів : Літопис, 2003. — С. 15—41.
38. *Гуцу В.* Проектирование базового куррикулума : метод. пособ. / Владимир Гуцу, Александр Кришан // Виклик для України: розробка рамкових основ змісту (національного курикулуму) загальної середньої освіти для 21-го

- століття : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, 26–27 черв., 2007 р.) / Акад. пед. наук України, Держ. установа „Директорат програм розвитку освіти” М-ва освіти і науки України. — К., 2007. — С. 153–221.
39. *Дахин А.* Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника? / А. Дахин // Народное образование. — 2004. — № 4. — С. 136–143.
40. *Десятов Т. М.* Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина ХХ століття): дис. ... доктора пед. наук : 13.01.01 / Десятов Тимофій Михайлович. — К., 2006. — 505 с.
41. *Джадрина М. Ж.* Содержание образования в контексте проектирования модели компетентностного образования в Казахстане [Электронный ресурс] / М. Ж. Джадрина // Весник адукацыи. — 2006. — № 4. — С. 35–37. — Режим доступа к журн. :
http://www.house.gov.by/images/page16/ob_obrazovanii.doc.
42. *Джурицкий А. Н.* Развитие образования в современном мире : учеб. пособ. / А. Н. Джурицкий. — М. : Владос, 1999. — 200 с.
43. *Джурицкий А. Н.* Сравнительная педагогика : учеб. пособ. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / А. Н. Джурицкий. — М. : АCADEMIA, 1998. — 171 с.
44. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики : учеб. пособ. / под ред. М. Н. Скаткина. — [2-е изд., перераб и доп.]. — М. : Просвещение, 1982. — 319 с.
45. *Дічек Н. П.* Фрейре Пауло / Н. П. Дічек // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. — К. : Юрінком Інтер, 2008. — С. 969–970.
46. *Днепров Э. Д.* Образовательный стандарт — инструмент обновления содержания общего образования / Э. Д. Днепров. — М., 2004. — 104 с.
47. *Дубовицкая Т.* Контексты содержания образования и дидактическая интерпретация / Т. Дубовицкая // Педагогика. — 2003. — № 10. — С. 35–40.
48. *Жерар Фр.-М.* Разработка и анализ школьных учебников / Жерар Франсуа-Мари, Рожье Ксавье ; [пер. с фр. Е. Филипповой]. — Будапешт : „АВ ОВО”, 1998. — 372 с.
49. Закон України про загальну середню освіту // Законодавство України про освіту : зб. законів. — К. : Парламентське вид-во, 2002. — С. 51–71.
50. Закон України про освіту // Законодавство України про освіту : зб. законів. — К. : Парламентське вид-во, 2002. — С. 3–27.
51. *Зимняя И. А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 41 с.

52. *Зотов А. Ф.* Современная западная философия [Электронный ресурс] / А. Ф. Зотов. — Русский гуманитарный Интернет-университет, 2001. — Режим доступа : <http://www.i-u.ru/biblio/archive/sotov%5Fmodzapphil/>.
53. *Єгоров Г. С.* Забезпечення якісної освіти у загальноосвітньому і технологічному ліцеї Франції / Г. С. Єгоров // Старша школа зарубіжжя: організація та зміст освіти / за ред. О. І. Локшиної. — К. : СПД Богданова А. М., 2006. — С. 57–96.
54. *Єгоров Г.С.* Європейський вимір в освіті / Г.С. Єгоров // Теорія і практика розвитку ключових компетентностей учнів 12-річної школи: матеріали Всеукр. наук.-пошук. конф. (Київ, 27 березня, 2008 р.) / Гімназія № 178 м. Києва / за заг. ред. І.Г. Єрмакова. — Частина III. — К. — Запоріжжя : Хортицький навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр, 2008. — С. 139–149.
55. *Єгоров Г. С.* Тенденції розвитку змісту базової освіти у країнах Заходу / Г. С. Єгоров, Н. М. Лавриченко, Б. Ф. Мельниченко. — К. : КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2003. — 186 с.
56. *Іванова Т. В.* Компетентносний підхід / Т. В. Іванова // Стандарти и мониторинг в образовании. — 2004. — № 1. — С. 16–20.
57. *Ингекамп К.* Педагогическая диагностика / К. Ингекамп ; [пер. с нем.]. — М. : Педагогика, 1991. — 240 с.
58. *Иноземцев В. Л.* Современное постиндустриальное общество: природа, противоречия, перспективы : [учеб. пособ. для студ. экон. направл. и спец.] / В. Л. Иноземцев. — М. : „Логос”, 2000. — 187 с.
59. *Іванюк І.* Міжнародні порівняльні дослідження як інструмент моніторингу якості освітніх систем / Ірина Іванюк // Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / за заг. ред. О. І. Локшиної. — К. : К.І.С., 2004. — С. 48–59.
60. *Капранова В. А.* Сравнительная педагогика. Школа и образование за рубежом : учеб. пособ. / В. А. Капранова. — Мн. : Новые знания, 2004. — 222 с.
61. *Кастельс М.* Информационная эпоха: экономика, общество и культура / Мануэль Кастельс ; [пер. с англ. под науч. ред. О. И. Шкаратана]. — М. : ГУ ВШЭ, 2000. — 608 с.
62. *Кілієвич О.* Англо-український глосарій термінів і понять з аналізу державної політики та економіки / Олександр Кілієвич. — К. : Видавництво Соломії Павличко „Основи”, 2003. — 510 с.
63. *Ковалева Г. С.* Зарубежный опыт построения и актуальные проблемы развития образовательного тестирования : итоговый отчет [Электронный ресурс] / Г. С. Ковалева. — М. : Национальный фонд подготовки кадров. Программа развития и совершенствования государственных образовательных стандартов и тестирования : (Первый этап), 2001. — Прилож. № 4. — 123 с. — Режим доступа :

<http://centeroko.ru/public.htm>.

64. *Копійка В.* Європейський Союз: заснування і етапи становлення / В. Копійка, Т. Шинкаренко ; ред. Л. В. Губерський. — К. : Видавничий дім „Ін Юре”, 2001. — 450 с.
65. *Коппель О. А.* Міжнародні системи та глобальний розвиток : навч. посіб. / О. А. Коппель, О. С. Пархомчук. — К. : ВПЦ „Київський університет”, 2004. — 314 с.
66. *Корой Е. Ф.* Национальный куррикулум Республики Молдова [Электронный ресурс] / Е. Ф. Корой. — Институт педагогических наук Республики Молдова. — Режим доступа : http://www.nie.by/modules.php?name=Downloads&d_op=getit&lid=89.
67. *Корсак В.* Вимірювання ефективності освіти — нерозв’язана проблема / В. Корсак // Шлях освіти. — 1998. — № 4. — С. 16–19.
68. *Корсак К.* Нові аспекти сучасної освітньої політики провідних країн Заходу / К. Корсак, А. Яновський // Шлях освіти. — 2000. — № 2. — С. 16–18.
69. *Корсакова О. К.* До проблеми структурування змісту сучасної шкільної освіти / О. К. Корсакова // Наукові і освітянські методології та практики : зб. наук. пр. — К. : ЦГО НАН України. — 2007. — С. 403–414.
70. *Корсакова О. К.* Зміст сучасної шкільної освіти (Дидактичний аспект) / О. К. Корсакова, С. Е. Трубачева. — К. : ФАДА, ЛТД, 2003. — 56 с.
71. *Кравець В. П.* Зарубіжна школа і педагогіка ХХ століття : навч. посіб. для студ. пед. навч. закл. / В. П. Кравець. — Тернопіль, 1996. — 290 с.
72. *Краевский В. В.* Основы обучения. Дидактика и методика : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. — М. : Издательский центр „Академия”, 2007. — 352 с.
73. *Кремень В. Г.* Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В. Г. Кремень. — К. : Педагогічна думка, 2009. — 520 с.
74. *Кремень В. Г.* Якісна освіта в контексті загальноцивілізаційних змін / В. Г. Кремень // Проблеми якості освіти: теоретичні і практичні аспекти : матеріали методол. семінару АПН України (Київ, 15 листоп. 2006 р.). — К. : СПД Богданова А. М., 2007. — С. 7–16.
75. *Кремень В. Г.* Якісна освіта і нові вимоги часу / В. Г. Кремень // Педагогічна і психологічна наука в Україні : зб. наук. пр. до 15-річчя АПН України : у 5 т. — К. : „Педагогічна думка”, 2007. — Т. 1 : Теорія та історія педагогіки. — С. 11–24.
76. Критерії членства в СОТ, ЄС та НАТО. Інтеграційні перспективи України : аналіт. дослідж. / за ред. І. І. Жовкової. — К. : Інститут Євроатлантичного співробітництва, Фонд Конрада Аденауера, 2007. — 88 с.
77. *Куписевич Ч.* Основы общей дидактики / Ч. Куписевич ; [пер. с польск. О. В. Довженко]. — М. : Высш. шк., 1986. — 368 с.

78. *Курило В. М.* Освіта України і науково-технічний та соціальний прогрес: історія, досвід, уроки / В. М. Курило, В. П. Шепотько. — К. : Деміур, 2006. — 432 с.
79. *Лавриченко Н.* Інформаційно-комунікаційні технології у шкільній освіті Великої Британії / Наталя Лавриченко // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. — 2007. — № 5. — С. 33–40.
80. *Лавриченко Н. М.* Педагогічні основи соціалізації учнівської молоді в країнах Західної Європи: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Лавриченко Наталя Миколаївна. — К., 2006. — 447 с.
81. *Лавриченко Н. М.* Проблеми гуманістичного спрямування шкільної соціалізації: педагогічні роздуми і нотатки / Н. М. Лавриченко. — К. : ТОВ „Інсайт-плюс”, 2006. — 279 с.
82. *Лавриченко Н. М.* Тенденції розвитку змісту обов'язкової середньої освіти в країнах Західної Європи / Н. М. Лавриченко // Педагогічна і психологічна науки в Україні / АПН України. — К. : Педагогічна думка, 2007. — Т. 2 : Дидатика, методика, інформаційні технології. — С. 145–154.
83. *Лапчинская В. П.* Средняя общеобразовательная школа современной Англии: Вопросы теории и практики обучения / В. П. Лапчинская. — М. : Педагогика, 1977. — 216 с.
84. *Леднев В. С.* Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В. С. Леднев. — [2-е изд., перераб.]. — М. : Высш. шк., 1991. — 224 с.
85. *Лещенко М. П.* Курикулум / М. П. Лещенко // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. — К. : Юрінком Інтер, 2008. — С. 443.
86. *Літвінов О. І.* Сучасні тенденції формування змісту освіти в державних школах США : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / О. В. Літвінов. — Луганськ, 2000. — 19 с.
87. *Лещинський О. П.* Розвиток змісту шкільного курсу фізики у Великій Британії, Німеччині та США: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Лещинський О. П. — К., 2005. — 36 с.
88. *Логинова О. Б.* Российский опыт построения и актуальные проблемы развития образовательных стандартов / О. Б. Логинова, Н. Б. Мельникова // Российский и зарубежный опыт построения систем образовательных стандартов : сб. науч. тр. — М. : Издательство НПО „Образование от А до Я”, 2000. — С. 12–125.
89. *Локшина О.* Велика Британія: освіта для молоді ХХІ століття / Олена Локшина // Старша школа зарубіжжя: організація та зміст освіти / за ред. О. І. Локшиної. — К. : Богданова А. М., 2006. — С. 98–122.
90. *Локшина О. І.* Громадянство за рубежом: підходи до навчання та їх реалізація в шкільних підручниках / О. І. Локшина // Проблеми шкіль-

- ного підручника : зб. наук. пр. — К. : „Комп’ютер у школі і сім’ї”, 1999. — С. 132—137.
91. *Локшина О.* Державні стандарти та зовнішнє оцінювання навчальних досягнень учнів: світові підходи / Олена Локшина // *Управління освітою.* — 2003. — Серп. : спец. вип. „Діалоги про стандарти”. — С. 26—27.
92. *Локшина О.* До питання про сутнісні характеристики шкільного курикулуму / Олена Локшина // *Шлях освіти.* — 2009. — № 4. — С. 17—21.
93. *Локшина О.* Зарубіжна практика структурування базового компонента змісту освіти / О. Локшина // *Шлях освіти.* — 2000. — № 3. — С. 21—23.
94. *Локшина О.* Зарубіжна старша профільна школа: структурна організація, зміст освіти, підходи до оцінювання / О. Локшина // *Рідна шк.* — 2004. — № 4. — С. 65—67.
95. *Локшина О.* Зміст початкової освіти в країнах Європейського Союзу: спільні координати розвитку / Олена Локшина // *Почат. шк.* — 2009. — № 12. — С. 1—5.
96. *Локшина О. І.* Зовнішнє оцінювання навчальних досягнень учнів / О. І. Локшина // *Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики.* — К. : „К.І.С.”, 2003. — С. 83—109.
97. *Локшина О.* Еволюція реформ шкільної освіти в країнах Європейського Союзу / Олена Локшина // *Шлях освіти.* — 2006. — № 4. — С. 18—22.
98. *Локшина О.* Етапи розвитку стратегії Європейського Союзу у галузі освіти [Електронний ресурс] / Олена Локшина // *Інформаційні технології і засоби навчання.* — 2007. — № 2. — Режим доступу до журн. : <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em2/emg.html>.
99. *Локшина О. І.* Європейська довідкова система як інструмент упровадження компетентнісного підходу в освіту країн-членів Європейського Союзу / О. І. Локшина // *Педагогіка і психологія.* — 2007. — № 1. — С. 131—142.
100. *Локшина О. І.* Європейський вимір в освіті / О. І. Локшина // *Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень.* — К. : Юрінком Інтер, 2008. — С. 276—277.
101. *Локшина О. І.* Інновації в структуруванні змісту шкільної освіти в зарубіжжі / О. І. Локшина // *Инновационные технологии в образовании : материалы IV междунар. науч.-практ. конф. / М-во образования и науки Украины, М-во образования и науки АР Крым.* — Симферополь : „Таврия”, 2007. — С. 75—78.
102. *Локшина О. І.* Кваліфікаційна орієнтованість змісту освіти у Великій Британії / О. І. Локшина // *Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. ст. Сер. Педагогіка і психологія.* — Ялта : РВВ КГУ. — Вип. 13, ч. 1. — С. 182—189.
103. *Локшина О. І.* Контроль та оцінка успішності учнів у школах Західної Європи / О. І. Локшина. — К. : КМІУВ ім. Б. Грінченка, 2002. — 52 с.

104. *Локшина О. І.* Міжнародні порівняльні дослідження якості знань учнів як інструмент моніторингу якості освітніх систем / О. І. Локшина // Проблеми якості освіти: теоретичні і практичні аспекти : матеріали методолог. семінару АПН України, (Київ, 15 листоп. 2006 р.). — К. : СПД Богданова А. М., 2007. — С. 47—56 с.
105. *Локшина О.* Моніторинг рівнів досягнень компетентностей: інноваційні підходи / Олена Локшина // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики / За заг. ред. О. В. Овчарук. — К. : „К.І.С.”, 2004. — С. 26—33.
106. *Локшина О. І.* Моніторинг якості освіти: світовий досвід / О. І. Локшина // Педагогіка і психологія. — 2003. — № 1. — С. 108—116.
107. *Локшина О. І.* Напрямки реформування змісту середньої освіти у сучасній Європі / О. І. Локшина // Історія в школі. — 2000. — № 9. — С. 13—15.
108. *Локшина О.* Оцінювання успішності учнів початкових шкіл у Західній Європі / Олена Локшина // Почат. шк. — 2002. — № 6. — С. 54—57.
109. *Локшина О.* Початкова школа ФРН: історія та сучасність / Олена Локшина // Шлях освіти. — 1997. — № 3. — С. 18—20.
110. *Локшина О.* Принципи структурування змісту шкільної історичної освіти у Великобританії / Олена Локшина // Історія в шк. України. — 2001. — № 3. — С. 49—52.
111. *Локшина О. І.* Про навчання іноземних мов у Європі / О. І. Локшина // Рідна шк. — 2001. — № 12. — С. 73—75.
112. *Локшина О.* Розвиток екологічної освіти в західноєвропейських країнах / Олена Локшина // Хімія і біологія в шк. — 1999. — № 6. — С. 18—21.
113. *Локшина О.* Розвиток компетентнісного підходу в освіті Європейського Союзу / О. Локшина // Шлях освіти. — 2007. — № 1. — С. 16—21.
114. *Локшина О.* Розвиток курикулуму в європейській шкільній освіті / Олена Локшина // Педагогічна освіта: теорія і практика : зб. наук. пр. Випуск 2. — Кам'янець-Подільський : ПП „Медобори—2006”, 2009. — С. 22—29.
115. *Локшина О.І.* Становлення „компетентнісної” ідеї в європейській освіті / О.І. Локшина // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України : зб. наук. пр. Президії АПН України. — К. : Педагогічна думка, 2009. — С. 19—33.
116. *Локшина О.* Становлення та розвиток моніторингу якості освіти: світовий вимір / Олена Локшина // Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / за заг. ред. О. І. Локшиної — К. : „К.І.С.”, 2004. — С. 28—39.
117. *Локшина О.* Старша школа в країнах Європи: тенденції розвитку змісту та організації навчання / Олена Локшина / Старша школа зарубіжжя: організація та зміст освіти / за ред. О. І. Локшиної. — К. : СПД Богданова А. М., 2006. — С. 9—22.

118. *Локшина О. І.* Стратегія модернізації освіти для молоді у Великій Британії / О. І. Локшина // Педагогіка і психологія. — 2005. — № 3 (48). — С. 112–119.
119. *Локшина О.* Сучасні підходи до змісту освіти і „Core Curriculum” / Олена Локшина // Освіта і управління. — 1999. — Т. 3 (№ 2). — С. 171–175.
120. *Локшина О.* Сучасні тенденції розвитку змісту шкільної освіти в зарубіжжі / Олена Локшина // Шлях освіти. — 2005. — № 1. — С. 25–28.
121. *Локшина О.* Тенденції розвитку оцінювання навчальних досягнень учнів: інноваційний світовий досвід / Олена Локшина // Инновационные технологии в образовании : материалы III междунар. науч.-практ. конф. / М-во образования и науки Украины, М-во образования и науки АР Крым. — Симферополь : „Таврия”, 2006. — С. 93–97.
122. *Локшина О. І.* Тенденції розвитку профільної школи в зарубіжжі / О. І. Локшина // Педагогіка і психологія. — 2005. — № 4 (49). — С. 88–96.
123. *Локшина О.* Трансформація змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу / Олена Локшина // Порівняльно-педагогічні студії. — 2009. — № 1. — С. 84–92.
124. *Локшина О. І.* Формування і структурування змісту шкільної освіти в зарубіжжі / О. І. Локшина // Педагогіка і психологія. — 1999. — № 4 (35). — С. 58–65.
125. *Локшина О.* Якість освіти як національний пріоритет. Моніторинг якості освіти: український аспект / Олена Локшина // Управління освітою. — 2003. — Трав. (чис. 10 (58)). — С. 8.
126. *Лоу-Беер Э.* Совет Европы и история в школе / Энн Лоу-Беер. — Страсбург : Совет Европы, 1997. — 95 с.
127. *Луговий В. І.* Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / В. І. Луговий ; за заг. ред. акад. О. Г. Мороза. — К. : МАУП, 1994. — 196 с.
128. *Луговий В. І.* Проблема понятійно-категоріального апарату педагогічної науки / В. І. Луговий // Педагогічна і психологічна наука в Україні : зб. наук. пр. до 15-річчя АПН України : у 5 т. — К. : Педагогічна думка, 2007. — Т.1 : Теорія та історія педагогіки. — С. 24–36.
129. *Лукіна Т.* Види моніторингових досліджень / Тетяна Лукіна // Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи : посіб. / за заг. ред. О. І. Локшиної. — К. : „К.І.С.”, 2004. — С. 40–47.
130. *Лукіна Т.* Моніторинг якості освіти: теорія і практика / Тетяна Лукіна. — К. : Вид. дім „Шкіл. Світ” ; Вид. Л. Галіцина, 2006. — 128 с.
131. *Лукіна Т. О.* Якість освіти / Т. О. Лукіна // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. — К. : Юрінком Інтер, 2008. — С. 1017–1018.

132. *Ляшенко О.* Концептуальні засади моніторингу якості освіти / Олександр Ляшенко // Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи : посіб. / за заг. ред. О. І. Локшиної. — К. : К.І.С., 2004. — С. 21—27.
133. *Ляшенко О. І.* Освітні системи як об'єкт моніторингу якості освіти / О. І. Ляшенко // Проблеми якості освіти: теоретичні і практичні аспекти : матеріали методолог. семінару АПН України, (Київ, 15 листоп. 2006 р.). — К. : СПД Богданова А. М., 2007. — С. 29—34.
134. *Максименко А. П.* Основні принципи організації навчального процесу в загальноосвітньому та технологічному ліцеях Франції (1945—1995 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / А. П. Максименко. — К., 1997. — 23 с.
135. *Малліс Айна В.* Моніторинг когнітивних результатів / Айна В. Малліс, Г. Юджин Оуен // Моніторинг стандартів освіти / за ред. Альберта Тайджмана і Т.Невілла Послтвейта. — Львів : Літопис, 2003. — С. 169—190.
136. *Малькова З. А.* Методологические проблемы сравнительной педагогики : сб. научн. тр. / З. А. Малькова // АПН СССР, НИИ теории и истории педагогики. — М. : АПН СССР, 1991. — 92 с.
137. *Малькова З. А.* Школа и педагогика за рубежом / З. А. Малькова. — М. : Просвещение, 1983. — 192 с.
138. *Марченко Г. В.* Розвиток екологічної освіти в середніх школах Великої Британії у другій половині ХХ століття : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Г. В. Марченко. — Горлівка, 2003. — 23 с.
139. *Матвієнко О. В.* Розвиток систем середньої освіти в країнах Європейського Союзу: порівняльний аналіз: дис. ... доктора пед. наук : 13.01.01 / Матвієнко Ольга Василівна. — К., 2005. — 492 с.
140. *Матвієнко О. В.* Стратегії розвитку середньої освіти у країнах Європейського Союзу : моногр. / О. В. Матвієнко. — К. : Ленвіт, 2005. — 381 с.
141. *Мельниченко Б. Ф.* Актуальні проблеми гуманізації змісту загальної шкільної освіти в контексті її реформування за рубежом / Б. Ф. Мельниченко // Педагогіка і психологія. — 2000. — № 3. — С. 91—95.
142. *Мельниченко Б. Ф.* Федеративна Республіка Німеччини: розвиток старшої школи у вимірі загальноєвропейських тенденцій / Б. Ф. Мельниченко // Старша школа зарубіжжя: організація та зміст освіти / за ред. О. І. Локшиної. — К. : СПД Богданова А. М., 2006. — С. 123—142.
143. *Мілютіна О. К.* Полікультурна освіта школярів у Великій Британії : моногр. / О. К. Мілютіна. — Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. — 192 с.
144. *Момот Л. Л.* Діяльнісний компонент змісту освіти / Л. Л. Момот // Наукові і освітянські методології та практики. — К. : ЦГО НАН України, 2007. — С. 414—424.

145. Національна доктрина розвитку освіти // II Всеукраїнський з'їзд працівників освіти. — К. : Міністерство освіти і науки України, 2001. — С. 137—155.
146. *Обухова Л. Ф.* Возрастная психология : учеб. пособ. / Л. Ф. Обухова. — М. : Педагогическое общество России. — 1999. — 442 с.
147. Обучение на протяжении жизни в условиях новой экономики. Серия „Актуальные вопросы развития образования”. — М. : „Алекс”, 2006. — 264 с.
148. *Овчарук О.* Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні : рекомендації з освітньої політики. — К. : „К.І.С.”, 2003. — С. 13—41.
149. *Овчарук О. В.* Місце та роль інформаційних та комунікаційних технологій в системі освіти країн Європейського Союзу [Електронний ресурс] / О. В. Овчарук // Інформаційні технології і засоби навчання. — 2008. — № 2 (6). — Режим доступу до журн. :
<http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em6/emg.html>.
150. *Овчарук О. В.* Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / О. В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. — К. : „К.І.С.”, 2004. — С. 6—15.
151. *Огієнко О.І.* Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах: монографія / О.І. Огієнко / За ред. Н.Г.Ничкало. — Суми : Еллада, 2008. — 444 с.
152. *Огурцов А.П.* Постмодернистский образ человека и педагогика / А.П.Огурцов // Человек. — 2001. — № 3. — С. 5—17.
153. *Онищук В. А.* Урок в современной школе : пособ. для учит. / В. А. Онищук. — М. : Просвещение, 1981. — 191 с.
154. Педагогіка : навч. посіб. для студ. ун-тів / за ред. А. М. Алексюка. — К. : „Вища школа”, 1985. — 295 с.
155. Педагогіка : підруч. для студ. пед. ін-тів та ун-тів / за ред. М. Д. Ярмаченка. — К. : „Вища школа”, 1986. — 543 с.
156. Педагогіка / под ред Г. Нойнера, Ю. Бабанского. — М. : Педагогіка, 1984. — 368 с.
157. Педагогіка : учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов / [Ю. К. Бабанский, В. А. Слостенин, Н. А. Сорокин и др.] ; под ред. Ю. К. Бабанского. — [2-е изд., доп. и перераб.]. — М. : Просвещение, 1988. — 479 с.
158. Педагогіка школы : учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов / под ред. чл.-кор. АПН СССР Г. И. Щукиной. — М. : „Просвещение”, 1977. — 384 с.
159. Педагогический словарь. — Режим доступа :
<http://www.edustrong.ru/main/book/pedagogika.htm>.

160. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. — К. : Пед. думка, 2001. — 516 с.
161. Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б. М. Бим-Бад. — М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. — 528 с.
162. *Першукова О. О.* На шляху до міжкультурної свідомості. Етапи розвитку соціокультурного компонента змісту навчання іноземної мови в європейській освіті / О. О. Першукова // Іноземні мови в навчальних закладах. — 2008. — № 1. — С. 60—68.
163. *Першукова О. О.* Сучасний європейський підручник з іноземної мови в руслі освітніх реформ / О. О. Першукова // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. пр. / Ін-т педагогіки АПН України, Волинський нац. ун-т ім. Лесі Українки. — К.—Луцьк, 2007. — Вип. 7. — С. 178—186.
164. *Першукова О. О.* Унікаючи чужих помилок. Особливості організації навчання іноземних мов у західноєвропейській старшій школі / О. О. Першукова // Іноземні мови в навчальних закладах. — 2007. — № 5/6 (27/28). — С. 85—92.
165. *Пилиповский В. Я.* Современные концепции в дидактике / В. Я. Пилиповский // Реформы образования в современном мире: глобальные и региональные тенденции. — М. : Изд-во Российского открытого ун-та, 1995. — С. 81—82.
166. *Пилиповский В. Я.* Традиционалистско-консервативная парадигма в теории обучения на Западе / В. Я. Пилиповский // Сов. педагогика. — 1992. — № 9/10. — С. 109.
167. *Писарева Л. И.* Дидактические исследования в ФРГ / Л. И. Писарева // Педагогика. — 2003. — № 8. — С. 98—101.
168. *Писарева Л. И.* Проблемы общего образования в современной педагогике ФРГ / Л. И. Писарева // Педагогическая мысль в странах Запада на современном этапе : сб. науч. тр. — М., 1991. — С. 51—65.
169. *Писарева Л. И.* Современная общеобразовательная школа ФРГ : (Гимназия в современной системе школьного образования ФРГ) / Л. И. Писарева // Структура и учебно-воспитательный процесс в 12-летней общеобразовательной школе западноевропейских стран / под ред. З. А. Мальковой. — М. : Институт образования и педагогики РАО, 2001. — С. 62—94.
170. *Пометун О. І.* Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики / За заг. ред. О. В. Овчарук. — К. : „К.І.С.”, 2004. — С. 16—25.
171. Порівняльна педагогіка : навч. посіб. / упоряд. : І. М. Богданова, Н. І. Дідусь, З. Н. Курлянд [та ін.]. — Одеса : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2000. — 164 с.

172. *Послтвейт Невіл Т.* Моніторинг та оцінювання різних систем освіти / Т. Невіл Послтвейт // Моніторинг стандартів освіти / за ред. Альберта Тайджмана і Т. Невілла Послтвейта. — Львів : Літопис, 2003. — С. 42–69.
173. Преподавание истории и пропаганда демократических ценностей и идей терпимости : пособ. для препод. — Страсбург : Совет Европы. — 1996. — 56 с.
174. Про Державну національну програму „Освіта” („Україна ХХІ століття”) // Книга керівника навчально-виховного закладу : довід.-метод. видання / упоряд. : Б. М. Терещук, В. В. Скиба. — Х. : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. — С. 39–57.
175. *Пуховська Л.* Європейський вимір шкільної й педагогічної освіти: етапи розвитку / Л. Пуховська // Післядипломна освіта в Україні. — 2008. — № 2. — С. 80–82.
176. *Пуховська Л.* Перспективи формування світового освітнього простору в ХХІ столітті / Л. Пуховська // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. Івана Франка. — Житомир, 2003. — Вип. 33. — С. 16–18.
177. *Пуховська Л. П.* Професійна підготовка вчителів у Західній Європі в кінці ХХ століття: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Пуховська Людмила Прокопівна. — К., 1998. — 354 с.
178. *Равен Дж.* Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен ; пер. с англ. — М. : „Когито-Центр”, 2002. — 396 с.
179. Рада Європи. Європейська культурна конвенція (1954) № ETS N 018 [Електронний ресурс]. — 5 с. — Режим доступу :
http://www.eucop.ier.com.ua/legislation/eucop_other1954_12_19.pdf.
180. Рада Європи. Комітет Міністрів. Рекомендація № R (83) 4 „Про сприяння обізнаності про Європу в середніх школах” // Бюлетень Бюро інформації Ради Європи в Україні. — 2002. — № 9. — С. 12–14.
181. Рада Європи. Комітет Міністрів. Рекомендація № R (83) 13 „Про роль середньої школи в підготовці молоді до життя” // Бюлетень Бюро інформації Ради Європи в Україні. — 2002. — № 9. — С. 15–17.
182. Рада Європи. Комітет Міністрів. Рекомендація № R (99) 2 „Про середню освіту” // Бюлетень Бюро інформації Ради Європи в Україні. — 2002. — № 9. — С. 66–71.
183. Рада Європи. Парламентська Асамблея. Резолюція № 874 (1987) „Про якість і ефективність шкільної освіти” // Бюлетень Бюро інформації Ради Європи в Україні. — 2002. — № 9. — С. 38–39.
184. Рада Європи. Парламентська Асамблея. Рекомендація № 1111 (1989) „Про європейський вимір освіти” // Бюлетень Бюро інформації Ради Європи в Україні. — 2002. — № 9. — С. 40–41.
185. Рада Європи. Парламентська Асамблея. Рекомендація № 1137 (1990) „Про порівняльну оцінку освіти” // Бюлетень Бюро інформації Ради Європи в Україні. — 2002. — № 9. — С. 44.

186. *Реале Дж.* Западная философия от истоков до наших дней [Электронный ресурс] / Дж. Реале, Д. Антисери. — Русский гуманитарный Интернет-университет, 1997. — Кн. 1. — Режим доступа :
<http://www.i-u.ru/biblio/archive/reale%5Fsapadnaja/>.
187. *Реале Дж.* Западная философия от истоков до наших дней [Электронный ресурс] / Дж. Реале, Д. Антисери. — Русский гуманитарный Интернет-университет, 1997. — Кн. 2. — Режим доступа :
<http://www.i-u.ru/biblio/archive/reale%5Fsapadnaja2/>.
188. *Реале Дж.* Западная философия от истоков до наших дней [Электронный ресурс] / Дж. Реале, Д. Антисери. — Русский гуманитарный Интернет-университет, 1997. — Кн. 3. — Режим доступа :
<http://www.i-u.ru/biblio/archive/reale%5Fsapadnaja3/>.
189. *Реале Дж.* Западная философия от истоков до наших дней [Электронный ресурс] / Дж. Реале, Д. Антисери. — Русский гуманитарный Интернет-университет, 1997. — Кн. 4. — Режим доступа :
http://www.i-u.ru/biblio/archive/reale_sapadnaja4/.
190. *Родигіна І. В.* Типологія компетентностей / І. В. Родигіна // Наукова скарбниця освіти Донеччини. — 2008. — № 1 (2). — С. 25–33.
191. *Романов В.* Вступ до аналізу державної політики: : навч. посіб. / В. Романов, О. Рудік, Т. Брус. — К. : Видавництво Соломії Павличко „Основи”, 2001. — 238 с.
192. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. — М. : Большая Российская энциклопедия. Т. 2 : М—Я. — 1999. — 672 с.
193. *Савченко О.* Базова освіта — освіта для всіх / Олександра Савченко // Освіта України. — 2000. — 1 берез. (№ 9). — С. 3.
194. *Савченко О. Я.* Державні стандарти загальної середньої освіти / О. Я. Савченко // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. — К. : Юрінком Інтер, 2008. — С. 178–179.
195. *Савченко О. Я.* Зміст загальної середньої освіти / О. Я. Савченко // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. — К. : Юрінком Інтер, 2008. — С. 322–324.
196. *Савченко О.* Зміст шкільної освіти на рубежі століть / О. Савченко // Шлях освіти. — 2000. — № 3. — С. 2–6.
197. *Савченко О. Я.* Етапи реформування змісту шкільної освіти в Україні за роки незалежності / О. Я. Савченко // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002 рр. : зб. наук. пр. до 10-річчя АПН України / Акад. пед. наук України. — Х. : „ОВС”, 2002. — Ч. 1. — С. 210–227.
198. *Савченко О.* Нова доба шкільної освіти. Зміст підручників — пріоритет наукової діяльності АПН України / О. Савченко // Підручник ХХІ століття. — 2003. — № 1/4 (січ.—груд.). — С. 30–39.

199. *Савченко О.* Розвивальний потенціал змісту освіти у 12-річній школі / О. Савченко // Шлях освіти. — 2008. — № 2. — С. 2–7.
200. *Савченко О. Я.* Теоретичні підходи до визначення якості шкільної освіти / О. Я. Савченко // Проблеми якості освіти: теоретичні і практичні аспекти : матеріали методолог. семінару АПН України, (Київ, 15 листоп. 2006 р.). — К. : Богданова А. М., 2007. — С. 16–21.
201. *Савченко О. Я.* Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти / О. Я. Савченко // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики / За заг. ред. О. В. Овчарук. — К. : „К.І.С.”, 2004. — С. 34–46.
202. *Сальберг П.* Розробка навчальних програм — деякі міжнародні тенденції / Пасі Сальберг // Виклик для України: розробка рамкових основ змісту (національного курикулуму) загальної середньої освіти для 21-го століття : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, 26–27 черв. 2007 р.) / Акад. пед. наук України, Держ. установа „Директорат програм розвитку освіти” М-ва освіти і науки України. — К., 2007. — С. 19–25.
203. *Сбруєва А. А.* Порівняльна педагогіка : навч. посіб. / А. А. Сбруєва. — [2-ге вид., стер.]. — Суми : ВТД „Університетська книга”, 2004. — 320 с.
204. *Сбруєва А. А.* Тенденції реформування середньої освіти розвинутих англомовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX — початок XXI ст.) : моногр. / А. А. Сбруєва. — Суми : „Сумська обласна друкарня”, Видавництво „Козацький вал”, 2004. — 500 с.
205. *Сбруєва А. А.* Тенденції реформування середньої освіти розвинутих англомовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX — початок XXI ст.) : дис. ... доктора пед. наук : 13.01.01 / Сбруєва Аліна Анатоліївна. — К., 2004. — 681 с.
206. *Сисоєва С. О.* Психологія та педагогіка : підруч. для студ. вищих навч. закл. непер. профілю традиц. та дистанційної форми навч. / С. О. Сисоєва, Т. Б. Поясок. — К. : Мілленіум, 2005. — 520 с.
207. *Сластенин В. А.* Педагогіка : учеб. пособ. для студ. высших пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под. ред. В. А. Сластенина. — М. : Издательский дом „Академия”, 2002. — 576 с.
208. *Смирнов С. А.* Педагогіка: педагогические теории, системы, технологии : учеб. для студ. высших и средних учеб. заведений / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов [и др.] ; под ред С. А. Смирнова. — [3-е изд., испр. и доп.]. — М. : Издательский центр „Академия”, 1999. — 512 с.
209. *Сойчук Р. Л.* Реформування змісту трудового навчання в об'єднаній школі Великої Британії в 70–90-ті роки XX ст. : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Р. Л. Сойчук. — К., 2003. — 20 с.
210. *Соколова М. А.* Сравнительная педагогіка : курс лекцій (спецкурс) для студ. пед. ин-в / М. А. Соколова, Е. Н. Кузьмина, М. Л. Родионов. — М. : Просвещение, 1978. — 192 с.

211. *Степенко Г.* Стандарти в системі освіти США: позитивне й негативне / Г. Степенко, М. Бургін, Ю. Мілов // Шлях освіти. — 1996. — № 2. — С. 21–24.
212. Стратегія інтеграції України до Європейського Союзу. Затверджена Указом Президента України від 11 червня 1998 року № 615/98 про затвердження Стратегії інтеграції України до Європейського Союзу (із змінами, внесеними Указом Президента України від 12 квітня 2000 року № 587/2000 про внесення змін до деяких указів Президента України та Указом Президента України від 11 січня 2001 року № 8/2001 про внесення змін до Указу Президента України від 11 червня 1998 року N 615). [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.mfa.gov.ua>.
213. *Сухомлинська О. В.* До питання про розвиток змісту загальної середньої освіти / О. В. Сухомлинська // Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. пр. — Чернівці : Рута, 2003. — Вип. 176 : Педагогіка та психологія. — С. 161–170.
214. *Сухомлинська О. В.* Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. — К. : А.П.Н., 2003. — 68 с.
215. *Сухомлинська О. В.* Методологія історико-педагогічного дослідження / О. В. Сухомлинська // Педагогічна і психологічна наука в Україні : зб. наук. пр. до 15-річчя АПН України : у 5 т. — К. : „Пед. Думка”, 2007. — Т. 1 : Теорія та історія педагогіки. — С. 36–51.
216. Тенденції реформування загальної середньої освіти у країнах Європейського Союзу: монографія / за ред. Н.М.Лавриченко. — К.: Педагогічна думка, 2008. — Частина 1. — 146 с.
217. *Тертичка В.* Державна політика: аналіз та здійснення в Україні / Валерій Тертичка. — К. : Видавництво Соломії Павличко „Основи”, 2002. — 750 с.
218. *Тестов В. А.* Некоторые методологические проблемы определения качества образования / В. А. Тестов // Педагогика. — 2008. — № 4. — С. 20–28.
219. *Трубачева С. Е.* Умови реалізації компетентнісного підходу в навчальному процесі / С. Е. Трубачева // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики / За заг. ред. О. В. Овчарук. — К. : „К.І.С.”, 2004. — С. 53–58.
220. *Філіпс Г. В.* Методи і проблеми встановлення стандартів досягнень / Гері В. Філіпс // Моніторинг стандартів освіти / за ред. Альберта Тайджмана і Т.Невілла Послтвейта. — Львів : Літопис, 2003. — С. 240–266.
221. *Фрейре П.* Формування критичної свідомості / Пауло Фрейре ; пер. з англ. О. Дем'янчук. — К. : Юніверс, 2003. — 176 с.
222. *Фуллан М.* Сили змін. Вимірювання глибини освітніх реформ. : в 2 т. / Майкл Фуллан. — Львів : Літопис, Центр гуманітарних досліджень Львівського національного університету ім. Франка, 2000. — Т. 1. — 272 с.

223. *Фуллан М.* Сили змін: продовження : в 2 т. / Майкл Фуллан. — Львів : Літопис, Центр гуманітарних досліджень Львівського національного університету ім. Франка, 2001. — Т. 2. — 164 с.
224. *Фуртак Б. Л.* Структурування змісту в сучасних австрійських і українських підручниках з математики і фізики для середньої школи (порівняльний аналіз) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 „Теорія навчання” / Б. Л. Фуртак. — К., 2001. — 20 с.
225. *Хуторской А. В.* Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Интернет-журнал „Эйдос”. — 2002. — 23 апр. — Режим доступа к журн. : <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
226. *Хуторской А.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / Андрей Хуторской // Нар. образование. — 2003. — № 2. — С. 58—64.
227. *Хуторской А.* Ключевые компетенции. Технология конструирования / Андрей Хуторской // Нар. образование. — 2003. — № 5. — С. 55—61.
228. *Хуторской А.В.* Современная дидактика. Учебн. пособие: 2-е изд., перераб. / А.В. Хуторской. — М. : Высш. шк., 2007. — 639 с.
229. *Червонецький В. В.* Загальні тенденції розвитку шкільної екологічної освіти в країнах євроатлантичного регіону у другій половині ХХ — на початку ХХІ століть : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / В.В.Червонецький. — Луганськ, 2007. — 44 с.
230. *Червонецький В.В.* Екологічна освіта учнів у школах країн європейського регіону та Північної Америки: Монографія. — Луганськ : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2005. — 312 с.
231. *Шаронова С. А.* Из истории развития социологии образования за рубежом : (реферативный обзор) [Электронный ресурс]. — 2004. — Режим доступа : <http://www.isras.ru/files/File/Socis/2005-3/sharionova.pdf>.
232. *Шимків І. В.* Моніторинг якості освіти в школах Німеччини другої половини ХХ століття : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / І. В. Шимків. — Тернопіль, 2008. — 20 с.
233. *Шишов С. Е.* Мониторинг качества образования / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. — М. : Педагогическое общество России, 2000. — 320 с.
234. *Шишов С. Е.* Мониторинг качества образования в школе / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. — М. : Российское педагогическое агенство, 1998. — 354 с.
235. *Шляйхер А.* Міжнародні стандарти і порівняння в галузі освіти / Андреас Шляйхер // Моніторинг стандартів освіти / за ред. Альберта Тайджмана, Т. Невілла Послтвейта. — Львів : Літопис, 2003. — С. 286—308.

236. Яркина Т. Ф. Критический анализ состояния и тенденций развития буржуазной педагогики в ФРГ / Т. Ф. Яркина. — М. : Педагогика, 1979. — 215 с.
237. Ярошевский М. Г. История психологии / М. Г. Ярошевский. — [3-е изд., до-раб.]. — М. : Мысль, 1985. — 575 с.
238. *A Curriculum for Excellence*. The Curriculum Review Group. — Edinburgh : Scottish Executive, 2004. — 18 p.
239. A Framework and Principles for International Comparative Studies in Education. Norman M. Bradburn, Dorothy M. Gilford, Editors. DICSE (Board on International Comparative Studies in Education, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education, National Research Council). — Washington : National Academy of Sciences, National Academy Press, 1990. — 42 p.
240. *Adnett N.* Markets for Schooling. An Economic Analysis / Nick Adnett, Peter Davies. — Florence : Routledge, 2002. — 263 p.
241. *Aigner H.* Secondary Education in Austria / Helmut Aigner. — Strasbourg : Council of Europe Press, 1995. — 61 p.
242. *Alexiadou N.* The Europeanisation of Education Policy: Researching Changing Governance and „New” Modes of Coordination / Nafsika Alexiadou // Research in Comparative and International Education. — 2007. — Vol. 2, No. 2. — P. 102-116.
243. *Allal L.* Formative Assessment of Learning: a Review of Publications in French / Linda Allal, Mottier Lucie Lopez // Formative Assessment. Improving Learning in Secondary Classrooms. — OECD Centre for Educational Research and Innovation. — Paris : OECD Publishing, 2005. — P. 241–264.
244. An Early Start: Young Learners and Modern Languages in Europe and Beyond ; Compiled and Edited by Marianne Nikolov and Helena Curtain. — Graz : European Centre for Modern Languages, Council of Europe Publishing, 2000. — 252 p.
245. *Anderson L. W.* Classroom Assessment. Enhancing the Quality of Teacher Decision Making / Lorin W. Anderson. — Mahwah ; NJ-London : Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2003. — 185 p.
246. *Andrews C.* Compulsory Assessment Systems in the INCA Countries: Thematic Prope. May 2007 / Catherine Andrews, Ruth Brown, Claire Sargent with Sharon O'Donnel. — London : INCA, QCA, NFER, 2007. — 94 p.
247. *Andruszkiewicz M.* Romani Children in European Schools: Recent Experience / Maria Andruszkiewicz // Promoting Social Cohesion through Education: Case Studies and Tools for Using Textbooks. Edited by Eluned Roberts-Schweitzer in Collaboration with Vincent Greaney and Kriszentia Duer. — Washington : World Bank Publications, 2006. — P. 81–115.
248. *Appelt K.* Understanding the Terminology of Content Standards [Електронний ресурс] / Ken Appelt // Literacy Links. — 2007. — Vol. 11, November (№ 3). — Режим доступу до журн. :

<http://www-tcall.tamu.edu/newsletr/nov07/nov07a.html>.

249. *Archer M.* Social Origins of Educational Systems / Margaret Archer. — London : SAGE Publications, 1979. — 800 p.
250. *Ashcroft K.* Introduction to the Primary School Curriculum / Kate Ashcroft, David Palacio // Implementing the Primary Curriculum: A Teacher's Guide. — London : Routledge-Falmer, 1977. — P. 2–17.
251. Assessment for Learning: 10 principles. Research-based Principles to Guide Classroom Practice. — Oxford : Assessment Reform Group, 2002. — 3 p.
252. Attainment Targets. 1998 – 2003. Basic Secondary Education in the Netherlands. A Publication of the Netherlands Ministry of Education, Culture and Science. — The Hague : nv.Sdu, 1998. — 101 p.
253. *Autio T.* Postmodern Paradoxes in Finland: the Confinements of Rationality in Curriculum Studies / Tero Autio // International Handbook of Curriculum Research; Edited by William Pinar. — Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates, Incorporated, 2003. — P. 301–328.
254. *Avenarius H.* Systems of Public Administration: Patterns of School Legislation and Management / Hermann Avenarius, Theo M. E. Liket // Problems and Prospects of European Education; Schriewer Jurgen (Editor). — Westport : Greenwood Publishing Group, Incorporated, 2000. — P. 23–44.
255. *Avenstrup R.* Tomorrow's Curriculum Today: Social Transformation and Curriculum / Roger Avenstrup // Curriculum Reform and Implementation in the 21-st Century: Policies, Perspectives and Implementation. Selected Conference Papers. Edited by Pasi Sahlberg. Istanbul, Turkey, June 8–10, 2005. — Washington, D.C. : The World Bank, 2005. — P. 77–89.
256. Bachillerato. Enseñanzas mínimas. — Madrid : Ministerio de education, cultura y deporte, 2001. — 255 p.
257. *Balanskat A.* The ICT Impact Report. A Review of Studies on ICT Impact on Schools in Europe. 11 December 2006 / Anja Balanskat, Roger Blamire, Stella Kefala. — Brussels : European Communities, European Schoolnet, 2006. — 69 p.
258. *Balazs E.* Hungary / Eva Balazs, Gabor Halasz, Anna Imre [etc.]. // Decentralizing Education in Transition Societies. Case Studies from Central and Eastern Europe; Edited by Ariel Fiszbein. — Washington, D.C. : The World Bank, 2001. — P. 53–70.
259. *Banks O.* Parity and Prestige in English Secondary Education. A Study in Educational Sociology / Olive Banks. — Florence : Routledge, 1998. — 270 p.
260. *Barrow R.* Curriculum Design / Robin Barrow // Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition: Problems of Educational Content and Practices; Ed. by Paul Hirst and Patricia White. Vol. 4. — Florence : Routledge, 1998. — P. 419–432.

261. *Barrow R.* Educational Psychology and Timing in the Curriculum / Robin Barrow // Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition: Problems of Educational Content and Practices; Ed. by Paul Hirst and Patricia White. Vol. 4. — Florence : Routledge, 1998. — P. 433–452.
262. *Barrow R.* Introduction to Philosophy of Education / Robin Barrow, Ronald Woods. — Florence : Routledge, 1989. — 233 p.
263. Basic Education Programme [Електронний ресурс]. — Riga : The Ministry of Education and Science of the Republic of Latvia. — Режим доступу : <http://izm.izm.gov.lv/education/general-education/basic-education-program.html>.
264. *Bassler T.* Patterns, Paradoxes and Puzzles of Education Changes in South East Europe / Terrice Bassler // Learning to Change. The Experience of Transforming Education in South East Europe; Edited by Terrice Bassler. — New York : Central European University Press, 2005. — P. 1–11.
265. *Behar-Horenstein L. S.* Can the Modern View of Curriculum be Redefined by Postmodern Criticism? / Linda S. Behar-Horenstein // Paradigm Debates in Curriculum and Supervision: Modern and Postmodern Perspectives; Editor Jeffrey Glanz. — Westport : Greenwood Publishing Group, Incorporated, 2000. — P. 6–33.
266. *Ben-Peretz M.* Curriculum Development / Miriam Ben-Peretz // Encyclopedia of Educational Research; Editor in Chief Marvin C. Alkin. — Sixth Edition. Vol. 1. — NY : Macmillan Publishing Company, 1992. — P. 256–260.
267. *Benadusi L.* Equity and Education. A Critical Review of Sociological Research and Thought / Luciano Benadusi // In Pursuit of Equity in Education. Using International Indicators to Compare Equity Policies; Walo Hutmacher, Douglas Cochane, Norberto Botani (Editors). — Hingham : Kluwer Academic Publishers, 2001. — P. 25–64.
268. *Benavot A.* A Global Study of Intended Instructional Time and Official School Curricula, 1980–2000. November 2004. Background Paper commissioned by the International Bureau of Education for the UNESCO-EFA Global Monitoring Report (2005) : The Quality Imperative. 2005/ED/EFA/MRT/PI/6/REV / Aaron Benavot. — Geneva : UNESCO-IBE, 2005. — 46 p.
269. *Benavot A.* Lessons from the Past: a Comparative Socio-Historical Analysis of Primary and Secondary Education / Aaron Benavot, Julia Resnik, Javier Corrales // Global Educational Expansion. Historical Legacies and Political Obstacles. — Cambridge : American Academy of Arts and Sciences, 2006. — P. 1–89.
270. *Benavot A.* The Diversification of Secondary Education: School Curricula in Comparative Perspective / Aaron Benavot // IBE Working Papers on Curriculum Issues. — 2006. — No. 6. — 27 p.
271. *Benham B. J.* Curriculum Theory in the 1970-s: the Reconceptualist Movement. 50 Annotated Sources. January 1977 / Bruce Jon Benham, Billy Askins. — Lubbock : College of Education, Texas Tech University, 1977. — 119 p.

272. *Berryman S.E.* Hidden Challenges to Education Systems in Transition Economies / Sue E. Berryman. — Washington : World Bank Publications. — 2000. — 148 p.
273. *Biemans Harm.* Competence-based VET in the Netherlands: Background and Pitfalls / Harm Biemans, Loek Nieuwenhuis, Rob Poell [et al.] // *Berufs – und Wirtschaftspädagogik online*. — 2005. — Issue 7 (April). — P. 1–14 p.
274. *Black P.* Formative Assessment and Curriculum Consequences / Paul Black // *Curriculum and Assessment*; Scott David (Editor). — Westport : Greenwood Publishing Group, Incorporated, 2000. — P. 7–24.
275. *Black P.* Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment / Paul Black, Dylan Wiliam // *Phi Delta Kappan*. — 1998. — Vol. 80, No. 2 (October). — P. 1–12.
276. *Black P.J.* Testing: Friend or Foe? The Theory and Practice of Assessment and Testing / Paul. J. Black. — London : RoutledgeFalmer, 1997. — 184 p.
277. *Blamire R.* Being On-line / Roger Blamire // *Information Technologies in Schools : Reasons and Strategies for Investment. Symposium Jurmala (Latvia), 8–10 July, 1999*. — Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2000. — P. 59–73.
278. *Bloom D.* Globalization and Education. An Economic Perspective / David Bloom // *Globalization: Culture and Education in the New Millennium*; Marcelo M. Suarez-Orozco (Editor). — Ewing : University of California Press, 2004. — P. 56–77.
279. *Bloomer M.* Curriculum Making in Post-16 Education. The Social Conditions of Studentship / Martin Bloomer. — London : Routledge, 1997. — 235 p.
280. *Blunkett D.* A Modern Social Dimension for Europe: Principles for Reform / David Blunkett, Alan Johnson. — London : Cabinet of Ministers. — 2005. — 9 p.
281. *Blyth A.* English Primary Education: Looking Backward to Look Forward / Alan Blyth // *How Shall We School Our Children? Primary Education and Its Future*; Edited by Colin Richards and Philip H. Taylor. — London : Falmer Press, Limited, 1998. — P. 3–15.
282. *Boland T.* Primary Prospects. Developments in Primary Education in Some European Countries. A Quest to Facts, Trends and Prospects / Theo Boland, Jos Letschert. — Enschede : National Institute for Curriculum Development (SLO), 1995. — 190 p.
283. *Boli J.* Compulsory Schooling in the Western Cultural Context / John Boli, Francisco O. Ramirez // *Emergent Issues in Education. Comparative Perspectives*; Robert F. Amove, Philip G. Altbach, Gali P. Kelly (Editors). — Albany, NY : State University of New York Press, 1992. — P. 25–38.
284. *Boonen A.* Why Use Information and Communication Technologies for Education? / Annemie Boonen // *Information Technologies in Schools: Reasons and Strategies for Investment. Symposium Jurmala (Latvia), 8–10 July 1999*. — Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2000. — P. 75–84.

285. *Briseid O.* Trends in Secondary Education in Industrialised Countries: are they Relevant for African Countries? / Ole Briseid, Francoise Caillods, Candy Lugaz [et al.]. — Paris : UNESCO-International Institute for Educational Planning, 2004. — 232 p.
286. British Columbia Performance Standards [Електронний ресурс]. — Victoria : The British Columbia Ministry of Education. — Режим доступу : http://www.bced.gov.bc.ca/perf_stands.
287. *Broekhof K.* Secondary Education in the Netherlands / Kees Broekhof, Monique Goemans. — Strasbourg : Council of Europe Press, 1995. — 70 p.
288. *Bron Jeroen.* Core Affairs. The Netherlands. 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 / Jeroen Bron, Hans Hooghoff, Jos Letschert [et al.]. — Enschede : National Institute for Curriculum Development (SLO), 2007. — 47 p.
289. Building a Picture of What Children Can Do... . — London : National Assessment Agency, 2004. — 31 p.
290. *Carr D.* Rational Curriculum Planning. In Pursuit of an Illusion / David Carr // The Aims of Education; Edited by Roger Marples. — London : Routledge, 1999. — P. 173—184.
291. *Chan B. Y.* After Tyler, What? A Current Issue in Curriculum Theory / Benjamin Y. Chan // Educational Journal. — 1977. — No. VI. — P. 21—31.
292. *Coll C.* The Curriculum: the Current Debate. Basic Learning, Competencies and Standards. Paper Presented in the Framework of the Second Meeting of the Intergovernmental Committee of the Regional Education Project for Latin America and the Caribbean (PRELAC). Santiago de Chile, May 11—13, 2006 / Cesar Coll, Elena Martin. — Santiago : UNESCO Regional Bureau of Education for Latin America and the Caribbean, 2006. — 19 p.
293. Committee on the Foundations of Assessment. Knowing what Students Know. The Science and Design of Educational Assessment; James W. Pellegrino, Naomi Chudowsky, Robert Glaser (Editors). — Washington : National Academies Press, 2001. — 382 p.
294. *Connelly F. M.* Curriculum Theory / Michael F. Connelly, Jean D. Clandinin // Encyclopedia of Educational Research; Editor in Chief Marvin C. Alkin. — Sixth Edition. Vol. 1. — N.Y. : Macmillan Publishing Company, 1992. — P. 287—291.
295. *Coolahan J.* Ireland / John Coolahan // Performance Standards in Education: in Search of Quality. — Paris : OECD, 1995. — P. 133—148.
296. *Coolahan J.* Secondary Education in Ireland / John Coolahan. — Strasbourg: Council of Europe Press, 1995. — 54 p.
297. *Corrales J.* The Politics of Education Reform: Bolstering the Supply and Demand. Overcoming Institutional Blocks / Javier Corrales // The Education Reform and Management Series. — 1999. — Vol. II, No. 1. — 52 p.

298. *Coulby D.* Beyond the National Curriculum: School Knowledge and Society in UK and Europe / David Coulby. — London : RoutledgeFalmer, 2000. — 145 p.
299. Council of Europe. European Cultural Convention. Paris. 19.XII.1954 // European Treaty Series. — 1954. — No.18. — 5 p.
300. Council of Europe. European Education Thesaurus (EET). English Version, 1998 Edition. — Strasbourg : Commission of the European Communities, Council of Europe, 1998. — 550 p.
301. Council of Europe. European Year of Languages 2001. Languages Open Doors // Newsletter Education. — 2001. — No. 11 (January). — P. 2—3.
302. Council of Europe. European Youth Trends 2000. Vulnerable Youth, Perspectives on Vulnerability in Education, Employment and Leisure in Europe. International Expert Report; Ed. by Endy Furlong, Barbara Stadler and Anthony Azzopardi. — Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2000. — 67 p.
303. Council of Europe. Language Passport. European Language Portfolio. — Strasbourg : Council of Europe, Modern Language Division, 2000. — 13 p.
304. Council of Europe/ERICarts. Compendium. Cultural Policies and Trends in Europe. Country Profiles. Belgium // 8.3.1. Arts Education [Електронний ресурс]. — Strasbourg ; Bonn : Council of Europe/ ERICarts. — Режим доступу :
<http://www.culturalpolicies.net/web/belgium.php?aid=831>.
305. Council of Europe/ERICarts. Compendium. Cultural Policies and Trends in Europe. Country Profiles. Bulgaria // 8.3.1. Arts Education [Електронний ресурс]. — Strasbourg ; Bonn : Council of Europe/ERICarts. — Режим доступу :
<http://www.culturalpolicies.net/web/bulgaria.php?aid=831>.
306. Council of Europe/ERICarts. Compendium. Cultural Policies and Trends in Europe. Country Profiles. Denmark // 8.3.1. Arts Education [Електронний ресурс]. — Strasbourg ; Bonn : Council of Europe/ERICarts. — Режим доступу :
<http://www.culturalpolicies.net/web/denmark.php?aid=831>.
307. Council of Europe/ERICarts. Compendium. Cultural Policies and Trends in Europe. Country Profiles. Estonia // 8.3.1 Arts Education [Електронний ресурс]. — Strasbourg ; Bonn : Council of Europe/ERICarts. — Режим доступу :
<http://www.culturalpolicies.net/web/estonia.php?aid=831>.
308. Council of Europe/ERICarts. Compendium. Cultural Policies and Trends in Europe. Country Profiles. Finland // 8.3.1 Arts Education [Електронний ресурс]. — Strasbourg ; Bonn : Council of Europe/ERICarts. — Режим доступу :
<http://www.culturalpolicies.net/web/finland.php?aid=831>.
309. Council of Europe/ERICarts. Compendium. Cultural Policies and Trends in Europe. Country Profiles. France // 8.3.1 Arts Education [Електронний ре-

- сурс]. — Strasbourg ; Bonn : Council of Europe/ERICarts. — Режим доступу :
<http://www.culturalpolicies.net/web/france.php?aid=831>.
310. Council of Europe/ERICarts. Compendium. Cultural Policies and Trends in Europe. Country Profiles. Germany // 8.3.1. Arts Education [Електронний ресурс]. — Strasbourg ; Bonn : Council of Europe/ERICarts. — Режим доступу :
<http://www.culturalpolicies.net/web/germany.php?aid=831>.
311. Council of Europe/ERICarts. Compendium. Cultural Policies and Trends in Europe. Country Profiles. Greece // 8.3.1 Arts Education [Електронний ресурс]. — Strasbourg ; Bonn : Council of Europe/ERICarts. — Режим доступу :
<http://www.culturalpolicies.net/web/greece.php?aid=831>.
312. Council of Europe/ERICarts. Compendium. Cultural Policies and Trends in Europe. Country Profiles. Hungary // 8.3.1 Arts Education [Електронний ресурс]. — Strasbourg ; Bonn : Council of Europe/ERICarts. — Режим доступу :
<http://www.culturalpolicies.net/web/hungary.php?aid=831>.
313. Council of Europe/ERICarts. Compendium. Cultural Policies and Trends in Europe. Country Profiles. Ireland // 8.3.1 Arts Education [Електронний ресурс]. — Strasbourg ; Bonn : Council of Europe/ERICarts. — Режим доступу :
<http://www.culturalpolicies.net/web/ireland.php?aid=831>.
314. Council of Europe/ERICarts. Compendium. Cultural Policies and Trends in Europe. Country Profiles. Italy // 8.3.1 Arts Education [Електронний ресурс]. — Strasbourg ; Bonn : Council of Europe/ERICarts. — Режим доступу :
<http://www.culturalpolicies.net/web/italy.php?aid=831>.
315. Council of Europe/ERICarts. Compendium. Cultural Policies and Trends in Europe. Country Profiles. Latvia // 8.3.1 Arts Education [Електронний ресурс]. — Strasbourg ; Bonn : Council of Europe/ERICarts. — Режим доступу :
<http://www.culturalpolicies.net/web/latvia.php?aid=831>.
316. Council of Europe/ERICarts. Compendium. Cultural Policies and Trends in Europe. Country Profiles. Lithuania // 8.3.1 Arts Education [Електронний ресурс]. — Strasbourg ; Bonn : Council of Europe/ERICarts. — Режим доступу :
<http://www.culturalpolicies.net/web/lithuania.php?aid=831>.
317. Council of Europe/ERICarts. Compendium. Cultural Policies and Trends in Europe. Country Profiles. Malta // 8.3.1 Arts Education [Електронний ресурс]. — Strasbourg ; Bonn : Council of Europe/ERICarts. — Режим доступу :
<http://www.culturalpolicies.net/web/malta.php?aid=831>.
318. Council of Europe/ERICarts. Compendium. Cultural Policies and Trends in Europe. Country Profiles. Netherlands // 8.3.1 Arts Education [Електронний

- ресурс]. — Strasbourg ; Bonn : Council of Europe/ERICarts. — Режим доступу :
<http://www.culturalpolicies.net/web/netherlands.php?aid=831>.
319. Council of Europe/ERICarts. Compendium. Cultural Policies and Trends in Europe. Country Profiles. Poland // 8.3.1 Arts Education [Електронний ресурс]. — Strasbourg ; Bonn : Council of Europe/ERICarts. — Режим доступу :
<http://www.culturalpolicies.net/web/poland.php?aid=831>.
320. Council of Europe/ERICarts. Compendium. Cultural Policies and Trends in Europe. Country Profiles. Portugal // 8.3.1 Arts Education [Електронний ресурс]. — Strasbourg ; Bonn : Council of Europe/ERICarts. — Режим доступу :
<http://www.culturalpolicies.net/web/portugal.php?aid=831>.
321. Council of Europe/ERICarts. Compendium. Cultural Policies and Trends in Europe. Country Profiles. Romania // 8.3.1 Arts Education [Електронний ресурс]. — Strasbourg ; Bonn : Council of Europe/ERICarts. — Режим доступу :
<http://www.culturalpolicies.net/web/romania.php?aid=831>.
322. Council of Europe/ERICarts. Compendium. Cultural Policies and Trends in Europe. Country Profiles. Slovakia // 8.3.1 Arts Education [Електронний ресурс]. — Strasbourg ; Bonn : Council of Europe/ERICarts. — Режим доступу :
<http://www.culturalpolicies.net/web/slovakia.php?aid=831>.
323. Council of Europe/ERICarts. Compendium. Cultural Policies and Trends in Europe. Country Profiles. Slovenia // 8.3.1 Arts Education [Електронний ресурс]. — Strasbourg ; Bonn : Council of Europe/ERICarts. — Режим доступу :
<http://www.culturalpolicies.net/web/slovenia.php?aid=831>.
324. Council of Europe/ERICarts. Compendium. Cultural Policies and Trends in Europe. Country Profiles. Spain // 8.3.1 Arts Education [Електронний ресурс]. — Strasbourg ; Bonn : Council of Europe/ERICarts. — Режим доступу :
<http://www.culturalpolicies.net/web/spain.php?aid=831>.
325. Council of Europe/ERICarts. Compendium. Cultural Policies and Trends in Europe. Country Profiles. Sweden // 8.3.1 Arts Education [Електронний ресурс]. — Strasbourg ; Bonn : Council of Europe/ERICarts. — Режим доступу :
<http://www.culturalpolicies.net/web/sweden.php?aid=831>.
326. Council of Europe/ERICarts. Compendium. Cultural Policies and Trends in Europe. Country Profiles. United Kingdom // 8.3.1 Arts Education [Електронний ресурс]. — Strasbourg ; Bonn : Council of Europe/ERICarts. — Режим доступу :
<http://www.culturalpolicies.net/web/unitedkingdom.php?aid=831>.
327. *Cowie B.* A Model of Formative Assessment in Science Education / Bronwen Cowie, Beverly Bell // *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*. — 1999. — Vol. 6, No. 1 (1 March). — P. 101–116.

328. *Crisan A.* Curriculum Change in Romania: Current Trends and Challenges / Alexandru Crisan // Curriculum Reform and Implementation in the 21-st Century: Policies, Perspectives and Implementation. Selected Conference Papers; Edited by Pasi Sahlberg. Istanbul, Turkey, June 8–10, 2005. — Washington, D.C. : The World Bank, 2005. — P. 98–107.
329. *Cunningham P.* From the Good Old Days to a Brave New World? Aims and Purposes of Primary Schooling / Peter Cunningham // How Shall We School Our Children? Primary Education and Its Future; Edited by Colin Richards and Philip H. Taylor. — London : Falmer Press, Limited, 1998. — P. 17–28.
330. Curriculum Framework to Children 3 to 5. Scottish Consultative Council on the Curriculum. — Edinburgh : Learning & Teaching Scotland, 2004. — 57 p.
331. *Dahl B.* Tensions between the European and the Nordic Dimension in Education with Particular Reference to Sweden / Bettina Dahl // Implementing European Union Education and Training Policy. A Comparative Study of Issues in Four Member States; Edited by David Phillips and Hubert Ertl. — Dordrecht : Kluwer Academic Publishers, 2003. — P. 87–113.
332. *Dahl B.* The Impact of EU Education and Training Policies in Sweden / Bettina Dahl // Implementing European Union Education and Training Policy. A Comparative Study of Issues in Four Member States; Edited by David Phillips and Hubert Ertl. — Dordrecht : Kluwer Academic Publishers, 2003. — P. 189–212.
333. *Damianova-Ivanova A.* Secondary Education in Bulgaria / Antoaneta Damianova-Ivanova. — Strasbourg : Council of Europe Press, 1995. — 52 p.
334. *Davies J.* Standards: The Case of Literacy / Julie Davies // How Shall We School Our Children? Primary Education and Its Future; Edited by Colin Richards and Philip H. Taylor. — London : Falmer Press, Limited, 1998. — P. 161–172.
335. *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.
336. *De Luca C.* The Impact of Examination Systems on Curriculum Development; an International Study. Report / Christine De Luca. — Paris : UNESCO Publishing, 1994. — 150 p.
337. Department for Children, Schools and Family. The Standards Site. ICT at Key Stage 3 [Електронний ресурс]. — Режим доступу :
http://www.standards.dfes.gov.uk/schemes2/secondary_ICT/.
338. DeSeCo. Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations [Електронний ресурс]. — Режим доступу :
<http://www.deseco.admin.ch/>.

339. *Dewey J.* Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education / John Dewey [Електронний ресурс]. — New York : The MacMillan Company, 1916 — Режим доступу :
<http://www.ilt.columbia.edu/publications/dewey.html>.
340. DfES (Department for Education and Skills). Five Year Strategy for Children and Learners. Presented to Parliament by the Secretary of State for Education and Skills by Command of Her Majesty. July 2004. — London : Crown, 2004. — 110 p.
341. DfES (Department for Education and Skills). 14–19. Opportunity and Excellence. — London : Crown, 2003. — 48 p.
342. DfES (Department for Education and Skills). Key Stage 3. National Strategy. ICT across the Curriculum. ICT in Art and Design. — London : Crown, 2004. — 40 p.
343. DfES (Department for Education and Skills). What are Key Skills? [Електронний ресурс]. — Режим доступу :
<http://www.dfes.gov.uk/keyskills/what.shtml>.
344. *Docking J.* What is the Solution?: An Overview of National Policies for Schools, 1979–99 / Jim Docking // New Labour's Policies for Schools. Raising the Standard? Written by the National Education Policy Course Team; Ed. by Jim Docking. — London : Roehampton Institute, David Fulton Publishers Ltd, 2000. — P. 21–42.
345. *Drake S.M.* Meeting Standards through Integrated Curriculum / Susan M. Drake, Rebecca C. Burns. — Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development, 2004. — 190 p.
346. *Economou A.* A Comparative Study of the European Dimension in Education in England, Scotland and Wales / Anastasia Economou // Implementing European Union Education and Training Policy. A Comparative Study of Issues in Four Member States; Edited by David Phillips and Hubert Ertl. — Dordrecht : Kluwer Academic Publishers, 2003. — P. 117–142.
347. *Ediger M.* Needs Assessment and Objectives of the Curriculum / Marlow Ediger // CUHK Education Journal. — 1986. — Vol. 14, No. 1. — P. 68–71.
348. Encyclopedia Britannica Online. Academic Edition [Електронний ресурс]. — Режим доступу :
<http://www.britannica.com/>.
349. *Ertl H.* The European Union and Education and Training: An Overview of Policies and Initiatives / Hubert Ertl // Implementing European Union Education and Training Policy. A Comparative Study of Issues in Four Member States; Edited by David Phillips and Hubert Ertl. — Dordrecht : Kluwer Academic Publishers, 2003. — P. 13–40.
350. 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.
351. European Union. Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions „Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: an Action Plan 2004–2006”. 24.04.2003. COM (2003) 449 final. – Brussels : Commission of the European Communities, 2004. – 29 p.
352. European Union. Council Conclusions of 12 May 2009 on a Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training („ET 2020”) // Official Journal of the European Union. – 2009. – 28 May. – P. C 119/2 – C. 119/10.
353. European Union. Council Conclusions on Reference Levels of European Average Performance in Education and Training (Benchmarks). Outcome of Proceedings. 7 May 2003. 8981/3. EDUC 83. – Brussels : Council of the European Union, 2003. – 7 p.
354. European Union. Decision No. 253/2000/EC of the European Parliament and of the Council of 24 January 2000 Establishing the Second Phase of the Community Action Programme in the Field of Education „Socrates” // Official Journal of the European Communities. – 2000. – 3 February. – P. L 28/1 – L 28/15.
355. European Union. Delivering Lifelong Learning for Knowledge, Creativity and Innovation. 2008 Joint Progress Report of the Council and the Commission on the Implementation of the „Education and Training 2010” Work Programme. 31 January 2008. 5723/08 EDUC. – Brussels : Council of the European Union, 2008. – 37 p.
356. European Union. Detailed Work Programme on the Follow-up of the Objectives of Education and Training Systems in Europe. (2002/C 142/01). Work Programme of the Education Council in Cooperation with the Commission (February 2002) // Official Journal of the European Communities. – 2002. – 14 July. – P. C 142/1. – C 142/22.
357. European Union. Draft Conclusions of the Council and the Representatives of the Governments of the Member States, Meeting within the Council, on the Efficiency and Equity in Education and Training (2006/C 298/03) // Official Journal of the European Union. – 2006. – 8 December. – P. C 298/3. – C 298/6.
358. European Union. Education and Training as a Key Driver of the Lisbon Strategy. Council Resolution of 15 November 2007 (2007/C 300/01). Council Resolutions // Official Journal of the European Union. – 2007. – 12 December. – P. C 300/1. – C 300/2.
359. European Union. Education and Training in Europe: Diverse Systems, Shared Goals for 2010. The Work Programme on Future Objectives of Education and Training Systems. – Luxembourg : European Commission, Office for Official Publications of the European Communities, 2002. – 42 p.

360. European Union. Education and Training 2010. Main Policy Initiative and Outputs in Education and Training since the Year 2000. — Brussels : European Commission, Education and Culture, 2008. — 13 p.
361. European Union. Education and Training 2010. The Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms. Joint Interim Report of the Council and the Commission on the Implementation of the Detailed Work Programme on the Follow-up of the Objectives of Education and Training Systems in Europe. 6905/04 EDUC 32. — Brussels : Council of the European Union, 2004. — 42 p.
362. European Union. European Benchmarks in Education and Training: Follow-up to the Lisbon European Council. Communication from the Commission. COM (2002) 629 final. — Brussels : Commission of the European Communities, 2002. — 28 p.
363. European Union. European Communities Commission. For a Community Policy on Education. Report by Henri Janne // Bulletin of the European Communities. Supplement. — 1973. — October. — 61 p.
364. European Union. European Cooperation in Quality Evaluation in School Education. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 12 February 2001 (2001/166/EC). European Parliament and Council // Official Journal of the European Communities. — 2002. — 1 March. — P. 1.60/51—1.60/53.
365. European Union. European Report on the Quality of School Education. Sixteen Quality Indicators. May 2000. — Brussels : European Commission, 2000. — 86 p.
366. European Union. Green Paper. On the European Dimension on Education. 29 September 1993. COM (93) 457 final. — Brussels : Commission of the European Communities, 1993. — 18 p.
367. European Union. Improving Competencies for the 21-st Century: an Agenda for European Cooperation on Schools. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. COM (2008) 425 final. {SEC (2008) 2177}. — Brussels : Commission of the European Communities, 2008. — 12 p.
368. European Union. Improving the Quality of Teacher Education. Conclusions of the Council and the Representatives of the Governments of the Members States. Meeting within the Council on 15 November 2007 (2007/C 3000/07). Notices from European Union Institutions and Bodies. Council // Official Journal of the European Union. — 2007. — 12 December. — P. C 300/6 — C 300/9.
369. European Union. Key Competencies for Lifelong Learning. Recommendation of the European Parliament and to the Council of 18 December 2006 (2006/962/EC) // Official Journal of the European Union. — 2006. — 30 December. — P. I. 394/10 — I. 394/18.
370. European Union. Modernizing Education and Training: a Vital Contribution to Prosperity and Social Cohesion in Europe. 2006 Joint Interim Report of the

- Council of the Commission on Progress under the „Education and Training 2010” Work Programme (2006/C 79/01) // Official Journal of the European Union. — 2006. — 1 April. — P. C 79/1 — C 79/19.
371. European Union. Presidency Conclusions. 23–24 March 2000. — Lisbon : European Parliament, Directorate-Generale for the Presidency. — 2000. — 35 p.
372. European Union. Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training. Indicators and Benchmarks 2008. — Brussels : Commission of the European Communities, 2008. — 231 p.
373. European Union. Report from the Education Council to the European Council „The Concrete Future Objectives of Education and Training Systems”. Brussels, 14 February 2001. 5680/01 EDUC 18. — Brussels : Council of the European Union, 2001. — 17 p.
374. European Union. Resolution of the Council and the Ministers of Education „Meeting within the Council on the European Dimension in Education” of 24 May 1988 (88/C 177/02) // Official Journal of the European Union. — 1988. — 6 July. — P. 0005–0007.
375. European Union. Resolution of the Council and of the Ministers of Education, Meeting within the Council, of 9 February 1976 Comprising an Action Programme in the Field of Education // Official Journal of the European Union. — 1976. — 19 February. — P. 0001 — 0005.
376. European Union. Schools for the 21-st Century. Commission Staff Working Paper. 11.07.01. SEC (2007) 1009. — Brussels : Commission of the European Communities, 2007. — 12 p.
377. European Union. The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF). The European Commission. — Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, 2008 — 15 p.
378. European Union. Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning. Commission Staff Working Document. 8.7.2005. — Brussels : Commission of the European Communities, 2005. — 49 p.
379. European Union. Treaty Establishing the European Atomic Energy Community [Електронний ресурс]. — Режим доступу :
http://europa.eu/abc/treaties/archives/en/entr39a.htm#I___Text_of_the_Treaty.
380. European Union. Treaty Establishing the European Coal and Steel Community [Електронний ресурс]. — Режим доступу :
http://europa.eu/abc/treaties/archives/en/entr30a.htm#I___Text_of_the_Treaty.
381. European Union. Treaty Establishing the European Economic Community [Електронний ресурс].— Режим доступу :
http://europa.eu/abc/treaties/archives/en/entr6a.htm#I___Text_of_the_Treaty.

382. European Union. Treaty on the European Union // Official Journal of the European Union. — 1992. — 29 July. — P. 191.
383. European Union. White Paper on Education and Training. Teaching and Learning: Towards the Learning Society. COM (95) 590 final, 29 November 1995. — Brussels : European Commission, 1995. — 66 p.
384. EURYDICE. A Decade of Reforms at Compulsory Education Level in the European Union (1984–94). — Brussels : Office for Official Publications of the European Communities, 1997. — 316 p.
385. EURYDICE. Arts and Cultural Education at School in Europe. — Brussels : Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice), 2009 — 104 p.
386. EURYDICE. Basic Indicators on the Incorporation of ICT into European Education Systems. Facts and Figures. 2000/01 Annual Report. — Brussels : European Eurydice Unit, 2001. — 50 p.
387. EURYDICE. Citizenship Education at School in Europe. — Brussels : Eurydice European Unit, 2005. — 90 p.
388. EURYDICE. Cooperation in Education in the European Union. 1976-1994. Studies No. 5. — Brussels : Eurydice European Unit, 1994. — 84 p.
389. EURYDICE. Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities. — Brussels : Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2009 — 188 p.
390. EURYDICE. European Glossary on Education. — Second Edition. — Brussels : European Eurydice Unit. Vol. 1. Examinations, Qualifications and Titles. — 2004. — 266 p.
391. EURYDICE. European Glossary on Education. — Second Edition. — Brussels : European Eurydice Unit. Vol. 2. Educational Institutions. — 2005. — 200 p.
392. EURYDICE. European Glossary on Education. — Brussels : European Eurydice Unit. Vol. 3. Teaching Staff. — 2001 — 224 p.
393. EURYDICE. European Glossary on Education. — Brussels : European Eurydice Unit. Vol. 4. Management, Monitoring and Support Staff. — 2002. — 218 p.
394. EURYDICE. Eurybase. The Database on Education Systems in Europe [Електронний ресурс]. — Brussels : European Eurydice Unit. — Режим доступу :
<http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryCountry>.
395. EURYDICE. Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Austria. 2008/09. — Brussels : EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2009. — 579 p.
396. EURYDICE. Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Belgium (Flemish Community). 2008/09. —

- Brussels : EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2009. — 489 p.
397. EURYDICE. Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Belgium (French Community). 2008/09. — Brussels : EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2009. — 441 p.
398. EURYDICE. Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Belgium (German-speaking Community). 2008/09. — Brussels : EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2009. — 210 p.
399. EURYDICE. Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Bulgaria. 2005/06. — Brussels : European Eurydice Unit, 2006. — 255 p.
400. EURYDICE. Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Cyprus. 2008/09. — Brussels : EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2009. — 355 p.
401. EURYDICE. Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Czech Republic. 2008/09. — Brussels : EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2009. — 385 p.
402. EURYDICE. Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Denmark. 2008/09. — Brussels : EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2009. — 186 p.
403. EURYDICE. Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Estonia. 2008/09. — Brussels : EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2009. — 249 p.
404. EURYDICE. Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Finland. 2008/09. — Brussels : EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2009. — 262p.
405. EURYDICE. Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in France. 2007/08. — Brussels : European Eurydice Unit, 2008. — 268 p.
406. EURYDICE. Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Germany. 2007/08. — Brussels : EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2008. — 332 p.
407. EURYDICE. Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Greece. 2008/09. — Brussels : EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2009. — 264 p.
408. EURYDICE. Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Hungary. 2007/08. — Brussels : EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2008. — 380 p.

409. EURYDICE. Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Ireland. 2008/09. — Brussels : Brussels : EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2009. — 265 p.
410. EURYDICE. Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Italy. 2008/09. — Brussels : EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2009. — 237 p.
411. EURYDICE. Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Latvia. 2008/09. — Brussels : EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2009. — 171 p.
412. EURYDICE. Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Lithuania. 2006/07. — Brussels : EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2007. — 348 p.
413. EURYDICE. Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Malta. 2006/07. — Brussels : European Eurydice Unit, 2007. — 245 p.
414. EURYDICE. Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Netherlands. 2008/09. — Brussels : EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2009. — 231 p.
415. EURYDICE. Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Poland. 2008/09. — Brussels : EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2009. — 258 p.
416. EURYDICE. Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Portugal. 2006/07. — Brussels : European Eurydice Unit, 2007. — 302 p.
417. EURYDICE. Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Romania. 2007/08. — Brussels : EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2008. — 358 p.
418. EURYDICE. Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Slovakia. 2008/09. — Brussels : EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2009. — 302 p.
419. EURYDICE. Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Slovenia. 2008/09. — Brussels : EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2009. — 301 p.
420. EURYDICE. Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Spain. 2008/09. — Brussels : EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2009. — 533 p.
421. EURYDICE. Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Sweden. 2007/08. — Brussels : European Eurydice Unit, 2008. — 216 p.
422. EURYDICE. Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in United Kingdom. England, Wales and

- Northern Ireland. 2008/09. — Brussels : EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2009. — 670 p.
423. EURYDICE. Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in United Kingdom. Scotland. 2008/09. — Brussels : EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2009. — 169 p.
424. EURYDICE. Foreign Language Teaching in Schools in Europe. — Brussels : European Eurydice Unit, 2001. — 373 p.
425. EURYDICE. ICT@Europe.edu. Information and Communication Technology in European Education Systems. — Brussels : European Eurydice Unit, 2001. — 186 p.
426. EURYDICE. Key Competencies. A Developing Concept in General Compulsory Education. — Brussels : European Eurydice Unit, 2002. — 182 p.
427. EURYDICE. Key Data on Education in Europe. 1999/2000. — Brussels : Office for Official Publications of the European Commission, European Eurydice Unit, Eurostat, 2002. — 290 p.
428. EURYDICE. Key Data on Education in Europe. 2002 Edition. — Brussels : Office for Official Publications of the European Commission, European Eurydice Unit, Eurostat, 2002. — 260 p.
429. EURYDICE. Key Data on Education in Europe. 2005 Edition. — Brussels : Office for Official Publications of the European Commission, European Eurydice Unit, Eurostat, 2005. — 390 p.
430. EURYDICE. Key Data on Education in Europe. 2009 Edition. — Brussels : Office for Official Publications of the European Commission, European Eurydice Unit, Eurostat, 2009. — 278 p.
431. EURYDICE. Key Data on Information and Communication Technology in Schools in Europe. 2004 Edition. — Brussels : European Eurydice Unit, 2004. — 84 p.
432. EURYDICE. Key Data on Teaching Languages at School in Europe. 2005 Edition. — Brussels : European Eurydice Unit, 2005. — 110 p.
433. EURYDICE. Key Data on Teaching Languages at School in Europe. 2008 Edition. — Brussels : European Eurydice Unit, 2008. — 136 p.
434. EURYDICE. Lifelong Learning: the Contribution of Education Systems in the Member States of the European Union. Results of the EURYDICE Survey 2. — Brussels : European Eurydice Unit, 2000. — 156 p.
435. EURYDICE. National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results. — Brussels : Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice), 2009 — 110 p.
436. EURYDICE: National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results. United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland). — Brussels : Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice), 2009. — 11 p.

437. EURYDICE: National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results. Sweden. — Brussels : Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice), 2009. — 9 p.
438. EURYDICE. Science Teaching in Schools in Europe. Policies and Research. — Brussels : European Eurydice Unit, 2006. — 96 p.
439. EURYDICE. TESE. Thesaurus for Education Systems in Europe. English Version. 2006 Edition. — Brussels : European Eurydice Unit, 2006. — 378 p.
440. EURYDICE. Vocational Guidance Education in Full-time Compulsory Education. Austria. School Year 2007/2008. — Brussels : EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2008. — 6 p.
441. EURYDICE. Vocational Guidance Education in Full-time Compulsory Education. Belgium (Flemish Community). School Year 2007/2008. — Brussels : EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2008. — 10 p.
442. EURYDICE. Vocational Guidance Education in Full-time Compulsory Education. Belgium (French Community). School Year 2007/2008. — Brussels : EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2008. — 8 p.
443. EURYDICE. Vocational Guidance Education in Full-time Compulsory Education. Belgium (German-speaking Community). School Year 2007/2008. — Brussels : EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2008. — 8 p.
444. EURYDICE. Vocational Guidance Education in Full-time Compulsory Education. Bulgaria. School Year 2007/2008. — Brussels : EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2008. — 6 p.
445. EURYDICE. Vocational Guidance Education in Full-time Compulsory Education. Cyprus. School Year 2007/2008. — Brussels : EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2008. — 7 p.
446. EURYDICE. Vocational Guidance Education in Full-time Compulsory Education. Czech Republic. School Year 2007/2008. — Brussels : EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2008. — 7 p.
447. EURYDICE. Vocational Guidance Education in Full-time Compulsory Education. Denmark. School Year 2007/2008. — Brussels : EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2008. — 5 p.
448. EURYDICE. Vocational Guidance Education in Full-time Compulsory Education. Estonia. School Year 2007/2008. — Brussels : EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2008. — 6 p.
449. EURYDICE. Vocational Guidance Education in Full-time Compulsory Education. Finland. School Year 2007/2008. — Brussels : EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2008. — 6 p.
450. EURYDICE. Vocational Guidance Education in Full-time Compulsory Education. France. School Year 2007/2008. — Brussels : EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2008. — 6 p.

451. EURYDICE. Vocational Guidance Education in Full-time Compulsory Education. Germany. School Year 2007/2008. — Brussels : EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2008. — 7 p.
452. EURYDICE. Vocational Guidance Education in Full-time Compulsory Education. Greece. School Year 2007/2008. — Brussels : EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2008. — 8 p.
453. EURYDICE. Vocational Guidance Education in Full-time Compulsory Education. Hungary. School Year 2007/2008. — Brussels : EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2008. — 6 p.
454. EURYDICE. Vocational Guidance Education in Full-time Compulsory Education. Ireland. School Year 2007/2008. — Brussels : EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2008. — 6 p.
455. EURYDICE. Vocational Guidance Education in Full-time Compulsory Education. Italy. School Year 2007/2008. — Brussels : EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2008. — 11 p.
456. EURYDICE. Vocational Guidance Education in Full-time Compulsory Education. Latvia. School Year 2007/2008. — Brussels : EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2008. — 6 p.
457. EURYDICE. Vocational Guidance Education in Full-time Compulsory Education. Lithuania. School Year 2007/2008. — Brussels : EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2008. — 10 p.
458. EURYDICE. Vocational Guidance Education in Full-time Compulsory Education. Netherlands. School Year 2007/2008. — Brussels : EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2008. — 5 p.
459. EURYDICE. Vocational Guidance Education in Full-time Compulsory Education. Poland. School Year 2007/2008. — Brussels : EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2008. — 9 p.
460. EURYDICE. Vocational Guidance Education in Full-time Compulsory Education. Portugal. School Year 2007/2008. — Brussels : EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2008. — 9 p.
461. EURYDICE. Vocational Guidance Education in Full-time Compulsory Education. Romania. School Year 2007/2008. — Brussels : EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2008. — 6 p.
462. EURYDICE. Vocational Guidance Education in Full-time Compulsory Education. Slovakia. School Year 2007/2008. — Brussels : EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2008. — 7 p.
463. EURYDICE. Vocational Guidance Education in Full-time Compulsory Education. Spain. School Year 2007/2008. — Brussels : EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2008. — 8 p.

464. EURYDICE. Vocational Guidance Education in Full-time Compulsory Education. Sweden. School Year 2007/2008. — Brussels : EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2008. — 7 p.
465. EURYDICE. Vocational Guidance Education in Full-time Compulsory Education. United Kingdom — England, Wales and Northern Ireland. School Year 2007/2008. — Brussels : EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2008. — 14 p.
466. EURYDICE. Vocational Guidance Education in Full-time Compulsory Education. United Kingdom — Scotland. School Year 2007/2008. — Brussels : EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), 2008. — 6 p.
467. *Farrell J.A.* Conceptualizing Education and the Drive for Social Equality / Joseph P. Farrell // Emergent Issues in Education. Comparative Perspectives; Robert F. Amove, Philip G. Altbach, Gali P. Kelly (Editors). — Albany, NY : State University of New York Press, 1992. — P. 107–122.
468. *Farstad Halfdan.* Competencies for Life: Some Implications for Education. Background Paper to Workshop 3: Quality Education and Competencies for Life // UNESCO 47-th International Conference on Education „Quality Education for All Young People: Challenges, Trends and Priorities”. — Geneva : UNESCO Publishing, 2004. — 18 p.
469. *Faulkner H.* Evaluating and Reporting Educational Outcomes: A Case Study — Scotland / Harry Faulkner // Governance for Quality of Education. Conference Proceedings. Budapest, 6–9 April, 2000. — Budapest : Open Society Institute, 2001. — P. 99–104.
470. *Faye B.* Environmental Education for Our Common Future: a Handbook for Teachers in Europe. Contributions: UNESCO, UNEP, International Education Programme (IEEP), UNESCO Associated School Project (ASP), Norske nasjonalkommisjon for UNESCO / Benedict Faye. — Oslo : Norwegian University Press, 1995. — 98 p.
471. *Ferrer A.T.* Secondary Education in Spain / Alejandro Tiana Ferrer, Murillo Torrecilla, Javier Francisco [et al.]. — Strasbourg : Council of Europe Press, 1996. — 93 p.
472. *Filer A.* Socio-Historical and Cultural Contexts of Assessment Policy. Editor's Introduction / Ann Filer // Assessment: Social Practice and Social Product; Ed. by Ann Filer. — London : RoutledgeFalmer, 2000. — P. 7–10.
473. *Ford J.* Social Class and the Comprehensive School / Julienne Ford. — Florence : Routledge, 1999. — 184 p.
474. Framework Education Programme for Basic Education (with amendments as at 1.9.2007). — Prague : VUP, 2007. — 129 p.
475. *Fredriksson U.* Changes of Education Policies within the European Union in the Light of Globalisation // Ulf Fredriksson // European Educational Research Journal. — 2003. — Vol. 2, No. 4. — P. 522–546.

476. *Freeman J.* Quality Basic Education: the Development of Competence / Joan Freeman. — Paris : UNESCO Publishing, 1992. — 256 p.
477. *Freire P.* Pedagogy of the Oppressed / Paulo Freire. — London : Penguin, Harmondsworth, 1972. — 153 p.
478. *Gandal M.* The Power of Testing / Matthew Gandal, Laura McGiffert // Educational Leadership. — 2003. — February. — P. 39–42.
479. *Gannicott K.* Educational Quality and Effective Schooling / Ken Gannicott, David Throsby // Education for the Twenty-first Century: Issues and Prospects. — Paris : UNESCO Publishing, 1998. — P. 215–228.
480. *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.
481. GEMET Thesaurus on-line [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.eionet.europa.eu/gemet/concept?cp=1926&langcode=en>.
482. *Gingell J.* Key Concepts in the Philosophy of Education / John Gingell, Christopher Winch. — Florence : Routledge, 1999. — 297 p.
483. *Gipps C.* Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment / Caroline Gipps. — London : RoutledgeFalmer, 1994. — 208 p.
484. *Glanz J.* Paradigm Debates in Curriculum and Supervision: Modern and Postmodern Perspectives / Jeffrey Glanz. — Westport : Greenwood Publishing Group, Incorporated, 2000. — 309 p.
485. *Goodson I. F.* Making of Curriculum: Collected Essays / Ivor F. Goodson, William F. Pinar. — London : RoutledgeFalmer, 1995. — 241 p.
486. *Goodson I. F.* School Subjects and Curriculum Change / Ivor F. Goodson. — London : RoutledgeFalmer, 1993. — 257 p.
487. *Goodson I. F.* Subject Knowledge: Readings for the Study of School Subjects / Ivor F. Goodson, Christopher J. Anstead, Marshall J. Mangan. — London : RoutledgeFalmer, 1997. — 177 p.
488. *Gothard B.* Careers Guidance in Context / Bill Gothard, Phil Mignot, Marcus Offer [et al.]. — London : SAGE Publications, 2001. — 160 p.
489. *Greaney V.* National Assessment of Educational Achievement. Vol. 1: Assessing National Achievement Levels in Education / Vincent Greaney, Thomas Kellaghan. — Herndon : The World Bank, 2007. — 161 p.
490. *Greenway E.* Lower Secondary Education: an International Comparison. September 1999 / Emma Greenway // INCA (International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Internet Archive). — London : INCA, QCA, NFER, 1999. — 34 p.
491. *Griffin C.* Curriculum Theory in Adult and Lifelong Education. Radical Forum on Adult Education; Edited by Jo Campling / Colin Griffin. — New York : Nichols Pub. Co., 1983. — 218 p.

492. *Gundem B.B.* Curriculum Theory and Research in Norway: Traditions, Trends and Challenges / Bjrog B. Gundem, Berit Karseth, Kirsten Sivesind // International Handbook of Curriculum Research; Edited by William Pinar. — Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates, Incorporated, 2003. — P. 517–534.
493. *Gustafsson J.-E.* Effects of International Comparative Studies on Educational Quality on the Quality of Educational Research / Jan-Eric Gustafsson // European Educational Research Journal. — 2008. — Vol. 7, No. 1. — P.1–17.
494. *Hager P.* Is There a Cogent Philosophical Argument against Competency Standards? / Paul Hager // Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition: Problems of Educational Content and Practices; Ed. by Paul Hirst and Patricia White. Vol. 4. — Florence : Routledge, 1998. — P. 399–415.
495. *Hameyers U.* Curriculum Theory / Uwe Hameyers // The International Encyclopedia of Education. — Second Edition. — Oxford ; New York ; Tokyo : Pergamon Press, 1994. — P. 1348–1355.
496. *Hamilton D.* Curriculum Pathways, Pedagogies and Practices in the United Kingdom / David Hamilton, Gaby Weiner // International Handbook of Curriculum Research; Edited by William Pinar. — Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates, Incorporated, 2003. — P. 623–636.
497. *Hansen J.* Secondary Education in Luxembourg / Jeannot Hansen. — Strasbourg : Council of Europe Press, 1997. — 67 p.
498. *Hanson E. M.* Democratization and Educational Decentralization in Spain: a Twenty Year Struggle for Reform / Mark E. Hanson // Country Studies: Education Reform and Management Publication Series. — Washington : The World Bank, 2000. — Vol. I, No. 3. — 62 p.
499. *Hargreaves D.* The Challenge for the Comprehensive School: Culture, Curriculum and Community / David Hargreaves. — London : Routledge, 1982. — 243 p.
500. *Harlen W.* Scottish Perspectives on the Curriculum and Assessment / Wynne Harlen // Curriculum and Assessment; Scott David (Editor). — Westport : Greenwood Publishing Group, Incorporated, 2000. — P. 119–142.
501. *Harrison C.* Why Do It? By Whom? What Should They Be? / Cameron Harrison // Governance for Quality of Education. Conference Proceedings. Budapest, 6–9 April, 2000. — Budapest : Open Society Institute, 2001. — P. 55–67.
502. *Hayward L. E.* Curriculum, Pedagogies and Assessment in Scotland; the Quest for Social Justice. „Ah kent yir faither” / Louise E. Hayward // Profiles of Educational Assessment Systems Worldwide // Assessment in Education. — 2007. — Vol. 14, No. 2. — P. 251–268.
503. *Hendrichova J.* Czech Republic / Jana Hendrichova, Frantisek Basik, Jana Svecova [et al.] // Decentralizing Education in Transition Societies. Case Studies from Central and Eastern Europe; Edited by Ariel Fiszbein. — Washington, D.C. : The World Bank, 2001. — P. 43–52.
504. *Hill D.* The Third Way and Education: New Labour, the Dominance of Neo-Liberal Global Capital in European Education Policies, and the Growth of Inequality / Dave Hill // ECER 2002. European Conference of Educational

- Research. University of Lisbon, 11–14 September 2002. — Northampton : University of Northampton, Institute for Educational Policy Studies, 2002. — 23 p.
505. Historical Encyclopedia of School Psychology; Edited by Thomas K. Fagan, Paul G. Warden. — Westport : Greenwood Press, 1996. — 460 p.
506. *Hooghoff H.* Core Affairs. Scotland. 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 / Hans Hooghoff, Jeroen Bron. — Enschede : National Institute for Curriculum Development (SLO), 2007. — 56 p.
507. *Horn R. A.* Standards Primer / Raymond A. Horn. — New York : Peter Lang Publishing, Incorporated, 2004. — 155 p.
508. *Hostens G.* Setting Goals, Standards and Targets: a Case Study — Flanders, Belgium / Gaby Hostens // Governance for Quality of Education. Conference Proceedings. Budapest, 6–9 April, 2000. — Budapest : Open Society Institute, 2001. — P. 25–35.
509. *Howard J.* Curriculum Development. Summer 2007 / Judith Howard. — Elon : Department of Education, Center for the Advancement of Teaching and Learning, Elon University, 2007. — 7 p.
510. *Hufton N.* International Comparisons — What Really Matters? / Neil Hufton, Julian Elliot // Learning from Others: International Comparisons in Education. — Hingham : Kluwer Academic Publishers, 2000. — P. 79–114.
511. Hungarian National Core Curriculum (abridged version) [Електронний ресурс]. — Hungary, Budapest : The Ministry of Education and Culture. — Режим доступу :
<http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=137&articleID=6994&ctag=articlelist&iid=1>.
512. *Hutmacher W.* Key Competencies in Europe / Hutmacher Walo // Report # DECS/SE/Sec-(96)-43 of the Symposium „A Secondary Education for Europe Project”. Berne, Switzerland, 27–30 March, 1996. — Strasbourg : Council for Cultural Cooperation, 1997. — 72 p.
513. ICT-Education Monitor 2001–2002. Summary // The Dutch Ministry of Education, Culture and Science, Inspectie van het Onderwus. — The Hague : nv.Sdu, 2004. — 39 p.
514. IEA. Brief History of IEA [Електронний ресурс]. — Режим доступу :
http://www.iea.nl/brief_history_of_iea.html.
515. IEA. Completed Studies [Електронний ресурс]. — Режим доступу :
http://www.iea.nl/completed_studies.html.
516. IEA. Current Studies [Електронний ресурс]. — Режим доступу :
http://www.iea.nl/current_studies.html.

517. IEA. PIRLS 2006 Encyclopedia. A Guide to Reading Education in the Forty PIRLS 2006 Countries; Edited by Ann M. Kennedy, Ina V.S. Mullis, Michael O. Martin, Kathleen L. Trong. August 2007. — MA : TIMSS & PIRLS International Study Center, 2007. — 446 p.
518. IEA. TIMSS 2007. International Mathematics Report. Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades. By Michael O. Martin, Ina V.S. Mullis, Pierre Foy [et al.]. — Boston : TIMSS & PIRLS International Study Center, 2008. — 473 p.
519. IEA. TIMSS 2007. International Science Report. Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades. By Michael O. Martin, Ina V.S. Mullis, Pierre Foy [et al.]. — Boston : TIMSS & PIRLS International Study Center, 2008. — 497 p.
520. INCA. Education around the World. England: Curricula (Age 3–19). 5.2. Second Phase: Primary, Age 4 or 5 to 11 [Електронний ресурс]. — London : INCA, QCA, NFER. — Режим доступу :
<http://www/inca/org/uk/1304/html>.
521. INCA. Education around the World. England: Curricula (Age 3–19). 5.3. Third Phase: Lower Secondary, Age 11–16 [Електронний ресурс]. — London : INCA, QCA, NFER. — Режим доступу :
<http://www.inca.org.uk/1303.html>.
522. INCA. Education around the World. England: Curricula (Age 3–19). 5.4. Fourth Phase: Upper Secondary, Age 16–18 [Електронний ресурс]. — London : INCA, QCA, NFER. — Режим доступу :
<http://www.inca.org.uk/1300.html>
523. INCA. Education around the World. France: Curricula (Age 3–19). 5.2. Second Phase: Primary, Age 6–11 [Електронний ресурс]. — London : INCA, QCA, NFER. — Режим доступу :
<http://www/inca/org/uk/1379/html>.
524. INCA. Education around the World. France: Curricula (Age 3–19). 5.3. Third Phase: Lower Secondary, Age 11–15 [Електронний ресурс]. — London : INCA, QCA, NFER. — Режим доступу :
<http://www.inca.org.uk/1378.html>.
525. INCA. Education around the World. France: Curricula (Age 3–19). 5.4. Fourth Phase: Upper Secondary, Age 15–18 [Електронний ресурс]. — London : INCA, QCA, NFER. — Режим доступу :
<http://www.inca.org.uk/1377.html>.
526. INCA. Education around the World. Germany: Curricula (Age 3–19). 5.2. Second Phase, Age 6–10 (or 12) [Електронний ресурс]. — London : INCA, QCA, NFER. — Режим доступу :
<http://www/inca/org/uk/1432/html>.

527. INCA. Education around the World. Germany: Curricula (Age 3–19). 5.3. Third Phase: Lower Secondary, Age 10 (12)–15/16 [Електронний ресурс]. – London : INCA, QCA, NFER. – Режим доступу :
<http://www.inca.org.uk/1431.html>.
528. INCA. Education around the World. Germany: Curricula (Age 3–19). 5.4. Fourth Phase: Upper Secondary, Age 15/16–18/19 [Електронний ресурс]. – London : INCA, QCA, NFER. – Режим доступу :
<http://www.inca.org.uk/1430.html>.
529. INCA. Education around the World. Hungary: Curricula (Age 3–19). 5.2. Second Phase: Primary and Lower Secondary (General School), Age 6–10/12/14 [Електронний ресурс]. – London : INCA, QCA, NFER. – Режим доступу :
<http://www.inca.org.uk/1499.html>.
530. INCA. Education around the World. Hungary: Curricula (Age 3–19). 5.4. Fourth Phase: Upper Secondary, Age 10/12/14–18/19 [Електронний ресурс]. – London : INCA, QCA, NFER. – Режим доступу :
<http://www.inca.org.uk/1497.html>.
531. INCA. Education around the World. Ireland: Curricula (Age 3–19). 5.2. Second Phase: Primary, Age 4/5 to 12 [Електронний ресурс]. – London : INCA, QCA, NFER. – Режим доступу :
<http://www/inca/org/uk/1848/html>.
532. INCA. Education around the World. Ireland: Curricula (Age 3–19). 5.3. Third Phase: Lower Secondary, Age 12–15 [Електронний ресурс]. – London : INCA, QCA, NFER. – Режим доступу :
<http://www.inca.org.uk/1849.html>.
533. INCA. Education around the World. Ireland: Curricula (Age 3–19). 5.4. Fourth Phase: Upper Secondary, Age 15–17/18 [Електронний ресурс]. – London : INCA, QCA, NFER. – Режим доступу :
<http://www.inca.org.uk/1850.html>.
534. INCA. Education around the World. Italy: Curricula (Age 3–19). 5.2. Second Phase: Primary, Age 6–11 [Електронний ресурс]. – London : INCA, QCA, NFER. – Режим доступу :
<http://www/inca/org/uk/1584/html>.
535. INCA. Education around the World. Italy: Curricula (Age 3–19). 5.3. Third Phase: Lower Secondary, Age 11–14 [Електронний ресурс]. – London : INCA, QCA, NFER. – Режим доступу :
<http://www.inca.org.uk/1586.html>.
536. INCA. Education around the World. Italy: Curricula (Age 3–19). 5.4. Fourth Phase: Upper Secondary, Age 14+ [Електронний ресурс]. – London : INCA, QCA, NFER. – Режим доступу :

- <http://www.inca.org.uk/1588.html>.
537. INCA. Education around the World. Netherlands: Curricula (Age 3–19). 5.1. First Phase: Pre-compulsory and Primary, Age (4)/5–12 [Електронний ресурс]. – London : INCA, QCA, NFER. – Режим доступу : <http://www.inca.org.uk/1330.html>.
538. INCA. Education around the World. Netherlands: Curricula (Age 3–19). 5.2 Second Phase: Pre-compulsory and Primary, Age (4)/5–12 [Електронний ресурс]. – London : INCA, QCA, NFER. – Режим доступу : <http://www.inca.org.uk/1332.html>.
539. INCA. Education around the World. Netherlands: Curricula (Age 3–19). 5.4. Fourth Phase: Lower Secondary and Upper Secondary, Age 12 to 16, 17 or 18 [Електронний ресурс]. – London : INCA, QCA, NFER. – Режим доступу : <http://www.inca.org.uk/1337.html>.
540. INCA. Education around the World. Northern Ireland: Curricula (Age 3–19). 5.2. Second Phase: Compulsory Primary Education, 4 to 11-year-olds [Електронний ресурс]. – London : INCA, QCA, NFER. – Режим доступу : <http://www.inca.org.uk/2317.html>.
541. INCA. Education around the World. Northern Ireland: Curricula (Age 3–19). 5.3. Third Phase: Compulsory Secondary Education, Ages 11–16 [Електронний ресурс]. – London : INCA, QCA, NFER. – Режим доступу : <http://www.inca.org.uk/2318.html>.
542. INCA. Education around the World. Northern Ireland: Curricula (Age 3–19). 5.4. Fourth Phase: Post-compulsory Upper Secondary Education, Ages 16–18 [Електронний ресурс]. – London : INCA, QCA, NFER. – Режим доступу : <http://www.inca.org.uk/2319.html>.
543. INCA. Education around the World. Scotland: Curricula (Age 3–19). 5.2. Second Phase: Compulsory Primary Education, Ages 5–12 [Електронний ресурс]. – London : INCA, QCA, NFER. – Режим доступу : <http://www.inca.org.uk/1187.html>.
544. INCA. Education around the World. Scotland: Curricula (Age 3–19). 5.3. Third Phase: Compulsory Secondary Education, Ages 12–16 [Електронний ресурс]. – London : INCA, QCA, NFER. – Режим доступу : <http://www.inca.org.uk/1188.html>.
545. INCA. Education around the World. Scotland: Curricula (Age 3–19). 5.4. Fourth phase: Post-compulsory Upper Secondary Education, Ages 16–18 [Електронний ресурс]. – London : INCA, QCA, NFER. – Режим доступу : <http://www.inca.org.uk/1189.html>.

546. INCA. Education around the World. Spain: Curricula (Age 3–19). 5.2. Second Phase: Compulsory Primary, Age 6–12 [Електронний ресурс]. – London : INCA, QCA, NFER. – Режим доступу :
<http://www/inca/org/uk/844/html>.
547. INCA. Education around the World. Spain: Curricula (Age 3–19). 5.3. Third Phase: Post-reform Compulsory Lower Secondary, Age 12–16 [Електронний ресурс]. – London : INCA, QCA, NFER. – Режим доступу :
<http://www.inca.org.uk/845.html>.
548. INCA. Education around the World. Spain: Curricula (Age 3–19). 5.4. Fourth Phase: Post-reform Post-compulsory Upper Secondary, Age 16–18 [Електронний ресурс]. – London : INCA, QCA, NFER. – Режим доступу :
<http://www.inca.org.uk/846.html>.
549. INCA. Education around the World. Sweden: Curricula (Age 3–19). 5.2. Second Phase: Primary and Lower Secondary, Age 6 or 7–16 [Електронний ресурс]. – London : INCA, QCA, NFER. – Режим доступу :
<http://www.inca.org.uk/666.html>.
550. INCA. Education around the World. Sweden: Curricula (Age 3–19). 5.3. Third Phase: Upper Secondary, Age 16–19 [Електронний ресурс]. – London : INCA, QCA, NFER. – Режим доступу :
<http://www.inca.org.uk/668.html>.
551. INSIGHT. Observatory of New Technologies and Education. National Policies of Portfolio Use for Teacher Training in Europe. Thematic Dossiers; Ed. by Anja Balanskat [Електронний ресурс]. – Brussels : The Insight Portal of European Schoolnet. – Режим доступу :
http://insight.eun.org/ww/en/pub/insight/thematic_dossiers/articles/eportfolio/enter_eportfolio.htm.
552. International Organization for Standardization. ISO/IEC Guide 2:2004 [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.iso.org/iso/support/faqs/faqs_standards.htm.
553. *Janesick V.* Curriculum Trends: A Reference Handbook (Contemporary Education Issues) / Valerie Janesick. – Santa Barbara, CA : ABC-CLIO, 2003. – 235 p.
554. *Jared L.* Curriculum Enrichment: Using Online Resources, Balancing Creativity with the Readily Available / Libby Jared // ICT for Curriculum Enhancement. – Bristol : GBRL Intellect Books, 2004. – P. 57–68.
555. *Jensen S.* Secondary Education in Denmark / Steffen Jensen, Denis Kallen. – Strasbourg : Council of Europe Press, 1995. – 65 p.
556. *Jonen G.* Secondary Education in Germany / Gerdi Jonen. – Strasbourg : Council of Europe Press, 1995. – 79 p.

557. *Kallen D.* New Educational Paradigms and New Evaluation Policies / Denis Kallen // Evaluating and Reforming Education Systems. — Paris : OECD, 1996. — P. 7–16.
558. *Kallen D.* Secondary Education in Europe: Problems and Prospects / Denis Kallen. — Strasbourg : Council of Europe Publishing, 1997. — 232 p.
559. *Kamarainen P.* Alternative Strategies for Parity of Esteem between General/Academic and Vocational Education in Europe / Pekka Kamarainen // Reforming Upper Secondary Education in Europe. The Leonardo da Vinci Project „Post-16 Strategies”. Surveys of Strategies for Post-16 Education to Improve the Parity of Esteem for Initial Vocational Education in Eight European Educational Systems; Ed. by Joanna Lasonen. — Jyväskylä : Institute for Educational Research, 1996. — P. 21–26.
560. *Kangasniemi E.* Pupil Assessment and the Role of Final Examinations in Secondary Education. Report of the Educational Research Workshop held in Jyväskylä (Finland) on 15–18 June 1993 / Kangasniemi Erkki, Takala Sauli. — Strasbourg : Council of Europe, 1994. — 168 p.
561. *Kartovaara E.* Secondary Education in Finland / Eija Kartovaara. — Strasbourg : Council of Europe Press, 1996. — 38 p.
562. *Keeves J. P.* National Examinations: Design, Procedures and Reporting / John P. Keeves. — Paris : UNESCO-International Institute for Educational Planning, 1994. — 108 p.
563. *Kellaghan T.* Using Assessment to Improve the Quality of Education / Thomas Kellaghan, Vincent Greaney. — Paris : UNESCO-International Institute for Educational Planning, 2001. — 98 p.
564. *Kelly A. V.* Curriculum: Theory and Practice. — Fifth Edition — / Albert Victor Kelly. — London : Sage Publications, Incorporated, 2004. — 269 p.
565. *Kennewell S.* Developing the ICT Capable School / Steve Kennewell, John Parkinson, Howard Tanner. — Florence : Routledge, 2000. — 199 p.
566. *Kera S.* Secondary Education in Estonia / Silvia Kera. — Strasbourg : Council of Europe Press, 1996. — 73 p.
567. *Kerr D.* Citizenship Education: an International Comparison. April 1999 / David Kerr // INCA (International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Internet Archive). — London : INCA, QCA, NFER, 1999. — 31 p.
568. Key Competencies for Successful Life and Well-Functioning Society; Edited by Dominique S. Rychen and Laura H Salganik. — Göttingen : Hogrefe & Huber Publishers, 2003. — 219 p.
569. Key Competencies: Some International Comparisons // Scottish Qualifications Authority. — 2003. — Bulletin No. 2. — 25 p.
570. *Kirsch I.* The International Adult Literacy Surveys (IALS). Understanding What was Measured. Research Report. December 2001 / Irwin Kirsch. — Princeton : Educational Testing Service, Statistics and Research Division, 2001. — 72 p.

571. *Klenovski V.* Portfolio Assessment in Teacher Education / Val Klenovski // Curriculum and Assessment; Scott David (Editor). — Westport : Greenwood Publishing Group, Incorporated, 2000. — P. 63–82.
572. *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.
573. *Kreider A.* 1949: Ralf W. Tyler Publishes Basic Principles of Curriculum and Instruction [Електронний ресурс] / Alison Kreider // History of Education: Selected Moments of the 20-th Century; Edited by Daniel Schugurensky. — Toronto : The Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto (OISE/UT). — Режим доступу :
<http://www.oise.utoronto.ca/research/edu20/moments/1949tyler.html>.
574. *Kuiper W.* Curriculum Development in (De)Centralized Policy Contexts: Emerging Dilemmas / Wilmad Kuiper, Jan van den Akker // AERA 2005 Annual Meeting. Montreal (Canada), April 11–15, 2005. — Enschede : Netherlands Centre of Curriculum Studies (NECCS), 2008 — 14 p.
575. *Laderriere P.* Strategies for Educational Reform: from Concept to Realization / Pierre Laderriere // Strategies for Educational Reform: from Concept to Realization. Symposium, Prague (Czech Republic), 4–6 November, 1999. — Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2000. — P. 25–39.
576. *Lambert D.* Understanding Assessment. Purposes, Perceptions, Practice / David Lambert, David Lines. — Florence : RoutledgeFalmer, Taylor & Incorporated, 2001. — 233 p.
577. *Lasonen J.* Looking for Post-16 Education Strategies for Parity of Esteem in Europe / Joanna Lasonen // Reforming Upper Secondary Education in Europe. The Leonardo da Vinci Project Post-16 Strategies. Surveys of Strategies for Post-16 Education to Improve the Parity of Esteem for Initial Vocational Education in Eight European Educational Systems; Ed. by Joanna Lasonen. — Jyväskylä : Institute for Educational Research, 1996. — P. 3–9.
578. *Le Metais J.* Control and Supply of Textbooks / Joanna Le Metais // INCA Thematic Probe. — London : INCA, QCA, NFER, 1996. — 16 p.
579. *Le Metais J.* International Developments in Upper Secondary Education: Context, Provision and Issues / Joanna Le Metais // INCA Thematic Study. — London : INCA, QCA, NFER, 2002. — 68 p.
580. *Le Metais J.* International Trends in Primary Education / Joanna Le Metais // INCA Thematic Study. — London : INCA, QCA, NFER, 2003. — 122 p.
581. *Leclerq J.-M.* The Profile and Strategies of Educational Reform in Europe: Seven Case Studies. Introductory Paper / Jean-Michel Leclerq // Strategies for Educational Reform: from Concept to Realization. Symposium, Prague (Czech Republic), 4–6 November, 1999. — Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2000. — P. 9–24.

582. L'enseignement be. Communauté française de Belgique. Les compétences terminales [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.enseignement.be/index.php?page=25189>.
583. *Lewy A.* National and School-Based Curriculum Development (Fundamentals of Educational Planning) / Arieh Lewy. — Paris : UNESCO- International Institute for Educational Planning, 1991. — 125 p.
584. *Leyendecker R.* Core Affairs. Germany. Baden-Wuerttemberg and Berlin. 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 / Ramon Leyendecker, Jos Letschert. — Enschede : National Institute for Curriculum Development (SLO), 2007. — 56 p.
585. *Lindley R. M.* The School-to-work Transition in the United Kingdom / Robert M. Lindley // International Labour Review. — 1996. — Vol. 135, No. 2. — P. 159 — 179.
586. *Lockwood A.* Breadth and Balance in the Physical Education Curriculum / Andrea Lockwood // Issues in Physical Education; Edited by Susan Capel and Susan Piotrowski. — Florence : Routledge, 2000. — P. 117—130.
587. *Lokshyna O.* Monitoring of the Levels of Competencies Mastering: Innovation-al Approaches / Olena Lokshyna // Competency-Based Approach in Modern Education: World Experience and Ukrainian Prospects: Educational Policy Series; General Editing by Oksana Ovcharuk. — K. : „K.I.S”, 2005. — P. 26—32.
588. *Long M.* The Psychology of Education / Martin Long. — London : Routledge-Falmer, 2000. — 385 p.
589. *Lundgren U. P.* International Trends, Main Themes and Approaches / Ulf P. Lundgren // Governance for Quality of Education. Conference Proceedings. Budapest, 6—9 April 2000. — Budapest : Open Society Institute, 2001. — P. 25—35.
590. *Lundgren U.* Sweden / Ulf Lundgren // Performance Standards in Education: in Search of Quality. — Paris : OECD Publishing, 1995. — P. 185—196.
591. *Madaus G.* Student Examination Systems in the European Community: Lessons for the United States. Contractor Report / George F. Madaus, Thomas Kellaghan. — Washington : United States Congress, Office of Technology Assessment, 1991. — 54 p.
592. *Makinen R.* Improving Parity of Esteem as a Policy Goal / Raimo Makinen, Matti Vesa Volanen // Reforming Upper Secondary Education in Europe. The Leonardo da Vinci Project „Post-16 Strategies”. Surveys of Strategies for Post-16 Education to Improve the Parity of Esteem for Initial Vocational Education in Eight European Educational Systems; Ed. by Joanna Lasonen. — Jyvaskyla : Institute for Educational Research, 1996. — P. 13—19.
593. *Marcou C.* Secondary Education in Cyprus / Costas Marcou. — Strasbourg : Council of Europe Press, 1997. — 55 p.

594. *Marion F. S.* Issues and Consequences for State-Level Minimum Competency Testing Programs / Scott F. Marion, Alan Sheinker. — Minneapolis : National Center on Educational Outcomes, 1999. — 36 p.
595. *Mahoney M. J.* What is Constructivism and why is it Growing? [Електронний ресурс] / Michael J. Mahoney // *Constructivism Journal*. — 2004. — No. 9 (December) — Режим доступу до журн. :
<http://orgs.unt.edu/constructivism/aboutthejournal.htm>.
596. *Martin M. O.* International Comparisons of Student Achievement. Perspectives from the TIMSS International Study Center / Michael O. Martin, Ina V. S. Mullis // *Learning from Others: International Comparisons in Education*. — Hingham, MA : Kluwer Academic Publishers, 2000. — P. 20–48.
597. *McGaw B.* Quality and Equity in Education. Central Issues in the Restructuring of Education / Barry McGaw // *Restructuring and Quality: Issues for Tomorrow's Schools*; Edited by Tony Townsend. — London : Routledge, 1997. — P. 3–15.
598. *McLaren P.* Paulo Freire's Redagogy of Possibility / Peter McLaren // *Freirean Pedagogy, Praxis and Possibilities: Projects for the New Millennium*; Stanley F Steiner, Mark H. Krank, Peter McLaren (Editors). — New York : Garland Publishing, Incorporated, 1999. — P. 1–22.
599. *McLean M.* Curriculum [Електронний ресурс] / Martin McLean // *Online Encyclopedia 2008*. — Режим доступу :
http://au.encarta.msn.com/encyclopedia_781529776/Curriculum.html.
600. *McMillan J. H.* Classroom Assessment. Principles and Practice for Effective Instruction / James H. McMillan. — Boston : Allyn and Bacon, 2001. — 401 p.
601. Merriam-Webster's Word of the Year 2008 [Електронний ресурс]. — Режим доступу :
<http://www.merriam-webster.com/info/08words.htm>.
602. *Michel A.* France / Alain Michel // *Performance Standards in Education: in Search of Quality*. — Paris : OECD Publishing, 1995. — P. 103–114.
603. *Michielsens P.* Secondary Education in the Flemish Community of Belgium / Peter Michielsens. — Strasbourg : Council of Europe Press, 1995. — 46 p.
604. *Minguez M. L. G.* Evolution and Current Status of Foreign Language Learning in Europe / Maria Luisa Garcia Minguez // *Modern Language Learning and Teaching in Central and Eastern Europe: which Diversification and how it can be Achieved? Proceedings of the Second Colloquy of the European Centre for Modern Languages, Graz (Austria), 13–15 February, 1997*. — Graz : European Centre for Modern Languages, 1998. — P. 50–77.
605. *Monteith M.* Remodelling Education / Moira Monteith // *ICT for Curriculum Enhancement*. — Bristol : GBRL Intellect Books, 2004. — P. 13–25.

606. *Moore A.* Teaching and Learning: Pedagogy, Curriculum and Culture / Alex Moore. — London : Routledge Falmer, 2000. — 209 p.
607. *Mooreley L.* School Effectiveness: Fracturing the Discourse / Louise Moorley, Naz Rassool. — London : RoutledgeFalmer, 1999. — 164 p.
608. *Moutsios S.* The European Union and its Education Policy / Stavros Moutsios // Education Policies in Europe: Economy, Citizenship, Diversity; Hans-Georg Kotthoff, Stavros Moutsios (Eds). — GMBH : Waxmann Verlag, 2007. — P. 15–25.
609. *Musgrave P. W.* Curriculum Theory / Peter William Musgrave // The International Encyclopaedia of Education; Torsten Husen & Neville Postlethwaite (Editors-in Chief). In 12 vol. set. — Second Edition. — Oxford : Pergamon Press, 1994. — P. 3740.
610. *Nanzhao Z.* Competencies in Curriculum Development / Zhou Nanzhao. — Paris : UNESCO-IBE, 2005. — 6 p.
611. National Core Curriculum for Basic Education 2004. — Helsinki : Finnish National Board of Education, 2004. — 320 p.
612. National Council on Education Standards and Testing. Raising Standards for American Education. A Report to Congress, the Secretary of Education, the National Education Goals Panel, and the American People. — Washington, D.C. : U.S. Government Printing Office, 1992. — 142 p.
613. National Report on the Development of Education. Czech Republic. April 2004. — Prague : The Ministry of Education, Youth and Sports, 2004. — 51 p.
614. *Neary M.* Curriculum Studies in Post-compulsory and Adult Education. A Teachers' and Student Teacher's Study Guide / Mary Neary. — Cheltenham : Nelson Thornes, 2002. — 294 p.
615. *Neill M.* The Dangers of Testing / Monty Neill // Educational Leadership. — 2003. — February. — P. 43–45.
616. *New Webster's Dictionary and Thesaurus of the English Language.* — New York : Lexicon Publications, Inc, 1993. — 1217 p.
617. *Nichols P.* What is a Formative Assessment? [Електронний ресурс] / Paul D. Nichols, Jason Meyers, Kelly Burling // Educational Measurement. Pearson Research Bulletin. — 2008. — Issue 5 (January). — P. 1–2. — Режим доступу до журн. :
www.PearsonEdMeasurement.com.
618. *Nightingale A. W.* Liberal Education in Plato's Republic and Aristotle's Politics / Andrea Wilson Nightingale // Education in Greek and Roman Antiquity; Yun Lee Too (Editor). — Leiden : Brill, N.H.E.J., N.V. Koninklijke, Boekhandel en Drukkerij, 2001. — P. 133–174.
619. *Nitko A.J.* Educational Assessment of Students. Third Edition / Anthony J. Nitko. — Upper Saddle River : Prentice-Hall, 2001. — 513 p.

620. *Novoa A.* Educating Europe: An Analysis of EU Educational Policies / Antonio Novoa, William Dejong-Lambert // Implementing European Union Education and Training Policy. A Comparative Study of Issues in Four Member States; Edited by David Phillips and Hubert Ertl. — Dordrecht : Kluwer Academic Publishers, 2003. — P. 41–72.
621. *Novoa A.* Introduction / Antonio Novoa, Martin Lawn // Fabricating Europe: The Formation of an Education Space; Edited by Antonio Novoa and Martin Lawn. — Hingham : Kluwer Academic Publishers, 2002. — P. 1–13.
622. *O'Donnel S.* International Review of Curriculum and Assessment Frameworks. Comparative Tables and Factual Summaries. December 2004 / Sharon O'Donnel. — London : INCA, QCA, NFER, 2004. — 54 p.
623. *O'Donnel S.* Curriculum Review: an International Perspective / Sharon O'Donnel // Thematic Probe, June 2001. — London : INCA, QCA, NFER, 2001. — 81 p.
624. OECD. Completing the Foundation for Lifelong Learning. An OECD Survey of Upper Secondary Schools. — Paris : OECD Publishing 2004. — 171 p.
625. OECD. Education at Glance. OECD Indicators 2001. — Paris : OECD Publishing, 2001. — 406 p.
626. OECD. Education at Glance. OECD Indicators 2002. — Paris : OECD Publishing, 2002. — 382 p.
627. OECD. Education at Glance 2008. OECD Indicators. — Paris : OECD Publishing, 2008. — 521 p.
628. OECD. Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications. — Paris : OECD Publishing, 2004. — 271 p.
629. OECD. Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003. OECD. — Paris : OECD Publication, 2003. — 476 p.
630. OECD. PISA 2000. Knowledge and Skills for Life. First Results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000. — Paris : OECD Publishing 2001. — 322 p.
631. OECD. PISA 2003. Assessment Framework — Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills. — Paris : OECD Publishing 2003. — 200 p.
632. OECD. PISA 2006. Science Competencies for Tomorrow's World. — Paris : OECD Publishing, 2007. Vol. 1. Analysis. — 383 p.
633. OECD. PISA 2006. Science Competencies for Tomorrow's World. — Paris : OECD Publishing, 2007. Vol. 2. — 310 p.
634. OECD. Programme for International Student Assessment (PISA) online [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.pisa.oecd.org>.

635. OECD. The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary. 2005. — Paris : OECD Publishing, 2005. — 20 p.
636. OECD-Centre for Educational Research and Innovation. Formative Assessment. Improving Learning in Secondary Classrooms. — Paris : OECD Publishing, 2005. — 279 p.
637. OECD-Statistics Canada. Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey. — Paris : OECD Publishing, 2000. — 205 p.
638. OECD-UNESCO Institute for Statistics. Education Trends in Perspective. Analysis of the World Education Indicators. 2005 Edition. — Paris : UNESCO-UIS/OECD, 2005. — 228 p.
639. OfSTED (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills). Inspecting Schools. Handbook for Inspecting Primary and Nursery Schools with Guidance on Self-inspection. — London: The Stationary Office, 2000. — 67 p.
640. OfSTED (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills). ICT in Schools. The Impact of Government Initiatives Five Years On. — London : Ofsted Publications Centre „Crown”, 2004. — 66 p.
641. *Orivel F.* The Economics of Education: Incentives, Control of Costs, Allocation of Resources / Francois Orivel // Problems and Prospects of European Education; Jurgen Schriewer (Editor). — Westport, CT : Greenwood Publishing Group, Incorporated, 2000. — P. 118–142.
642. *Orpwood G.* Diversity of Purpose in International Assessment / Graham Orpwood // Learning from Others: International Comparisons in Education. — Hingham : Kluwer Academic Publishers, 2000. — P. 49–62.
643. *Owen M.* Just a Tool? The Computer as the Curriculum / Martin Owen // ICT for Curriculum Enhancement. — Bristol : GBRL Intellect Books, 2004. — P. 26–40.
644. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. A.S. Hornby with the assistance of A.P. Cowie, J. Windsor Lewis. — London : Oxford University Press, 1974. — 1055 p.
645. Oxford English Dictionary Online [Електронний ресурс]. — Oxford : University Press, 2008. — Режим доступу : <http://dictionary.oed.com>.
646. *Papadopoulos G. S.* Learning for the Twenty-first Century / George S. Papadopoulos // Education for the Twenty-first Century: Issues and Prospects. — Paris : UNESCO Publishing, 1998. — P. 23–46.
647. *Patton W.* A Postmodern Approach to Career Education: What does it Look Like? / Wendy Patton // Perspectives in Education. — 2005. — № 23 (2). — P. 21–28.

648. *Pedriani G.* Secondary Education in Italy / Giovanni Pedriani. — Strasbourg : Council of Europe Press, 1996. — 52 p.
649. *Perrenoud P.* Pour un approche pragmatique de l'évaluation formative / Philippe Perrenoud // *Mesure et evaluation en education.* — 1991. — Vol. 13, No. 4. — P. 49–81.
650. *Philippou S.* The „Problem” of the European Dimension in Education: a Principled Reconstruction of the Greek Cypriot Curriculum / Stavroula Philippou // *European Educational Research Journal.* — 2005. — Vol. 4, No. 4. — P. 343–367.
651. *Phillips D. C.* Epistemology, Politics and Curriculum Construction / David C. Phillips // *Education, Knowledge and Truth. Beyond the Postmodern Impasse*; Ed. by David Carr. — Florence : Routledge, 1999. — P. 159–173.
652. *Phillips D.* Interpreting EU Education and Training Policy: Thoughts from the English Perspective/ David Phillips // *Implementing European Union Education and Training Policy. A Comparative Study of Issues in Four Member States*; Edited by David Phillips and Hubert Ertl. — Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003. — P. 73–86.
653. *Piaget J.* Language and Thought of the Child / Jean Piaget. — London : Routledge and Kegan Paul Ltd., 1960. — 288 p.
654. *Piciga D.* Secondary Education in Slovenia / Darja Piciga. — Strasbourg : Council of Europe Press, 1995. — 71 p.
655. *Popham J. W.* Classroom Assessment. What Teachers Need to Know / James W. Popham. — Boston : Allyn and Bacon, 2002. — 370 p.
656. *Popham J. W.* The Truth about Testing. An Educator's Call to Action / James W. Popham. — Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development, 2001. — 175 p.
657. *Posner G.J.* Models of Curriculum Planning / George J. Posner // *The Curriculum: Problems, Politics and Possibilities.* Ed. By Landon E. Beyer and Michael W. Apple. — N.Y. : State University of New York Press, 1998. — P. 77–97.
658. *Postlethwaite T. N.* Monitoring Educational Achievement / Neville T. Postlethwaite. — Paris : UNESCO-International Institute for Educational Planning, 2004. — 147 p.
659. *Power E. J.* Legacy of Learning: A History of Western Education / Edward J. Power. — Albany : State University of New York Press, 1991. — 434 p.
660. *Pring R.* Aims, Problems and Curriculum Contexts / Richard Pring // *Values across the Curriculum*; Edited by Peter Tomlinson and Margret Quinton — London ; Philadelphia : Falmer Press, 1986. — P. 181–194.
661. *Print M.* Curriculum Development and Design / Murray Print. — Sydney : Allen & Unwin, 1988. — 193 p.
662. QCA (Qualifications and Curriculum Authority). ICT. Programme of Study for Key Stage 3 and Attainment Targets. An Extract from National Curriculum 2007. — London : QCA, 2007. — 10 p.

663. QCA (Qualifications and Curriculum Authority). ICT. Programme of Study for Key Stage 4. An Extract from National Curriculum 2007. — London : QCA, 2007. — 8 p.
664. QCA (Qualifications and Curriculum Authority). ICT in Subject Teaching. National Curriculum [Електронний ресурс]. — Режим доступу :
<http://curriculum.qca.org.uk/key-stages-1-and-2/learning-across-the-curriculum/ictinsubjectteaching/index.aspx>.
665. QCA (Qualifications and Curriculum Authority). Mathematics. Programme of Study for Key Stage 3 and Attainment Targets. An Extract from National Curriculum 2007. — London : QCA, 2007. — 16 p.
666. QCA (Qualifications and Curriculum Authority). Mathematics. Programme of Study for Key Stage 4. An Extract from National Curriculum 2007. — London : QCA, 2007. — 10 p.
667. Quality Education for All Young People. Reflections and Contributions Emerging from the 47th International Conference on Education of UNESCO. Geneva, 8—11 September 2004. — Geneva : International Bureau of Education, 2002. — 156 p.
668. *Rado P.* Transition in Education. Policy Making and the Key Educational Policy Areas in the Central-European and Baltic Countries / Peter Rado. — Budapest : Open Society Institute, 2001. — 103 p.
669. *Rancuel M.* Guide to Secondary Education in France / Marc Rancuel. — Strasbourg : Council of Europe Press, 1995. — 64 p.
670. *Rassekh S.* The Contents of Education. A Worldwide View of Their Development from the Present to the Year 2000 / Shapour Rassekh, George Vaideanu. — Paris : UNESCO, 1987. — 297 p.
671. *Ratinen I.* Approaches to Environmental and Geographical Education for Sustainability in Finland / Ilkka Ratinen, Tiina Nevanpaa // Environmental and Geographical Education for Sustainability: Cultural Contexts; John Chi-Kin Lee, Michael Williams (Editors). — New York : Nova Science Publishers Inc., 2006. — P.205—214.
672. *Rau M. J.* Aspects of Governance: a Case Study — Portugal / Maria Jose Rau // Governance for Quality of Education. Conference Proceedings. Budapest, 6—9 April, 2000. — Budapest : Open Society Institute, 2001. — P. 37—53.
673. Reference Levels in School Mathematics Education in Europe. International Report. May 2001; Edited by Antoine Bodin and Vinicio Villani. Revised by Philippe Tilleuil ; [Translated from French by Rudolf Straesser and Jacqueline Kessler]. — Helsinki : EMS (European Mathematical Society), 2001. — 28 p.
674. *Richards C.* Primary Education — At a Hinge of History? / Colin Richards. — KY : Falmer Press, Taylor and Francis, Incorporated, 1999. — 159 p.
675. *Richards C.* The Primary School Curriculum: Changes, Challenges, Questions / Colin Richards // How Shall We School Our Children? Primary Education and Its Future; Edited by Colin Richards and Philip H. Taylor. — London : Falmer Press, Limited (UK), 1998. — P. 139—148.

676. *Roberts P.* Education, Literacy and Humanization: An Introduction to the Work of Paolo Freire / Peter Roberts. — Westport : Greenwood Publishing Group, Incorporated, 2000. — 189 p.
677. *Ross A.* Citizenship Education and Curriculum Theory / Alistair Ross // Citizenship Education and the Curriculum; David Scott (Editor). — Westport : Greenwood Publishing Group, Incorporated, 2002. — P. 45–62.
678. *Ross A.* Curriculum: Construction and Critique / Alistair Ross. — London : Falmer Press, Limited (UK), 2000. — 201 p.
679. *Ruddock G.* England and Wales / Graham Ruddock // Performance Standards in Education: in Search of Quality. — Paris : OECD Publishing, 1995. — P. 79–102.
680. *Ruddock G.* Mathematics in the School Curriculum: An International Perspective. May 1998 / Graham Ruddock // INCA (International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Internet Archive). — London : INCA, QCA, NFER, 1998. — 28 p.
681. *Ryba R.* Developing the European Dimension in Education. The Roles of the European Union and the Council of Europe / Raymond Ryba // Problems and Prospects of European Education; Edited by Jurgen Schriewer. — Westport : Greenwood Publishing Group, Incorporated, 2000. — P. 244–261.
682. *Sahlberg P.* Models of Curriculum Development: International Trends and the Way Forward / Pasi Sahlberg // Curriculum Reform and Implementation in the 21-st Century: Policies, Perspectives and Implementation. Selected Conference Papers; Edited by Pasi Sahlberg. Istanbul, Turkey, June 8–10, 2005. — Washington, D.C. : The World Bank, 2005. — P. 108–121.
683. *Savvides N.* The European Dimension in the National Curriculum for England / Nicola Savvides // Implementing European Union Education and Training Policy. A Comparative Study of Issues in Four Member States. Edited by David Phillips and Hubert Ertl. — Dordrecht : Kluwer Academic Publishers, 2003. — P. 143–160.
684. *Sawyer D. B.* Fundamental Aspects of Interpreter Education: Curriculum and Assessment / David B. Sawyer. — Philadelphia : John Benjamin's Publishing Company, 2004. — 330 p.
685. *Schirp H.* Germany (North Rhine-Westphalia) / Heinz Schirp // Performance Standards in Education: in Search of Quality. — Paris : OECD Publishing, 1995. — P. 115–132.
686. *Schleicher A.* Monitoring Student Knowledge and Skills: The OECD Programme for International Student Assessment / Andreas Schleicher // Learning from Others: International Comparisons in Education. — Hingham : Kluwer Academic Publishers, 2000. — P. 63–78.
687. *Schleicher A.* The OECD Programme for International Student Assessment / Andreas Schleicher // Governance for Quality of Education. Conference Proceedings. Budapest, 6–9 April, 2000. — Budapest : Open Society Institute, 2001. — P. 105–117.

688. *Schlotter M.* The Future of European Education and Training Systems: Key Challenges and Their Implications. Analytical Report for the European Commission prepared by the European Expert Network on Economics of Education (EENEE) / Martin Schlotter, Guido Schwerdt, Ludger Wößmann. — Munich : EENEE, 2007. — 21 p.
689. *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.
690. Scotland's National Qualifications. A Quick Guide. March 2004 [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.scotland.gov.uk/Topics/Education/School-Education>.
691. *Sherman J. D.* Comparative Indicators on Education in the United States and Other G 8 Countries: May 2003 / Joel D. Sherman, Steven D. Hanegger, Jennifer L. McGivern [et al.]. — Washington : NCES: National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, 2003. — 128 p.
692. *Shipman M.* In-school Evaluation / Marten Shipman. — London : Heinemann Educational Books, 1979. — 187 p.
693. *Shorrocks-Taylor D.* International Comparisons of Pupil Performance. An Introduction and Discussion / Diane Shorrocks-Taylor // Learning from Others: International Comparisons in Education. — Hingham : Kluwer Academic Publishers, 2000. — P. 13–28.
694. *Shuayb M.* Aims and Values in Primary Education: England and other Countries. Primary Review Research Survey ½. Interim Report / Maha Shuayb, Sharon O'Donnell. — Cambridge : The Primary Review, 2008. — 38 p.
695. *Siedersleben W.* Chronology of Education and Training Policy within the European Union / Wenke Siedersleben, Bettina Dahl // Implementing European Union Education and Training Policy. A Comparative Study of Issues in Four Member States; Edited by David Phillips and Hubert Ertl. — Dordrecht : Kluwer Academic Publishers, 2003. — P. 319–329.
696. *Siemak-Tulikowska A.* Tresci nuaczania — teorie doboru tresci ksztalcenia / Aki-cia Siemak-Tulikowska // Encyclopedia Pedagogiczna. — W-wa : Fundacja Innowacja, 1993. — S. 853–858.
697. *Singh J.* Secondary Education in England / John Singh. — Strasbourg : Council of Europe Press, 1995. — 37 p.
698. *Smith A.* Education for Diversity: Investing in Systemic Change through Curriculum, Textbooks, and Teachers / Alan Smith // Promoting Social Cohesion through Education. Case Studies and Tools for Using Textbooks and Curricula; Edited by Eluned Roberts-Schweitzer in Collaboration with Vincent Greaney and Kriszentia Duer. — Washington : The World Bank, 2006. — P. 29–46.

699. *Smith M. K.* Curriculum Theory and Practice [Електронний ресурс] / Mark K. Smith // The Encyclopædia of Informal Education, 2000. — Режим доступу : www.infed.org/biblio/b-curric.htm.
700. *Stenhouse L.* An Introduction to Curriculum Research and Development / Lawrence Stenhouse. — London : Heineman, 1975. — 248 p.
701. *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>.
702. *Stokes E.* Environmental Education in the Educational Systems of the European Union. Synthesis Report. Commissioned by the Environment Directorate-General of the European Commission. April 2001 / Eleanor Stokes, Ann Edge, Anne West. — London : Centre for Educational Research, London School of Economics and Political Science, 2001. — 31 p.
703. *Stokking K.* Valid Classroom Assessment of Complex Skills / Karel Stokking, Marinus Voeten // New Learning; Edited by Robert-Jan Simons, Jos van der Linden and Tom Duffy. — Hingham : Kluwer Academic Publishers, 2000. — P. 101—117.
704. Swedish Curriculum and Syllabus. Chemistry, English, History, Mathematics, 2006 // Euroexplorers. A European Education Exchange Project, 2006. — Sweden, Stockholm — 15 p.
705. *Tanner D.* History of the School Curriculum / Daniel Tanner, Laurel Tanner. — N.Y. : Macmillan Publishing Company, 1990. — 399 p.
706. *Tanner H.* Becoming a Successful Teacher of Mathematics / Howard Tanner, Sonia Jones. — London : RoutledgeFalmer, 2000. — 252 p.
707. *Ten D. G.* New Learning in Social Studies / Dam Geert Ten, Fons Vernooij, Monique Volman // New Learning; Edited by Robert-Jan Simons, Jos van der Linden, Tom Duffy. — Hingham : Kluwer Academic Publishers, 2000. — P. 141—156.
708. *Terwel J.* Constructivism and its Implications for Curriculum Theory and Practice / Jan Terwel // Curriculum Studies. — 1999. — Vol. 31, No. 2. — P. 195—199.
709. The Arts, Creativity and Cultural Education: An International Perspective. December 2000 // INCA (International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Internet Archive). — London : INCA, QCA, NFER, 2000. — 58 p.
710. The Curriculum from 5 to 16 // HSI Series: Curriculum Matters. — London : Her Majesty's Stationary Office, 1985. — No. 2. — 54 p.
711. The Folkeskole (Consolidation) Act 2000 [Електронний ресурс]. — Copenhagen : The Danish Ministry of Education. — Режим доступу : <http://eng.uvm.dk/publications/laws/folkeskole.htm?menuid=2010>.

712. The Icelandic National Curriculum Guide. General Section. — Reykjavik : The Ministry of Education, Science and Culture, 2007. — 42 p.
713. The Study of Primary Education. A Source Book. Compiled by Colin Conner with Brenda Lofthouse. — Second Edition. — London : RoutledgeFalmer, 1990. Vol. 1: Perspectives. — 456 p.
714. *Thijs A.* The Development of Education. National Report of the Ministry of Education, Culture and Science. November 2008 / Annette Thijs, Berthold van Leeuwen, Marijan Zandbergen. — The Hague : MESC, 2008. — 35 p.
715. Thinking about Curriculum. — Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development, 2001. — 14 p.
716. *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.
717. *Tiana-Ferrer A.* Spain / Alejandro Tiana-Ferrer // Performance Standards in Education: in Search of Quality. — Paris : OECD Publishing, 1995. — P. 163–184.
718. *Tombari M.* Authentic Assessment in the Classroom. Applications and Practice / Martin L. Tombari, Gary D. Borich. — Upper Saddle River : Merrill Prentice Hall, 1999. — 236 p.
719. *Tomlinson S.* Education in a Post-welfare Society. Second Edition / Sally Tomlinson. — Berkshire : Open University Press, 2005. — 288 p.
720. *Torrance H.* Postmodernism and Educational Assessment / Harry Torrance // Assessment: Social Practice and Social Product; Ed. by Ann Filer. — London : RoutledgeFalmer, 2000. — P. 173–188.
721. *Townend W. K.* The Evolution of the UK's System for Education, Training and Competence in the Waste Management Industry / William K Townend // Report of the NVQ/SVQ International Conference, London, 4–5 November, 1997. — Edinburgh : Department for Education and Employment and the Scottish Office, 1997. — 39 p.
722. *Tulasiewicz W.* The Place of Education in a United Europe / Witold Tulasiewicz, Collin Brock // Education in a Single Europe; Ed. by Colin Brock and Witold Tulasiewicz. — London : RoutledgeFalmer, 1999. — P. 1–49.
723. *Tyler R. W.* Basic Principles of Curriculum and Instruction / Ralph W. Tyler. — Chicago : University of Chicago Press, 1969. — 134 p.
724. *Tyler R.* Core Curriculum / Ralph W. Tyler, Jan van Bruggen // The International Encyclopaedia of Education; Torsten Husen & Neville Postlethwaite (Editors-in Chief). In 12 vol. set. — Second Edition. — Oxford : Pergamon Press, 1994. — P. 1348.
725. *Tynuns P.* Accountability and Quality Assurance / Peter Tynuns // How Shall We School Our Children? Primary Education and Its Future; Edited by Colin Richards and Philip H. Taylor. — London : Falmer Press, Limited (UK), 1998. — P. 173–184.

726. *Uljens M.* School Didactics and Learning: A School Didactic Model. Framing an Analysis of Pedagogical Implication of Learning Theory / Michael Uljens. — London : Taylor & Francis Group, 2005. — 280 p.
727. UNDP. Human Development Report 2005. International Cooperation at a Crossroads. Aid, Trade and Security in an Unequal World. — New York : United Nations Development Programme, 2005. — 372 p.
728. UNESCO. Education for All. Purpose and Context // World Conference on Education for All. Monograph I. Prepared by Sheila M.Haggis. — Paris : UNESCO Publishing, 2001. — 96 p.
729. UNESCO. Education for All. The Quality Imperative. EFA Global Monitoring Report 2005. — Paris : UNESCO Publishing, 2004. — 430 p.
730. UNESCO. Global Education Digest 2006: Comparing Education Statistics across the World. — Paris ; Monreal : UNESCO-Institute for Statistics, 2006. — 192 p.
731. UNESCO-IBE. Education Thesaurus. — Sixth Edition. — Second Revision 2007 [Електронний ресурс]. — Geneva : UNESCO-IBE. — Режим доступу : <http://www.ibe.unesco.org/ru/uslugi/publikacii/ibe-education-thesaurus/2007-edition.html>.
732. UNESCO-IBE. World Data on Education. Profiles of Education [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.ibe.unesco.org/en/services/databases.html>.
733. UNESCO-International Institute for Educational Planning. Reforming Higher Education in the Nordic Countries. Studies of Change in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden; Ingemar Fagerlind, Gorel Stromqvist (Eds.). — Paris : UNESCO Publishing, 2004. — 268 p.
734. UNESCO. International Standard Classification of Education — ISCED 1997. — Paris : UNESCO Publishing, 1997. — 48 p.
735. UNESCO. The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programmes. — Paris : UNESCO Publishing, 2004. — 32 p.
736. *van Bruggen J.* International Trends, Main Themes and Approaches / Johan van Bruggen // Governance for Quality of Education. Conference Proceedings. Budapest, 6–9 April, 2000. — Budapest : Open Society Institute, 2001. — P. 75–97.
737. *van den Akker J.* Curriculum Perspectives: an Introduction / Jan van den Akker // Curriculum Landscape and Trends; Jan van den Akker, Wilmad Kuiper & Uwe Hameyer (Eds.). — Dordrecht : Kluwer Academic Publishers, 2004. — P. 1–10.
738. *van der Sanden J.* New Learning in Science and Technology / Johan van der Sanden, Jan Terwel, Stella Vosniadou // New Learning; Edited by Robert-Jan Simons, Jos van der Linden & Tom Duffy. — Hingham : Kluwer Academic Publishers, 2000. — P. 119–140.

739. *Vicentini M.* Curriculum Reform in Italy in a European Perspective / Matilde Vicentini // International Handbook of Curriculum Research; Edited by William Pinar. — Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates, Incorporated, 2003. — P. 401–415.
740. *Wain K.* Philosophy of Lifelong Education / Kenneth Wain. — London : Croom Helm Ltd., 1987. — 259 p.
741. *Walker D. F.* Fundamentals of Curriculum: Passion and Professionalism / Decker F. Walker. — Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates, Incorporated, 2002. — 358 p.
742. *Wardekker W.* Curriculum Theory in the Netherlands / Willem Wardekker, Monique Volman // International Handbook of Curriculum Research; Edited by William Pinar. — Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates, Incorporated, 2003. — P. 479–494.
743. *Watts A.G.* Career Education in Schools: An International Perspective / Anthony G. Watts // Biennial Conference of the Career Education Association of Victoria, held at Monash University, 4–6 December, 2005. Victoria, Australia. — Cambridge : National Institute for Careers Education and Counselling, 2006. — 11 p.
744. *Weber E.* Student Assessment that Works. A Practical Approach / Ellen Weber. — Boston : Allyn and Bacon, 1999. — 253 p.
745. Webster's New Dictionary of Synonyms. A Merriam-Webster. A Dictionary of Discriminated Synonyms with Antonyms and Analogous and Contrasted Words. — Springfield, Massachusetts : Merriam-Webster Inc., Publishers, 1984. — 909 p.
746. *Weiner M.J.* English Culture and the Decline of the Industrial Spirit (1850–1980) / Martin J. Weiner. — Cambridge : Cambridge University Press, 1981. — 240 p.
747. *Wende M.* Cross-Border Post-Secondary Education in Europe / Marijk Wende, Robin Middlehurst // OECD/Norway Forum on Trade in Educational Services „Managing the Internationalism of Post-secondary Education”, Trondheim, Norway, 3–4 November, 2003. — Paris : OECD Publishing, 2003. — 45 p.
748. *Wichmann J.* The Heritage of Socialism and Perestroika: Transformation Processes in Central and Eastern European Education / Jurgen Wichmann, Val D. Rust // Problems and Prospects of European Education; Jurgen Schriewer (Editor). — Westport : Greenwood Publishing Group, Incorporated, 2000. — P. 191–211.
749. *Wiliam D.* An Overview of the Relationship between Assessment and the Curriculum / Dylan Wiliam // Curriculum and Assessment; David Scott (Editor). — Westport : Greenwood Publishing Group, Incorporated, 2000. — P. 165–182.
750. *Winch C.* Key Concepts in the Philosophy of Education / Christopher Winch, John Gingell. — London ; New York : Routledge, 1999. — 297 p.
751. *Witt J. C.* Assessment of Children. Fundamental Methods and Practices / Joseph C. Witt, Stephen N. Elliott, Frank M. Gresham. — Madison; Dubuque : WCB: Brown and Benchmark, 1993. — 487 p.

752. *Whitby K.* Teaching of Skills in Lower Secondary Education / Karen Whitby, Caroline Filmer-Sanke, Sharon O'Donnell // Thematic Probe. March 2005. — London : INCA, QCA, NFER, 2005. — 66 p.
753. World Bank. Decentralizing Education in Transition Societies. Case Studies from Central and Eastern Europe; Edited by Ariel Fiszbein. — Washington : The World Bank, 2001. — 111 p.
754. World Bank. Expanding Opportunities and Building Competencies for Young People: A New Agenda for Secondary Education. Directions in Development. — Herndon : The World Bank, 2005. — 332 p.
755. World Bank. Priorities and Strategies in Action. Development in Practice. A World Bank Review. — Washington : The World Bank, 1995. — 173 p.
756. World Conference on Education for All: Meeting Basic Learning Needs. Report. Jomtien, Thailand, 5–9 March 1990. Inter-Agency Commission (UNDP, UNESCO, UNICEF, WORLD BANK) for the World Conference on Education for All. — New York : UNICEF, 1990. — 164 p.
757. *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.
758. *Wraga W. G.* Toward a Renaissance in Curriculum Theory and Development in the USA / William G. Wraga, Peter S. Hlebowitsh // Curriculum Studies. — 2003. — Vol. 35, No. 3. — P. 425–437.
759. *Young E.* Assessment for Learning: Embedding and Extending / Erice Young. — Glasgow : AifL – Assessment is for Learning, 2005. — 7 p.
760. *Young J.* The Origins of Educational Reform: A Comparative Perspective [Електронний ресурс] / Jon Young, Ben Levin // Canadian Journal of Educational Administration and Policy (University of Manitoba). — 1999. — 19 January, No. 12. — Режим доступу до журн. : <http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/articles/younglevin.html>.
761. *Young M. F.* The Curriculum of the Future. From the „New Sociology of Education” to a Critical Theory of Learning / Michael F. Young. — Independence : Taylor and Francis, Incorporated, 1998. — 215 p.
762. *Zymek B.* Equality of Opportunity: Expansion of European School Systems since the Second World War / Bernd Zymek // Problems and Prospects of European Education; Jurgen Schriewer (Editor). — Westport : Greenwood Publishing Group, Incorporated, 2000. — P. 99–117.

Наукове - видання

Олена Ігорівна Локишина

**Зміст
шкільної
освіти
в країнах
Європейського Союзу:
теорія і практика
(друга половина ХХ–
початок ХХІ ст.)**

Монографія

Відповідальна за випуск *Боровік О.М.*
Редагування *Щербатенко І.С., Щербатенко Л.Л.*

СПД Богданова А. М.
03150, м. Київ-150, а/с 45
Тел./факс: (044) 528-25-05, 8(067) 689-32-45
Свідоцтво ДК № 2217 від 16.06.2005 р.

Підписано до друку 04.12.2009 р. Формат 70x100/16.
Гарнітура NewtonС. Друк офсетний.
Обл. вид. арк. 26,9. Ум. друк. арк. 32,83.
Наклад 300 прим. Зам. 10-538.

Віддруковано в друкарні «Видавництво «Фенікс»».
03680, Київ, вул. Шутова, 13Б.
Свідоцтво ДК № 271 від 07.12.2000 р.