

ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ

ЛОКШИНА Олена Ігорівна

УДК 373.5.(09) (1-87)

**ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО
СОЮЗУ**

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

АВТОРЕФЕРАТ

дисертації на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук

Київ – 2011

Дисертацією є рукопис.

Робота виконана в Інституті педагогіки НАПН України.

Науковий консультант доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України
САВЧЕНКО Олександра Яківна,
Інститут педагогіки НАПН України,
головний науковий співробітник лабораторії початкової
освіти.

Офіційні опоненти: доктор педагогічних наук, професор
МАТВІЄНКО Ольга Василівна,
Київський національний лінгвістичний університет,
проректор з наукової роботи;

доктор педагогічних наук, професор
ПУХОВСЬКА Людмила Прокопівна,
Державний вищий навчальний заклад
“Університет менеджменту освіти” НАПН України,
професор кафедри філософії і освіти дорослих;

доктор педагогічних наук, професор
СБРУЄВА Аліна Анатоліївна,
Сумський державний педагогічний університет
ім. А.С. Макаренка, проректор з наукової роботи.

Захист відбудеться 14 квітня 2011 р. о 14.00 годині на засіданні спеціалізованої вченої ради Д
26.452.01 в Інституті педагогіки НАПН України за адресою: 04053, м. Київ, вул. Артема, 52-Д.

З дисертацією можна ознайомитися у бібліотеці Інституту педагогіки НАПН України (04053, м.
Київ, вул. Артема, 52-Д).

Автореферат розісланий 11 березня 2011 р.

Учений секретар
спеціалізованої вченої ради

Л.Д. Березівська

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

Актуальність теми. В умовах зростання ролі знань та інтенсифікації процесів глобалізації освіта все більше позиціонується міжнародною спільнотою як дієвий інструмент формування особистості, здатної жити в час динамічних змін. Це зумовлює необхідність оновлення усіх ланок освіти, а зміст, як системоутворювальний базис, стає вирішальним фактором реалізації нових запитів та устремлінь.

Модернізація змісту шкільної освіти в зарубіжжі відбувається у контексті розмірковування над актуальними дилемами суспільного розвитку: з одного боку, необхідність покращання якості освітніх послуг для задоволення запитів ринків праці, а з іншого – надання рівного доступу до освіти; забезпечення міжнаціональної злагоди і, в той же час, збереження національної ідентичності.

Глобальний характер проблем зумовлює потребу у спільному пошуку способів їх розв'язування, тому порівняльні дослідження набувають особливої значущості для всіх країн, зокрема й для України. У стратегічному документі – Національній доктрині розвитку освіти (2002 р.) проголошено важливість наукового забезпечення модернізаційних процесів у вітчизняній освіті з позиції відповідності сучасним світовим трансформаціям, акцентовано необхідність прилучення до зарубіжних досягнень в освітній галузі. У цьому контексті аналіз досвіду країн Європейського Союзу в царині змістотворення може стати важливим джерелом ґрунтового осмислення та творчого використання позитивних ідей, що зумовлюється:

- статусом цього провідного міждержавного утворення, яке визначає стратегію розвитку всього європейського континенту;

- високими навчальними результатами школярів Європейського Союзу, що підтверджує перспективність теоретичних і практичних підходів до добору та конструювання змісту в освітньому просторі держав-членів;

- універсальністю науково-педагогічних здобутків країн Європейського Союзу у галузі шкільної освіти, яка розвивається в спільній системі координат під впливом глобалізаційних викликів.

Вивчення та узагальнення цього досвіду становить цінність для України, яка поставила перед собою завдання інтеграції в європейську спільноту, досягнення її економічних й соціальних параметрів, забезпечення конкурентоспроможності вітчизняного народного господарства та

фахівців. Не менш важливим є те, що географічно, історично, культурно та економічно наша країна належить до Європи, а отже підпорядковується загальноєвропейським законам розвитку, що впливають на всі сфери життя суспільства, включно з освітою.

Палітра доробків українських компаративістів, які працюють над аналізом різних аспектів освіти в зарубіжжі, є досить широкою і різноплановою. Проведений аналіз уможливив виокремити дві групи досліджень, в яких тією чи іншою мірою вивчається зміст шкільної освіти. До першої (в якій виділено дві підгрупи) належать праці, де зміст шкільної освіти в зарубіжжі не є безпосереднім предметом аналізу, хоча і досліджується у контексті різновекторного впливу на освітні процеси. Це – праці Н. Абашкіної, М. Авраменко, Г. Бутенко, Т. Десятова, В. Жуковського, Л. Заблоцької, О. Заболотної, О. Кашуби, К. Корсака, Н. Кравець, В. Кудіна, Н. Лавриченко, М. Лещенко, О. Матвієнко, О. Огієнко, А. Сбруєвої, О. Пермякової, Л. Пуховської, Л. Фаннінгер, І. Шимків та інші, які присвячено вивченню таких явищ, як реформи, тенденції розвитку, виховання та соціалізація учнівської молоді, управління навчальним закладом, моніторинг якості освіти, підготовка вчителів, оцінювання навчальних досягнень учнів, початкова, професійно-технічна, неперервна освіта, освіта дорослих.

У роботах О. Бажановської, А. Вільчовської, Л. Волинець, Л. Гульпи, М. Гурій, В. Жуковського, О. Зубченко, Г. Єгорова, О. Кузнецової, Г. Марченко, Б. Мельниченко, О. Мілютіної, О. Овчарук, Г. Погромської, В. Полтавець, Я. Полякової, В. Червонецького та інших компаративістів зміст є складовою аналізу проблем викладання навчальних предметів – мов, географії, історії, суспільствознавства, громадянознавства, екології, інформатики, мистецтва, релігії – в середній школі зарубіжних країн.

До другої групи віднесено дослідження, в яких зміст шкільної освіти в зарубіжжі є безпосереднім предметом наукового пошуку: С. Близнюк (зміст шкільного курсу хімії у Великій Британії); О. Лецинського (зміст шкільного курсу фізики у Великій Британії, Німеччині та США); О. Літвінова (зміст освіти в державних школах США); О. Першукової (зміст соціокультурного компонента навчання іноземних мов у країнах Західної Європи); Р. Сойчук (зміст трудового навчання у Великій Британії); Б. Фуртак (зміст українських та австрійських підручників з математики і фізики для середньої школи). Проте проблема розвитку змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу не була предметом системного вивчення. Тому правомірно говорити про серйозні суперечності між:

- потребою України в громадянах, здатних успішно жити, навчатися, ефективно працювати в умовах інформаційного суспільства, та проблемами, які гальмують національну освіту на шляху модернізації у цьому напрямі;

- проголошенням державою необхідності запровадження інноваційних підходів до добору і структурування змісту шкільної освіти та недосконалістю наукового супроводу інтеграції інновацій

у національну педагогічну теорію і практику;

– відсутністю в Україні комплексних компаративних досліджень з проблем змісту шкільної освіти в зарубіжжі в цілому, та в межах Європейського Союзу зокрема, і об'єктивною необхідністю осмислення і раціонального застосування напрацювань у цій сфері.

Актуальність проблеми і водночас її нерозробленість зумовили вибір теми нашого дослідження *“Тенденції розвитку змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу”*. Під *“тенденціями”* в контексті сучасних методологічних підходів до порівняльно-педагогічних досліджень розуміємо як спрямованість руху, так і якісні зміни, що відбуваються під час цього руху.

Термін *“шкільна освіта”*, який використано у дисертації, охоплює три рівні за шкалою Міжнародної стандартної класифікації освіти 1997 р. (МСКО), розробленою ЮНЕСКО та офіційно визнаною світовою педагогічною спільнотою як матриця для порівняння освітніх систем: МСКО 1 (початкова освіта), МСКО 2 (базова освіта) та МСКО 3 (середня освіта).

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до наукової тематики лабораторії порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України *“Тенденції розвитку змісту і методів навчання й виховання в зарубіжних країнах”* (державний реєстраційний номер 0198U007853). Тему дисертації затверджено вченою радою Інституту педагогіки НАПН України (протокол від 1 грудня 2003 р. № 11) і погоджено Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології НАПН України (протокол від 31 жовтня 2006 р. № 8).

Мета дослідження – на основі аналізу соціально-політичного контексту та концептуально-педагогічних засад розвитку змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу виявити тенденції цього процесу, окреслити можливості творчого застосування перспективного для України досвіду держав-членів у доборі й структуруванні змісту шкільної освіти.

Відповідно до мети визначено такі **завдання дослідження**:

1. Розкрити теоретико-методологічні підходи до розроблення змісту шкільної освіти.
2. Схарактеризувати соціальний контекст розвитку змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу.
3. Окреслити політичні орієнтири, що визначають основні напрями трансформацій змісту шкільної освіти в державах-членах.
4. Виявити тенденції розвитку змісту шкільної освіти в цих державах.
5. Обґрунтувати особливості розвитку змісту на різних рівнях шкільної освіти.
6. Встановити генезу теоретичних і регулятивних засад змісту шкільної освіти в Україні за роки незалежності.
7. Визначити можливості застосування в національній педагогічній теорії та практиці

прогресивного досвіду країн Європейського Союзу з добору та структурування змісту шкільної освіти.

Об'єкт дослідження – системи шкільної освіти в країнах Європейського Союзу.

Предмет дослідження – сутність та динаміка якісних змін, що відбуваються в процесі розвитку змісту шкільної освіти в державах-членах у контексті соціальних, політичних та педагогічних трансформацій.

Хронологічні межі охоплюють останню чверть ХХ – початок ХХІ ст. *Нижня хронологічна межа* визначається підписанням у Маастрихті Договору про Європейський Союз (1992 р.), який створив правове підґрунтя для розроблення та імплементації цілісної освітньої стратегії. Це надало автору можливість виокремити найбільш суттєві спільні параметри змісту шкільної освіти в державах-членах, сформовані під впливом динамічних доцентрових процесів.

2010 рік, що визначає *верхню хронологічну межу* дослідження, є роком, який фіналізує Лісабонське десятиліття, а отже є підставою для підсумкового оцінювання досягнень країн Європейського Союзу у царині змісту шкільної освіти.

Водночас, необхідність аналізу комплексу політичних, економічних, соціальних та педагогічних чинників, які вплинули на генезу освіти у цих країнах взагалі та змісту освіти зокрема, зумовила дослідження процесів, що стартували після заснування у 1951 р. Європейського об'єднання вугілля і сталі та посилились у 1957 р. з виникненням Європейського економічного співтовариства та Європейського співтовариства з атомної енергії, які разом з Європейським об'єднанням вугілля і сталі утворили у 1967 р. Європейські співтовариства, офіційно перейменовані у 1993 р. в Європейський Союз.

Територіальні межі дослідження. Нашу увагу сфокусовано на інтеграційному утворенні – Європейський Союз, державами-членами якого (на 1 січня 2011 р.) є двадцять сім країн Західної, Північної, Південної та Центральної Європи: Австрія, [Бельгія](#), [Болгарія](#), [Греція](#), [Данія](#), [Естонія](#), [Ірландія](#), [Іспанія](#), [Італія](#), [Кіпр](#), [Латвія](#), [Литва](#), [Люксембург](#), [Мальта](#), [Нідерланди](#), [Німеччина](#), [Польща](#), [Португалія](#), [Румунія](#), [Словаччина](#), [Словенія](#), [Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії](#), [Угорщина](#), [Фінляндія](#), [Франція](#), [Чехія](#), [Швеція](#).

Концептуальні засади дослідження. В основу дослідження покладено системний, культурологічний та порівняльний підходи до розгляду змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу як соціально-детермінованого, багатовимірного, динамічного педагогічного феномену.

Зміст шкільної освіти ми розглядаємо як відкриту систему. Відкритість уможливує досягнення рухливої рівноваги змісту за рахунок забезпечення зворотного зв'язку між коротко- і довгостроковими результатами його впливу на учнівську молодь, якість національної освітньої системи, соціально-економічні показники країн Європейського Союзу та між подальшими напрямками його розвитку.

Системний підхід до оцінювання зарубіжного педагогічного досвіду скеровує дослідження в напрямі пізнання змісту шкільної освіти як системи в нерозривній єдності її характеристик, взаємозв'язок яких формує цілісні якості цієї множини. При цьому увага зосереджується на таких параметрах, як структурність у контексті виокремлення внутрішніх взаємодій між елементами системи і функціональність задля розкриття її цілей і функцій.

Культурологічний підхід забезпечує спрямованість на розуміння освітніх традицій в умовах інших культур, цінностей, менталітету.

Порівняльний підхід потребує з'ясування спільностей та розбіжностей феномену змісту шкільної освіти в національних вимірах держав-членів, вивчення причинно-наслідкових зв'язків для пояснення динаміки змін у взаємозалежності з тенденціями розвитку в національній системі освіти, посилення практичного характеру дисертаційного дослідження наданням рекомендацій розробникам освітньої політики для удосконалення вітчизняної освіти.

Визначальними зовнішніми викликами глобального та регіонального вимірів, що впливають на розвиток змісту шкільної освіти в країнах Євросоюзу, ми розглядаємо перехід від індустріального до постіндустріального суспільства, глобалізацію, демографічну кризу, потужну міграцію, різномірність економічного розвитку та розбіжності держав-членів у поглядах на певні аспекти функціонування цього міждержавного утворення.

Стратегічні орієнтири розвитку змісту визначаються політикою Європейського Союзу в галузі шкільної освіти, яка на сучасному етапі оперує такими стрижневими ідеями, як ефективність та справедливість, концентруючись на якості, доступності, ціннісних орієнтаціях. Застосування відкритого методу координації, який передбачає посилення впливу Брюсселя на розвиток шкільної освіти в державах-членах встановленням спільних цілей, строків їх досягнення та використанням інструментів для вимірювання здобутих результатів, приводить до поступової уніфікації національних освітніх політик. За таких умов зміст шкільної освіти розвивається в системі спільних координат, на практиці втілюючи гасло Європейського Союзу "єдність у розмаїтті". Враховуючи це, ми порівнюємо процеси змістотворення в шкільній теорії і практиці країн Союзу на підставі їх спільності. Методологічним інструментом для цього є тенденція, яка визначає основне спрямування і результат дисертації та уможливорює впорядкування неоднозначностей в умовах асинхронності процесів всередині Європейського Союзу, який перманентно поповнюється новими членами з різним рівнем економічного розвитку та відмінностями соціального устрою. Це, попри існування до сьогоднішнього часу розмаїття національних особливостей, забезпечило можливість виокремити те загальне, що існує у змісті шкільної освіти держав-членів, шляхом розв'язання окреслених у дослідженні завдань.

Така позиція дає можливість розглядати зміст шкільної освіти в країнах Союзу з погляду цілісності та інтерпретувати його як дидактичну модель, що визначається вимогами цього

міждержавного утворення до рівня та якості підготовки підростаючого покоління до дорослого життя; ґрунтується на спільній концептуальній платформі, основою якої на сучасному етапі є теорія курикулуму; характеризується уніфікованим форматом у вигляді освітнього компетентнісно-базованого стандарту.

До основних детермінант розвитку змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу на сучасному етапі відносимо:

- перетворення освіти на провідний інструмент досягнення мети розбудови суспільства знань;
- потребу у підготовці покоління, здатного жити в умовах динамічних змін, успішно реагуючи на нові виклики;
- позиціонування шкільної освіти як базису, де закладаються фундаментальні характеристики особистості, які можуть вдосконалюватися та збагачуватися протягом життя;
- необхідність віднайдення інноваційної формули добору та структурування змісту, яка б надійно забезпечувала формування в школярів комплексу життєво необхідних якостей для їх успішної реалізації в суспільстві.

Повнота розгляду феномену змісту шкільної освіти досягається через його аналіз у контексті історичних, соціальних, економічних трансформацій європейських суспільств та еволюції європейського освітнього простору в період другої половини ХХ – початку ХХІ ст.; звернення до генези філософсько-теоретичних засад, що визначають погляди на роль змісту освіти в підготовці молодих громадян до життя, як і принципи його добору та структурування.

Основоположною ідеєю дослідження стало висвітлення сучасних напрямів та сутності розвитку змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу, що відбувається під впливом ідентичних факторів, крізь призму спільності з метою прогностичної екстраполяції висновків у педагогічне поле України.

Методологічною основою дослідження є комплекс наукових принципів, на основі яких здійснюється вибір сукупності пізнавальних методів дослідження. На *філософському рівні* робота ґрунтується на:

- загальнофілософських ідей наукового пізнання, що спрямовують дослідження функціонування європейського освітнього простору в конкретно-історичних соціокультурних умовах буття;
- філософській категорії “розвиток”, що визначає розгляд змісту освіти з позиції незворотної, спрямованої та закономірної зміни у напрямі виникнення нового якісного стану;
- діалектичному підході, що дав можливість розглядати предмет дослідження в постійній динаміці, яка на сучасному етапі характеризується відходом від моделі, де домінує принцип засвоєння систематизованих основ наук, переорієнтацією на формування в молоді здатностей, що відповідають швидкозмінним потребам соціуму;

– постмодерністській методології, що набула значного поширення в країнах Європейського Союзу, вможлививши розгляд предмета дослідження з позицій багатовимірності та дискретності.

Другий рівень склала *загальнонаукова методологія*. Системний підхід сприяв вивченню змісту як цілісної системи, а синергетичний уможливив його аналіз з погляду самоорганізації структур різної природи, відкритості систем для зовнішнього світу, багатоваріантності збагачення змісту новими характеристиками.

Третій рівень – *конкретно-наукову методологію* – представлено сукупністю теоретичних методів, які забезпечили набуття наукових знань з теми дослідження.

Теоретичною основою дисертації є:

– філософські ідеї людиноцентризму, які визначають ключові принципи функціонування європейських суспільств; філософські концепції розвитку освіти в умовах загальноцивілізаційних змін сучасності (В. Андрущенко, А. Бенаво, В. Краєвський, В. Кремень, М. Фуллан);

– концептуальні положення методології сучасної педагогічної науки, в яких формулюються засади розуміння сутності педагогічних явищ, методи наукового пізнання (С. Гончаренко, О. Савченко, О. Сухомлинська);

– методологічні положення порівняльної педагогіки, що передбачають дослідження розвитку освітнього феномену в широкому контексті політичних, економічних, соціальних, культурних чинників, у взаємозв'язку та взаємозалежності регіональних та національних тенденцій, наднаціональних детермінант глобалізаційного простору (Дж. Бірідей, М. Брей, А. Василюк, В. Вульфсон, І. Кендел, К. Корсак, Н. Лавриченко, З. Малькова, О. Матвієнко, Г. Ноа, О. Огієнко, Л. Пісарєва, Л. Пуховська, А. Сбруєва, Б. Холмс);

– концепції інноваційних трансформацій змісту освіти на засадах компетентнісного, особистісно-орієнтованого, розвивального, історико-генетичного та інших методологічних підходів (Л. Березівська, І. Бех, Н. Бібік, С. Браславські, Н. Дічек, В. Луговий, О. Ляшенко, О. Пометун, О. Савченко, Л. Стенхаус, Р. Тайлер, А. Хуторський).

Для досягнення поставлених завдань у ході дослідження застосовувався комплекс взаємопов'язаних та взаємодоповнювальних **методів** дослідження, а саме:

– порівняльно-історичний метод, який дав змогу виявити загальне й особливе у розвитку змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу, дослідити еволюцію змісту в процесі аналізу його сутнісних характеристик;

– порівняльно-типологічний метод як інструмент пояснення тотожності процесів і явищ у різних державах-членах у подібних умовах їх розвитку (трансформація змісту на компетентнісні засади);

– порівняльно-зіставний метод, який застосовувався для виявлення природи різнорідних об'єктів (стандарти змісту в різних країнах Європейського Союзу);

– метод базових понять, що передбачав формування базової змісто-орієнтованої вибірки з загальної сукупності понять, що складають поняттєво-категорійне поле шкільної освіти;

– метод класифікації, який застосовувався для систематизації об'єктів, що перебували в полі дослідження, у класифікаційні угруповання відповідно до встановлених ознак їх схожості (стандарти, ключові компетентності, цілі освіти);

– метод кластерного аналізу, що використовувався для розглядання змісту шкільної освіти в країнах, які об'єднувались у формат кластерів за політичною (Європейський Союз), географічною (регіони Західної, Північної, Південної та Центральної Європи), економічною (країни з розвинутою ринковою економікою, країни з перехідною економікою) ознаками;

– метод укрупнення, який уможливив збільшення інформаційного навантаження на одиницю змісту як категорію, спільну для шкільної освіти усіх країн Європейського Союзу, для глибшого її аналізу.

Джерельну базу дослідження становлять:

– офіційні документи Європейського Союзу, що визначають загальні принципи його функціонування, передусім Маастрихтська угода (Договір про утворення Європейського Союзу) від 7 лютого 1992 р., Резолюція спеціального засідання Європейської Ради в Лісабоні 23–24 березня 2000 р. та інші базові правові акти;

– офіційні документи Європейського Союзу щодо стратегії розвитку освіти: резолюції, рекомендації, доповіді та програми Європейської Ради, Європейської комісії, Європейського Парламенту, зокрема: доповіді Європейської комісії “Якість шкільної освіти – шістнадцять індикаторів якості” (2000) та “Конкретні майбутні завдання з освіти та систем навчання” (2001); рекомендації Європейського Парламенту та Європейської Ради “Ключові компетентності для навчання протягом життя” (2006) і “Європейська рамка кваліфікацій для навчання протягом життя” (2008);

– 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 і національних інституцій з питань організації і реформування освіти та оптимізації змісту в рамках Євросоюзу (зокрема, International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA; UNESCO International Bureau of Education; International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Internet Archive – INCA; European Institute for Comparative Cultural Research – ERICarts; Network on Education Systems and Policies in Europe – EURYDICE; Central Institute for Test Development – CITO (Нідерланди); Institute for Curriculum Development – SLO (Нідерланди); National Foundation for Educational Research (Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії); Netherlands Centre of Curriculum

Studies – NECCS (Нідерланди), Qualifications and Curriculum Authority – QCA (Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії);

– ресурси електронної бібліотеки Ebrary, яка відтворює книги всесвітньо відомих академічних видавництв Cambridge University Press, John Wiley & Sons, McGraw-Hill, Palgrave Macmillan, Routledge та ін.;

– статистичні дані, які відображають основні показники стану й тенденцій розвитку освіти в країнах Європейського Союзу, вміщені в збірниках Key Data on Education in Europe; Key Data on Information and Communication Technologies in Schools in Europe; Key Data on Teaching Languages at School in Europe; Education at Glance; World Report on Education; Education for All Global Monitoring Report;

– дослідження в галузі філософії й теорії освіти (Г. Авенаріус, А. Бенаво, Б. Бернстайн, В. Блум, О. Брісеїд, Г. Вайдеану, Ф. Ваніскотт, Л. Вьоссманн, Б. Даль, Дж. Дьюї, А. Економоу, М. Епл, Б. Зюмек, Д. Каллен, Ф. Кейо, Е. Кліме, Дж. Ле Мете, Ш. О’Доннелл, І. Оомен-Вельке, В-Цз. Пенг, У. Пайнер, П. Радо, Ф. Рамірез, М. Ранкурель, Ш. Рассех, І. Ратінен, Р. Риба, Ф. Ставрула, В. Туласевіч, М. Фуллан, П. Хейджер, В. Хутмахер, Г. Швердт, М. Шльоттер, М. Шуайб, М. Янг та ін.);

– дослідження в галузі методології порівняльної педагогіки (Р. Арноув, Дж. Бірідей, М. Брей, Б. Джонстоун, М. Екстейн, Е. Карін, Г. Келлі, Д. Маттеоу, В. Міттер, Г. Ноа, В. Раст, С. Уолхантер, Д. Філіпс);

– дослідження в галузі теорії змісту освіти (А. Бестор, Л. Бігар-Горнстейн, Е. Блит, Б. Блум, Т. Боланд, С. Браславські, Я. ван ден Аккер, Г. Вайнер, М. Вайнер, Ф. Вернуїж, Д. Гемільтон, А. Глетгорн, Р.-Ф. Готьє, Дж. Гудленд, А. Гудсан, В. Гуцу, Дж. Джингелл, В. Келлі, Дж. Кемплінг, Д. Кіралі, Д. Коулбі, А. Крішан, Дж. Кулаген, Ч. Купісевич, Дж. Ласонен, А. Леві, Дж. Лечерт, А. Найтінгейл, М. Нієрі, А. Орнстейн, А. Росс, Ж.-К. Пассерон, Р. Пітерс, Н. Послтвейт, П. Сальберг, Н. Севвідс, М.К. Сміт, Л. Стенхаус, Г. Таба, Р. Тайлер, К. Уінч, Д. Уокер, Ф. Фенікс, М. Фольман, Ф. Ханкінс, Д. Харгрівс, П. Хьорст, Дж. Шваб та ін.);

– дослідження з питань оцінювання та моніторингу засвоєння учнями змісту шкільної освіти (Л. Аллал, Б. Белл, К.Е. Бібі, П. Блек, В. Гріні, Н. Гронлунд, П. Ерайзен, Ж.-П. Каверні, Т. Келлаган, Дж. Ківз, Б. Коуві, Л. Лопес, Дж. Мадаус, Е. Нітко, Ж. Нуазе, Дж. Пеллегріно, Ф. Перрену, Дж. Поуфан, М. Скрайвен, А. Тайджнман, Д. Уільям);

– реферативні та енциклопедичні видання (European Education Thesaurus, 1998; European Glossary on Education Online; Thesaurus for Education Systems in Europe, 2006; UNESCO Education Thesaurus, 2007; Encyclopedia Britannica Online; Encyclopedia of Educational Research, 1992; Historical Encyclopedia of School Psychology, 1996; General Multilingual Environmental Thesaurus Online – GEMET; 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, італійської мов);

– матеріали вітчизняної та зарубіжної науково-педагогічної періодики (“Педагогіка і психологія”; “Порівняльно-педагогічні студії”; “Рідна школа”; “Шлях освіти”; “Народное образование”; “Педагогика”; “Стандарты и мониторинг в образовании”; “Assessment in Education”; “Comparative Education Review”; “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 ін.).

Організація дослідження. Дослідження проводилося впродовж 1999–2010 рр. і охоплювало три етапи науково-педагогічного пошуку:

1) аналітико-пошуковий (1999–2003) – вивчалася генеза змісту освіти в контексті розвитку шкільної освіти в країнах Європейського Союзу; аналізувалася педагогічна, філософська, соціологічна зарубіжна та вітчизняна наукова література, нормативно-правові документи; формувалася джерельна база дослідження; теоретично обґрунтовувалися проблема дослідження, методологічні засади; розроблялись науковий апарат та програма дослідження;

2) науково-емпіричний (2003–2008) – досліджувались джерела; аналізувався зміст шкільної освіти в усіх його ракурсах, на всіх рівнях шкільної освіти; здійснювався порівняльно-історичний, порівняльно-типологічний та порівняльно-зіставний аналіз основних ідей, концепцій, досвіду держав-членів; аналізувалися концептуальні засади змісту освіти в зарубіжному просторі;

3) систематизувально-узагальнювальний (2008–2010) – виявлялися спільні та відмінні особливості добору та структурування змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу, тенденції і закономірності розвитку, перспективи творчого застосування досвіду цих країн у шкільництві України; узагальнювались і впроваджувались результати дослідження у вітчизняну педагогічну теорію і практику, оформлялися тексти монографії і дисертації.

Наукова новизна і теоретичне значення одержаних результатів полягають у тому, що *вперше* у порівняльно-педагогічному аспекті на методологічному, теоретичному і прикладному рівнях:

– досліджено феномен змісту шкільної освіти у сукупності його спільних характеристик в освітньому просторі Європейського Союзу; доведено його соціальну детермінованість, багатовимірність та динамічність; схарактеризовано напрями і сутність його розвитку у форматі загальних та рівневих тенденцій;

– розкрито генезу цілей шкільної освіти країн Європейського Союзу; визначено особливості добору та конструювання змісту на різних рівнях шкільної освіти; схарактеризовано освітні

стандарти шкільної освіти держав-членів; з'ясовано концептуальні засади компетентностей у зарубіжній педагогіці; схарактеризовано модель європейського виміру освіти Європейського Союзу; визначено спільності та відмінності в організації оцінювання засвоєння учнями змісту на національному та міждержавному рівнях;

– виявлено виклики, що визначають характер розвитку шкільної освіти в Європейському Союзі, та розкрито динаміку цього розвитку; визначено особливості освітньої політики Європейського Союзу в галузі шкільної освіти та ступінь і технології впливу Брюсселя на зміст шкільної освіти в державах-членах;

– обґрунтовано концептуальні засади змістотворення в освітньому просторі Європейського Союзу; розкрито роль теорії курикулуму в педагогічній теорії і практиці держав-членів;

– виокремлено перспективний для національної освіти досвід цих країн з модернізації змісту. .

У дослідженні удосконалено:

– знання про тенденцію як категорію порівняльної педагогіки;

– періодизацію розвитку порівняльної педагогіки у світовому освітньому просторі;

– періодизацію розвитку шкільної освіти в Європі (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.);

– періодизацію розвитку стандартів у європейській шкільній освіті;

– періодизацію становлення “компетентнісної” ідеї в освіті зарубіжжя;

– періодизацію запровадження європейського виміру в освіті Європейського Союзу;

– класифікацію підходів до реалізації компетентнісної ідеї у змісті шкільної освіти в країнах Європейського Союзу.

Дістали подальший розвиток:

– поняттєво-категорійний апарат (зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу, політика Європейського Союзу в галузі шкільної освіти, курикулум, ефективність і справедливість в освіті, національне оцінювання навчальних досягнень учнів, освітній стандарт, стандарт досягнень, стандарт змісту, стандарт можливості для навчання, компетентність);

– характеристика та систематизація досліджень зарубіжних, радянських, українських та російських педагогів-компаративістів з методології порівняльної педагогіки;

– характеристика та систематизація досліджень українських педагогів-компаративістів з проблеми змісту шкільної освіти в зарубіжжі;

– характеристика та систематизація досліджень українських педагогів з проблеми змісту освіти у вітчизняній школі;

– характеристика та систематизація досліджень зарубіжних науковців з проблеми змісту шкільної освіти та курикулуму;

– характеристика і систематизація міжнародних порівняльних досліджень, в яких беруть участь держави-члени.

До наукового обігу введено нові факти, ідеї і підходи стосовно змісту шкільної освіти, стандартів освіти, компетентностей, оцінювання і моніторингу навчальних досягнень учнів у країнах Європейського Союзу.

Практичне значення одержаних результатів полягає у наданні рекомендацій щодо оптимізації розвитку змісту шкільної освіти в Україні з урахуванням досвіду країн Європейського Союзу. Теоретичні результати дослідження стануть у пригоді в подальшому розробленні методологічних засад національної порівняльної педагогіки, спеціальних курсів, програм і створенні підручників з порівняльної педагогіки для вищих навчальних закладів України та в системі післядипломної освіти. Висвітлені в дослідженні практичні здобутки країн Європейського Союзу в царині добору, структурування і трансляції змісту шкільної освіти можуть використовуватись для формування національної освітньої політики, розроблення освітніх стандартів, навчальних програм, підручників і посібників для середніх загальноосвітніх навчальних закладів в Україні.

Результати дисертаційного дослідження впроваджено при розробленні нової редакції Державного стандарту початкової загальної освіти (довідка МОН України про впровадження від 7.11.2010 р. № 2/2-13-2785); Національної рамки кваліфікацій (довідка МОН України про впровадження від 7.11.2010 р. № 2/2-13-2784); Національного освітнього глосарія (довідка МОН України про впровадження від 7.11.2010 р. № 2/2-13-2783) .

Особистий внесок здобувача:

– у навчальному посібнику “Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи” (2004), написаному у співавторстві з І. Булах, Л. Гриневич, І. Іванюк, Т. Лукіною, О. Лященко, О. Овчарук, полягає у визначенні та обґрунтуванні етапів розвитку моніторингу якості освіти у світовому вимірі в авторському розділі “Становлення та розвиток моніторингу якості освіти: світовий вимір”, а також у загальній науковій редакції зазначеного навчального посібника;

– у колективній монографії “Competency-Based Approach in Modern Education: World Experience and Ukrainian Prospects: Educational Policy Series” (2005), написаній у співавторстві з Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачевою, полягає в обґрунтуванні інновацій у царині моніторингу набуття школярами країн Європи ключових компетентностей в авторському розділі “Monitoring of the Levels of Competencies Mastering: Innovational Approaches”;

– у навчальній програмі (для спеціалістів, магістрів) дисципліни “Порівняльна педагогіка” (2005), розробленій у співавторстві з В. Бедною, полягає у підготовці пояснювальної записки, розробленні навчально-тематичного плану вивчення дисципліни “Порівняльна педагогіка”, тем 1–7, укладанні списку рекомендованої літератури;

– у колективній монографії “Старша школа зарубіжжя: організація та зміст освіти” (2006),

написаній у співавторстві з Г. Єгоровим, М. Красовицьким, В. Мадзігоном, Б. Мельниченком, полягає у виявленні тенденцій розвитку змісту та організації навчання у старшій школі країн Європи в авторському розділі “Старша школа в країнах Європи: тенденції розвитку змісту та організації навчання”, обґрунтуванні підходів до оцінювання навчальних досягнень учнівської молоді в авторському розділі “Контроль та оцінювання навчальних досягнень шкільної молоді: сучасні підходи”, розкритті особливостей організації навчального процесу та структурування змісту освіти у старшій школі Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії в авторському розділі “Велика Британія: освіта для молоді ХХІ століття”, введенні нових термінів і понять до обігу в українській педагогічній науці в авторському розділі “Глосарій термінів і понять”, а також у загальній науковій редакції зазначеного монографічного дослідження;

– у розділі 2.2.1 “Модернізація змісту загальної середньої освіти” “Білої книги національної освіти України” (2010), написаному в співавторстві з О. Савченко, полягає в обґрунтуванні концептуальних засад модернізації змісту середньої освіти в європейському освітньому вимірі.

Вірогідність наукових результатів і висновків дослідження забезпечується: теоретичним і методологічним обґрунтуванням його вихідних положень на основі сучасних наукових підходів; застосуванням комплексу методів, адекватних об’єкту, предмету, меті та завданням дослідження; системним аналізом широкої джерельної бази (законодавчих і нормативних документів, статистичних, інформаційних та аналітичних матеріалів, теоретичних праць тощо), безпосередньою співпрацею з зарубіжними педагогами і вченими, відвідуванням закладів освіти в країнах Європи; апробацією матеріалів дисертації у виступах на міжнародних науково-практичних конференціях, семінарах, круглих столах, на лекціях для вчителів, аспірантів, студентів, а також позитивними результатами впровадження рекомендацій автора в Україні.

Апробація результатів дисертації. Основні результати дослідження висвітлювалися у виступах на міжнародних і всеукраїнських конференціях і семінарах, а саме: Міжнародній науково-практичній конференції “Розвиток освіти в поліетнічних регіонах” (Ялта, 2005); Всеукраїнській науково-практичній конференції “Професіоналізм педагога у контексті європейського вибору України” (Ялта, 2006); IV Міжнародній науково-практичній конференції “Инновационные технологии в образовании” (Алушта, 2007); Всеукраїнській науково-практичній конференції “Виклик для України: розробка рамкових основ змісту (національного курикулуму) загальної середньої освіти для ХХІ століття” (Київ, 2007); Міжнародній науково-практичній конференції “Компетентнісно орієнтована освіта: досвід, проблеми, перспективи” (Донецьк, 2008); Всеукраїнській науково-пошуковій конференції “Теорія і практика розвитку ключових компетенцій учнів 12-річної школи” (Київ, 2008); Міжнародній науково-практичній конференції під патронатом ЮНЕСКО “Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції” (Київ - Житомир, 2009); II Всеукраїнському науково-методологічному семінарі “Розвиток порівняльної педагогіки в

Україні: стан, проблеми і перспективи” (Умань, 2009); Міжнародній науково-практичній конференції “Розбудова освіти для суспільства знань: мова, полікультурність, особистість” (Умань, 2010); Всеукраїнському методологічному семінарі “Актуальні проблеми вітчизняної порівняльної педагогіки за умов євроінтеграційних процесів” (Ніжин, 2010); на звітних науково-практичних конференціях Інституту педагогіки НАПН України (Київ, 2006, 2008, 2009, 2010).

Результати дисертаційного дослідження обговорювалися та були схвально оцінені на засіданнях лабораторії порівняльної педагогіки та на засіданнях ученої ради Інституту педагогіки НАПН України. Апробація результатів дослідження здійснювалася також у процесі розроблення навчальної програми спецкурсу “Порівняльна педагогіка” (для спеціалістів, магістрів); участі у розробленні нової редакції Державного стандарту початкової загальної освіти (довідка МОН України про впровадження від 7.11.2010 р. № 2/2-13-2785); Національної рамки кваліфікацій (довідка МОН України про впровадження від 7.11.2010 р. № 2/2-13-2784); Національного освітнього глосарія (довідка МОН України про впровадження від 7.11.2010 р. № 2/2-13-2783).

Публікації. Результати дисертаційного дослідження відображено в 53 наукових працях (з них 48 – одноосібні), серед яких: 3 монографії (з них 1 – одноосібна), навчальний посібник, навчальна програма, брошура, 23 статті у фахових наукових виданнях, затверджених ВАК України, 16 наукових статей, 8 тез доповідей у збірниках матеріалів наукових конференцій.

Кандидатську дисертацію на тему “Общественное дошкольное воспитание в Великобритании на современном этапе” захищено в 1992 р. за спеціальністю 13.00.01 – теорія та історія педагогіки в Інституті педагогіки НАПН України, її матеріали в тексті докторської дисертації не використовувались.

Структура дисертації. Дисертація складається зі вступу, п’яти розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків, оформлених окремою книгою. Повний обсяг дисертації – 551 сторінки (371 сторінка – основний текст). Список використаних джерел – 813 назв (з них 540 – іноземними мовами) на 94 сторінках. Основний текст дисертації містить 52 таблиці, 6 рисунків. Робота має 6 додатків (на 86 сторінках).

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ

У **вступі** обґрунтовано актуальність теми дослідження, сформульовано його мету, об’єкт, предмет і завдання, визначено хронологічні та територіальні межі, аргументовано концептуальні засади, методологічну і теоретичну основи, методи дослідження, подано джерельну базу роботи; розкрито наукову новизну, теоретичне і практичне значення одержаних результатів, визначено зв’язок з науковою темою Інституту педагогіки НАПН України, викладено вірогідність наукових результатів та висновків дослідження, представлено стан апробації та впровадження результатів наукового пошуку.

У першому розділі – **“Теоретико-методологічні засади змісту шкільної освіти”** – визначено генезу методологічних засад порівняльної педагогіки, значення категорії “тенденція” з погляду сучасної педагогічної компаративістики, досліджено внесок українських компаративістів у розробку феномену “зміст шкільної освіти” в зарубіжжі, розкрито концептуальні ідеї дослідження змісту зарубіжними вченими, запропоновано авторське розуміння феномену “зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу”.

Порівняльна педагогіка, активно розвиваючись під впливом факторів різної природи, збагачується новими характеристиками. Спираючись на періодизації розвитку порівняльної педагогіки, що розроблені зарубіжними (Дж. Бірідесем, Г. Ноа та М. Екстейном, А. Новоа), радянськими (Б. Вульфсоном, З. Мальковою) та українськими (А. Сбруєвою) компаративістами, охарактеризовано розвиток порівняльної педагогіки з позиції авторського бачення трансформації її методологічних засад під впливом глобалізації та постмодернізму, у зв’язку з чим обґрунтовано окремий період – “полівимірний”, який припадає на ХХІ ст. У цей час формується нове середовище для порівняльно-педагогічних досліджень, в якому оновлюються існуючі та з’являються нові напрями і методи світової компаративістики. Зокрема модифікується традиційна формула порівняння “система освіти – система освіти” у напрямі застосування регіональних порівнянь; набувають значущості крос-національні порівняльні дослідження; крім горизонтальних (міжнаціональних) характеристик аналізуються вертикальні (наднаціональні) уніфікатори для виявлення спільностей; посилюється практико-зорієнтованість порівняльно-педагогічних розвідок через імператив надання рекомендацій розробникам освітньої політики для удосконалення національної освіти; оптимізуються функції порівняльної педагогіки – описова, порівняльна та прогностична.

Розкрито, що прогностична функція в сучасному її трактуванні передбачає виявлення тенденцій розвитку під впливом внутрішніх і зовнішніх чинників, що детермінують його напрям. Трансформується і саме розуміння тенденцій, які трактуються не лише з позиції виявлення напрямку розвитку, а й у контексті сутності якісних змін, що відбуваються в процесі цього розвитку.

Доведено, що зміст освіти є базовою категорією для науково-педагогічних досліджень у світовому освітньому просторі, результатом яких є низка теорій, зокрема такі всесвітньо відомі, як теорія дидактичного матеріалізму, теорія дидактичного формалізму, теорія прагматизму. Ці та інші теорії (екземпляризму, структуралізму, операціональної структуризації, проблемно-комплексна, функціонального матеріалізму, парадигмальної освіти, категоріальної освіти) визначали підходи до добору й структурування змісту шкільної освіти в окремі періоди історичного розвитку освіти в державах-членах .

Уніфікація, яка спостерігається в суспільно-економічному житті Європейського Союзу, зумовлює зближення концептуальних поглядів на сутнісні характеристики змісту шкільної освіти

внаслідок віднайдення універсальної ідеї, на яку перетворюється англо-американська теорія курикулуму. Алгоритм трансляції молоді суспільного досвіду, закладений у курикулумі, розглядається державами-членами як найефективніший для формування в неї комплексу характеристик, необхідних для сучасного життя, а формат, в який цей досвід структуровано, – як найбільш адекватний для досягнення цієї мети.

На сучасному етапі у шкільній освіті країн Європейського Союзу набуває поширення модель “курикулум на базі стандартів”, яка поціновується за вимірвальні критерії, що надають уповноваженим структурам і громадськості інформацію про ступінь реалізації очікувань суспільства від освіти, а молоді – впевненість у застосуванні здобутих знань.

Результатом аналізу концептуальних ідей розвитку змісту з опертям на методологічні та теоретичні основи дисертаційного дослідження, стало формулювання авторського розуміння феномену “зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу”, який у широкому сенсі розглядається як педагогічно адаптовані вимоги держав-членів до підготовки підростаючого покоління до дорослого життя. Ці вимоги структуруються у вигляді дидактичної моделі, характеристики якої визначаються панівними в суспільствах ідеологічними принципами, педагогічною теорією і практикою в межах координат, визначених Брюсселем. Дидактична модель змісту охоплює компетентнісно-базований освітній стандарт, навчальні плани, програми і підручники відповідно до цілей освіти і вимог до підготовки учнів на кожному освітньому рівні.

У другому розділі дисертації – **“Соціально-педагогічна детермінованість розвитку змісту шкільної освіти країн Європейського Союзу”** – проаналізовано соціальний контекст розвитку змісту як системоутворювального компонента шкільної освіти в державах-членах, охарактеризовано політичні орієнтири Брюсселя, що визначають основні напрями трансформацій змісту на рівні шкільної освіти.

Встановлено, що шкільна освіта країн Євросоюзу зразка ХХІ ст. є продуктом тривалого історичного розвитку, який відбувався під впливом економічних, соціальних, політичних, релігійних, культурних та інших чинників. Попри те, що від заснування в 1951 р. Європейського об’єднання вугілля і сталі та до створення у 1992 р. Європейського Союзу освіта не входила до кола безпосередніх інтересів цього міждержавного утворення, залишаючись прерогативою держав-членів, протягом зазначеного часового проміжку в умовах багатовекторної інтеграції відбувалося закладення базових принципів функціонування спільного освітнього простору.

Так, соціально-економічні потреби повоєнних західноєвропейських суспільств вже не могла задовольняти наявна шкільна освіта – хоча де-юре у більшості країн на той час національні освітні системи функціонували для всіх громадян, де-факто освіта залишалася селективною, зберігаючи соціальну нерівність та жорстку класову структуру. Виявлено, що ключовим гаслом трансформацій освітньої сфери в країнах Західної Європи протягом 50–80-х років ХХ ст. стало

“розширення доступу до освіти”, яке ґрунтувалося на усвідомленні потреби об’єктивного розподілення суспільних благ або, принаймні, більш справедливого доступу до них. Практичними кроками в цьому напрямі передовсім були: збільшення капіталовкладень в освіту, подовження тривалості обов’язкової освіти, деелітаризація середніх загальноосвітніх закладів і залучення дівчат до навчання в них. Універсалізація шкільної освіти потребувала масштабних структурних і змістових трансформацій. Останні передбачали надання усім учням базової середньої освіти на основі спільного змісту.

Починаючи з 80-х років ХХ ст., розвиток шкільної освіти в країнах Європейського Союзу визначала ідея *підвищення якості*. Зміст освіти в умовах відсутності кардинальних структурних трансформацій перетворюється на головний інструмент освітніх реформ. Запроваджуються національні стандарти освіти, які встановлюють параметри її забезпечення для всього населення відповідного віку, та валідні технології оцінювання засвоєння змісту. Водночас оптимізується освітній менеджмент, активізується рух у напрямі підвищення якості роботи вчителів, розбудовуються системи моніторингу якості освіти.

Виклики ХХІ ст. окреслюють нові завдання для шкільної освіти. З’ясовано, що в новому столітті розвиток шкільної освіти в країнах міждержавного утворення визначається ідеями *ефективності*, яка трактується як співвіднесення результату певного процесу з вкладеними в нього зусиллями, та *справедливості* як міри, відповідно до якої індивідууми можуть користуватися можливостями, що надає система освіти та професійної підготовки у форматах доступу, ставлення і результатів. Ефективність і справедливість досягаються забезпеченням умов для здобування дедалі більшою кількістю учнів повної середньої освіти, ліквідацією ранньої профілізації за рахунок перенесення її початку на рівень старшої середньої школи; інтенсифікацією децентралізації; запровадженням системи підзвітності, що складається з компонента зовнішніх випускних іспитів та внутрішнього оцінювання роботи шкіл; підвищенням рівня педагогічної освіти, а саме: поліпшенням якості викладання, набуттям вчителями передового досвіду, посиленням їхньої мотивації до роботи.

Починаючи з 2000 р. уніфікація шкільної освіти держав-членів зумовлюється політичними орієнтирами Брюсселя, що мають характер цілеспрямованої діяльності, здійснюваної через *відкритий метод координації*. Зазначений метод є новою формою політичного управління в інституційній системі Європейського Союзу. В освіті він передбачає використання так званих м’яких механізмів: рекомендацій, віх, індикаторів, порівняння та оцінювання досягнень, поширення “успішних практик”.

З’ясовано, що педагогічною технологією модернізації змісту освіти є визначення рівня його засвоєння школярами у формі діагностичного зовнішнього стандартизованого оцінювання, яке в країнах Європейського Союзу проводиться на державному і міждержавному рівнях. Очевидним для цих країн сьогодні є те, що оцінювання має насамперед виконувати функції розкриття

потенціалу молоді особистості, розвитку її мотивації до досягнення успіху, кар'єрного зростання. Не менш важливим для держав-членів є визначення рівня опанування учнями змісту освіти для вимірювання його ефективності в контексті забезпечення її якості.

Національне оцінювання навчальних досягнень учнів спрямовується на з'ясування досягнень школярів в опануванні змісту з метою оцінювання рівня якості системи освіти на прикладі учнів конкретного віку або класу. Спільним для держав-членів є законодавче регулювання його проведення, яке визначає: обов'язковість/необов'язковість для всіх учнів; рівні/частота/дати проведення; навчальні предмети, з яких оцінюються учні; відбір для оцінювання ідентичних предметів/предметних галузей: державної мови і математики, часто іноземної мови, предметів природознавчої та суспільствознавчої галузей.

Оцінювання з діагностичною метою на міждержавному рівні, яке завжди є вибіркоким, проводиться у форматі міжнародних порівняльних досліджень. Вони виконують функцію, аналогічну національному оцінюванню навчальних досягнень учнів, перевіряючи рівень засвоєння учнями змісту освіти за допомогою академічних тестів; відрізняються від нього, крім репрезентативного характеру, міжнародним форматом тестування.

У третьому розділі – **“Загальні тенденції розвитку змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу”** – виявлено, що зміст шкільної освіти є категорією динамічною: він перебуває у постійному розвитку, в якому виокремлено кілька тенденцій.

У процесі дослідження виявлено, що змінам характеристик змісту, які відбуваються в процесі його розвитку, притаманний різний рівень поширення. Виходячи з цього, у дисертації визначено загальні і рівневі тенденції розвитку змісту освіти. *Загальні тенденції* у дисертації схарактеризовано як такі, що є спільними для усіх країн Європейського Союзу на усіх рівнях шкільної освіти. До них віднесено *стандартизацію, трансформацію на компетентнісні засади та посилення ціннісного виміру*.

З'ясовано, що в узагальненому вигляді стандарт характеризується як схвалений уповноваженим органом документ, який запроваджує задля загального та багаторазового застосування правила і керівництва для проведення діяльності, містить характеристики і визначає результати цієї діяльності для досягнення оптимального рівня в конкретному контексті.

В освіті стандарт використовується для позначення нормативних вимог суспільства щодо освіченості учня. Доведено, що в освіті країн Європейського Союзу стандарт передусім пов'язується зі знаннями, викладеними у форматі “тверджень”, які мають засвоїти учні (стандарт змісту). Водночас спостерігається тенденція співвіднесення стандарту з інформацією про рівень фактичних навчальних досягнень учня (стандарт досягнень) та з умовами, необхідними для засвоєння “тверджень” учнями (стандарт можливостей для навчання).

Виявлено, що *тенденція стандартизації змісту шкільної освіти* відображає пошук державами-

членами балансу між необхідністю підвищення рівня якості освіти та задоволенням особистісних потреб учнів у напрямі розроблення системи вимог, що працюють як базові орієнтири. У країнах з децентралізованою системою освіти стандарт позиціонується як інструмент покращання її якості в результаті створення єдиного освітнього простору, в межах якого діє освітній мінімум для усіх учнів. У централізованих країнах він розглядається з позиції адекватної відповіді на проблему нагромадження людством величезного обсягу знань і перевантаження навчальних програм шляхом виокремлення для всіх учнів базису.

У загальному підсумку стандарт для обох груп країн перетворився на інструмент, що надає можливість віднайти своєрідний баланс між потребою у підвищенні якості освіти та задоволенням особистісних вимог учнів. З одного боку, він розвантажує зміст освіти, забезпечуючи збереження психічного та фізичного стану здоров'я молоді, особистісну орієнтацію навчання, варіативність та свободу вибору, а з іншого – гарантує достатній якісний рівень освіти з додержанням цілісності та наступності у викладі змісту на різних ступенях навчання.

Доведено, що типова модель освітнього стандарту в країнах Європейського Союзу складається з: переліку загальних цілей і цілей навчання окремих предметів; базового навчального плану, який розподіляє навчальний час за предметними галузями/предметами (в країнах з децентралізованою системою освіти в умовах відсутності базового навчального плану стандартизація відбувається на рівні предметних галузей); 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. Вибір країн, наведених у дисертації, зумовлювався важливістю демонстрації освітнього стандарту як на базі навчального плану (Естонія, Румунія), так і на базі навчальних програм (Сполучене Королівство, Швеція). Іншим критерієм стала інноваційність у побудові освітніх стандартів. У цій проекції було обрано такі країни, як Іспанія, Нідерланди, Фінляндія та Угорщина.

Трансформація змісту освіти на компетентнісні засади у форматі компетентнісних стандартів є другою загальною тенденцією його розвитку, наявність якої обґрунтовано у дисертації. Виявлено, що компетентність розглядається європейськими науковцями як комбінація взаємопов'язаних когнітивних навичок, ставлення, мотивації та інших соціальних складових, яка надає особистості можливість ефективно брати участь у різних сферах суспільного життя, сприяючи підвищенню його якості та розвитку індивідуумів; компетентність завжди є результатом, характеристикою того, що може робити індивід, а не описом процесу, під час якого індивід набув цю компетентність; для демонстрування компетентності обов'язково потрібен контекст; для вимірювання компетентності – чітко визначені та затверджені стандарти.

Досліджено генезу феномену компетентностей в європейському та світовому освітньому просторах. Виявлено, що остання чверть ХХ ст. стала часом визнання важливості компетентностей в

Європі, їх поширення на шкільну освіту держав-членів у рамках становлення ідеї неперервної освіти, дослідження природи ключових компетентностей. XXI ст. характеризується як початок трансформації національних систем освіти на компетентнісні засади через модифікацію змісту освіти та систем оцінювання, що розкрито у дисертації на прикладі держав-членів.

Затвердження у 2006 р. Європейським Парламентом і Європейською Радою Європейської рамки ключових компетентностей для навчання протягом життя (яка у формулюванні автора включає вісім компетентностей: спілкування рідною мовою; спілкування іноземною мовою; математична компетентність та базові компетентності з науки та технологій; обчислювальна компетентність; уміння вчитися; міжособистісна, міжкультурна і соціальна компетентності та громадянська компетентність; підприємництво; культурна виразність) інтенсифікувало “компетентнізацію” освіти в державах-членах. Водночас, проведений аналіз засвідчив, що перебудова змісту шкільної освіти на компетентнісні засади 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. Звідси – різні швидкість, форма та глибина трансформацій. У цьому контексті у дисертації виокремлено дві групи держав-членів відповідно до рівня їх прогресу у напрямі трансформації змісту на компетентнісні засади. До першої групи віднесено країни, які на законодавчому рівні підтвердили компетентнісний вимір змісту освіти (Австрія, Бельгія, Болгарія, Греція, Іспанія, Нідерланди, Португалія, Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії, Франція, Чехія). До другої – країни, які перебувають на стадії обговорення проблеми, пошуків оптимальної моделі компетентнісного змісту та пілотування напрацювань з цього питання (зокрема, Німеччина).

Спрямування змісту шкільної освіти на формування демократичних цінностей, що розглядається в дослідженні як третя загальна тенденція розвитку змісту, проявляється в країнах Європейського Союзу в рамках упровадження європейського виміру в освіту. На основі аналізу праць зарубіжних і вітчизняних учених визначено сутнісні характеристики цього поняття, яке охоплює комплекс знань про унікальне міждержавне утворення Європейський Союз у вимірі європейського континенту, соціальні вміння (лінгвістичні, комунікативні, громадянські), європейські та загальнолюдські цінності.

Висвітлено еволюцію європейського виміру в освітній політиці Брюсселя, розмаїття поглядів на механізми його упровадження в освіту держав-членів серед науковців, які в дослідженні об'єднано у групу “скептиків” (Р.Г. Султана, П. Хансен), групу “вітальників” (Г. Белл, М. Еліу, Р. Рибба), комбіновану групу (К. Брок, В. Туласевич). Проблемами, що пов'язані з цим, названо неузгодженість трактування самого поняття та недостатню розробленість технологій його упровадження.

Визначення сучасних пріоритетів Європейського Союзу у запровадженні європейського виміру в освіту уможливило розроблення теоретичної моделі, базовими параметрами якої названо формування у молоді держав-членів характеристик, які дадуть можливість успішно жити і працювати в рамках цього багатонаціонального утворення; виховання в душі демократичних цінностей; поцінування культур Європи та світу.

Виявлено новітні підходи до впровадження європейського виміру до змісту шкільної освіти в державах-членах, які полягають:

- у конструюванні змісту: в умовах глобалізації європейський вимір освіти дедалі частіше використовується країнами у міжнародному контексті, сприяючи усвідомленню взаємозв'язку процесів, що відбуваються в рамках Євросоюзу та у світі, хоча основою викладу залишаються національна історія і культура;

- у способах інтеграції: окрім традиційної формули інтеграції європейського виміру до змісту освіти, яка передбачає включення знань про Європу до змісту таких дисциплін, як історія, географія, іноземні мови й громадянознавство, країни застосовують міжпредметний підхід. В умовах трансформації освіти на компетентнісні засади він дає можливість активізувати формування таких складових європейського виміру, як навички, уміння, ставлення, шляхом викладання тем, присвячених “європейській” ідеї, на уроках з різних предметів. Крім того, з метою систематизації вивченого країни впроваджують спеціальний навчальний предмет (зазвичай факультативний) у старших класах школи;

- у використанні методів викладання: спрямованість європейського виміру на формування в учнів умінь застосовувати здобуті знання на практиці потребує використання адекватних для цього методів, передусім інтерактивних і комп'ютерно-базованих.

У четвертому розділі – **“Тенденції розвитку змісту на різних рівнях шкільної освіти в країнах Європейського Союзу”** – виокремлено тенденції розвитку змісту на рівні початкової (МСКО 1), основної (МСКО 2) та старшої середньої школи (МСКО 3), які класифіковано як рівневі.

До тенденцій на рівні МСКО 1 відносимо: посилення інтегрованого підходу до структурування змісту освіти; інформатизацію змісту; міжкультурну, світоглядну та практичну зорієнтованість розвитку змісту.

У країнах Європейського Союзу початкова школа, як і вся освіта в умовах розбудови суспільства знань, характеризується масштабними трансформаціями управлінського, організаційного та змістового характеру. В управлінській сфері, зокрема, прослідковуються тенденції: децентралізації – передбачає збільшення рівня автономії початкових шкіл; оптимізації організації навчального процесу – передбачає 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) – уможливило чіткіше структурування цілей навчання, змісту, окреслення освітніх результатів й розробки відповідних оцінних інструментів, які є дієвими для певного часового проміжку.

Найбільш потужною на рівні МСКО 1 виглядає тенденція модернізації змісту освіти – тут фактично здійснюються зміни системного характеру, які охоплюють як підходи до його добору, так і до вибору засобів трансляції. Зроблено висновок про те, що запровадження інтегративного підходу до структурування змісту освіти на рівні початкової школи пов'язано з його трансформацією на компетентнісні засади. Інтеграція змісту відбувається на рівні предметних галузей, зокрема, виокремлено тенденцію інтеграції природничої та гуманітарної галузей у форматі навчальних предметів “Світ, в якому живемо” (Австрія, Німеччина), “Відкриваємо світ” (Франція), “Вивчення довкілля” (Нідерланди), “Природне, суспільне та культурне довкілля” (Іспанія) тощо. Крім того, інтеграція може відбуватися всередині предметної галузі, підтвердженням чого є трансформація математичної галузі в математично-технологічну за рахунок включення навчального предмета “Інформаційно-комунікаційні технології”, а галузь “Фізичне виховання” після доповнення її міжпредметною темою “Основи здоров'я” перетворюється на “Основи здоров'я”.

Інформатизація змісту здійснюється шляхом запровадження інформаційно-комунікаційних технологій, які на рівні МСКО 1 передбачають набуття учнями обмеженого переліку технічних умінь і навичок, як наприклад: вихід в Інтернет, користування електронною поштою, робота з пошуковими системами, підготовка презентації в Power Point тощо.

Міжкультурне розмаїття Європи, а також прискорення процесів глобалізації зумовлюють потребу розвитку особистостей, здатних спілкуватися багатьма мовами, розуміти та поважати мовну спадщину. Відтак, включення іноземних мов до стандарту початкової освіти характеризує усі країни Європейського Союзу. Водночас алгоритм збагачення змісту початкової освіти іншомовною складовою залежить від національних і мовних традицій кожної з країн. Спільною особливістю, яку було виявлено в результаті проведеного аналізу, є включення до стандарту однієї мови, здебільшого англійської, починаючи з другого року навчання у початковій школі.

Світоглядна орієнтованість розвитку змісту початкової освіти виявляється в його збагаченні ідеями громадянськості. Громадянська складова покликана сприяти учням у розумінні структурних та інституційних аспектів функціонування демократичного суспільства на місцевому, регіональному, національному та наднаціональному рівнях; взаємозв'язку і взаємозалежності різних секторів суспільства; в усвідомленні необхідності відповідності державної політики потребам індивідуумів і суспільства в цілому; у формуванні здатності виконувати відповідні дії та приймати рішення як відповідальні громадяни, знати свої права й обов'язки як членів суспільства і

громадян держави.

До *рівневих тенденцій розвитку змісту основної школи* у дисертації віднесено: відхід від інтегрованих курсів та надання переваги викладанню окремих навчальних предметів природничого спрямування – фізики, хімії, біології, географії; впровадження міжпредметних тем та трансверсальних предметних галузей; інформатизацію змісту; світоглядну та професійну зорієнтованість його розвитку.

Відхід від інтегрованих курсів у напрямі поглибленого вивчення школярами основної школи природничого блоку знань є відповіддю країн на стратегічне завдання Брюсселя щодо необхідності підвищення якості природничо-математичної підготовки молодих громадян Європейського Союзу. Високий рівень знань та вмінь з природничих дисциплін, який засвідчується результатами міжнародних порівняльних досліджень, зокрема TIMSS та PISA, розглядається як одна зі складових успішного просування кожної держави-члена в напрямі розбудови суспільства знань.

Виявлено, що трансформація змісту освіти рівня МСКО 2 на компетентнісні засади відбувається через акцентування в змісті навчальних предметів складової “виконання”, яка передбачає демонстрування набутих учнями знань і вмінь на практиці; використання міжпредметних тем і трансверсальних предметних галузей. У цьому контексті в державах-членах спостерігається збільшення часу на експериментальну та практичну роботу, використання інформаційно-комунікаційних технологій, проектів, викладання тем, знання з яких розглядаються як обов’язкові для громадян сучасної Європи (в математиці – посилення уваги до таких розділів, як статистика та ймовірність; застосування технічних засобів (калькуляторів або комп’ютерів) для лічби; у рідній мові – написання автобіографії тощо).

МСКО 2 розглядається як базовий рівень для набуття молоддю обчислювальної компетентності, яка передбачає володіння здатністю аналізу, обміну і презентації інформації для розв’язання завдань, проведення досліджень із застосуванням інструментів і технологій, зокрема апаратного і програмного забезпечення, таких інформаційних джерел, як CD-ROM, Інтернет і споріднених технологій (відеоконференцій, цифрового телебачення). Для інформатизації змісту на рівні МСКО 2 у більшості країн використовується підхід інтеграції основ інформаційно-комунікаційних технологій до змісту обов’язкових навчальних предметів.

Рельєфною характеристикою розвитку змісту в основній школі є професійна зорієнтованість, яка досягається за рахунок упровадження фахово-орієнтаційного блоку курсів і тем, який, хоча і не є новим для більшості країн, проте, як і інші предмети/предметні галузі, перебуває у стадії трансформації. Під впливом глобалізації та технологічної революції, які змінюють як саму природу виробництва в 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, уміння приймати рішення, ініціативність. Затребуваним стає працівник, який сам активно конструює свою кар'єру, навчаючись упродовж життя. За таких умов метою професійно-орієнтованого навчання проголошується відкриття індивідууму можливостей для кар'єрного зростання, сприяння залученню до світу професій. Значущості набуває активне навчання, заохочення до так званої автентичної діяльності. Країни ЄС намагаються реалізовувати комплексний підхід, поєднуючи викладання профорієнтаційних тем у рамках окремого предмета, інтегруючи їх до змісту інших предметів та впроваджуючи міждисциплінарні теми.

Не менш важливими в умовах багатокультурної Європи є ціннісні характеристики молоді особистості, що обумовлює розвиток змісту у напрямі збагачення традиційних дисциплін моральними орієнтирами, запровадження нових міжпредметних тем міжкультурного спрямування. Так, у змісті мистецької освіти багатьох країн акцент робиться на залучення молоді до культурного життя суспільства. Становлення концепту збалансованого розвитку в освіті країн Євросоюзу спричинило зміщення акценту у викладанні екології з навчання про природу у напрямі морально-етичного розвитку школярів, формування в них активної громадянської позиції щодо довкілля. Навчальні предмети, покликані забезпечувати соціальну інтеграцію, асоціюються з нормами та цінностями, якими мають володіти молоді громадяни Європи, відповідальністю та враховуванням інтересів інших.

На рівні МСКО 3 до тенденцій розвитку змісту освіти у роботі віднесено: стандартизацію в рамках загальноосвітнього компонента; посилення значущості міжпредметного та практично-громадського компонентів; взаємозбагачення змісту загальноосвітнього та професійно-зорієнтованого компонентів.

В умовах генералізації освіти рівня МСКО 3, яка полягає у ліквідації жорстких кордонів між загальноосвітнім і професійно-технічним напрямками, зміст освіти обох з них характеризується зближенням та взаємозбагаченням.

Запровадження стандарту в рамках загальноосвітнього компонента на рівні МСКО 3 є поширеною практикою в багатьох державах-членах. На сучасному етапі спостерігається тенденція посилення його значущості за рахунок включення додаткових навчальних предметів або тем. До переліку предметів/предметних галузей цього компонента найчастіше входять державна мова (мови), математика, предмети гуманітарного циклу (історія, суспільствознавство, громадянознавство), фізична культура (іноді з інтеграцією освіти про здоровий спосіб життя), інформаційно-комунікаційні технології.

У деяких країнах включено також природознавство (інтегрований предмет з елементами фізики, хімії, біології), мистецтвознавство (інтеграція основ мистецтва, музики, танцю, драми) та іноземна мова. Здебільшого предмети загальноосвітнього компонента не виносяться на екзамени.

Виявлено, що основним завданням міжпредметного компонента змісту старшої середньої школи в країнах ЄС, роль якого постійно зростає, є формування таких базових навичок/ключових компетентностей (у різних країнах різні назви), як грамотність; використання комп'ютерних технологій; здатність критично мислити, приймати рішення та розв'язувати проблеми; уміння вчитися, здобувати нові знання впродовж життя; уміння працювати в команді, спілкуватись; уміння жити в суспільстві, бути активним громадянином; здатність вести здоровий спосіб життя. Для цього використовуються метод проектів, тематичні юніти, міжпредметні або надпредметні теми.

У п'ятому розділі – **“Перспективність досвіду країн Європейського Союзу в умовах модернізації змісту шкільної освіти в Україні”** – простежено еволюцію теоретичних та регулятивних засад змісту шкільної освіти в Україні; в результаті комплексного аналізу досвіду країн Європейського Союзу у царині добору, структурування і трансляції змісту освіти підростаючому поколінню запропоновано рекомендації з метою модернізації змісту шкільної освіти в Україні.

З'ясовано, що еволюція змісту шкільної освіти в Україні відбувалася під впливом взаємопов'язаних політичних, економічних і соціальних чинників. Виявлено, що інтенсивному розвитку змісту шкільної освіти за роки незалежності сприяла розбудова законодавчо-правового поля інноваційного характеру, визначальними етапами якої були ухвалення Конституції України (1996), Закону України “Про освіту” (1991), Закону України “Про загальну середню освіту” (1999). Важливим для подальшого розвитку методологічних засад змісту загальної середньої освіти стало прийняття методологічних документів стратегічного значення: “Державної національної програми “Освіта” (Україна ХХІ століття)” (1993) та Національної доктрини розвитку освіти (2002).

Виокремлено *загальні тенденції розвитку змісту національної шкільної освіти*, до яких у дисертації віднесено: деполітизацію і набуття змістом національного характеру; стандартизацію; диференціацію та інтеграцію; посилення практично-діяльній і творчій складових; гуманітаризацію та гуманізацію; трансформацію на компетентнісні засади, профільність навчання (у старшій школі), що підтверджує спільний з Європою стратегічний напрям розвитку змісту освіти.

Водночас значні досягнення української школи не виключають існування низки проблем, зумовлених сукупністю об'єктивних і суб'єктивних факторів, серед яких – непослідовність у реалізації державної освітньої політики в царині змістотворення, недосконалість чинного законодавства щодо розроблення державних стандартів, відсутність ретельного прорахування можливих позитивів і негативів пропонованих інновацій, недостатній рівень комплексного наукового супроводу та експериментальної перевірки нових предметів/курсів, моніторингу успіхів та невдач у галузі змісту для прийняття подальших рішень.

Узагальнення результатів наукового пошуку дало змогу виявити характерні особливості освітнього досвіду країн Європейського Союзу, які слугували у дисертації платформою для обґрунтування рекомендацій творчого їх використання в процесі модернізації змісту шкільної освіти в Україні. До них віднесено наступне:

- характер розвитку змісту шкільної освіти в країнах Союзу визначається впливом чинників, які формують життєвий простір на європейському континенті. Це перехід людства від індустріального до постіндустріального суспільства; економічна глобалізація, демографічна криза та міграція, розбіжності в рівнях економічного розвитку та соціальних устремліннях. Спільність проблем сприяє уніфікації зусиль держав-членів задля їх розв'язання, обумовлюючи ідентичну спрямованість руху в царині змісту шкільної освіти, яка виявляється у тенденціях його розвитку (стандартизації, трансформації на компетентнісні засади, посиленні ціннісного виміру). Це формує спільний освітній простір, відкриваючи нові можливості для підростаючого покоління;

- подібність проблем зумовлюють потребу в уніфікації політичної діяльності Брюсселя на рівні освіти взагалі та шкільної зокрема. Це приводить до втрати державами-членами абсолютних повноважень у визначенні моделі змісту освіти, який традиційно протягом століть розглядався інструментом формування національної ідентичності. Зміст шкільної освіти в них поступово збагачується наднаціональними характеристиками, серед яких – європейський вимір в освіті, культурне розмаїття, вміння вчитися тощо;

- шкільна освіта розглядається як складова неперервної освіти і є відповідно інтегрованою у усі політичні ініціативи інституцій Союзу (Європейського Парламенту, Європейської Ради, Європейської комісії), наймасштабнішими серед яких у XXI ст. можна вважати запровадження єдиних рамок ключових компетентностей та кваліфікацій для навчання протягом життя. Це забезпечує додержання наступності в розвитку змісту шкільної освіти;

- зміст шкільної освіти в державах-членах є динамічною системою, розвиток якої передбачає її перманентне удосконалення засобами віх та індикаторів, моніторингових процедур, участю у міжнародних порівняльних дослідженнях якості знань;

- зміст шкільної освіти в цих країнах – відкрита система, яка забезпечує активну участь усіх зацікавлених сторін та широкої громадськості у визначенні пріоритетів модернізації змісту та відслідковуванні успішності досягнення поставлених завдань;

- зміст шкільної освіти в державах-членах в умовах поширення теорії курикулуму перетворюється на комплексну систему, яка трансформується у напрямі дитиноцентрованості та, окрім знаннєвого компонента, включає компонент оцінювання результатів засвоєння змісту та середовища для його трансляції учням;

- в умовах розбудови суспільства знань зміст шкільної освіти у Спільноті трансформується зі знаннєво-базованого у результативно-базований, що на практиці реалізується через систему

ключових і предметних компетентностей.

ВИСНОВКИ

Зміст шкільної освіти як трансляційна модель соціального досвіду традиційно вважався будь-якою країною суто національним надбанням. Утім, 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 міждержавного утворення Європейський Союз, фактично спричинили революційні зміни у царині змісту шкільної освіти. Сформувалася своєрідна спільна система координат його розвитку в межах освітнього простору Союзу, архітектура якої, маючи законодавче підґрунтя, складається з уніфікованих цілей, принципів добору та структурування, технологій трансляції та оцінювання його засвоєння молодим поколінням громадян цього міждержавного утворення. Це, попри існування до сьогодення часу розмаїття національних особливостей, дало автору можливість виокремити те спільне, що є у змісті шкільної освіти держав-членів, розв'язавши окреслені у дослідженні завдання. Це забезпечило виокремлення нових феноменів, реалій, концептуальних ідей, періодів і тенденцій, моделей та інновацій.

1. Проведений аналіз засвідчив, що порівняльна педагогіка, як динамічна структурна одиниця педагогічної науки, що зосереджена на аналізі освітнього простору країн світу у зіставному форматі, нині характеризується застосуванням системного підходу до оцінювання зарубіжного педагогічного досвіду – такий підхід спрямовує компаративні розвідки у напрямі цілісного вивчення освітніх систем у світі/регіоні в єдності внутрішніх зв'язків; розглядом освітнього феномену в історико/соціально/економіко/культурному контексті; вивченням філософсько-теоретичного підґрунтя, на якому будуються освітні зміни; посиленням практичного характеру порівняльно-педагогічних розвідок; наданням рекомендацій розробникам освітньої політики для удосконалення національної освіти; посиленням значущості прогностичної функції порівняльної педагогіки.

Встановлено, що прогностична функція в сучасному її трактуванні передбачає виокремлення тенденцій розвитку, які розуміються не лише з позиції виявлення напрямку руху, а й у контексті визначення сутності змін, що відбуваються під час цього руху.

Доведено, що зміст освіти є базовою категорією для науково-педагогічних досліджень у світовому освітньому просторі. З'ясовано, що теоретичні засади змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу мають еkleктичний характер. Підходи до його добору та структурування протягом тривалого часу визначалися різними науковими теоріями, передовсім такими всесвітньо відомими, як теорія дидактичного матеріалізму, теорія дидактичного формалізму, теорія прагматизму, а пізніше іншими.

Виявлено, що уніфікація, яка спостерігається в суспільно-економічному житті сучасного

Союзу, 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 підростаючому поколінню, закладений у курикулумі, розглядається ними як найефективніший для формування у молоді комплексу характеристик, необхідних для сучасного життя, а формат, у який цей досвід структуровано, – як найбільш адекватний для досягнення цієї мети.

Досліджено, що на сучасному етапі найбільшого поширення набуває модель “курикулум на базі стандартів”, яка сприяє імплементації гасел Брюсселя “ефективність” та “справедливість”, забезпечуючи реалізацію очікувань європейських суспільств від освіти в межах єдиного освітнього простору, а молоді – впевненість у застосуванні набутих знань.

Результатом аналізу концептуальних ідей розвитку змісту, з опертям на методологічні та теоретичні основи дисертаційного дослідження, стало формулювання авторського розуміння феномену “зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу”, який у широкому сенсі розглядається як педагогічно адаптовані вимоги держав-членів до підготовки підростаючого покоління до дорослого життя. Ці вимоги структуруються у вигляді дидактичної моделі, характеристики якої визначаються панівними в суспільствах ідеологічними принципами, педагогічною теорією і практикою в межах координат, визначених Брюсселем. Дидактична модель змісту охоплює компетентнісно-базований освітній стандарт, навчальні плани, програми і підручники відповідно до цілей освіти і вимог до підготовки учнів на кожному освітньому рівні.

2. Підтверджено, що зміст є базовим компонентом шкільної освіти Євросоюзу, яка перебуває в постійному 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 розвитку шкільної освіти в країнах Європейського Союзу розроблено авторську періодизацію її генези. Основними критеріями періодизації стали соціально-економічні чинники та концептуальні засади розвитку освіти держав-членів у досліджуваний період, підходи до управління та фінансування, рівень її масовості. Виокремлено:

– період розширення доступу та вирівнювання можливостей (50–80-ті роки ХХ ст.), який характеризується універсалізацією доступу до середньої освіти на основі спільного змісту, що стало можливим завдяки збільшенню капіталовкладень держав в освітню галузь. Як результат, було подовжено тривалість обов’язкової освіти, відбулась де-елітаризація закладів середньої освіти, залучення дівчат до навчання в них, надання дітям з непривілейованих сімей можливостей здобувати середню та вищу освіту;

– період підвищення рівня якості та результативності (80–90-ті роки ХХ ст.), головною ідеєю якого була трансформація шкільної освіти в напрямі поліпшення якості, що знайшло відображення

в 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 (XXI ст.), в який розвиток шкільної освіти в країнах Європейського Союзу визначається формулою “ефективність + справедливість”. Вона покликана забезпечувати поліпшення ефективності освітніх послуг та справедливий доступ до них усім громадянам з метою набуття ними таких професійних й особистісних характеристик, які б забезпечували як ефективний розвиток економіки знань, так і суспільну злагоду у полікультурному вимірі Союзу. Ефективність і справедливість у царині змісту шкільної освіти передбачають трансформацію освітніх стандартів на компетентнісні засади, актуалізацію ролі мовної, природничої та математичної предметних галузей, запровадження таких навчальних предметів, як інформаційно-комунікаційні технології, технологія, друга іноземна мова.

Інтеграційні процеси в економічній, політичній і соціальній сферах, що пришвидшуються з кожним десятиліттям у відповідь на цивілізаційні виклики, формують у межах держав-членів спільний простір для розвитку шкільної освіти, який живиться гуманістичними цінностями європейської цивілізації та визначається домінуючою ідеєю “неперервної освіти”, що перетворилася сьогодні на фундаментальну ідеологію Європейського Союзу.

Це дає можливість вести мову про новий феномен – у результаті більш ніж півстолітнього розвитку шкільної освіти країн Західної, Північної, Південної та Центральної Європи під впливом зовнішніх глобальних і регіональних, а також внутрішньосистемних чинників, все чіткіших обрисів набуває нове утворення – шкільна освіта Європейського Союзу, яка складається з національних систем освіти держав-членів та функціонує у спільній системі координат.

3. Зміст освіти перебуває в епіцентрі цих процесів та змінюється під впливом політики Євросоюзу у галузі шкільної освіти, яку в дисертації визначено як цілеспрямовану діяльність Брюсселя на рівні шкільної освіти в межах законодавства, 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:

– період становлення, що розпочався з 1992 р. після підписання Маастрихтської угоди, яка законодавчо закріпила інтерес до розвитку професійної та загальної освіти, характеризувався спрямуванням дій вищих органів Союзу на гармонізацію діяльності держав-членів у царині шкільної освіти в рамках проголошених соціально-політичних та економічних завдань;

– період інтенсифікації, що припадає на XXI ст., визначається новими координатами

соціально-економічного розвитку Європейського Союзу і характеризується посиленням впливу Брюсселя на оптимізацію шкільної освіти в державах-членах шляхом встановлення за допомогою відкритого методу координації спільних цілей, термінів їх досягнення та запровадження інструментів для вимірювання успіхів в їхній реалізації, що призводить до поступової уніфікації національних освітніх політик.

Виявлено, що на сучасному етапі шкільна освіта країн Європейського Союзу позиціонується Брюсселем як один з інструментів досягнення стратегічної мети, проголошеної у Лісабоні у 2000 році, – перетворення Спільноти на конкурентоспроможне та соціально інтегроване європейське суспільство знань шляхом формування найбільш динамічної знанневоорієнтованої економіки у світі, спроможної на сталий розвиток. А зміст шкільної освіти розглядається у цьому контексті як ключ до такого суспільства, як засіб досягнення задекларованої мети. Головними орієнтирами, що визначають характер розвитку змісту шкільної освіти в державах-членах, нами визначено: запровадження ключових та предметних компетентностей з акцентом на такі трансверсальні, як уміння вчитися, володіння інформаційно-комунікаційними технологіями, підприємницька, соціальна, міжкультурна, громадянська.

4. У дисертації виокремлено загальні та рівневі тенденції розвитку змісту, що уможливило цілісно розкрити характер досліджуваного явища, яке можна порівняти з океаном траєкторій, практик, здобутків, ідей, проблем, що існують у царині змісту початкової, молодшої та старшої середніх шкіл у двадцяти семи країнах Євросоюзу. Визначені тенденції ґрунтуються на інформаційному масиві кількісних та якісних даних; узагальнено відображають реальність, фіксуючи найголовніші характеристики розвитку змісту та опускаючи національні особливості в різних державах-членах; слугують орієнтиром у проектуванні процесів розвитку змісту в Україні.

До загальних тенденцій, тобто таких, що є спільними для усіх країн Європейського Союзу на усіх рівнях шкільної освіти, відносимо стандартизацію, трансформацію на компетентнісні засади та посилення ціннісного виміру.

З'ясовано, що тенденція стандартизації змісту шкільної освіти відображає пошук державами-членами балансу між необхідністю підвищення якості освіти та задоволенням особистісних потреб учнів у напрямі розроблення системи вимог, що працюють як базові орієнтири. Фактично стандарт став практичною реалізацією нової філософії освіти, яка ґрунтується на ідеях ефективності, результативності, особистісної зорієнтованості та доступності. В цих координатах він використовується для формування системи вимог, які працюють як базові орієнтири; сприяння зміщенню акценту з того, що потрібно вчити, на те, що потрібно знати учневі, реалізації особистісного засвоєння змісту освіти; гарантування достатнього мінімуму знань і вмінь, що їх повинен засвоїти кожен учень, забезпечуючи у такий спосіб рівний доступ до освіти для всіх верств населення, у тому числі й для найбільш уразливих; встановлення системи вимірників

результатів навчання, що надає учневі, учителям та школам своєрідний захист від можливої упередженості на місцевому рівні; надання перспектив в отриманні рівних можливостей для населення, а державним органам – для моніторингу якості національної системи освіти.

Доведено, що домінантності в шкільній освіті країн Європейського Союзу в XXI ст. набуває компетентнісна модель стандартів, яка передбачає опис результатів навчання у форматі ключових та предметних компетентностей, що їх повинні набути учні на кожному конкретному рівні навчання. В умовах асинхронності трансформації освітніх стандартів на компетентнісні засади спільним для держав-членів є відданість ідеї компетентнісно-базованого змісту шкільної освіти та послідовна робота у цьому напрямі.

Пошук державами-членами універсального переліку ключових компетентностей для формування їх у своїх молодих громадян середньою школою є складним процесом, який визначається передусім національними освітніми традиціями, суспільними цінностями та рівнем економічного розвитку. Втім, прийняття Європейським Парламентом та Європейською Радою у 2006 р. Рекомендації “Ключові компетентності для навчання протягом життя” інтенсифікувало узгодження національних переліків з переліком ключових компетентностей, визначених у документі, про що засвідчив здійснений аналіз освітніх стандартів держав-членів. До компетентностей, що визнані ключовими більшістю країн Європейського Союзу, віднесено: спілкування рідною мовою, спілкування іноземною мовою, математична компетентність, уміння вчитися, соціальна/громадянська компетентність, уміння застосовувати ІКТ для роботи з інформацією.

Установлено, що формування демократичних цінностей у молодих громадян Європейського Союзу є визначальним імперативом змісту шкільної освіти, а європейський вимір в освіті на сьогодні є основним інструментом цього процесу. Визначено, що європейський вимір в освіті є комплексним поняттям, яке концентрує знання про Європу у горизонтальному (сучасність) та вертикальному (історична динаміка) вимірах.

Розроблення у дисертації теоретичної моделі європейського виміру в освіті Європейського Союзу уможливило визначення базових характеристик цього феномену, які охоплюють:

- законодавче підґрунтя: європейський вимір в освіті має законодавчу підтримку, яка забезпечує Брюсселю можливість для реалізації цілісної стратегії його упровадження в державах-членах;

- концептуальні засади: ґрунтується на таких демократичних цінностях, як верховенство права, свобода слова, справедливість, міжкультурна толерантність;

- мету, яка передбачає: розбудову економічного, соціального та культурного простору в межах Європейського Союзу шляхом формування у його громадян відчуття приналежності до цього міждержавного утворення та до всієї Європи як спільного дому; зміцнення у молоді почуття європейської ідентичності; сприяння розумінню цінностей європейської цивілізації і основ

розвитку Євросоюзу.

5. Завдання, покладені на освіту кожного рівня, визначають особливості добору і структурування змісту у початковій, основній і старшій школах, що уможливило виокремлення рівневих тенденцій його розвитку.

До рівневих тенденцій розвитку змісту початкової освіти (МСКО 1) відносимо: посилення інтегрованого підходу до структурування змісту освіти; інформатизацію змісту; міжкультурну, світоглядну та практичну зорієнтованість його розвитку.

До таких тенденцій на щаблі основної школи (МСКО 2) у дисертації віднесено: відхід від інтегрованих курсів та надання переваги викладанню окремих навчальних предметів природничого спрямування – фізики, хімії, біології, географії; запровадження міжпредметних тем та трансверсальних предметних галузей; інформатизацію змісту; світоглядну та професійну зорієнтованість його розвитку.

На рівні МСКО 3 визначено такі тенденції розвитку змісту освіти, як: стандартизація в рамках загальноосвітнього компонента; посилення значущості міжпредметного та практично-громадського компонентів; взаємозбагачення змісту загальноосвітнього та професійно-зорієнтованого компонентів.

З'ясовано, що рівневі тенденції розвитку змісту, як і загальні, мають різну швидкість і ступінь поширення в державах-членах, що зумовлено національними відмінностями в організації освіти; вони є складовими загальних тенденцій.

6. Зміст вітчизняної шкільної освіти пройшов тривалий шлях розвитку під впливом сукупності економічних, політичних та соціальних чинників. Відбулося розширення сутності поняття “зміст шкільної освіти”, починаючи від його трактування у форматі основ наук, до включення складової досвіду, виділення результатів шкільної освіти та спрямування на розвиток школяра як суб'єкта пізнавальної діяльності.

Еволюція концептуальних засад змісту відбулася в 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. Відбувається переосмислення змісту з позиції компетентнісного підходу, що передбачає додавання результативної частини і розвиток рефлексивно-оцінної діяльності учнів, відкриває можливість для моніторингу якості його засвоєння за рівнями навчальних досягнень кожної дитини.

Дослідження напрямів та сутності трансформацій змісту української шкільної освіти уможливило визначити загальні тенденції його розвитку, до яких у дисертації віднесено: деполітизацію і набуття змістом національного характеру; гуманітаризацію та гуманізацію;

стандартизацію та диференціацію; посилення практично-діяльній і творчої складових; трансформацію на компетентнісні засади, профільність навчання (у старшій школі), що підтверджує багато в чому спільний з країнами Європейського Союзу стратегічний напрям його розвитку.

Значні досягнення української школи водночас не виключають наявності низки проблем, зумовлених сукупністю об'єктивних та суб'єктивних чинників, серед яких: непослідовність в реалізації державної освітньої політики у царині змістотворення; недосконалість чинного законодавства щодо розроблення державних стандартів; недостатній рівень комплексного підходу до розбудови змісту національної шкільної освіти; недосконалість прогнозування при розробленні законодавчих і стратегічних документів змістової орієнтації, а також належного комплексного наукового супроводу та експериментальної перевірки нових предметів/курсів, моніторингу успіхів та невдач для прийняття подальших рішень.

7. Здійснений аналіз спрямованості та сутності змін, що відбуваються в процесі розвитку змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу, узагальнення результатів наукового пошуку дало підстави для обґрунтування рекомендацій щодо вдосконалення політики модернізації змісту шкільної освіти в Україні. Структурування запропонованих рекомендацій за рівнями уможливило запропонувати перспективні ідеї для всіх зацікавлених сторін. Категорія стратегічного рівня містить рекомендації для вітчизняних розробників освітньої політики; категорія дидактичного рівня – для дидактів і методистів; категорія компаративно-дослідницького рівня – для педагогів-компаративістів; категорія прикладного рівня – для викладачів курсу “Порівняльна педагогіка” у вищих навчальних закладах України.

Стратегічний рівень:

– зміст шкільної освіти в Україні розвивається під впливом глобалізаційних чинників, що є спільними для всіх країн європейського континенту, тому напрями та сутність його модернізації має визначатися з урахуванням загальноєвропейських тенденцій розвитку змісту, які найбільш рельєфно виявляються в межах Європейського Союзу;

– в умовах розбудови системи неперервної освіти в Україні розроблення змісту шкільної освіти має корелюватися з розробленням змісту інших освітніх рівнів, що сприятиме додержанню наступності цілей, поліпшенню якості національної освіти;

– Державний стандарт початкової загальної освіти і Державний стандарт базової і повної середньої освіти, які згідно з законодавством України оновлюються кожні десять років, є документами стратегічного значення. З огляду на це, їх модернізація має відбуватися на прогностичних засадах, з урахуванням демографічних перспектив, тенденцій розвитку національної економіки та потреб ринку праці;

– зміст освіти є педагогічно адаптованою моделлю культурного досвіду суспільства, тому його

розроблення та впровадження має передбачати широке залучення усіх зацікавлених сторін;

- кожен новий етап модернізації діючих освітніх стандартів потребує ретельного зрізу їх позитивів, проблем та недоліків з метою врахування у наступних версіях;

- моніторинг якості національної освіти та система зовнішнього незалежного оцінювання мають чітко корелюватися з вимогами, визначеними стандартами освіти.

Дидактичний рівень:

- діючі державні стандарти освіти, що є фактично стандартами змісту, потребують гарантування державою умов (матеріальних, людських, фінансових) для їх реалізації, Такі умови можуть бути складовою стандартів змісту або затверджуватись окремим законодавчим документом у форматі стандарту можливостей для навчання;

- трансформація змісту вітчизняної шкільної освіти на компетентнісні засади необхідним потребує розроблення ефективних оцінних технологій для вимірювання рівнів ключових та предметних компетентностей, набутих школярами в процесі опанування змісту;

- досвід Європейського Союзу з опрацювання та впровадження європейського виміру в освіту може слугувати для України джерелом розроблення та запровадження холістичного ціннісного концепту до змісту шкільної освіти, який би поєднував ідеї європейського виміру з національними цінностями;

- в умовах трансформації державних стандартів освіти на компетентнісні засади в Україні цінним є напрацювання країн Європейського Союзу з застосування міжпредметних тем та надпредметних галузей для формування ключових і, особливо, ключових трансферсальних компетентностей (уміння вчитися, користуватись ІК технологіями, міжкультурна, соціальна і громадянська компетентності, підприємливість);

- вартим уваги є досвід держав-членів з кваліфікаційної спрямованості побудови змісту шкільної освіти на рівні МСКО 3, що надає молоді широкі можливості та мобільність у швидкозмінному професійному світі.

Компаративно-дослідницький рівень:

- зміст освіти є соціально-детермінованим феноменом, тому його дослідження обов'язково має передбачати аналіз економічних, політичних, культурних, мовних, релігійних та інших чинників, які впливають на цей розвиток;

- хоча метою порівняльної педагогіки є вивчення освітнього феномену у горизонтальному зрізі, важливим також є аналіз вертикального – історичного – виміру, що забезпечує виявлення витоків досліджуваного явища для його кращого розуміння та аналізу;

- досвід зарубіжних країн є відображенням їх національних особливостей, тому навіть найефективніший його елемент не може бути механічно імплементовано в українську освіту. Особливо це стосується змісту освіти як соціально-детермінованої категорії. Завданням педагога-

компаративіста є надання рекомендацій для вітчизняних дидактів і методистів для адаптації ними зарубіжних інновацій до національних умов і впровадження в початково-виховний процес;

– рекомендаціям у дослідженні, що ґрунтуються на позитивному досвіді зарубіжжя, має передувати дослідження стану і проблем аналогічного освітнього явища в Україні. Це уможливить розроблення релевантних і дійсно потрібних національній освіті рекомендацій;

– одним з результатів порівняльно-педагогічного дослідження має бути встановлення закономірностей та перспектив розвитку освітнього явища, які притаманні чи можуть визначати характер розвитку аналогічного освітнього явища в Україні.

Прикладний рівень:

– у курсах “Порівняльна педагогіка” для вищих навчальних закладів в Україні має спостерігатися відхід від опису систем освіти у провідних країнах світу. Важливим є донесення до студентів ідеї єдності Європи і світу під впливом спільних викликів сучасності та аналіз наднаціональних процесів і взаємозв’язків.

Необхідним є не лише виклад історії розвитку порівняльної педагогіки як науки у ХІХ – ХХ століттях, а й аналіз особливостей її сучасного етапу;

– зміст як системоутворювальний базис освіти має бути каркасом, на якому будується огляд різних рівнів освіти (дошкільної, шкільної, професійно-технічної, вищої) в зарубіжжі;

– в умовах інтенсифікації та об’єктивізації порівняльно-педагогічних досліджень в Україні метою курсу порівняльної педагогіки має стати не лише інформування про освітні процеси в зарубіжжі, а й формування у студентів характеристик, які б забезпечили їм можливість перманентного відстеження розвитку цих процесів протягом професійного життя для врахування у своїй діяльності.

На завершення зазначимо, що проведене дослідження не претендує на вичерпне висвітлення всіх аспектів такої багатогранної проблеми, як зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу, а відкриває перспективне поле для подальших напрямів наукових пошуків у цій царині, які можуть стосуватися теорії курикулуму, підручникотворення, розроблення компетентнісно-базованих стандартів, підходів до оцінювання рівня опанування змісту та ключових компетентностей школярами тощо.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Монографії

1. Lokshyna O. Competency-Based Approach in Modern Education: World Experience and Ukrainian Prospects: Educational Policy Series: Multi-author : monograph / [N. Bibik, L. Vaschenko, O. Lokshyna, O. Ovcharuk, L. Paraschenko, O. Pometun, O. Savchenko, S. Trubacheva] ; General Editing by O. Ovcharuk. – К. : “К.І.С”, 2005. – 112 р. (Авторський

розділ О. І. Локшиної “Monitoring of the Levels of Competencies Mastering: Innovational Approaches”).

2. Локшина О. І. Старша школа зарубіжжя: організація та зміст освіти : кол. моногр. / [Г. С. Єгоров, М. Ю. Красовицький, О. І. Локшина, В. М. Мадзігон, Б. Ф. Мельниченко] ; за ред. О. І. Локшиної. – К. : СПД Богданова А. М., 2006. – 232 с. (Авторські розділи О. І. Локшиної: “Старша школа в країнах Європи: тенденції розвитку змісту та організації навчання”, “Контроль та оцінювання навчальних досягнень шкільної молоді: сучасні підходи”, “Велика Британія: освіта для молоді ХХІ століття”, “Глосарій термінів і понять”).
3. Локшина О. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) : монографія / Олена Локшина. – К. : СПД Богданова А. М., 2009. – 404 с.

Навчальний посібник, навчальна програма, брошура

4. Локшина О. І. Контроль та оцінка успішності учнів у школах Західної Європи / О. І. Локшина. – К. : КМІУВ ім. Б. Грінченка. – 2002. – 52 с.
5. Локшина О. І. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи : навч. посіб. / [І. Є. Булах, Л. М. Гриневич, І. В. Іванюк, О. І. Локшина, Т. О. Лукіна, О. І. Ляшенко, О. В. Овчарук] ; за заг. ред. О. І. Локшиної. – К. : “К.І.С”, 2004. – 128 с. (Авторський розділ О. І. Локшиної “Становлення та розвиток моніторингу якості освіти: світовий вимір”).
6. Локшина О. І. Навчальна програма дисципліни “Порівняльна педагогіка” (для спеціалістів, магістрів) / О. І. Локшина, В. Б. Бедна. – К. : МАУП, 2005. – 14 с.

Фахові наукові статті

7. Локшина О. І. Формування і структурування змісту шкільної освіти в зарубіжжі / О. І. Локшина // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 4. – С. 58–65.
8. Локшина О. Розвиток екологічної освіти в західноєвропейських країнах / Олена Локшина // Біологія і хімія в шк. – 1999. – № 6. – С. 18–21.
9. Локшина О. Сучасні підходи до змісту освіти і “Core Curriculum” / Олена Локшина // Освіта і упр. – 1999. – № 2, т. 3. – С. 171–175.
10. Локшина О. Зарубіжна практика структурування базового компонента змісту освіти / Олена Локшина // Шлях освіти. – 2000. – № 3. – С. 21–23.
11. Локшина О. І. Про розвиток шкільної освіти Англії на сучасному етапі / О. І. Локшина // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 2. – С. 119–127.
12. Локшина О. Принципи структурування змісту шкільної історичної освіти у Великобританії / Олена Локшина // Іст. в шк. України. – 2001. – № 3. – С. 49–52.
13. Локшина О. Про навчання іноземних мов у Європі / Олена Локшина // Рідна шк. – 2001. – № 12. – С. 73–75.

14. Локшина О. Старша школа в Європі: сучасний контекст / Олена Локшина // Шлях освіти. – 2003. – № 2. – С. 21–24.
15. Локшина О. Зарубіжна старша профільна школа: структурна організація, зміст освіти, підходи до оцінювання / Олена Локшина // Рідна шк. – 2004. – № 4. – С. 65–67.
16. Локшина О. Сучасні тенденції розвитку змісту шкільної освіти в зарубіжжі / Олена Локшина // Шлях освіти. – 2005. – № 1. – С. 25–28.
17. Локшина О. І. Стратегія модернізації освіти молоді у Великій Британії / О. І. Локшина // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 3. – С. 112–119.
18. Локшина О. І. Тенденції розвитку профільної школи в зарубіжжі / О. І. Локшина // Педагогіка і психологія – 2005. – № 4. – С. 88–96.
19. Локшина О. І. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / О. І. Локшина // Пед. пошук : [наук.-метод. вісн. Волин. ін.-ту післядипломної пед. освіти]. – 2005. – № 2. – С. 15–17.
20. Локшина О. Еволюція реформ шкільної освіти в країнах Європейського Союзу / Олена Локшина // Шлях освіти. – 2006. – № 4. – С. 18–22.
21. Локшина О. І. Світові тенденції розвитку оцінювання навчальних досягнень учнів / О. І. Локшина // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 4. – С. 109–119.
22. Локшина О. Розвиток компетентнісного підходу в освіті Європейського Союзу / Олена Локшина // Шлях освіти. – 2007. – № 1. – С. 16–21.
23. 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. 131–140.
24. Локшина О. І. Міжнародні порівняльні дослідження якості знань учнів як інструмент діагностики якості освітніх систем / О. І. Локшина // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 2. – С. 60–70.
25. Локшина О. І. Етапи розвитку стратегії Європейського Союзу у галузі освіти [Електронний ресурс] / Локшина Олена Ігорівна // Інформ. технології і засоби навч. – 2007. – № 2. – Режим доступу до журн. : <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em2/emg.html>. – Назва з екрана.
26. Локшина О. І. Кваліфікаційна орієнтованість змісту освіти у Великій Британії / Локшина Олена Ігорівна // Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. ст. Сер. “Педагогіка і психологія”. – Ялта : РВВ ВРНЗ КГУ, 2007. – Вип. 13, ч. I. – С. 182–189.
27. Локшина О. І. До питання про сутнісні характеристики шкільного курикулуму / О. І. Локшина // Шлях освіти. – 2009. – № 4. – С. 17–21.

28. Локшина О. І. Зміст початкової освіти в країнах Європейського Союзу: спільні координати розвитку / О. І. Локшина // Почат. шк. – 2009. – № 11. – С. 1–5.
29. Локшина О. Порівняльна педагогіка: здобутки двохсотлітнього розвитку та сучасні проблеми / Олена Локшина // Порівняльно-пед. студії. – 2010. – № 3/4. – С. 6–15.

Наукові статті

30. Локшина О. І. Гуманістична спрямованість екологічної освіти в європейській школі / О. І. Локшина // Професійна підготовка вчителя початкових класів у контексті гуманізації та гуманітаризації освіти: проблеми і перспективи : зб. наук. пр. – Х. : Каравела, 1999. – С. 49–53.
31. Локшина О. І. Громадянознавство за рубежом: підходи до навчання та їх реалізація у шкільних підручниках / О. І. Локшина // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. пр. – К. : Комп'ютер у школі та сім'ї, 1999. – С. 132–137.
32. Локшина О. І. Національні іспити у школах Західної Європи / О. І. Локшина // Світло. – 2000. – № 4. – С. 57–60.
33. Локшина О. І. Про професійні кваліфікації у Великій Британії / О. І. Локшина // Теоретико-методичні засади вдосконалення підготовки кадрів у вищих закладах освіти I–II рівнів акредитації : зб. наук. пр. першої міжнар. наук.-практ. конф., 1–2 черв. 2000 р. – Запоріжжя : ЗДТУ, 2000. – С. 162–166.
34. Локшина О. І. Моніторинг рівнів досягнень компетентностей: інноваційні підходи / О. І. Локшина // Проектне бачення компетентнісно-спрямованої 12-річної школи : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. “Компетентнісно орієнтована освіта в умовах сьогодення”, 17 листоп. 2005 р. – Полтава, 2006. – С. 17–22.
35. Локшина О. І. Освітня стратегія Європейського Союзу: історія та сучасність / О. І. Локшина // Наукові і освітянські методології та практики. – К. : Центр гуманіст. освіти НАН України. – 2007. – С. 37–47.
36. Локшина О. Інновації в структуруванні змісту шкільної освіти в зарубіжжі / Олена Локшина // Инновационные технологии в образовании : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. : прилож. к науч.-практ. дискуссионно-аналит. сб. “Вопросы развития Крыма” / М-во образования и науки Авт. Респ. Крым. – Симферополь, 2007. – С. 75–78.
37. Локшина О. І. Стратегія Європейського Союзу у галузі освіти: етапи розвитку / О. І. Локшина // Педагогічна і психологічна науки в Україні / Акад. пед. наук України. – К. : Пед. думка, 2007. – Т. 1 : Теорія та історія педагогіки. – С. 209–219.
38. Локшина О. І. Компетентнісна спрямованість розвитку європейської освіти / О. І. Локшина // Компетентнісно-орієнтована освіта: досвід, проблеми, перспективи : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., 5–6 листоп. 2008 р., Донецьк. : в 4 т. – Донецьк : Каштан, 2008.

– Т. 4. – С. 64–72.

39. Локшина О. І. Європейський вимір в освіті / О. І. Локшина // Енцикл. освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 276–277.
40. Локшина О. І. Трансформація змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу / Олена Локшина // Порівняльно-пед. студії. – 2009. – № 1. – С. 84–92.
41. Локшина О. І. Інновації в оцінюванні навчальних досягнень учнів у шкільній освіті країн Європейського Союзу / Олена Локшина // Порівняльно-пед. студії. – 2009. – № 2. – С. 107–113.
42. Локшина О. Розвиток курикулуму в європейській шкільній освіті / О. І. Локшина // Педагогічна освіта: теорія і практика : зб. наук. пр. – Кам'янець-Подільський : ПП “Медобори-2006”, 2009. – Вип. 2. – С. 22–29.
43. Локшина О. І. Становлення “компетентнісної” ідеї в європейській освіті / О. І. Локшина // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України : матеріали методолог. семінару. – К. : Пед. думка, 2009. – С. 19–33.
44. Локшина О. І. Трансформація шкільної освіти країн Європейського Союзу на компетентнісні засади як ознака розбудови суспільства знань / О. І. Локшина // Розбудова освіти для суспільства знань : мова, полікультурність, особистість : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. – Умань : РВЦ “Софія”, 2010. – С. 68–72.
45. Локшина О. І. Модернізація змісту загальної середньої освіти / О. Я. Савченко, О. І. Локшина // Біла книга національної освіти України / Т. Ф. Алексеєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл [та ін.] ; за заг. ред. акад. В. Г. Кременя. – К. : Інформ. системи, 2010. – С. 132–141.

Тези доповідей у збірниках наукових конференцій

46. Локшина О. І. Форми і методи екологічного навчання в зарубіжній школі / О. І. Локшина // Зміст і технології шкільної освіти : матеріали звіт. наук. конф. Ін-ту педагогіки АПН України, 23–24 берез., 1999 р. – К. : Пед. думка, 1999. – С. 73–74.
47. Локшина О. І. Європейська стратегія розвитку екологічної освіти / О. І. Локшина // Зміст і технології шкільної освіти : матеріали звіт. наук. конф. Ін-ту педагогіки АПН України, 26–28 берез. 2002 р. – К. : Пед. думка, 2002. – Ч. 1. – С. 45.
48. Локшина О. І. Тенденції розвитку старшої школи в країнах Західної Європи / О. І. Локшина // Зміст і технології шкільної освіти : матеріали звіт. наук. конф. Ін-ту педагогіки АПН України, 30–31 берез., 2004 р. – К. : Пед. думка, 2004. – Ч. 1. – С. 34–35.
49. Локшина О. І. Етапи розвитку освітньої стратегії Європейського Союзу / О. І. Локшина // Зміст і технології шкільної освіти : матеріали звіт. наук. конф. Ін-ту педагогіки АПН України, 3–4 квіт. 2006 р. – К. : Пед. думка, 2006. – С. 37–38.
50. Локшина О. І. Тенденції розвитку змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу /

- О. І. Локшина // Анотовані результати наук.-дослід. роботи Ін-ту педагогіки за 2007 р. / АПН України, Ін-т педагогіки. – К. : Пед. думка, 2008. – С. 69–70.
51. Локшина О. І. Реформи у шкільній освіті країн Європейського Союзу у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. / Олена Локшина // Актуальні проблеми реформування змісту освіти середніх навчальних закладів країн Європейського Союзу : матеріали міжрег. наук.-практ. семінару, 21 травня 2009 р. – МОНУ, Ін-т педагогіки АПНУ, Ін-т обдарованої дитини АПНУ, Глухів. держ. пед. ун-т ім. О. Довженка. – Глухів, 2009. – С. 23–24.
52. Локшина О. І. Концептуальні засади змісту шкільної гуманітарної освіти в країнах Європейського Союзу та Сполучених Штатах Америки / О. І. Локшина // Анотовані результати наук.-дослід. роботи Ін-ту педагогіки за 2008 р. – К. : Пед. думка, 2009. – С. 96–97.
53. Локшина О. І. Еволюція курикулуму у шкільній освіті ЄС та США / О. І. Локшина // Анотовані результати наук.-дослід. роботи Ін-ту педагогіки за 2009 р. – К. : Пед. думка, 2010. – С. 96–97.

АНОТАЦІЇ

Локшина О. І. Тенденції розвитку змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу. – Рукопис.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. – Інститут педагогіки НАПН України, Київ, 2011.

У дисертації в порівняльно-педагогічному аспекті досліджено феномен змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу в єдності його спільних характеристик. З метою розкриття характеру змін, що відбуваються в процесі його розвитку, зміст розглянуто в контексті генези шкільної освіти в державах-членах на тлі глобальних і регіональних викликів сучасності, соціально-економічних трансформацій європейських суспільств та політичних орієнтирів Брюсселя.

Проаналізовано філософсько-теоретичні засади добору та структурування змісту; визначено напрями його розвитку в державах-членах у форматі загальних та рівневих тенденцій; розкрито інновації в оцінюванні його засвоєння школярами.

Простежено еволюцію теоретичних і регулятивних засад змісту шкільної освіти в Україні, схарактеризовано сучасні тенденції його розвитку, зроблено висновки щодо перспективності досвіду країн Європейського Союзу у царині змістотворення в умовах модернізації національної школи, обґрунтовано рекомендації щодо творчого використання позитивних надбань держав-членів вітчизняними розробниками освітньої політики, дидактами, методистами, педагогами-компаративістами, викладачами і студентами.

Ключові слова: порівняльна педагогіка, тенденції розвитку змісту шкільної освіти, стандартизація змісту освіти, компетентнісний підхід, європейський вимір освіти, держави-члени Європейського Союзу, політика Європейського Союзу у галузі шкільної освіти, початкова школа, основна школа, старша середня школа.

Локшина Е. И. Тенденции развития содержания образования в странах Европейского Союза. – Рукопись.

Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.01 – общая педагогика и история педагогики. – Институт педагогики НАПН Украины, Киев, 2011.

В диссертации в сравнительно-педагогическом аспекте исследован феномен содержания образования в государствах-членах Европейского Союза в единстве его общих характеристик.

В первом разделе прослежен генезис методологических основ сравнительной педагогики; выявлено значение категории “тенденция” для современной сравнительной педагогики; изучен вклад украинских компаративистов в разработку феномена “содержание школьного образования за рубежом”; раскрыты концептуальные идеи содержания образования в зарубежной педагогике; предложено авторскую трактовку явления “содержание школьного образования в странах Европейского Союза”

Во втором разделе проанализирован социально-экономический контекст развития содержания образования как системообразующего компонента школьного образования в государствах-членах Европейского Союза, охарактеризованы политические ориентиры Брюсселя, которые определяют основные направления изменений в содержании на уровне школы.

Доказано, что центростремительные процессы в Западной Европе, начавшиеся после Второй мировой войны, фактически привели к революционным изменениям в области содержания образования. Сложилась своеобразная система координат его развития в рамках образовательного пространства Европейского Союза, архитектура которой, пребывая в законодательном поле, сформированном Маастрихтским договором (1992), состоит из унифицированных целей, принципов отбора и структурирования, технологий трансляции и оценивания усвоения содержания молодым поколением граждан Евросоюза.

В третьем разделе выявлено, что содержание образования пребывает в постоянном развитии, в котором вычленено ряд тенденций. Представленные тенденции, базируясь на информационном массиве количественных и качественных данных, обобщенно отображают реальность, фиксируя наиболее ключевые характеристики развития содержания образования, опуская национальные особенности в государствах-членах.

Результаты проведенного анализа подтвердили, что изменениям характеристик содержания

образования присущ разный уровень распространения. Исходя из этого, в диссертации выделены общие и уровневые тенденции развития содержания. К общим тенденциям, то есть к таким, которые одинаковы для всех стран Сообщества на всех уровнях школьного образования, отнесены стандартизация, трансформация на компетентностные основы и усиление ценностного измерения.

В четвертом разделе вычленены тенденции развития содержания образования на уровне начальной, основной и старшей средней школы, которые классифицированы как уровневые. К уровневым тенденциям развития содержания образования начальной школы отнесено: усиление интегрированного подхода к структурированию; отнесено информатизацию; межкультурную; мировоззренческую и практическую ориентированность развития содержания образования.

В основной школе характерны такие уровневые тенденции развития содержания образования, как отход от интегрированных курсов в направлении отдельных природоведческих учебных предметов (физики, химии, биологии, географии); внедрение межпредметных тем и трансверсальных образовательных отраслей, информатизация содержания, его профессиональная ориентированность.

К уровневым тенденциям развития содержания образования в старшей средней школе отнесено: стандартизацию в рамках общеобразовательного компонента; усиление роли межпредметного и практико-общественного компонентов; взаимообогащение содержания общеобразовательного и профессионально-ориентированного компонентов.

В пятом разделе прослежена эволюция теоретических и регулятивных основ содержания школьного образования в Украине; охарактеризованы современные тенденции его развития, к которым автором отнесены деполитизация и приобретение содержанием национального характера; усиление практико-деятельностной и результативной составляющих; гуманитаризация и гуманизация; трансформация на компетентностные основы; профильная ориентация (в старшей школе).

В результате комплексного анализа сделаны выводы относительно перспективности опыта стран Европейского Союза в сфере построения содержания образования в условиях модернизации национальной школы; обоснованы рекомендации для творческого использования позитивных достижений стран-членов украинскими разработчиками образовательной политики, дидактами, методистами, педагогами-компаративистами, преподавателями и студентами.

Ключевые слова: сравнительная педагогика, тенденции развития содержания школьного образования, стандартизация содержания образования, компетентностный подход, европейское измерение образования, государства-члены Европейского Союза, политика Европейского Союза в области школьного образования, начальная школа, основная школа, старшая средняя школа.

– Manuscript.

The thesis is submitted for attaining the Doctor of Sciences (Education) degree in the 13.00.01 specialty – “The General Pedagogy and the History of Pedagogy. – The Institute of Pedagogy of the NAPS of Ukraine, Kyiv, 2011.

From the comparative pedagogical standpoint the thesis author has studied the “content of school education” phenomenon in the EU-countries within the unity of its common characteristics. With the purpose to clear up the nature of changes taking place while its development the content of education has been considered in the context of school education genesis in the member-states against the background of modern global and regional challenges, social and economic transformations of the European societies, Brussels’ political guidelines.

The author has analysed the philosophical and theoretical fundamentals of content selection and structuring, singled out its development trends in the member-states within the general and tiered tendencies, revealed innovations in the assessment of its assimilation by schoolchildren.

The evolution of theoretical and regulatory fundamentals of the school education content in Ukraine has been traced, its modern development tendencies have been characterised. The author has drawn conclusions about positive prospects of the content elaboration expertise of the EU-countries under the Ukrainian school modernisation conditions, substantiated recommendations for constructive application of the Community countries positive gains by education policy makers, didactics experts, methodologists, comparative educationalists, lecturers, teachers and university students of Ukraine.

Key words: comparative education, development tendencies of the school education content, school education content standardization, competence-based approach, European dimension of education, member-states of the European Union, European Union policy in school education, primary school, lower secondary school, high secondary school.