

КИЇВСЬКИЙ СТОЛИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

КОСЕНЧУК ЮЛІЯ ГЕННАДІЇВНА

УДК 373.3/5.014.3(480)(043)

ДИСЕРТАЦІЯ

**СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РЕФОРМУВАННЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ
У ФІНЛЯНДСЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ**

Спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки

Галузь знань 01 Освіта/Педагогіка

Подається на здобуття ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ Ю.Г. Косенчук

Науковий керівник: **Андрощук Ірина Миколаївна**, професор, доктор
педагогічних наук, професор Академії спеціальної педагогіки ім. Марії
Гжегожевської

Київ – 2024

АНОТАЦІЯ

Косенчук Ю.Г. Сучасні тенденції реформування шкільної освіти у Фінляндській Республіці. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. – Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, Київ, 2024.

Інтеграція України до європейського та світового освітнього простору відіграє важливу роль у розвитку країни та забезпеченні її конкурентоспроможності на міжнародній арені. Усвідомлення перспектив розвитку освіти обумовлює запит до реформування шкільної освітньої системи України в сучасних умовах з урахуванням європейського досвіду.

Зважаючи на зазначене, вагомим у цьому аспекті стане дослідження досвіду реформування шкільної освіти у Фінляндській Республіці та здійснення наукових розвідок сучасних тенденцій реформування в цій країні. Це пояснюється тим, що впродовж останніх шести десятиліть Фінляндська Республіка є суголосною з якісною освітою, високими результатами у міжнародних дослідженнях, таких як PISA, PIRLS, TIMSS [240], конкурентоспроможними здобувачами освіти, доступністю та безперервністю освіти впродовж життя.

Реалізація ефективної концепції реформування освітньої галузі Фінляндської Республіки збігається у сучасному дискурсі з реформуванням освітньої системи України. Таким чином, її розвідки мають науково-педагогічне та загальносоціальне значення задля перспективи модернізації освітньої політики в Україні.

У дисертаційній роботі досліджено реформування шкільної освіти в контексті поступу освітньої галузі у Фінляндській Республіці. Автор студіює теоретичні аспекти реформування шкільної освіти Фінляндської Республіки, охарактеризовує передумови реформування шкільної освіти Фінляндії, розкриває сучасні тенденції реформування системи шкільної

освіти Фінляндської Республіки, характеризує поступ реформування вітчизняної шкільної освіти, обґрунтовує перспективність імплементації кращих практик освітніх трансформацій у Фінляндській Республіці у поступі загальної середньої освіти України.

Об'єкт дослідження – розвиток системи шкільної освіти Фінляндської Республіки.

Предмет дослідження – сучасні тенденції реформування шкільної освіти Фінляндської Республіки у контексті соціальних, політичних та освітніх трансформацій.

Мета дослідження – визначити сучасні тенденції реформування системи шкільної освіти Фінляндської Республіки з окресленням перспектив імплементації фінських ідей в освітню теорію та практику освіти України.

У межах дослідження, відповідно до поставленої мети та дослідницьких завдань, охарактеризовано теоретичні аспекти реформування шкільної освіти Фінляндської Республіки. Зокрема, упорядкування термінологічного поля дало змогу розглядати сутність реформування освіти як суспільно-педагогічне явище і як процес освітніх змін у їхній діалектичній єдності. Відповідно у цих вимірах розглянуто явище «тенденція реформування освіти», яке визначається як відносно стійка спрямованість розвитку освітнього явища чи процесу, пов'язаного з реформою, або яка має вплив на її перебіг. Узагальнення характеристик явища «реформа» дозволяє розглядати реформу як систематичні зміни, стратегічне перетворення та як інновації. Проаналізовано періоди реформування шкільної освіти в Фінляндській Республіці. Розкрито взаємозв'язки між потребами суспільства у вирішенні економічних і соціальних завдань та поліпшенням освітньої сфери. Також висвітлено особливості нормативно-правового регулювання освітніх змін у політико-адміністративному середовищі країни.

Визначено передумови реформування шкільної освіти Фінляндської Республіки; виявлено соціальні, економічні, політичні чинники, які окреслили процес ефективного реформування системи шкільної освіти; досліджено аргументи її історичного минулого, де основними чинниками виступають суспільно-історичні процеси, що розвивалися протягом десятиліть, тобто розбудова ефективної системи освіти в незалежній державі. Проаналізовано зміни суспільного, соціально-економічного і політичного характеру, що зумовили реформування шкільної освіти в 1990 – 2020-х роках. Зазначено, що головним поштовхом до змін було подолання нерівності, здобуття освіти для всіх верств населення. Використання історіографічного, хронологічного, теоретичного аналізу дало змогу дослідити означену наукову проблему щодо соціальних, економічних і політичних передумов реформування шкільної освіти у Фінляндській Республіці (1990–2010 рр.).

З'ясовано, що соціальні передумови стосувалися періоду, коли освіта розглядалася у руслі соціальних концепцій поступу до рівності та реалізації особистих можливостей кожного; переходу від аграрного до індустріального суспільства та скандинавської соціальної держави; внутрішньої міграції населення із сільських місцевостей до промислових районів; стрімкого зрушення соціальної сфери країни. Економічні передумови характеризувалися індустріалізацією економіки Фінляндії, стандартизацією освіти і конкурентноспроможністю. Політичні передумови реформування шкільної освіти Фінляндської Республіки полягали у державному регулюванні розвитку освітньої системи, законотворенні в умовах глобалізації та децентралізації освіти. Встановлено взаємозв'язки та взаємозумовленість впливу соціальних, економічних, політичних передумов з освітніми трансформаціями шкільної освіти Фінляндської Республіки.

Охарактеризовано сучасні тенденції реформування системи шкільної освіти Фінляндської Республіки на сучасному етапі: *на державному рівні за*

управлінсько-цільовою ознакою (впровадження ефективної системи управління; оновлення законодавства; фінансування позитивної дискримінації; посилення соціального забезпечення учнів; забезпечення безкоштовності та доступності освіти; навчання впродовж життя; посилення міжнародної мобільності та інтернаціоналізації учнів і вчителів у закладах освіти; посилення інституційного освітнього супроводу навчання мігрантів); *на інституційному рівні* за організаційно-методичною ознакою (підвищення якості підготовки та роботи вчителів, їхня автономія; оновлення змісту освітніх програм; здійснення постійного моніторингу рівнів учнів; вирівнювання навчальних досягнень учнів; формування наскрізних навичок; інтеграція цифрових технологій; створення інноваційного освітнього середовища; запровадження ранньої профілізації).

Охарактеризовано поступ реформування вітчизняної шкільної освіти. Здійснено порівняльний аналіз сучасних тенденцій в Фінляндській Республіці та в Україні, окреслено спільні (автономізація вчителя, оновлення змісту освітніх програм, інтенсифікація моніторингу результатів навчальних досягнень учнів, вимірювання навчальних досягнень учнів та вирівнювання навчальних програм задля оцінки якості освіти, формування наскрізних компетентностей, інтеграція цифрових технологій в освітній процес, а також створення безпечного освітнього середовища) та відмінні (збільшення фінансування, покращення кадрового забезпечення, підвищення соціального статусу учителя та забезпечення соціальної підтримки) тенденції.

Розроблено прогностичну модель імплементації продуктивних ідей фінських реформ в освітній простір України. У процесі побудови прогностичної моделі враховано, що прогнозування економічного і соціального розвитку є засобом обґрунтування вибору тієї чи іншої стратегії та прийняття конкретних рішень органами законодавчої та виконавчої влади, органами місцевого самоврядування щодо регулювання соціально-економічних процесів.

Ґрунтуючись на отриманих результатах наукових розвідок, розроблено рекомендації імплементації кращих практик реформування шкільної освіти у Фінляндській Республіці у процес розвитку шкільної освіти України на державному та інституційному рівнях. У розробленні рекомендацій автор орієнтувалась на положення та принципи Стратегії інноваційного розвитку України на період до 2030 року (2019р.) [160] та на стратегічні пріоритети Міністерства освіти та науки України до 2027 р. (2024) [161].

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження полягає у тому, що *вперше* охарактеризовано передумови реформування шкільної освіти Фінляндської Республіки (соціальні, економічні, політичні); охарактеризовано сучасні тенденції реформування шкільної освіти в Фінляндській Республіці на державному рівні (фінансування позитивної дискримінації; розроблення інноваційної моделі шкільної спільноти (громадської роботи); посилення соціальним забезпечення учнів; підвищення рівня грамотності громадян Фінляндської Республіки (незалежно від віку); посилення міжнародної мобільності та інтернаціоналізації учнів і вчителів у закладах освіти) та на інституційному рівні (автономізація та посилення відповідальності місцевих органів влади; охоплення обов'язковим навчанням всіх дітей шкільного віку відповідно до їхніх здібностей; отримання школами права надавати освітні послуги відповідно до власних адміністративних домовленостей і бачення); розроблено рекомендації імплементації кращих ідей реформування шкільної освіти у Фінляндській Республіці у розвиток шкільної освіти України на державному та інституційному рівнях; до наукового обігу введено автентичні джерела, документи, які рефлектують практику реформ у Фінляндській Республіці (законодавчі акти у сфері освіти, наукові доробки фінських вчених, які висвітлюють аспекти поступу фінської шкільної освіти; аналітичні звіти та наукові публікації фінських періодичних видань); *уточнено* такі базові дефініції дослідження, як «реформа», «реформування»,

«тенденції», «освітні зміни»; *подальшого розвитку* набуло вивчення теорії і практики реформування освіти у Фінляндській Республіці.

Практичне значення результатів дослідження полягає у тому, що було узагальнено досвід реформування шкільної освіти у Фінляндській Республіці в контексті сучасних тенденцій; одержані дані можна використовувати для розроблення освітньої політики під час реформування національної шкільної освіти; надано авторські рекомендації щодо імплементації кращих ідей реформування шкільної освіти у Фінляндській Республіці у розвиток шкільної освіти України з урахуванням сучасних тенденцій у європейському просторі, які стануть у нагоді українським освітянам-практикам в ході реалізації реформи НУШ; розроблено навчально-методичні посібники: «Використання електронних освітніх матеріалів у освітньому процесі: сучасні підходи і технології Нової української школи» [100] та «Сучасні підходи і технології Нової української школи: компетентнісно-орієнтовані завдання як засіб формування ключових компетентностей» [21].

Запропоновані матеріали можуть бути використані для вдосконалення процесу реформування НУШ в Україні; у формальному та неформальному навчанні студентів ЗВО та системі післядипломної педагогічної освіти в контексті проведення тренінгів, майстер-класів, вебінарів із підвищення кваліфікації вчителів.

Ключові слова: імплементація, інноваційність в освіті, освітні реформи, реформування, розвиток освіти, сучасні тенденції, тенденції, Фінляндська Республіка, шкільна освіта, якість освіти.

СПИСОК НАУКОВИХ ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Наукові статті, опубліковані у наукових виданнях, включених на дату опублікування до переліку наукових фахових видань України

1. Косенчук Ю. Соціальні, економічні та політичні передумови реформування шкільної освіти у Фінляндській Республіці (1990–2010-і рр.). *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 2021. №1 (30), С. 54-63. DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2021-30>
2. Косенчук Ю. Законодавче регулювання модернізації шкільної освіти в Фінляндській Республіці (1950-2010-ті рр.). *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*, 2021. №3(47), С. 235-243. ISSN 2410-0897 ICV: 67,92 DOI: <https://doi.org/10.31376/2410-0897-2021-3-47-10-244>
3. Косенчук Ю. Теоретичні аспекти реформування шкільної освіти Фінляндської Республіки. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. Серія: Педагогіка*, 2022. №2 (38), С. 82-87. ISSN 2311-2409 (Print) ISSN 2412-2009 (Online) DOI: <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2022.3712>
4. Косенчук Ю. Фінська підтримка освіти України в умовах війни. *Вісник післядипломної освіти. Серія: Педагогічні науки*, (2022). 21(50), С. 124-143 DOI: [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2022-21\(50\)-124-143](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2022-21(50)-124-143)
5. Косенчук Ю. Тенденції розвитку освітньої політики Фінляндської Республіки щодо забезпечення якості шкільної освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 2023. № 34 (1-2023), С. 45-63. DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2023-34-45-63>

Наукова стаття, опублікована у періодичному науковому виданні, проіндексована у базі даних Web of Science Core Collection

1. Kosenchuk Y., Androshchuk I., Bakhmat N., & Kosenchuk O. Current trends in school reform in the Republic of FINLAND. *Amazonia Investiga*, 2023. №12(61), p.61-68. <https://doi.org/10.34069/AI/2023.61.01.7>

Публікації, у яких додатково відображені результати дослідження

1. Косенчук Ю. Реформування шкільної освіти Фінляндської Республіки: поступ до успіху *EDITORIAL BOARD*, 2020, с. 329. ISBN – 978-1-63649-928-4 DOI: <https://doi.org/10.46299/ISG.2020.II.VI>
2. Косенчук Ю. Міжкультурний концепт реформування шкільної освіти у Фінляндській Республіці (1990–2010-ті рр.). *Історія та філософія освіти в незалежній Україні: контрверзи сучасного наукового пізнання*. Інститут педагогіки НАПН України, 2021. с. 32 <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/07/Istoriia-ta-filosofia-osvity-v-nezalezhniy-Ukraini-zdobutky-i-stratehii.pdf>
3. Косенчук Ю. Підготовка вчителів в Фінляндській Республіці до роботи в умовах освітніх змін. // *Інновації в початковій освіті: проблеми, перспективи, відповіді на виклики сьогодення*, 2021. С. 151-155 <http://surl.li/sdnuo>
4. Косенчук Ю. Впровадження принципів фінської освіти в контексті реформи НУШ в Україні. *The newest problems of science and ways to solve them*. 2022. С. 149-153 <http://surl.li/sdnvj>.
5. Косенчук Ю. Провідні тенденції реформування шкільної освіти в Фінляндській Республіці крізь призму поступу НУШ. «*Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції*». 2022. С. 181-184 <http://surl.li/movor>

ABSTRACT

Kosenchuk Y.H. **Current trends of school education reforming in the Republic of Finland.** – Qualifying scientific work published as a manuscript.

Dissertation of Doctor of Philosophy the specialty 011 Educational, pedagogical sciences.– Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, 2024.

Ukraine's integration into the European and global educational space plays an important role in the country's development and ensuring its competitiveness in the international arena. Awareness of the prospects for the development of education leads to a demand for reforming Ukraine's school education system in the current conditions, taking into account European experience.

In view of the above, it will be significant to study the experience of reforming school education in the Republic of Finland and to conduct research on current trends in reform in this country. This is because over the past six decades, the Republic of Finland has been consistent with quality education, high results in international studies such as PISA, PIRLS, TIMSS [240], competitive students, accessibility, and continuity of lifelong learning.

The implementation of an effective concept of reforming the education sector of the Republic of Finland coincides in the current discourse with the reform of the educational system of Ukraine. Its research is of scientific, pedagogical and general social importance for the prospects of modernizing educational policy in Ukraine.

The dissertation examines the reform of school education in the context of the development of the education sector in the Republic of Finland. The author studies the theoretical aspects of school education reform in the Republic of Finland, characterizes the prerequisites for reforming school education in Finland, reveals current trends in reforming the school education system of the Republic of Finland, characterizes the progress of reforming domestic school education, substantiates the prospects of implementing the best practices of educational

transformations in the Republic of Finland in the process of development of general secondary education in Ukraine.

The object of research is the development of the school education system in the Republic of Finland.

The subject of the research is the current trends in reforming school education in the Republic of Finland in the context of social, political and educational transformations.

The purpose of the study is to identify current trends in the reform of the school education system of the Republic of Finland, with the prospects for the implementation of Finnish ideas in the educational theory and practice of education in Ukraine.

In accordance with the aim and research objectives, the study examined the theoretical aspects of school education reform in the Republic of Finland. In particular, the ordering of the terminological field made it possible to consider the essence of education reform as a socio-pedagogical phenomenon and as a process of educational change in their dialectical unity. Accordingly, these dimensions consider the phenomenon of "education reform trend", which is defined as a relatively stable direction of development of an educational phenomenon or process related to the reform or that has an impact on its course. The generalization of the characteristics of the phenomenon of "reform" allows us to consider reform as: systematic changes; strategic transformation and as innovations. The periods of school education reform in the Republic of Finland are analyzed. The interconnections between the needs of society in solving economic and social problems and improving the educational sphere are revealed. The peculiarities of regulatory and legal regulation of educational changes in the political and administrative environment of the country are also highlighted.

The prerequisites for reforming school education in the Republic of Finland are determined, social, economic, and political factors that outlined the process of effective reform of the school education system are identified. The article examines the arguments of the historical past of school education, where the main

factors are the socio-historical processes that have been developing over the decades, namely the development of an effective education system in an independent state. The article analyzes the social, socio-economic and political changes that led to the reform of school education in the 1990s and 2020s. It is noted that the main impetus for change was the overcoming of inequality and education for all segments of the population. The use of methods: historiographical, chronological, theoretical analysis made it possible to study the specified scientific problem, regarding the social, economic and political prerequisites for reforming school education in the Republic of Finland (1990-2010s).

It is found that the social prerequisites were related to the fact that education was considered in the context of social concepts of progress towards equality and the realization of personal opportunities for everyone; the transition from agrarian to industrial society and the Scandinavian welfare state; internal migration of the population from rural to industrial areas; rapid changes in the country's social sphere. The economic preconditions were characterized by the industrialization of Finland's economy, standardization in education and competitiveness. The political prerequisites for reforming school education in the Republic of Finland were state regulation of the development of the educational system, lawmaking in the context of globalization and decentralization of education. The interconnections and interdependence of the influence of social, economic, and political prerequisites with the educational transformations of school education in the Republic of Finland are established.

The article characterizes the current trends in reforming the school education system of the Republic of Finland at the present stage *at the state level* by the management-target feature: the introduction of an effective management system; updating legislation; financing positive discrimination; strengthening social security for students; ensuring free and accessible education; lifelong learning; enhancing international mobility and internationalization of students and teachers in educational institutions; Strengthening institutional educational

support for migrants' education and *at the institutional level* on the organizational and methodological basis: improving the quality of teacher training and work; teacher autonomy; updating the content of educational programs; continuous monitoring of students' levels; leveling of students' academic achievements; development of cross-cutting skills; integration of digital technologies; creation of an innovative educational environment; introduction of early profiling.

The progress of reforming the national school education is characterized. A comparative analysis of current trends in the Republic of Finland and Ukraine is carried out, common (teacher autonomy, updating the content of educational programs, intensification of monitoring of student learning outcomes, measuring student achievement and alignment of curricula to assess the quality of education, development of cross-cutting competencies, integration of digital technologies into the educational process, and creation of a safe educational environment) and distinctive (increased funding, improved staffing, increased social status of teachers and social support) trends are outlined.

A prognostic model for the implementation of productive ideas of Finnish reforms in the educational space of Ukraine has been developed. In the process of building the prognostic model, it is taken into account that forecasting economic and social development is a means of justifying the choice of a particular strategy and making specific decisions by legislative and executive authorities, local governments to regulate socio-economic processes.

Based on the results of scientific research, recommendations for the implementation of the best practices of school education reform in the Republic of Finland in the process of development of school education in Ukraine at the state and institutional levels are developed. In developing the recommendations, the author was guided by the provisions and principles of the Strategy for Innovative Development of Ukraine until 2030 (2019) [160] and the strategic priorities of the Ministry of Education and Science of Ukraine until 2027 (2024) [161].

The scientific novelty and theoretical significance of the study is that it is *the first time* the prerequisites for reforming school education in the Republic of Finland (social, economic, political) are characterized; current trends in reforming school education in the Republic of Finland at the state level are characterized: financing of positive discrimination; development of an innovative model of school community (community service); strengthening social security for students; increasing the literacy level of citizens of the Republic of Finland (regardless of age); strengthening international mobility and internationalization of students and teachers in educational institutions and at the institutional level: autonomy and increased responsibility of local authorities; coverage of all school-age children with compulsory education in accordance with their abilities; granting the right to schools to provide educational services in accordance with their own administrative arrangements and vision; recommendations for the implementation of the best ideas of school education reform in the Republic of Finland in the process of development of school education in Ukraine at the state and institutional levels; authentic sources, documents reflecting the practice of reforms in the Republic of Finland (legislative acts in the field of education, scientific papers) were introduced into scientific circulation; analytical reports, and scientific publications of Finnish periodicals); the basic definitions of the study "reform", "reforming", "trends", "educational changes" *were clarified*; the study of the theory and practice of education reform in the Republic of Finland *was further developed*.

The practical significance of the study results is that the experience of reforming school education in the Republic of Finland in the context of modern trends is generalized; the data obtained can be used to develop educational policy in the context of reforming national school education; the author's recommendations for the implementation of the best ideas of reforming school education in the Republic of Finland in the process of development of school education in Ukraine, taking into account current trends in the European space, will be useful for Ukrainian educators-practitioners in the implementation of the

NUS reform; educational and methodological materials have been developed "The use of electronic educational materials in the educational process: modern approaches and technologies of the New Ukrainian School" and "Modern approaches and technologies of the New Ukrainian School: competence-based tasks as a means of forming key competencies".

The proposed materials can be used to improve the process of reforming the NUS in Ukraine; in formal and non-formal education of university students and in the system of postgraduate pedagogical education in the context of trainings, master classes, and webinars for teacher training.

Keywords: current trends, education development, educational reforms, implementation, innovation in education, quality of education, reforms, Republic of Finland, school education, trends.

LIST OF PUBLICATIONS OF THE APPLICANT

Scientific articles published in scientific journals included in the list of scientific professional journals of Ukraine as of the date of publication

1. Kosenchuk Yu. Sotsialni, ekonomichni ta politychni peredumovy reformuvannya shkilnoi osvity u Finliandskii Respublitsi (1990–2010-i rr.). Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka, 2021. №1 (30), 54-63. DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2021-30>
2. Kosenchuk Yu. Zakonodavche rehuliuвання modernizatsii shkilnoi osvity v Finliandskii Respublitsi (1950-2010-ti rr.). Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka, 2021. №3(47), s.235-243. ISSN 2410-0897 ICV: 67,92 DOI: <https://doi.org/10.31376/2410-0897-2021-3-47-10-244>
3. Kosenchuk Yu. Teoretychni aspekty reformuvannya shkilnoi osvity Finliandskoi Respubliky. Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika. Seriia: Pedahohika, 2022. №2 (38), s.82-87. ISSN 2311-2409 (Print) ISSN 2412-2009 (Online) DOI: <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2022.3712>
4. Kosenchuk Yu. Finska pidtrymka osvity Ukrainy v umovakh viiny. Visnyk pislidyplomnoi osvity. Seriia: Pedahohichni nauky, (2022). 21(50), 124-143 DOI: [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2022-21\(50\)-124-143](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2022-21(50)-124-143)
5. Kosenchuk Yu. Tendentsii rozvytku osvitnoi polityky Finliandskoi Respubliky shchodo zabezpechennia yakosti shkilnoi osvity. Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka, 2023. № 34 (1-2023), s.45-63. DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2023-34-45-63>

A scientific article published in a periodical is indexed in the Web of Science Core Collection database

1. Kosenchuk Y., Androshchuk I., Bakhmat N., & Kosenchuk O. Current trends in school reform in the Republic of FINLAND. Amazonia Investiga, 2023. №12(61), p.61-68. <https://doi.org/10.34069/AI/2023.61.01.7>

Publications that additionally reflect the results of the study

1. Kosenchuk Yu. Reformuvannia shkilnoi osvity Finliandskoi respubliky: postup do uspikhu EDITORIAL BOARD, 2020, s.329. ISBN – 978-1-63649-928-4 DOI: <https://doi.org/10.46299/ISG.2020.II.VI>
2. Kosenchuk Yu. Mizhkulturnyi kontsept reformuvannia shkilnoi osvity u Finliandskii respublitsi (1990–2010-ti rr.). Istoriia ta filosofii osvity v nezalezhnii Ukraini: kontroverzy suchasnoho naukovoho piznannia. Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy, 2021. s.32 <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/07/Istoriia-ta-filosofii-osvity-v-nezalezhniy-Ukraini-zdobutky-i-stratehii.pdf>
3. Kosenchuk Yu. Pidhotovka vchyteliv v Finliandskii Respublitsi do roboty v umovakh osvitnikh zmin. U Innovatsii v pochatkovii osviti: problemy, perspektyvy, vidpovid na vyklyky sohodennia, 2021. s.151-155 <http://surl.li/sdnuo>
4. Kosenchuk Yu. Vprovadzhennia pryntsyviv finskoi osvity v konteksti reformy NUSh v Ukraini. The newest problems of science and ways to solve them. 2022. s.149-153 <http://surl.li/sdnvj>.
5. Kosenchuk Yu. Providni tendentsii reformuvannia shkilnoi osvity v Finliandskii Respublitsi kriz pryzmu postupu NUSh. «Osvita i formuvannia konkurentospromozhnosti fakhivtsiv v umovakh yevrointehratsii». 2022.s.181-184 <http://surl.li/movor>

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ	19
ВСТУП	20
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-ІСТОРИЧНИЙ АНАЛІЗ РЕФОРМУВАННЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ФІНЛЯНДСЬКОЇ РЕСПУБЛІКИ	32
1.1. Теоретичні аспекти реформування шкільної освіти Фінляндської Республіки.....	32
1.2. Передумови реформування шкільної освіти Фінляндії.....	50
1.3. Історія реформування шкільної освіти у Фінляндській Республіці	61
<i>Висновки до першого розділу</i>	79
РОЗДІЛ 2. СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ФІНЛЯНДСЬКОЇ РЕСПУБЛІКИ	82
2.1. Державна освітня політика Фінляндської Республіки в контексті реформування шкільної освіти.....	82
2.2. Характеристика сучасних тенденцій реформування фінської шкільної освіти на державному рівні.....	95
2.3. Характеристика сучасних тенденцій реформування фінської шкільної освіти на інституційному рівні.....	118
<i>Висновки до другого розділу</i>	151
РОЗДІЛ 3. ПЕРСПЕКТИВНІ НАПРЯМИ ЗАСТОСУВАННЯ ДОСВІДУ РЕФОРМУВАННЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ФІНЛЯНДСЬКОЇ РЕСПУБЛІКИ В УКРАЇНІ	154
3.1. Розвиток освітньої реформи шкільної освіти в Україні.....	154
3.2. Імплементация продуктивних ідей фінських реформ в освітній простір України	167
<i>Висновки до третього розділу</i>	188
ВИСНОВКИ	191
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	196
ДОДАТКИ	235

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

- ІКТ – інформаційно-комунікативні технології
- НУШ – Нова українська школа
- ОЕСР – Організація економічного співробітництва та розвитку
- PISA – Programmer for International Student Assessment
(Програма міжнародного оцінювання учнів)
- PIRLS – The Progress in International Reading Literacy Study, Міжнародне дослідження якості читання та розуміння тексту
- TIMSS – Trends in Mathematics and Science Study,
(Міжнародне порівняльне дослідження якості природничо-математичної освіти учнів 4-х та 8-х класів)
- ЦТ – цифрові технології

ВСТУП

Актуальність дослідження. Європейський вибір України обумовлює необхідність гармонізації ключових орієнтирів розвитку національної освіти з європейськими стандартами. У сфері освіти і навчання обов'язковим для країни-кандидата на вступ до ЄС є відповідність показникам Стратегічної рамкової програми європейського співробітництва у галузі освіти і навчання на шляху до Європейського освітнього простору і за його межами на період 2021 – 2030 років [193].

За результатами оцінки стану секторальної інтеграції науки та освіти українська освіта має певний рівень підготовки щодо цілей ЄС, система освіти Україна загалом узгоджується з цілями та політикою ЄС. Водночас, подальший прогрес потребує виконання нових завдань, серед яких є інтенсифікація імплементації реформи «Нова українська школа» [192].

Успіх України на шляху інтеграції залежить від дослідження успішних практик організації шкільної освіти, серед яких Фінляндська Республіка посідає чільне місце. Підтвердженням ефективності системи шкільної освіти Фінляндії є результати фінських школярів у міжнародному порівняльному дослідженні PISA у 2018 та 2022 роках. За останній період (з 2018 по 2022 рік) розрив між учнями з найвищими балами (10% з найвищими балами) і найслабшими учнями (10% з найнижчими балами) збільшився в математиці, читанні та природничих науках. Учні Фінляндії отримали вищі результати, ніж середні показники по ОЕСР, з математики, читання та природничих наук. Більше учнів у Фінляндії, ніж у середньому по країнах ОЕСР, були кращими (рівень 5 або 6) принаймні з одного предмета [278]. У 2018 р. Фінляндія посідала 7 місце [321], а в 2022 р. – 4 місце [320].

Науковий і практичний інтерес становлять зміни в шкільній освіті у Фінляндській Республіці, як першого етапу розвитку особистості громадянина, адже вони вказують на якісне зростання і визнання світової

спільноти. З огляду на суспільну значущість пошуку шляхів розбудови, відповідних умовам цифровізації шкільної освіти учнів, нові вектори модернізації освіти суміжні з інформаційними змінами, які доповнюють удосконалення процесу реформування та визначають добробут країни.

Модернізація освітньої політики в Україні, становлення Нової української школи (НУШ) в контексті людиноцентричної освіти, виховання та підготовка здобувачів освіти, узгоджуючись з провідними світовими та європейськими стандартами, спонукає до вивчення ефективного освітнього досвіду провідних країн. Пріоритетними питаннями в реформі НУШ Міністерство освіти і науки України визначило: педагогіку партнерства, готовність до інновацій, нових стандартів і результатів навчання, автономію школи та вчителя, фінансування освіти [119]. Отже, нові виклики та потреби в суспільстві стають першочерговими чинниками впровадження змін в освітній процес.

Зважаючи на це, вагомим є дослідження досвіду реформування шкільної освіти у Фінляндській Республіці. Реалізація ефективної концепції реформування освітньої галузі Фінляндської Республіки збігається в сучасному дискурсі з реформуванням освітньої системи України, зокрема на рівні МСКО 1 та МСКО 2, таким чином, її розвідки мають науково-педагогічне та загально соціальне значення задля перспективи модернізації освітньої політики в Україні.

Нормативно-правовим підґрунтям дослідження фінського досвіду реформування системи шкільної освіти є Закони України «Про освіту» (2017) [72], «Про загальну середню освіту» (2020) [70], Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 р. (2016) [78], Державний стандарт початкової освіти (2018, у редакції постанови Кабінету Міністрів України від 24 липня 2019 р. № 688) [51], Державний стандарт базової середньої освіти (2020) [50], Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012- 2021 роки (2012) [116], Державна національна програма «Освіта»

(«Україна XXI століття») (1993) [47], проект Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 років [79], а також Угода про асоціацію між Україною та ЄС (2017) [169] та Угода між урядом України та урядом Фінляндської Республіки про реалізацію проекту «Фінська підтримка реформи української школи» (2018) [170].

Сингулярні компоненти реформування системи освіти в Фінляндській Республіці вивчались вітчизняними дослідниками В. Бутова [25], Л. Гринюк [45], І. Жерноклеєв [62], Л. Загоруйко [67], К. Котун [85], В. Лунячек [101], Л. Ляшенко [102], Н. Третьякова [167] та ін. Їхні напрацювання є значним внеском у вивчення фінського досвіду реформування шкільної освіти та адаптації його принципів до вітчизняного контексту. Отримані результати дослідження та розроблені рекомендації можуть бути корисними задля подальшого розвитку освітньої системи в Україні.

У розв'язанні окресленої в роботі проблеми важливими стали наукові праці, авторами яких є Н. Авшенюк [1], І. Андрощук [7], В. Бутова [25], Л. Гриневич [44], Л. Загоруйко [68], В. Кремень [91], О. Локшина [98], В. Лунячек [101], О. Ляшенко [102], Н. Ничкало [118], В. Огнев'юк [123], С. Сисоєва [152], О. Першукова [130], Л. Хоружа [175] та ін. дослідники й відомі вчені.

Проте, незважаючи на чисельність вітчизняних та зарубіжних наукових розвідок у досліджуваному напрямі, проблема визначення сучасних тенденцій реформування шкільної освіти у Фінляндській Республіці ще не стала предметом окремого наукового дослідження. Актуальність даної проблеми посилюється низкою суперечностей, а саме:

– між потребами розбудови вітчизняної шкільної освіти в контексті європейських і світових реформ, необхідністю впровадження провідних ідей та позитивних результатів реформування шкільної освіти, зокрема у Фінляндській Республіці та сучасними тенденціями реформування шкільної освіти в Україні;

- між запитом України в оновленні освітніх процесів, змісту, форм, методів навчання, оцінювання освітніх результатів у шкільній освіті та недостатнім рівнем запозичення кращих ідей відповідного досвіду європейських освітніх трансформацій;
- між потребою впровадження перспективних зарубіжних ідей з доведеною ефективністю, зокрема фінських, в контексті сучасних тенденцій реформування шкільної освіти в освітню практику національної освіти України.

Актуальність проблеми освітніх трансформацій у Фінляндській Республіці для України та відсутність комплексного дослідження з напряму реформ фінської шкільної освіти в українській компаративістиці зумовлює вибір теми наукового студювання у формулюванні: **«Сучасні тенденції реформування шкільної освіти у Фінляндській Республіці».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертацію виконано відповідно до наукової теми кафедри освітології та психолого-педагогічних наук Факультету педагогічної освіти Університету Грінченка «Інноваційність розвитку вищої педагогічної освіти у міждисциплінарному вимірі» (2021 – 2026) (державний реєстраційний номер 012U000123).

Тема дисертації затверджена Вченою радою Київського університету імені Бориса Грінченка (Протокол №10 від 26.11.2020 р.), уточнена Вченою радою Київського університету імені Бориса Грінченка (Протокол №2 від 04.04.2022 р.).

Об'єкт дослідження – розвиток системи шкільної освіти Фінляндської Республіки.

Предмет дослідження – сучасні тенденції реформування шкільної освіти в Фінляндській Республіки у контексті соціальних, політичних та освітніх трансформацій.

Мета дослідження – визначити сучасні тенденції реформування системи шкільної освіти Фінляндської Республіки з окресленням

перспектив імплементації фінських ідей в освітню теорію та практику освіти України.

Відповідно до поставленої мети визначено **завдання**:

1. Дослідити теоретичні аспекти реформування шкільної освіти Фінляндської Республіки.
2. Визначити передумови реформування шкільної освіти Фінляндії, виявити соціальні, економічні, політичні чинники, що окреслили процес ефективного реформування системи шкільної освіти в цій країні.
3. Обґрунтувати сучасні тенденції реформування системи шкільної освіти Фінляндської Республіки.
4. Охарактеризувати поступ реформування вітчизняної шкільної освіти у форматі «Нова українська школа».
5. Окреслити перспективи імплементації кращих практик реформування шкільної освіти у Фінляндській Республіці в освітню теорію та практику національної освіти України.

Хронологічні межі охоплюють кінець ХХ ст. – початок ХХІ ст. Вибір *нижньої хронологічної межі* (1999) пов'язаний із початком масштабних реформ фінської шкільної освіти, спрямованих на забезпечення якісної освіти для всіх учнів. *Верхня хронологічна межа* визначається сучасним станом розвитку фінської шкільної освіти. З метою аналізу передумов реформування шкільної освіти та окреслення сучасних тенденцій межу було пролонговано до 1921 р.

Методологічна основа дослідження представлена на філософському, загальнонауковому, конкретно-науковому та технологічному рівнях, що дозволило інтегративно дослідити теоретичні аспекти реформування шкільної освіти Фінляндської Республіки, охарактеризувати передумови та поступ трансформаційного процесу й виокремити сучасні тенденції цього процесу. На філософському рівні засадами дослідження є положення про непорушний зв'язок культури та освіти; цілісність теорії та практики; філософська концепція освітології;

філософія людиноцентризму. На загальнонауковому рівні основою дослідження є положення про цілісність, комплексність, структурність; обумовленість змісту і форм освіти сучасними потребами суспільства; демократизація та гуманізація освітніх трансформацій; компетентнісний, парадигмальний та середовищний підходи до соціально-освітніх явищ в умовах сьогодення; принципи системності, спрямованості освітніх систем до поступу освітньої емпірії. На рівні конкретнонаукової методології – концептуальні ідеї порівняльної педагогіки задля аналізу педагогічного досвіду Фінляндської Республіки щодо проблеми освітніх трансформацій. На технологічному рівні – методи компаративного дослідження, вивчення тенденцій їхнього розвитку із використанням широкого кола автентичної джерельної бази.

Теоретичну основу дослідження становлять наукові положення та висновки: філософії сучасної освіти (В. Андрущенко, Л. Гриневич, В. Кремень, В. Огнев'юк, С. Сисоєва та ін.), методології порівняльної педагогіки (Н. Авшенюк, Н. Батечко Т. Кристопчук, О. Локшина, О. Ляшенко, А. Сбруєва, С. Сисоєва, І. Соколова та ін.), теорії освітніх систем та їхнього розвитку (І. Андрущук, Т. Дмитренко, В. Олійник та ін.), компетентнісного підходу в освіті (Н. Бібік, В. Захарченко, О. Овчарук, Ю. Рашкевич, Л. Хоружа та ін.), а також такі праці зарубіжних та фінських дослідників з окресленої проблеми, як: дослідження освітньої політики та принципів реформування шкільної освіти у Фінляндській Республіці (Е. Аго (E. Aho), К. Пітканен (K. Pitkänen), П. Салберг (P. Sahlberg), розкриття скандинавської моделі освіти (А. Антікайнен (A. Antikainen), вивчення світових методик реструктуризації освіти, зокрема, освіти Фінляндії (А. Партанен (A. Partanen), Х. Сімола (H. Simola), Е. Туокко (E. Tuokko), вивчення дослідницьких практик реформ (Т. Асунта (T. Asunta), С-Е. Хансен (S- E. Hansen, І. Вестбері (I. Westbury), узгодженість освітніх реформ, гнучкість та індивідуальні програми у фінській системі (Й. Е. Туовінен (J. E. Tuovinen), Й. Вяліярві (J. Välijärvi) тощо.

Методи дослідження. Для вирішення поставлених завдань на різних етапах наукової розвідки використано комплекс методів наукового дослідження, а саме: *загальнонаукові* – аналіз, синтез та узагальнення з метою вивчення процесу реформування шкільної освіти в Фінляндській Республіці у вітчизняній та зарубіжній компаративній педагогіці; *систематизація* теоретичних положень з метою виокремлення соціально-економічних та політичних передумов реформування шкільної освіти в Фінляндії; *системно-структурний метод* з метою виокремлення структурних компонентів системи освіти в Фінляндській Республіці, котрі зазнавали змін впродовж процесу реформування, виокремлення та обґрунтування сучасних тенденцій реформування шкільної освіти в Фінляндській Республіці; *компаративний метод* задля порівняння особливостей реформування шкільної освіти в Фінляндській Республіці та в Україні; *прогностичний метод* і *метод екстраполяції* з метою узагальнення висновків та продукування рекомендації щодо окреслення шляхів імплементації кращих практик у вітчизняну освіту.

Джерельну базу дослідження становлять українські (181 джерел) та автентичні матеріали (174 джерел), які вивчалися мовою оригіналу (121 – англійською, 53 – фінською):

- аналітичні звіти, доповіді та статистичні збірники міжнародних та національних організацій (Eurydice, Eurostat, OECD, World Bank, UNESCO Institute of Statistics, Ministry of Education and Culture (MEC), 2013, 2016, 2017), Laki kunnan opetustoimen hallinnosta, Lääninhallitus, Prime Minister's Office та ін.);
- міжнародні документи з освіти (Конвенція про права дитини (1989р.), Всесвітня декларація «Освіта для всіх» (1990 р.), Стандартні правила ООН щодо забезпечення рівних можливостей для інвалідів (1993 р.), Програма дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами (1994 р.), Декларація і Комплексні рамки дій з виховання в дусі миру, прав людини і демократії (1995 р.), Декларація Організації Об'єднаних Націй про права

корінних народів (2007 р.), Конвенція ООН про права інвалідів 2006 р. ст.24 (ратифікована Постановою Верховної Ради України 16.12.09), Резолюція 48 сесії ЮНЕСКО «Інклюзивна освіта: шлях у майбутнє»;

- законодавчі акти, нормативно-правові документи та стратегічні документи щодо реформування системи освіти, зокрема, закони України: «Про освіту» (2017), «Про загальну середню освіту» (2020); стандарти: Державний стандарт початкової освіти (2018, у редакції постанови Кабінету Міністрів України від 24 липня 2019 р. № 688), Державний стандарт базової середньої освіти (2020); Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки (2012); Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») (1993);

- концепції, які відображають сучасні зміни у шкільній освіті, серед яких: Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 р. (2016); проєкт Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 років;

- угоди: Угода між урядом України та урядом Фінляндської Республіки про реалізацію проєкту «Фінська підтримка реформи української школи» (2018); Угода про асоціацію між Україною та ЄС (2019);

- монографії українських дослідників, які студіювали проблему реформування системи освіти, колективні монографії (за ред. В. Кременя, В. Огнев'юка, С. Сисоєвої, Н. Авшенюк, Л. Березівської, А. Василюк, С. Кравченко, В. Чайки, О. Янкович та ін.);

- наукові праці українських вчених, які досліджували проблему реформування системи освіти України (О. Гаврилишена, О. Глушко, Л. Гриневич, М. Гуска, А. Джурило, Г. Ковальчук, та ін.);

- публікації українських дослідників, які розкривають поступ освітніх трансформацій Фінляндії (В. Бутова, О. Войтко, Л. Волинець, С. Гринюк, І. Жерноклеєв, В. Лунячек, Л. Ляшенко та ін.);

- законодавчі акти, нормативно-правові документи Фінляндської Республіки (Laki kunnan opetustoimen hallinnosta (1992/706), Laki kunta- ja

palvelurakenteen uudistamisesta (2007/169), Laki kunnan opetustoimen hallinnosta (1968/467), Teacher Education Reform 1973–1979 p., PISA 2015 Results in Focus, (2018) та ін.);

- публікації фінських та європейських науковців, які розкривають поступ освітніх трансформацій (E. Aho, A. Antikainen, T. Asunta, S- E. Hansen, A. Partanen, K. Pitkänen, P. Sahlberg, H. Simola, E. Tuokko, J. Tuovinen, J. Välijärvi, I. Westbury);

- матеріали неперіодичних та періодичних зарубіжних видань, матеріали конференцій з проблематики досліджень, матеріали проспектів, веб-сайтів тощо.

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження полягає у тому, що *вперше* охарактеризовано передумови реформування шкільної освіти Фінляндської Республіки (соціальні, економічні, політичні); охарактеризовано сучасні тенденції реформування шкільної освіти в Фінляндській Республіці на державному рівні: фінансування позитивної дискримінації; розроблення інноваційної моделі шкільної спільноти (громадської роботи); посилення соціального забезпечення учнів; підвищення рівня грамотності громадян Фінляндської Республіки (незалежно від віку); посилення міжнародної мобільності та інтернаціоналізації учнів і вчителів у закладах освіти та на інституційному рівні: автономізація та посилення відповідальності місцевих органів влади; охоплення обов'язковим навчанням всіх дітей шкільного віку відповідно до їхніх здібностей; надання права школам надавати освітні послуги відповідно до власних адміністративних домовленостей і бачення; розроблено рекомендації імплементації кращих ідей реформування шкільної освіти у Фінляндській Республіці у процес розвитку шкільної освіти України на державному та інституційному рівнях; до наукового обігу введено автентичні джерела, документи, які рефлектують практику реформ у Фінляндській Республіці (законодавчі акти у сфері освіти, наукові доробки фінських вчених, які висвітлюють аспекти поступу фінської шкільної

освіти; аналітичні звіти, та наукові публікації фінських періодичних видань); *уточнено* такі базові дефініції дослідження, як «реформа», «реформування», «тенденції», «освітні зміни»; *подальшого розвитку* набуло вивчення теорії і практики реформування освіти у Фінляндській Республіці.

Практичне значення результатів дослідження полягає в узагальненні досвіду реформування шкільної освіти у Фінляндській Республіці в контексті сучасних тенденцій; одержані дані можна використовувати для розроблення освітньої політики в контексті реформування національної шкільної освіти; авторські рекомендації щодо імплементації кращих ідей реформування шкільної освіти у Фінляндській Республіці у процес розвитку шкільної освіти України з урахуванням сучасних тенденцій у європейському просторі стануть у нагоді українським освітянам-практикам в ході реалізації реформи НУШ; розроблено навчально-методичні посібники «Використання електронних освітніх матеріалів у освітньому процесі: сучасні підходи і технології Нової української школи» [100] та «Сучасні підходи і технології Нової української школи: компетентісно-орієнтовані завдання як засіб формування ключових компетентностей» [21].

Запропоновані матеріали можуть бути використані для вдосконалення процесу реформування НУШ в Україні, у формальному та неформальному навчанні студентів ЗВО та системі післядипломної педагогічної освіти в контексті проведення тренінгів, майстер-класів, вебінарів із підвищення кваліфікації вчителів.

Результати дослідження впроваджено в освітній процес Київського університету імені Бориса Грінченка (Акт про впровадження №189-н від 11.12.2023), Ізмаїльського державного гуманітарного університету ім. Лесі Українки (довідка про впровадження №1-7/508 від 13.10.2023р.), Волинського національного університету (довідка про впровадження №03- 24/01/3428 від 23.11.2023р.), Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка про впровадження №442 від

20.12.2023р.), Полтавського національного педагогічного університету ім. Короленка (довідка про впровадження №3278/01-35/29 від 21.12.23р.).

Особистий внесок здобувача у працях, опублікованих у співавторстві. В опублікованій спільно з І. Андрощук, Н. Бахмат та О. Косенчук статті «Current trends in school reform in the Republic of FINLAND» [238] автору належить визначення основних сучасних тенденцій шкільної реформи у Фінляндії з урахуванням основних глобалізаційних векторів розвитку системи освіти.

Апробація результатів дослідження здійснювалася на наукових та науково-практичних конференціях різних рівнів, зокрема *міжнародних*: «Реформування шкільної освіти Фінляндської Республіки: поступ до успіху» (Italy, 2020); «Впровадження принципів фінської освіти в контексті реформи НУШ в Україні», (Гельсінкі, Фінляндія, 2022) *всеукраїнських*: «Підготовка вчителів в Фінляндській Республіці до роботи в умовах освітніх змін» (Полтава, 2021); «Міжкультурний концепт реформування шкільної освіти у Фінляндській Республіці (1990–2010-ті рр.)» (Київ, 2021); «Провідні тенденції реформування шкільної освіти в Фінляндській Республіці крізь призму поступу НУШ» (Мукачево, 2022).

Публікації. Основні результати дисертації висвітлено у 11 наукових публікаціях, із них 10 – одноосібні, 1 – у співавторстві: 5 статей – у наукових виданнях, включених на дату опублікування до переліку наукових фахових видань України; 1 стаття (у співавторстві) у періодичному науковому виданні, проіндексованому в базі даних Web of Science Core Collection; 5 публікацій, у якій додатково висвітлено результати дисертації.

Особистий внесок здобувача у працях, опублікованих у співавторстві. В опублікованій спільно з І. Андрощук, Н. Бахмат та О. Косенчук статті «Current trends in school reform in the Republic of FINLAND» автору належить визначення основних сучасних тенденцій шкільної реформи у Фінляндії з урахуванням основних глобалізаційних векторів розвитку системи освіти.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається з анотацій українською та англійськими мовами, вступу, трьох розділів, висновків до кожного з розділів, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг дисертації становить 234 сторінок (основна частина – 195 сторінок, додатки – на 8 сторінках). Список використаних джерел містить 355 найменувань, зокрема 181 іноземними мовами. Робота містить 11 таблиць та 14 рисунків в основному тексті роботи.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-ІСТОРИЧНИЙ АНАЛІЗ РЕФОРМУВАННЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ФІНЛЯНДСЬКОЇ РЕСПУБЛІКИ

1.1. Теоретичні аспекти реформування шкільної освіти Фінляндської Республіки

Виклики та потреби, які неперервно формуються в суспільстві можна вважати першочерговими факторами спричинення змін в системі шкільної освіти України. У науковому середовищі відомо, що проблеми та завдання реформування, становлення та розвитку системи освіти висвітлюються в дослідженнях В. Андрущенка [12], І. Андрущук [8], М. Бойченко [24], Н. Дічек [55], В. Журавського [64], А. Загородньої [66], М. Євтуха [61], В. Лугового [64], В. Кременя [92], С. Ніколаєнко [64], Н. Ничкало [118], В. Олійника [125], Т. Сорочан [158], Л. Лук'янової [118], Л. Протасова [64], Л. Хоружої [176].

З метою більш чіткого з'ясування значення освітньої реформи, її особливостей відповідно до соціальних, економічних та політичних передумов трансформації освіти вважаємо доцільним здійснити аналітичний огляд термінології, за якими визначається проблема, що розглядається в роботі.

Відповідно до теми дослідження є потреба достовірно визначити термін явища «реформа», «реформування освіти», «освітня реформа», «тенденції», «зміни в освіті», «освітня політика».

Слід зазначити, що слово «реформа» походить від латинського *Reformato*, що означає «перетворюю» [172] з огляду зміни в контексті поліпшення, без порушення основ існуючого. Наукові розвідки дослідників Н. Гавкіна [37], І. Лехіна [155], С. Локшиної [97], М. Рац [142] та ін. присвячено питанню походження, значення та тлумачення терміна «реформа». Зокрема, такі науковці як І. Гобозов [132], В. Горбатенко [41], С. Кравченко [87] та ін. займалися теоретико-методологічним

обґрунтуванням поняття «реформа» в історичній науці, філософії, політології та державному управлінні.

Згідно зі словником Collins [6] реформа полягає у змінах і удосконаленнях закону, соціальної системи чи інституту.

Підкреслимо, що іменник «реформа» виникає від слова «реформація». З XV ст. слово «реформа» вживалося як похідне від дієслова «реформувати» в контексті церковних та правових перетворень. З XVI ст. в Європі термін «реформація» розглядається як проведення системних та докорінних змін у якійсь галузі, для надання їй нових якостей і властивостей [333].

Як засвідчують наукові розвідки, поняття «реформа» розглядаємо як вдосконалення, трансформацію, системні зміни в галузі шкільної освіти. У енциклопедичному словнику надається пояснення, що реформа є перетворенням, яке вводиться законодавчим шляхом, удосконалення в будь-якій галузі державного або суспільного життя [173, с. 194]. Ми погоджуємося з тлумаченням вищезазначеного автора. Більш ліберальною вважаємо характеристику, обґрунтовану В. Бліхарем, а саме: реформа – це перетворення, зміни, перебудова будь-якої сторони суспільного життя (порядків, інститутів, установ), які не знищують основ існуючої соціальної структури [173].

У фінському тлумачному словнику поняття «реформа» («uudistaa») тлумачиться як «кінцевий результат оновлення» [324]. Варто зазначити, що «освітня реформа» за словником Top hat трактується як «зміна суспільної освіти з точки зору теорії та практики освіти». Зазначається, що «освітня реформа зосереджувалася на зовнішніх факторах, то тепер вона зосереджена на результатах, таких як досягнення учнів» [337].

Освітня реформа може спробувати усунути нерівності, у тому числі ті, що стосуються бідності, статі та класу. Освіта, заснована на доказах, спрямовує реформу, де наукові дослідження вказують на найефективніші методи.

Результати наших досліджень засвідчують, що реформи ґрунтуються на відповідних змінах в освітній політиці. Реформа, як інструмент реалізації освітньої політики, процес політичних, адміністративних, педагогічних та соціальних змін, передбачає масштабні зміни у всій системі освіти.

Процес систематизації та визначення термінів, суголосних з реформою освіти, дозволив визначити її як суспільно-освітній феномен, а також як процес взаємопов'язаних освітніх змін. Відповідно, поняття «тенденція реформування освіти» розглядається в цих вимірах і визначається як відносно стабільний напрямок поступу освітнього явища чи процесу, пов'язаного з реформою, або такого, що впливає на її перебіг. Реформування освіти передбачає внесення змін до існуючої системи освіти з метою її вдосконалення. Ці реформи часто мають багато різних тенденцій або напрямків. Наприклад, деякі реформи можуть бути зосереджені на вдосконаленні навчальної програми та методів навчання, тоді як інші можуть бути спрямовані на розширення доступу до освіти для певних груп або вирішення таких проблем, як фінансування шкіл.

Реформа – це здійснення, спосіб поступових, але вже назрілих змін, пристосування суспільства і влади до мінливих умов соціального життя, «воно використовується лише у сфері управління суспільством чи у сфері його перетворення, зміни через механізми влади» [53].

Підґрунтям трансформації в освіті постає інтеграція в контексті євроінтеграції освітніх змін, з метою підвищення якості освіти, удосконалення освітнього простору, запровадження інноваційних підходів до організації освітнього процесу. Новітні трансформації в освіті є зумовленими та закономірними, реформування її структури та змісту відбувається згідно із запитом суспільства.

З'ясовано, що багато науковців займаються дослідженням реформи освіти в Україні. Ґрунтуючись на зазначеному вище, важливо відзначити, що існує багато різних підходів та визначень реформи, і вони залежать від індивідуальних дослідницьких підходів та конкретних контекстів

досліджень [83; 84]. Звернемося до праць українських науковців, які досліджують реформу освіти в Україні (Табл. 1.1).

Таблиця 1.1.

Українські науковці, які досліджують реформу освіти

Автор	Проблематика дослідження
Н. Авшениук [1]	Модернізація педагогічної освіти в країнах ЄС
Л. Березівська [19]	Реформування шкільної освіти в Україні: історичний аспект
І. Вікторенко, І. Федь, Н. Вовк [32]	Реформування початкової освіти, перспективи інноваційного навчання, підходи до розвитку учнів
О. Гаврилишена [38]	Реформа вищої освіти, якості освіти, оцінювання результатів навчання та розвитку вчителів
О. Грабовський [75]	Реформування вищої освіти, управління освітніми системами та модернізації освітніх стандартів
Л. Гриневич [43], В. Огнев'юк [123]	Освітні реформи
В. Кремень [91]	Дослідження освітньої політики, реформування шкільної освіти та професійної освіти, трансформація змісту освіти, трансформація особистості
О. Локшина [97]	Трансформаційні процеси шкільної освіти в контексті європейської інтеграції
О. Ляшенко [104]	Модернізація змісту освіти, реформування початкової та середньої освіти
Н. Родюк, Н. Лазаренко [145]	Інноваційні процеси в розвитку вищої освіти Фінляндії
О. Савченко [148]	Реформування початкової освіти, реформування змісту освіти
О. Янкович [180]	Реформування професійної освіти, підготовка фахівців відповідно до потреб сучасного ринку праці
Л. Хоружа [175]	Сучасні стратегії трансформації змісту педагогічної освіти

Джерело: складено автором самостійно на основі джерел ([75], [91], [38], [145], [32], [180], [1], [19], [43],[123],[97], [148], [104], [175])

Також інші вчені активно займаються згаданою вище тематикою і вносять свій доробок у розвиток освітніх реформ в Україні [164]. Реформа як явище, визначена українськими науковцями і має різні визначення

залежно від контексту та сфери дослідження. Нижче пропонуються окремі визначення поняття «реформа», а саме:

– у енциклопедичному словнику з державного управління ця дефініція позначає перетворення, зміну, перевлаштування певного об'єкта, що передбачає його перехід у новий якісний стан [59];

– проблемі реформування освіти та термінологічному аналізу в цьому аспекті присвячені праці українських компаративістів А. Василюк [29], О. Глушко [39], А. Джурило [52], А. Сбруєвої [151] та ін.;

– філософський словник визначає «реформу» як метод зміни соціальної системи, соціального інституту або окремого явища, важливого для суспільства, що здійснюється управлінським (владним) механізмом із чітким розумінням мети змін [173];

– А. Василюк характеризує «реформу» як перетворення в системі освіти в контексті далекоглядної освітньої стратегії. Цей процес виникає як концепція від уряду, регіональної освітньої влади або громадських об'єднань, що мають належні повноваження в освітній сфері. Ці концепції та пропозиції поступово перетворюються з ідеї у нормативно-правові акти. На думку дослідниці, сутністю освітнього реформування є взаємодія спрямованих дій, державних та громадських органів (через закони, нормативно-правові акти, інструкції, рекомендації тощо) [29, с.13];

– «реформа – це освітні зміни, які створюють підґрунтя для прогресивного поступу системи освіти та всього суспільства» – визначення М. Фуллан (Michael Fullan), канадського науковця, який досліджував теоретичні та методологічні аспекти інтегрування освітніх змін [214, с. 50].

– реформа – це плановані та обґрунтовані дії зі зміни існуючого стану в системі, що сприяють досягненню поставлених цілей і вирішенню актуальних проблем (О. Савченко, український філософ) [148];

– реформа – це цілеспрямований процес, що забезпечує виховання особистості, яка б задовольняла потреби культурного, морального, творчого й соціального поступу (В. Кремень, український вчений) [89, с. 418];

– реформа – це процес політичних, адміністративних, освітніх і соціальних змін, який включає широку трансформацію всієї освітньої системи (А. Сбруєва) [151, с. 9–10].

Істотно те, що американський філософ і педагог Джон Дьюї (John Dewey), який розвинув теорії про освітню реформу та активне навчання [196], досліджував поняття освіти та її роль у формуванні демократичного суспільства, аналізував необхідність постійних освітніх реформ задля відповідності змінам потреб суспільства. У роботі «Дослідження повної життєдіяльності» (Studies in the Theory of Human Activity) Д. Дьюї, досліджуючи поняття «реформа» як процес зміни та вдосконалення людської діяльності в усіх її аспектах, включаючи освіту, політику та соціальні структури, стверджував [196]:

- реформа в освіті повинна бути постійним процесом, що відповідає динамічним потребам суспільства і розвитку наукових знань;
- реформа не означає відкидати все старе, але вдосконалювати та модернізувати те, що вже існує, враховуючи нові можливості та вимоги;
- справжня реформа в освіті полягає в тому, щоб навчити учнів думати критично, бути творчими та спроможними адаптуватися до змін у сучасному світі;
- освіта повинна бути орієнтована на життя та вироблення навичок, які дійсно потрібні для успішного функціонування в сучасному суспільстві.

У свою чергу П. Салберг (Pasi Sahlberg) – фінський експерт з освіти, який вивчав освітні реформи та фінську модель освіти, відому своєю ефективністю, стверджує [302]: «Освіта не може бути вічною. Вона повинна розвиватися разом із змінами в суспільстві. Реформа в освіті має бути поступовою, здійснюватися на основі досвіду та досліджень, а не на основі модних тенденцій».

Отже, явище «реформа», яке визначається науковцями, має різні аспекти та підходи залежно від галузі досліджень та контексту. На основі

вищезазначеного можна зробити узагальнення явища «реформи», зробленого на основі визначень науковців (Табл. 1.2).

Таблиця 1.2

Узагальнення характеристик явища «реформа»

Реформа	Характеристика
як систематичні зміни	у суспільстві, економіці, політиці або інших сферах діяльності, спрямовані на поліпшення, модернізацію або перебудову існуючих структур і процесів;
як стратегічне перетворення	спрямованість на досягнення конкретних цілей, таких як покращення ефективності, підвищення якості, забезпечення сталого розвитку або відповідь на вимоги та виклики, що неперервно змінюються;
як інновації	нова ініціатива змін в системі освіти, спрямованість на інновації в країні, формування іншого мислення у покоління, що підрастають; визначення необхідних для розвитку країни компетентностей, які слід виховувати у розробленні навчальних програм, стандартів та мережі освіти на їхній основі

Джерело: складено автором самостійно

Слід зазначити, що фінські науковці відводять важливе місце дослідженню освітніх реформ у своїй країні. Фінляндська Республіка вважається однією з передових країн у галузі освіти і її досвід, практики привертають увагу науковців з усього світу. Можна навести кілька прикладів досліджень фінських науковців у сфері освітніх реформ [184]:

1. «Фінська модель освіти: дослідження та оцінювання» (Nakkarainen К.) – у цьому дослідженні вивчалися основні принципи та особливості фінської системи освіти, включаючи роль учителів, організацію навчального процесу, оцінювання та успішність учнів [219];

2. «Інноваційні підходи до освіти в Фінляндії» (Nakkarainen К.) – це дослідження спрямоване на вивчення новаторських підходів до навчання та організації освітнього процесу в фінських школах, зокрема застосування технологій, проєктного навчання та інші форми активного навчання [218].

3. «Забезпечення якості освіти в Фінляндії: стратегії та виклики» (Simola Н.) – у цьому дослідженні аналізувалися механізми та стратегії

забезпечення якості освіти в Фінляндії, включаючи процес акредитації, стандарти та моніторингові інструменти [312].

4. «Інклюзивна освіта в Фінляндії: досягнення та виклики» (Naukkariinen A.) – у цьому дослідженні вивчалися практики та стратегії забезпечення інклюзивної освіти в Фінляндії, зокрема створення сприятливого середовища для всіх учнів, незалежно від їхніх особливостей [261;120].

Внесок у розвиток теорії реформ зроблено фінським дослідником П. Сальбергом, який запропонував концепт глобального руху реформування освіти (Global Education Reform Movement (GERM) та Фінської моделі освітніх змін (Finnish Model of Educational Change) [224, р. 56].

Глобальна освітня реформа, або, як її називає П.Салберг, GERM, характеризується освітньою політикою, яка зосереджується на стандартизації, вузькому навчальному плані, що фокусується на ключових предметах/знаннях, високій підзвітності та впровадженні корпоративних методів управління [302].

Важливо підкреслити, що хоча Фінляндську Республіку називали «зразковим учнем», враховуючи політичні поради міжнародних організацій, особливо ОЕСР та Європейського Союзу, фінська освітня система залишалася досить «незараженою вірусами» того, що називають глобальним рухом за реформу освіти або GERM [305].

Слід зазначити, що GERM з'явився з 1980-х років і був суголосним з освітніми реформами в багатьох освітніх системах по всьому світу, включаючи США, Англію, Австралію та деякі країни з перехідною економікою. Починаючи з 1980-х років, принаймні п'ять загальноприйнятих рис освітньої політики та принципів реформування використовувалися задля покращення якості освіти та вирішення проблем в системах державної освіти.

Зокрема, *стандартизація освіти* (встановлення чітких і досить високих стандартів ефективності для шкіл, вчителів і учнів обов'язково

покращить якість очікуваних результатів); *зосередженість на основних предметах* у школі (базові знання та навички учнів з читання, письма та математики є пріоритетними, як головні цілі та показники освітніх реформ); *пошук шляхів досягнення цілей навчання з низьким рівнем ризику* (зводить до мінімуму експерименти, зменшує використання альтернативних педагогічних підходів і обмежує ризику в школах і класах); *використання корпоративних моделей управління; впровадження політики підзвітності шкіл на основі тестів* [304].

Загалом П.Салберг наголошує, що жоден із цих елементів GERM не був прийнятий у Фінляндії так, як це було прийнято в освітній політиці багатьох інших країн, наприклад, у Сполучених Штатах та Англії [302]. Натомість науковець зауважує, що типовими особливостями викладання та навчання у Фінляндській Республіці є такі: висока довіра до вчителів і директорів як до високих професіоналів; заохочення вчителів і учнів використовувати нові ідеї та підходи, іншими словами, ставити допитливість, уяву та креативність в основу навчання; мета викладання та навчання полягає в тому, щоб досягти щастя навчання та розвитку цілісної дитини [302].

Водночас, П.Салберг окреслює основні риси фінської моделі освітніх змін, а саме: *системність та комплексність* (модель передбачає впровадження широкого спектру змін у всіх аспектах освітньої системи, від педагогічних методик до управління та фінансування); *фокус на рівності та інклюзії* (фінська модель зосереджена на забезпеченні рівних можливостей для всіх учнів та інклюзію, що сприяє зменшенню соціальних нерівностей у доступі до якісної освіти); *довіра та автономія* (освітній процес ґрунтується на довірі між учителями, учнями та батьками, що створює сприятливу атмосферу для самореалізації та творчості); *професійний розвиток вчителів* (фінська модель надає вчителям академічну свободу та підтримку для саморозвитку й підвищення кваліфікації); *збалансований підхід до оцінювання* (модель відмовляється від надмірного тестування та

стандартизації, надаючи перевагу формам оцінювання, які враховують комплексний розвиток учнів) [302].

Аналітичний огляд праць дозволив виокремити низку трактувань явища «реформування освіти». Так С. Сисоева розглядає поняття «реформування освіти», як «приведення політичних, фінансово-економічних та суспільних інститутів держави, дотичних до сфери освіти, у відповідність до визначеної мети розвитку освіти, якою, зокрема, для української освіти є задоволення освітніх потреб, інтересів та розвитку особистості кожного громадянина суспільства, а також ресурсне забезпечення побудови незалежної демократичної, економічно і політично стабільної, духовно розвиненої держави, інтегрованої у європейський простір» [153].

Дослідниця О. Глушко характеризує освітню реформу «як зміни, які частіше всього ініціюються «згори» й мають конкретну подальшу реалізацію в освітній політиці» [39].

Отже, спираючись на вищезазначене, ми розуміємо поняття «реформа» як основний рушій вдосконалення освітніх змін через інновацію, покращення якості освіти та усунення освітніх недоліків. Інвестування в професіоналізм вчителя та справедливість освіти є більш перспективною політикою для розвитку всієї системи. Водночас, реформу розглядаємо як *розвиток* (процес розвитку або зміни, спрямовані на поліпшення певної системи чи сфери діяльності); *еволюцію* (еволюційний процес, що поступово вдосконалює існуючу систему); *функціональність* (зміна функціональності системи з метою покращення її результативності та ефективності); *оптимізацію* (ефективність процесів, структур та ресурсів з метою досягнення кращих результатів); *реструктуризацію* (перегляд організаційної структури для покращення управління та координації); *модернізацію* (спрямована на трансформацію системи задля відповідності сучасним вимогам та потребам); *адаптацію* (приспосовування до змін у соціальному, економічному або технологічному середовищі).

Аналітичний огляд праць дозволив виокремити низку трактувань явища «тенденція». Словник іншомовних слів вказує, що тенденція [156] є напрямком розвитку чого-небудь; прагнення, намір, властиві кому-, чому-небудь.

Аналізуючи тенденції як наукову проблему в літературознавчих студіях, Т. Качак стверджує, що «тенденція – це засвідчені певними явищами і процесами зміни в стані об'єкта дослідження, які пояснюють його сутність, природу, особливості функціонування й напрями еволюції впродовж певного проміжку часу, залежать від внутрішніх та зовнішніх чинників [74].

Дефініцію «тенденція» Т. Яценко пропонує розуміти як спрямований розвиток будь-яких явищ і понять; у методичному аспекті – трактувати не лише з позиції виявлення напряму руху, а й визначення сутності якісних змін, що відбуваються в його процесі» [181, с. 1].

За уточненням О. Локшиної, «тенденціями» в контексті сучасних методологічних підходів до порівняльно-педагогічних досліджень розуміють спрямованість руху та якісні зміни, що відбуваються під час цього руху [98].

Під «тенденціями» Т. Степанова розуміє нові напрями і спрямованості її розвитку, прогресивні, інноваційні ідеї та прагнення її подальшого реформування й модернізації відповідного до нових соціокультурних і економічних умов освітнього простору [159, с. 379].

Н. Авшенюк досліджує тенденцію щодо професійного розвитку вчителів у розвинених англомовних країнах як відображення освітньої політики та реального функціонування систем педагогічної освіти й освіти дорослих в цих країнах. Дослідниця наголошує, що тенденція залежить від історичних, політичних, національних, соціально-економічних та культурних чинників, а також від стратегій міжнародних організацій, і визначає перспективи професійного зростання вчителів як у місцевому, так і в глобальному освітньому контексті. Дослідниця підкреслює, що

об'єктивні та суб'єктивні фактори, які спричиняють появу та еволюцію певних тенденцій, можуть одночасно служити критеріями для класифікації цих тенденцій [1].

Водночас, Н. Терентьева виокремлює наступні групи тенденцій, які розподіляються за такими критеріями[165]:

- регіоном розповсюдження (магатенденції, субтенденції, регіональні);
- часовою тривалістю (наскрізні, локальні);
- наслідками, які можна оцінити (позитивні, негативні, дискурсивні);
- характерними ознаками (спільні, суперечливі);
- динамікою прояву (прогностичні, динамічні, еволюційні).

Також виявлено *класифікацію тенденцій відповідно до термінів дії* [198]:

- короткий термін: коли тенденція реєструється протягом короткого періоду, це можуть бути тижні або навіть дні;
- середньостроковий: зазвичай мається на увазі, що період аналізу становить від декількох місяців до кількох років, але не такий короткий, щоб вважати його короткочасним; вони можуть становити, наприклад, шість-вісім місяців;
- тривалий період: зазвичай, коли тенденція спостерігається протягом періоду, що перевищує три роки.

І. Андрощук зазначає, що «на сьогодні існують різні підходи до визначення тенденцій розвитку освіти. Найчастіше у науковій літературі до основних із них відносять такі: гуманізації освіти; гуманітаризації освіти; національної спрямованості; відкритості системи освіти; перенесення акцентів з навчальної діяльності педагога на продуктивну навчально-пізнавальну, художню, трудову діяльність учнів; активне використання технологій та методик, що базуються на проблемному викладі, науковому пошуку, активній самостійній роботі на засадах співпраці учасників освітнього процесу; створення сприятливих умов для самовизначення й самореалізації здобувачів; творчої спрямованості освітнього процесу;

оцінювання результату освіти за певними вимогами, уніфікованими формами; цілісності навчання і виховання та ін.» [8, с. 18].

У своїй праці «Філософія освіти XXI століття» В. Кремень визначив ключові загальноцивілізаційні *тенденції*, які виникли у минулому десятилітті та будуть розвиватися впродовж XXI століття, впливаючи на різні аспекти життя і суспільства. Однією з найбільш значущих серед них є глобалізація суспільного розвитку, яка проявляється через такі ключові характеристики: [90]:

- зближення націй, народів, держав, суспільних відносин по всьому світу;
- формування спільного економічного простору та інформаційного поля;
- значну залежність прогресу кожної країни від її здатності взаємодіяти з міжнародним співтовариством;
- об'єктивну необхідність для країн мати соціальні відносини, які відповідають міжнародним стандартам, для успішного розвитку та тривалого існування;
- розподіл світу на протилежні соціально-економічні системи;
- небувале загострення конкуренції між державами, яке охоплює не лише економічні аспекти, а й інші сфери;
- зміну сутності держави, яка змушена делегувати частину традиційних функцій на рівень об'єднаних держав або міжнародних організацій.

Розглядаючи тенденції реформування системи шкільної освіти Фінляндської Республіки, пригадаємо, що досягнення якості фінської освіти спрямовується на розвиток національних традицій країни; ефективно впровадження практичного досвіду; використання потенціалу інновацій та розв'язання проблем, які впливають на якість викладання та навчання.

Враховуючи вищезазначене, ми розуміємо «тенденції» як довгострокові або тривалі напрямки розвитку або змін у суспільстві, економіці, науці, технологіях, які пов'язані з еволюційними процесами чи

широкими соціокультурними та економічними спрямуваннями. Тенденції можуть бути відносно стабільними впродовж тривалого періоду, їхнє розкриття може вимагати аналізу довгострокових даних чи тривалих спостережень.

Водночас, «сучасні тенденції» розуміємо як напрямки розвитку чи змін, які є актуальними на даний момент і відображають найновіші спрямування. Сучасні тенденції є досить гнучкими, відповідно до змін у суспільстві, технологіях, науці, культурі та характеризують швидкі та непередбачувані зміни. Крім того, сучасні тенденції відносяться до конкретного проміжку часу і можуть бути визначені на основі певних подій, тенденцій та розвитку.

Таким чином, освітня політика Фінляндії базується на періодичних змінах і системному лідерстві на основі загальноприйнятих цінностей та спільного соціального бачення, які корелюються із сучасними ідеями стійких освітніх змін, а не на запровадженні послідовних освітніх революцій.

Вирішального значення набуває ретельне вивчення реформування шкільної освіти Фінляндської Республіки, адже імплементація провідних ідей є актуальною у період реформування вітчизняної освітньої галузі. Актуальність зазначеної проблеми знайшла часткове висвітлення у працях українських компаративістів та фінських дослідників, зокрема: Л. Загоруйко [67], О. Першукова [130], E. Aho [184], A. Antikainen [188], S- E. Hansen [352], K. Pitkänen [184], P. Sahlberg [305], H. Simola [313], J.E. Tuovinen [340], J. Välijärvi [345], I. Westbury [352] та ін.

Наукові розвідки українських компаративістів з освіти у Фінляндській Республіці є різноплановими. Дослідженням успіху вдалого реформування шкільної освіти в Фінляндській Республіці займалися такі науковці, як В. Бутова (2011) [25] та С. Гринюк (2013) [45] – розвиток системи педагогічної освіти Фінляндії, Л. Волинець (2013) [35] – принципи освітньої політики Фінляндії щодо забезпечення якості загальної середньої освіти,

О.Вагіна (2019) [28] – національні освітні традиції Фінляндії в контексті європейської освіти; І. Жерноклеєв (2006) [62] та Л. Ляшенко (2003) [102] – професійна освіта в Фінляндії, В. Лунячек (2017) [101] – чинники успіхів фінської освіти, К. Котун (2013) [85], (2017) [86] – європейські підходи до реформування педагогічної освіти у Фінляндії; Законодавче забезпечення особливостей освіти дорослих у Фінляндії, Н. Третьякова (2012) [167] – система освіти Фінляндії, О. Мандровний [106] - загальна характеристика системи освіти в Фінляндії; Ю. Підборський (2019) [132] – реформування та модернізація освітніх систем країн світу ХХІ ст. та ін.

Зокрема, Л. Волинець [35] досліджувала особливості системи освіти Фінляндії, що зумовили «фінське диво». Дослідниця наголошує, що успіхи Фінляндії в галузі освіти обумовлені двома основними факторами: об'єктивними соціокультурними передумовами (географічними, демографічними, історичними) і внутрішньошкільними, тобто особливостями шкільної системи, які викликані ціленаправленими реформами останніх десятиліть. Ці зміни необхідно розглядати на тлі більш широких трансформацій суспільства, які пов'язані з концепцією «Держави добробуту».

Зарубіжні дослідники Е. Аho (2006) [184], К. Pitkänen (1993) та Р. Sahlberg (2009) [303] вивчали принципи реформування шкільної освіти в Фінляндії. Зокрема, Т. Asunta (2006), S.-E. Heasen та І. Westbury [352] досліджували дослідницькі практики реформ, А. Partanen (2011) [289], Н. Simola (2009) [311] та Е. Tuokko (2011) [339] – світові методики модернізації освіти та ін.

Е. Аho в своєму аналізі політики розвитку фінської освіти та принципах реформування робить висновок, що необхідно вводити послідовні реформи та інновації; освітня політика Фінляндії була побудована на стійкому лідерстві, на основі загальноновизнаних цінностей і спільного бачення.

P. Sahlberg, наголошував, що реформи в освіті були рушійними силами у підвищенні рівня і якості навчання учнів у фінських школах.

A.Schleicher припускає, що одним із елементів успіху реформування була «спроможність політиків проводити реформи, які виходили за рамки: оптимізація існуючих структур, політик і практик, а також рух до фундаментальних трансформацій, парадигм і переконань, які лежали в основі освітньої політики до 1960-х років» [310].

Аналітичні розвідки дозволили виокремити низку трактувань явища «освітня політика». Слід зазначити, що освітня політика – це діяльність держави та її інституцій, органів місцевого самоврядування, спрямована на забезпечення законодавчого, фінансового та організаційного розвитку та функціонування освітньої сфери.

Як стверджує В. Кремень, «освітня політика є складовою внутрішньої політики держави, інструментом забезпечення фундаментальних прав і свобод особистості, підвищення темпів соціально-економічного та науково-технічного розвитку, гуманізації суспільства, розвитку культури» [126, с.311].

Дослідженню державної політики в галузі освіти присвятили свої праці В. Андрущенко [12], Л. Грень [42], Т. Губанова [46] Д. Дзвінчук [54], В. Журавський [64], В. Кремень [93], В. Огнев'юк [123], І. Остапенко [128], О. Потапенко [137], Н. Протасова [140], Я. Тицька [166], Н. Шульга [179] та інші вітчизняні науковці.

Визначенню понять, які відносяться до напрямку «державна освітня політика», присвячено наукові роботи з державного управління та державної освітньої політики Л. Грень [42], О. Дуброва [58], І. Парубчак [129], Я. Тицької [166], Н. Шульги [179] та ін.

Термін «державна політика в галузі освіти» або «державна освітня політика» започатковано використанням у науковій літературі 60-70-х років ХХ ст., коли в СРСР, США, державах Європи та в Японії освіту почали розглядати його як найважливіший чинник економічного розвитку й

соціального прогресу, як сферу, що потребує особливої уваги на загальнодержавному рівні. Цей період характеризується «інформаційним вибухом», тобто бурхливим розвитком природничих і фізико-математичних наук» [48].

За Я. Тицькою «державна політика у сфері освіти – це передбачена законодавством сукупність дій органів державної влади щодо формування й реалізації стратегічних завдань сфери освіти, удосконалення та розвитку системи освіти з метою задоволення потреб людини й суспільства» [166].

Державну освітню політику Л. Прокопенко визначає «як складову політики держави, яка відображає сукупність її цілей і завдань в сфері освіти, що формуються політичною системою, залежно від сутності держави та її соціального призначення і реалізуються нею за допомогою відповідних інструментів» [139].

Державна освітня політика «формується, визначається державою і здійснюється від її імені в особі державних органів та установ, які представляють усі гілки державної влади, з метою упорядкування освітніх процесів, здійснення на них впливу або безпосереднього визначення їхнього перебігу. Склад та компетенції органів і інституцій освітньої політики є специфічними для кожної держави» [139; 138].

Н. Шульга уточняє, що «освітню політику можна представити як прийняття державою правил своєї діяльності щодо системи освіти та її елементів, наявних між ними взаємозв'язків, включаючи й саму державу як елемент системи освіти, та здійснення конкретних дій згідно з цими правилами» [178, с.14].

У журналі Верховної Ради «Віче» окреслюється, що «Державна освітня політика ґрунтується на конституційних нормах; стратегічних документах розвитку освіти (доктрини, програми, концепції тощо); міжнародних, міждержавних договорах, ратифікованих вищим законодавчим органом; законах, законодавчих актах; указах і розпорядженнях Президента України; постановах Верховної Ради України

та Кабінету Міністрів України; наказах, розпорядженнях Міністерства освіти і науки України, міністерств і відомств, яким підпорядковані заклади освіти; наказах та розпорядженнях регіональних (місцевих) органів виконавчої влади, виданих у межах їхньої компетенції» [48].

Спираючись на вищезазначене, ми розуміємо поняття «освітня політика» як сукупність стратегій, законів, нормативних актів, програм та інших інструментів, які визначають способи організації, управління та розвитку освітньої системи в певній країні, регіоні або глобальному контексті. Це відображає цілі, пріоритети та цінності суспільства щодо освіти, а також стратегії для досягнення цих цілей. Основними завданнями освітньої політики вбачаємо в забезпеченні доступності, рівності та якості освіти для всіх громадян, сприянні розвитку громадянського суспільства, підготовки кваліфікованих працівників, забезпеченні конкурентоспроможності нації на міжнародному рівні.

Враховуючи ці завдання, визначено теоретичні аспекти реформування шкільної освіти Фінляндської Республіки, а саме: зв'язок освітніх змін з економічним та політичним поступом країни; визначено основні чинники впливу на реформи (законодавче регулювання, нормативно-правова база, національні освітні стандарти та модернізація структури, змісту й організації освітнього процесу),

Охарактеризовано поняття «реформа», узагальнено особливості явища «реформа» (як систематичні зміни, як стратегічні перетворення, як інновації), що дало змогу розглянути реформування освіти як явище, що об'єднує суспільні та педагогічні аспекти, а також як процес освітніх трансформацій.

За результатами теоретичних розвідок українських і зарубіжних учених, встановлено, що ґрунтовно вивчено дослідницькі практики реформ та розвитку шкільної освіти Фінляндії. Попри це, теоретичні аспекти реформування шкільної освіти Фінляндської Республіки потребують додаткового дослідження.

Отже, важливо зазначити, що досвід реформування фінської освіти спонукає навчатися не лише на минулому власному досвіді чи досвіді інших країн, але і прогнозувати майбутнє. Це один із ключових уроків фінського прикладу, який певною мірою пояснює, чому Фінляндія не лише змогла здійснити трансформацію в економіці, що ґрунтувалася на знаннях, а й визначити причини зростання конкурентоспроможності фінської освіти.

1.2. Передумови реформування шкільної освіти Фінляндської Республіки

Реформування системи шкільної освіти в Україні та створення Нової української школи на основі принципів людиноцентричної філософії навчання, виховання та розвитку особистості на різних етапах її становлення актуалізує дослідження продуктивних педагогічних практик країн, які мають значний успіх у цій галузі.

З огляду на суспільну значущість пошуку шляхів розбудови, адекватних в умовах цифрової цивілізації моделей шкільної освіти учнів, науковий і практичний інтерес становить поступ змін у Фінляндській Республіці в історичному проміжку, що характеризується якісним зростанням і має визнання світової спільноти. [81]. Провідною ідеєю продуктивних зрушень у системі шкільної освіти цієї країни є пріоритет знань як чинника особистого добробуту та вирощування людського капіталу – в суспільному вимірі.

Акцентуємо увагу на тому, що для розуміння змін в освітній політиці Фінляндії від 1950 до 2020 років, важливо спершу дослідити передумови, які спонукали до її реформування.

Вивченню окремих аспектів розвитку фінської шкільної освіти присвячено наукові розвідки сучасних вітчизняних науковців: «Організаційно-педагогічне забезпечення якості освіти у загальноосвітніх школах Фінляндії» (Бутова В., 2018) [27], «Особливості освіти іммігрантів у Фінляндії у контексті рівності освітніх можливостей» (Загоруйко Л., 2010)

[67], «Особливості системи професійного розвитку вчителів у Фінляндії» (Загоруйко Л., 2023) [68] та ін.

З проблематики дослідження передумов реформування шкільної освіти Фінляндської Республіки в 1990-2010 роках, у межах нашого дослідження, інтерес становлять праці: Aho E., Pitkänen K., Sahlberg P. [184] (освітня політика і принципи реформування шкільної освіти у Фінляндії), Antikainen A. [188] (охарактеризував скандинавську модель в освіті), Simola H., Tuovinen J.E. [311] (вивчали найкращі світові методики реструктуризації освіти, зокрема, освіти Фінляндії), Westbury I., Hansen S- E. [352] (досліджували дослідницькі практики реформ), Välijärvi J. [345] (досліджував узгодженість освітніх реформ, гнучкість та індивідуальні програми у фінській системі).

За результатами аналітичного теоретичного вивчення з'ясовано різні проблеми модернізації та розвитку шкільної освіти, що притаманні нині Фінляндській Республіці, які висвітлені українськими та зарубіжними вченими. Однак соціальні, економічні та політичні передумови реформування шкільної системи освіти в заявлених територіальних і хронологічних межах потребують окремого дослідження.

Аналіз наукових і довідкових джерел свідчить про те, що проблема сутнісного та змістового аналізу поняття умов, передумов, реформи розглядається вченими крізь призму різних аспектів [11; 16; 76; 88; 117; 124; 141]. Реформа освіти є необхідною умовою для національного розвитку та національної безпеки всіх країн. Сьогодні освіта в розвинених країнах стала засобом позитивних змін, оскільки вона має найпотужніший потенціал – людські ресурси. Історико-педагогічне дослідження реформування шкільної освіти потребує встановлення передумов розвитку явищ і процесів, що є визначальними до якісних і кількісних змін.

У тлумачному словнику української мови ми знаходимо визначення «умова» як необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь [31, с. 632].

У філософському енциклопедичному словнику «умова» визначається, як зовнішні обставини, які зумовлюють виникнення певного явища, результату цілеспрямованої діяльності [173, с. 120].

Отже, у контексті нашої наукової проблеми поняття «передумови» розглядаємо як сукупність факторів, що зумовили цілеспрямовану системну діяльність щодо вдосконалення системи шкільної освіти в територіальних межах Фінляндської Республіки в 1990-і роки. Передумови є об'єктивними та закономірними щодо поступу тих чи інших змін.

Соціальні передумови. Ретроспективний огляд передумов реформування шкільної освіти, що розвивався у 1990-х роках, дозволяє систематизувати важливі аспекти соціально-економічного та політичного розвитку країни після другої світової війни. Після підписання мирного договору з Москвою (19 вересня 1944 року) Фінляндія зобов'язалася передати СРСР чверть своєї території та переселити з неї 450 тисяч осіб – майже 10% загального населення країни [344].

Слід зазначити, що у контексті вироблення та втілення ліберально-демократичних ідей у XX столітті в країнах Західної Європи та Північної Америки, Фінляндська Республіка того періоду розглядала освіту як засіб досягнення соціальної рівності та реалізації особистих можливостей для кожного [344].

Значний інтерес у контексті виокремленої проблематики становить висвітлення сутнісних особливостей розвитку системи освіти та на ґрунті економічних змін у Фінляндії (1950–1970). Так, П. Салберг охарактеризував три етапи в окресленому вище історичному відрізку часу:

- трансформація від сільськогосподарської економіки до індустріальної, що сприяла наближенню до рівня освітніх можливостей (1945–1970);
- впровадження державної загальноосвітньої школи в руслі північно-європейської моделі загального соціального добробуту;

– впровадження державної загальноосвітньої школи в руслі високотехнологічного інноваційного виробництва (1965–1990) [306].

Слід відмітити, що цивілізаційні виклики і сформовані культурні пріоритети спонукали країну до реформи шкільної освіти. Ключовим поняттям стало німецьке слово *Bildung*, що в перекладі на фінську мову перекладається як «*sivistys*» або «цивілізація» та «культура». Ю. Снелльман, гегелівський філософ і національний філософ Фінляндії, визначив (цивілізацію та культуру) *Bildung* як основу розвитку людства, нації та окремої людини. Його погляди на «безпеку маленької нації ґрунтуються на *Bildung*» [233]. Відповідно фінська мрія про майбутнє будувалася на пріоритеті знань і вмінь, а освіту розглядали як фундамент для побудови цього майбутнього [11].

Необхідно підкреслити, що найбільш масштабними перетвореннями шкільної системи, які розглядаємо в руслі передумов до реформ 1990-х років, були зміни в діяльності початкової та середньої освіти, що становили безперервний процес. Упродовж двох десятиліть системою розвитку шкільної освіти керували централізовано. Значущим був соціальний поштовх до децентралізації, що мав місце наприкінці 1980-х років. Залучення соціальних спільнот – експертів, фахівців зумовило збільшення впливу на політиків і урядовців щодо запитів на шкільну освіту дітей і молоді [344].

Економічні передумови. Досліджено, що індустріалізація економіки Фінляндії зумовила стрімкі зрушення соціальної сфери країни. Характерною була внутрішня міграція населення з сільських місцевостей у промислові райони, що межують зі Швецією [184]. Тому очевидним був тісний взаємозв'язок між економічними та соціальними чинниками щодо зростання необхідності вдосконалення шкільної освіти. У країні зростав попит на добре освічених робітників різних галузей виробництва та культури, охорони здоров'я, соціального забезпечення, а базова (обов'язкова) школа не відповідала на той час суспільним потребам.

Зазначене спонукає до перегляду зв'язку соціальних і політичних передумов. Як зазначає J. Tuovinen, загальноосвітня школа, народжена в 1970-х роках для підвищення рівня освіти населення, базується на ідеї рівного доступу до освіти та можливостей для всіх, незалежно від їхнього походження [340]. Необхідно підкреслити, що законодавство про загальноосвітню школу набуло чинності в 1963 р., а загальноосвітні школи замінили стару шкільну систему по всій країні в період з 1972 по 1979 рік, починаючи спочатку з малонаселеної Півночі і рухаючись поступово на Південь [310].

Виявлено, що до 1970-х років обов'язкова шкільна освіта забезпечувалась навчанням у чотирирічній початковій школі. Потім учні переходили до трирічної громадянської школи. По завершенню чотирирічної початкової школи, частина учнів кожної вікової категорії переходила до середньої школи (гімназії), яка була розділена на два рівні: п'ятирічну нижчу середню школу та трирічну старшу середню школу. Таким чином, шкільна система була селекційною, вона діяла за принципом паралельних шкіл і поділяла людей на три групи. Ця система була визнана недостатньою для індустріалізації та демократизації суспільства, як із соціальної, так і з педагогічної точки зору [184].

Законодавчі передумови, що мали вплив на освітню політику, реформування шкільної освіти Фінляндської Республіки становили сталість поглядів уряду щодо питань освіти.

Реформування шкільної освіти в Фінляндській Республіці з точки зору законодавства відбувалось у контексті змін законодавчого регулювання, а саме:

– пропозиції щодо нової народної школи та Указ про народну школу 1866 року (A12/1866) (Ehdotukset uudeksi julkiseksi kouluksi ja vuoden 1866 asetus julkisesta koulusta 12/1866);

– Закон про обов'язкову освіту 1921 року (A 101/1921) (Laki oppivelvollisuudesta vuodelta 101/1921);

– Закон і Указ про початкову школу 1957 р. (А 247/1957) (Kansakoululaki 247/1957);

– Закон про структуру (А 467/1968; А 706/1992) (Laki koulutusjärjestelmän perusteista 467/1968; Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta 705/1992) [242; 243] та Указ про загальну освіту 1970 р. (А 443/1970);

– Закон (А 476/1983) (Peruskoululaki 476/1983) та Указ про загальну освіту (А 718/1984); Нова шкільна освітня програма (1970,1985,1994,2004); Децентралізація освіти 1991 [237]; Municipal Act (А365/1995) [239]; New Law on Education 1999, Act on the Reform of Municipal and Service Structure (А 169/2007) [244].

Слід наголосити, що лише в 1921 р. базова освіта стала обов'язковою для дітей шкільного віку. У 1950-х роках система шкільної освіти була реформована у трирівневу. Реформа включала таку саму чотирирічну базову освіту в початковій школі для всіх дітей. Паралельна шкільна система була збережена для старших класів. Після четвертого класу деякі учні продовжували навчання в гімназії, а інші залишалися в громадянській школі впродовж 3–5 років [184].

Уже через десять років ідея реформування загальноосвітньої школи стала поширеною і комісія з реформ рекомендувала здобувати обов'язкову освіту у Фінляндській Республіці в дев'ятирічній муніципальній загальноосвітній школі. У 1963 р. Парламент Фінляндії вирішив офіційно реформувати освітню систему після ґрунтовної роботи комітетів, експериментів, пілотних програм, внесків профспілок вчителів початкових класів і, перш за все, величезної політичної підтримки та консенсусу між усіма [184].

Зазначимо, що сформований уряд Фінляндської Республіки в 1960-х роках визначив реформу освіти своєю головною ціллю. За мету було обрано реформування початкової та нижчої середньої освіти в загальноосвітню базову школу для всіх дітей. Крім того, висунуто тезу, що

підвищення якості освіти сприятиме соціальній справедливості та стимулюватиме економічний розвиток [184].

Відтак, у 1968 р. Парламент ухвалив Закон про шкільну систему (School System Act), який запровадив нову систему загальноосвітньої школи та замінив дворівневу систему. Учні вступали до загальноосвітньої школи з дев'яти років і навчалися до шістнадцяти років. Загалом навчання відбувалося впродовж дев'яти класів, розділених на шість років початкової школи та трьох років нижчої середньої школи [298].

Закон «Про шкільну систему» (1968 р.) був затверджений державними комітетами після ретельної підготовки, переговорів з учительськими, торговими організаціями, а також – праці та експериментів, проведених регіональними та місцевими органами влади. Згідно з цим законом початкова та середня школи (нижча загальноосвітня школа) були об'єднані для створення єдиної загальноосвітньої школи, тоді як старша середня школа (гімназія) була виділена в окремий заклад освіти [184].

Треба зауважити, що зміни акцентувались на широкомасштабних цілях на національному рівні. Основною метою освітньої реформи було встановлення соціальної справедливості у Фінляндії для гарантування рівних можливостей всім дітям до дев'ятирічної базової освіти незалежно від соціально-економічного статусу батьків, щоб більша частина громадян могла продовжувати навчання в середній та вищій школах і мали можливість навчатися впродовж усього життя [184].

З метою забезпечення реалізації Закону про базову освіту (1968) державне управління було підсилене на національному та місцевому рівнях [246]. Створено нові відділи в Міністерстві освіти та Національній раді освіти, оскільки національна рада з питань шкіл була перейменована [308; 235; 229]. Місцеві державні заклади освіти отримали власні навчальні відділи, до яких з національного рівня було переведено Управління шкільної інспекції [308; 264; 241; 251].

Підкреслимо, що завдяки всебічній шкільній реформі муніципалітети отримали повноваження щодо всього місцевого забезпечення освітою. Більшість (із 385 приватних гімназій, які існували в 1974 р.) [232] долучилася до місцевого забезпечення освітою [308]. Часто гімназії засновувались переважно як приватні, тому що це був єдиний спосіб зберегти гімназію в районі. Майже третина приватних гімназій вже належала муніципалітетам, а деякі долали фінансові проблеми [326].

З метою забезпечення успішного впровадження загальноосвітньої шкільної системи держава доручила муніципалітетам посилити свою освітню адміністрацію, яка мала обслуговувати централізований та системно-орієнтований апарат управління на місцевому рівні. Держава взяла на себе зобов'язання покривати всі фактичні витрати на освіту та надала муніципалітетам ресурси для управління та їхнього забезпечення [308].

Звернемо увагу, що також було реформовано навчальну програму та внесені зміни щодо підготовки вчителів. Комітету, до складу якого входили представники політичних партій та університетів, було запропоновано скласти детальну та академічну навчальну програму для загальноосвітніх шкіл. Новий навчальний план був прийнятий Парламентом у 1970 р., щоб збалансувати відмінності між базовою школою та гімназією, була запущена трирівнева система з основних навчальних предметів на перехідний період 1972–1985 років. [308; 240].

Відтак, до кінця 1970-х років у Фінляндській Республіці вдалося перебудувати систему освіти таким чином, щоб досягти тієї соціальної справедливості, якої вона прагнула. Тепер існувала система освіти, яка забезпечувала можливість кожному здобути освіту незалежно від достатку чи місця проживання [346].

Отже, економічні, соціальні, політичні передумови реформування шкільної освіти у Фінляндській Республіці мали велике значення для впровадження змін. Крім того, 70-ті роки ХХ століття були найважливішим

періодом трансформації фінської освіти, під час якого було проведено дві важливі реформи. Найбільшою та революційною на той час була всебічна реформа шкіл (1972–1994 рр.), що скасувала дворівневу систему навчання для восьмирічних шкіл. Зауважимо, що вперше учні громадянських шкіл і гімназій були об'єднанні в дев'ятирічну загальноосвітню школу. Одночасно з реформою загальноосвітньої школи була трансформована освіта вчителів. Необхідно підкреслити, що реформа педагогічної освіти [216] скасувала відповідальність навчально-методичних коледжів і міських «педагогічних семінарів» за підготовку вчителів і перенесла її до університетських факультетів освіти, заново створених у рамках реформи [184].

Слід врахувати, що у період 1972-1994 рр. планування та здійснення реформ у загальноосвітніх школах тривало два десятиліття. Напередодні реформ 1970р. лише 20% населення Фінляндії в середньому закінчували загальну середню освіту. До 1989 р. ця кількість подвоїлася. Саме тому П. Салберг виокремлює ключовими передумовами успіху реформ – дотримання принципу рівності; соціальну справедливість і політичну толерантність, компроміси і готовність урядів до досягнення консенсусу; залучення до реформ усіх зацікавлених сторін; спадкоємність законів про освіту і системну урядову підтримку; залучення громадянського суспільства до розроблення планів і їхньої реалізації [184].

Примітно те, що наприкінці 80-х років ХХ століття шкільну систему було децентралізовано. Школи отримали більше повноважень в управлінні і мали можливість розробляти власні навчальні програми, згідно з загальними принципами, встановленими Національною радою освіти. Вчителі вільно обирали методи, спрямовані на підвищення їхнього професійного рівня та статусу [352].

Підкреслимо, що основні цінності та концепції освіти як державної служби залишалися незмінними з 1968 року, однак у 1990-х роках відзначалася тенденція до впровадження шкільних профілів, посилення ролі

батьківського вибору, зосередження на потребах учнів та систематичного оцінювання в навчальних закладах [216].

Проте Н. Simola, R. Rinne & J. Kivirauma стверджують, що ця тенденція являє собою історичний прорив в управлінні освітою у Фінляндії та інших північних державах соціального забезпечення [314]. Дійсно, період з 1995 р. називають епохою реструктуризації. Однак можна також стверджувати, що фінський підхід до освіти є гнучким і не зменшує загальну мету мінімізації нерівності [188].

Зауважимо, що закон «Про вищу школу» (1983 року) запровадив новий принцип групування, але через фінансові труднощі імплементація цього закону була відкладена на два роки. Нове законодавство передбачало включення учнів з інвалідністю до системи обов'язкової освіти. Істотно те, що розвиток спеціальної освіти швидко розвивався, і це розглядалося як один із чинників успіху в міжнародних оцінках якості освіти, зокрема, PISA [236].

Метою реформи загальної освіти було залучення старших загальноосвітніх шкіл до місцевої загальноосвітньої системи та створення гнучкої педагогічної структури для муніципалітетів та шкіл. Викладання кожного навчального предмета чи дисципліни було реорганізовано в низку курсів. Закон 1985 р. про середню школу затвердив перерозподіл навчальних годин, і Національна рада освіти прийняла нову основну навчальну програму.

Слід зазначити, що період планування та реалізації тривав майже два десятиліття, аж до 1992 року. Набір до середньої освіти подвоївся, але реформа не змогла зменшити розрив між загальною освітою та професійною освітою, що було її початковою метою.

Крім того, освітня система продовжувала зазнавати важливих організаційних змін. Перехід до бінарної системи вищої освіти був запроваджений в ряді країн ОЕСР у 1981 році [271]. Однією з головних цілей було підвищення якості, популярності та статусу професійно-технічного

навчання. Поділ загальноосвітньої школи на нижчі (1-6) та старші (7-9) класи закінчився у 1999 році. У 2001 р. була створена система безкоштовної дошкільної освіти. Процес її планування розпочався ще в 1960-х роках, а муніципальна система денного догляду була запроваджена в 1970-х роках, але через економічну депресію початку 1990-х років реалізація безкоштовних закладів дошкільної освіти була відкладена до початку 2000 року.

Враховуючи вищезазначене, можна узагальнити розглянуті передумови та періоди їхніх змін (Табл.1.3):

Таблиця 1.3

**Узагальнення передумов реформування шкільної освіти
у Фінляндській Республіці**

Передумови	Характеристика змін
Соціальні	відносилися до досягнення рівності та реалізації особистих можливостей для кожного і на перехід від аграрного до індустріального суспільства, а також модель скандинавської соціальної держави. Ці передумови включали в себе внутрішню міграцію населення з сільських районів до промислових, а також швидкі трансформації у соціальній сфері країни у напрямі побудови соціально-орієнтованої держави, що ґрунтується на принципі соціальної справедливості.
Економічні	відзначалися процесом індустріалізації економіки Фінляндії та підвищенням конкурентоспроможності, що активізувало рух до удосконаленням стандартів в освіті.
Політичні	включали управління поступом освітньої системи з боку держави, створення законодавчої бази в умовах глобалізації та децентралізації освіти.

Джерело: складено автором самостійно

Унаслідок зазначеного варто ствердити, що економічні, соціальні та політичні передумови, які склалися у фінському суспільстві цих років, вплинули на еволюцію окремих аспектів скандинавської моделі у фінській системі освіти. Зокрема, освіта є безкоштовною, існує багато видів спеціальної освіти; початкова та середня школи забезпечують безкоштовне харчування, а заклади вищої освіти – субсидії на харчування [338].

Саме тому П. Салберг стверджує, що на початку 90-х років значна частина адміністрації державного сектору, пройшла повну децентралізацію включаючи освітню систему. Цей процес призвів до передачі більшої влади і відповідальності місцевим урядам та шкільним адміністраціям. Як результат, школи отримали більшу автономію в управлінні своїми ресурсами та прийнятті рішень [306].

Таким чином, аналізуючи соціальні, економічні та політичні передумови, що передували реформуванню шкільної освіти у Фінляндській Республіці, можна визначити кілька ключових факторів. Соціальні передумови включали прагнення до соціальної рівності та забезпечення доступу до якісної освіти для всіх громадян суспільства. Економічні фактори включали потребу у конкурентоспроможних фахівцях для забезпечення економічного зростання країни. Політичні передумови включали підтримку з боку уряду, який виявив волю до проведення системних змін у сфері освіти.

Загалом, ці передумови створили фундамент для успішного реформування шкільної освіти в Фінляндії, що в результаті призвело до формування однієї з найефективніших та найбільш інклюзивних систем освіти у світі.

1.3. Історія реформування шкільної освіти у Фінляндській Республіці

Якісна освіта в усіх країнах є одним із показників успішності країни. Освіта зазнає змін відповідно до нових потреб в суспільстві та змісті освіти. Сучасне українське реформування в галузі освіти неможливе без врахування досвіду провідних країн, які вже досягли високих результатів у реформуванні освіти. Зокрема, досвід реформування шкільної освіти в Фінляндській Республіці під час впровадження реформ впродовж десятиліть.

З огляду на це, дослідження зазначеної проблеми вбачається необхідним розглянути в контексті подій, які відбувалися в історії та освіті Фінляндської Республіки (Табл.1.4).

Таблиця 1.4

Історичні аспекти змін законодавства щодо реформування освітньої системи Фінляндської Республіки з 1960р. по 2024 рр.

	Система	Загальноосвітня школа	Середня школа
1960		Парламентське рішення щодо нової загальноосвітньої школи 1963	
		Закон про основну освітню реформу 1968	Національна Рада професійно-технічної освіти 1968 р.
1970	Муніципальна система освіти 1972-1978 рр.	Нова структура навчальної програми базової школи 1970 р.	
	Провінційні інспекції перетворюються на підрозділи планування 1972-1985 рр.	Імплементация 1972 р.	Політичне рішення щодо освітньої реформи в професійно-технічній освіті (ПТО) 1973 р.
			Розширення середньої освіти 1975-1990 рр.
1980	Єдина освітня фінансова освіта 1986 р.	Нова національна структура навчальної програми 1985 р.	Впровадження реформи ПТО 1980-1990 рр.
	Доповідь про освіту в Парламенті 1989 р.	Відстеження учнів скасовано 1985 р.	Нова національна структура навчальної програми 1985 р.
1990	Реформа центрального управління 1991 р.		
	Децентралізація освіти 1991 р.		
	Фінансова реформа 1993 р.	Нова національна структура навчальної програми 1994 р.	Нова національна структура навчальної програми 1994 р.
	Політика оцінювання освіти 1999 р.	Єдина базова школа (1-9 кл.) 1999 р.	Державні ПТ переходять до муніципалітетів 1995-1999 рр.
	Новий Закон в освіті 1999 р.		

2000	Закон «Про дискреційні урядові трансферти» (688/2001)	Нова національна структура навчальної програми 2004 р.	Нова національна структура навчальної програми 2004 р.
	Закон про благополуччя дітей (417/2007)		
	Закон «Про фінансування освіти та культури» (1705/2009)		
	Урядова постанова про оцінювання освіти (1061/2009)		
	Закон «Про трансферти центрального уряду місцевим органам влади за основні державні послуги» (1704/2009)		
2010	Закон про соціальне забезпечення учнів (1287/2013)	Закон про базову освіту 2010 р.	
		Постанова Уряду про загальнонаціональні цілі освіти, про які йдеться в Законі про базову освіту, та про розподіл годин уроків (422/2012)	Нова національна структура навчальної програми 2014 р.
		Нова національна структура навчальної програми 2016 р.	Двомовна освіта в Національній базовій навчальній програмі 2016 р.
	Закон про загальну старшу середню школу (714/2018)		Постанова Міністерства освіти щодо критеріїв прийому учнів до загальної старшої середньої освіти (856/2006) , включаючи поправки (948/2007) , (820/2018) Постанова уряду про загальну старшу середню освіту (810/2018) Закон про іспит на зрілість (502/2019)
2020	Закон про трансферти центрального уряду місцевому уряду на базові державні послуги (618/2021)	Закон про обов'язкову освіту (1214/2020)	Нова національна структура навчальної програми 2021 р.

Джерело: складено автором самостійно

Шлях Фінляндської Республіки до реформування та вдосконалення шкільної освіти, як зазначає Aho E., був повільним і стабільним. Нинішній успіх фінської освіти пояснюється саме цим стабільним процесом, на який не впливали зміни політичних сил [184, р.16-34].

Слід зауважити, що еволюція освітньої реформи Фінляндської Республіки тісно пов'язана з економічним і політичним розвитком після Другої світової війни. Відповідно фінська освітня політика та практика можуть стати зразком для наслідування інших країн, які прагнуть досягти успіху в реформуванні освіти. Про це, зокрема, Е. Aho, К. Pitkänen, Р. Sahlberg у своїй праці «Policy development and reform principles of basic and secondary education in Finland since 1968» зазначають. Вони стверджують, що історію успіху Фінляндії можна пояснити насамперед її специфічною національною історією та культурою [184, р.16- 34].

Вагомим є той факт, що впродовж періоду незалежності Фінляндської Республіки, який розпочався у 1917 р., шкільна освіта трансформувалася в своїй структурі, удосконалено національні освітні стандарти, зміст освітніх і навчальних програм та підручників.

Результати аналізу теоретичних аспектів реформування шкільної освіти в Фінляндській Республіці свідчать про наявність кореляції між оновленням цілей, змісту й методик навчання та підвищенням якості освіти.

Поряд із тим, відомий дослідник фінської освіти П. Салберг [304, р. 323-348] відмітив, що розвиток фінської системи освіти корелюється з етапами економічного розвитку країни після Другої світової війни, а саме (Рис. 1.1):

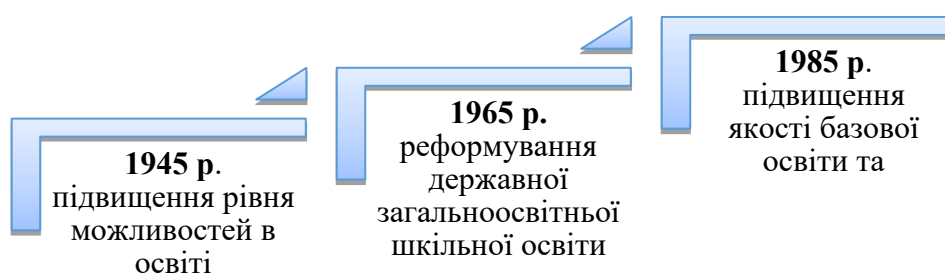


Рис. 1.1. Розвиток фінської освіти в контексті етапів економічного розвитку Фінляндії після Другої світової війни

Джерело: складено автором самостійно на основі [304]

- 1945 р. рівень освітніх можливостей зростав паралельно з переходом від сільськогосподарського до індустріального суспільства;
- 1965 р. відбувалась модернізація державної загальноосвітньої шкільної системи в контексті зростання сектору послуг та підвищення технологічного рівня в скандинавському суспільстві;
- 1985 р. відбувалося підвищення якості базової освіти та удосконалення вищої освіти одночасно з глобалізацією країни.

Звернемо увагу, що впродовж 1960-1970 рр. Фінляндська Республіка трансформувалась з аграрної країни в індустріально капіталістичну державу загального добробуту в контексті стрімких структурних трансформацій.

У результаті аналізу законодавчої бази шкільної освіти Фінляндської Республіки (70-х рр. ХХ століття – 20-х рр. ХХІ століття), до основних чинників впливу на реформування фінської шкільної освіти слід віднести [304, р.3-23]:

- законодавче регулювання;
- нормативно-правова база;
- національні освітні стандарти;
- модернізацію структури, змісту й організації освіти, виходячи з принципів компетентнісного підходу, дитиноцентризму, рівного доступу до якісної освіти та впровадження безперервної освіти впродовж життя.

Необхідно відмітити, що освіта є ключовим елементом економіки, заснованої на знаннях та інноваціях. Модернізація суспільства відбувається за умови поєднання людських можливостей і кваліфікаційного зростання, які доповнюють технологічні досягнення. Впровадження нових технологій неможливе без належної підготовки та освіченості громадян [230, р. 9-27].

У своїх роботах П. Салберг [303, р. 13-56] зробив спроби виокремлення трьох етапів освітніх змін, а саме (Рис. 1.2):

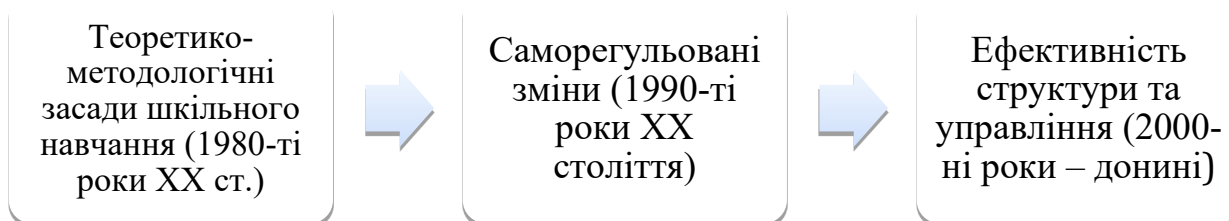


Рис. 1.2. Етапи освітніх змін Фінляндії

Джерело: складено автором самостійно на основі [303]

Підкреслимо, що становлення змісту освіти Фінляндської Республіки визначалося соціально-економічними і політичними чинниками [81; 83]. Крім того, Фінляндія пережила значне економічне процвітання, яке тривало і в 1980-х роках, але в 1990-х роках його змінила глибока економічна депресія, більш серйозна, ніж депресія 1930-х. Істотно те, що успіх електронної промисловості, особливо галузі мобільних телефонів Nokia, уможливив фінансування соціальної держави, хоча і з серйозними скороченнями та процесами реструктуризації. Починаючи з 1990-х років, конкурентна модель ривалізує з моделлю держави загального добробуту [188]. Це посягання вплинуло і на освіту.

Зауважимо, що у 1980-х роках XX століття, під час **першого етапу** реформування фінської шкільної освіти, відбулися структурні зміни, причому основна увага приділялася знаннєвій концепції та навчанню в школі. Рушієм зазначених змін стало впровадження нових інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у школах. Так само технологічний розвиток поєднувався зі зміною вектора наукових досліджень.

До того ж, зміни в шкільній освіті суттєво вплинули на педагогічну діяльність вчителів, які отримали більше автономії у викладанні. Це дало їм можливість більш детально планувати, навчати, діагностувати та визначати успішність учнів. [223, р. 82].

Водночас, у контексті глобального руху реформування освіти та зміни фінської моделі освіти (Global Education Reform Movement (GERM) and Finnish Model of Educational Change), робота вчителів суголосна із високим рівнем співпраці між школами [224, р. 56]. До сьогодні фінські школи активно співпрацюють і підтримують одна одну, стимулюючи культуру взаємодії серед вчителів та закладів освіти. Істотно те, що якісна взаємодія між педагогами сприяє гнучкості у викладанні, дозволяючи вчителям вільно адаптувати освітні програми та інноваційні практики відповідно до потреб і можливостей [305, р. 149].

Впродовж зазначеного періоду були створені та опубліковані такі посібники для вчителів, зокрема: «Концепція знань» (Conception of Knowledge), «Концепція навчання» (Conception of learning) [350], «Про можливості шкільних змін» (About the possibilities of school change) [254]. Завдяки цим матеріалам відбувалося переосмислення уявлення про знання та навчання. Цінним є те, що матеріали згаданих посібників використовувалися під час підвищення кваліфікації вчителів до 1990-х років.

Водночас відбувається активний пошук інноваційних підходів у навчанні й викладанні, а також підвищення довіри до шкіл та їхньої здатності знаходити ефективніші методи підвищення якості навчання учнів. Під час економічної кризи муніципалітетам була надана свобода у вирішенні розподілу бюджету, а школи мали вирішувати, що насправді їм необхідно. Вчителі свідомо приділяли увагу різноманітності методів викладання та навчання, незалежно від економічного стану країни, а також використанню інноваційних підходів до навчання, як при плануванні, так і під час роботи в класі.

Необхідно підкреслити, що у 1990-і роки ХХ ст. **другий етап** реформування виник у результаті змін в управлінні освітою в Фінляндській Республіці. Реформу національної навчальної програми 1994 р. асоціюють з основною реформою в шкільній освіті в Фінляндській Республіці. Освітні

програми та навчальні підходи модернізувалися, відбулися зміни в співпраці між школами та батьками, громадськістю та асоціаціями. На центральному рівні управління зміни проявилися через проєкт «Акваріум», який сприяв створенню платформи для співпраці між фінськими школами, директорами та вчителями, а також народженню активних навчальних спільнот. Значущим є той факт, що впродовж цього етапу було реалізовано 1000 проєктів у 700 школах та 163 містах. Ця ініціатива співпадала з процесом децентралізації, зміцненням автономії шкіл та зменшенням конкуренції між ними [225].

Зауважимо, що досвід Фінляндії демонструє вагомість цієї гнучкості, оскільки країна змогла успішно перебудувати свою економічну структуру під час кризи на початку 1990-х років. Рушіями відновлення економіки були сильна соціальна згуртованість та ефективна система соціального захисту. Проте, провідну роль відіграла освітня система. Під час економічної кризи Фінляндська Республіка вже досягла високих результатів в освітній галузі, що сприяло необхідній структурній перебудові економіки. Понад усім освітня система змогла дуже швидко та гнучко реагувати на нові виклики. Як наголошував прем'єр-міністр у своїй доповіді, систематичні процеси в реструктуруванні економіки є результатом глобалізації, а ключовими елементами глобалізації є економічна система Фінляндії, освіта, інфраструктура ІКТ та інноваційна система [294].

Сучасна економіка Фінляндської Республіки вважається однією з успішних у світі та ґрунтується на креативності та інноваціях, однак, так було не завжди. Ця зміна зумовлена приєднанням Фінляндської Республіки до Європейського Союзу у 1995 році. Після розпаду Радянського Союзу Фінляндська Республіка була змушена переглянути стратегію експорту своєї продукції, відмовитися від лісової промисловості та виробництва традиційної промисловості на користь більш конкурентоспроможних та сучасних галузей. Відтак, Фінляндська Республіка почала інвестувати в науку та технології, пов'язуючи своє технологічне майбутнє з минулим,

дотримуючись таких соціальних цінностей, як: справедливість, інклюзивність та добробут у державі [222, р. 56-66].

Як засвідчують результати проведеного аналітичного огляду [81; 83; 84], провідне місце в реформуванні фінської шкільної освіти мали такі показники [299]:

- структура системи освіти, що забезпечувала доступ до підвищення якості освіти для кожного громадянина;
- форма та зміст освітніх/навчальних програм, орієнтованих на розвиток індивідуальності, цілісності особистості;
- удосконалення безперервної освіти вчителів, що має відповідати потребам, які виникають внаслідок змін у структурі системи освіти та в освітніх/навчальних програмах.

Крім того, аналіз нормативно-правових документів, законів, які регулюють освітню політику в Фінляндській Республіці, дозволяють прийти до висновків, що основними принципами освітньої політики є: забезпечення рівних умов навчання незалежно від статі, соціально-економічного походження чи місця проживання [255]. Усі отримують рівну та безкоштовну базову освіту. Проте, як засвідчують наші розвідки, на початковому етапі реформування шкільної освіти «рівність» характеризувалася чисельним підґрунтям, а розподіл шкіл та доступ до них ставали критеріями рівності. Сьогодні «рівність» суголосна з якістю освіти, а індивідуальні результати навчання є критерієм зацікавленості учасників освітнього процесу [230, р. 9-27].

Водночас, головними маркерами в реформуванні освітньої політики в контексті економічних змін була гнучкість економіки щодо реагування на виклики та потреби суспільства.

Також лібералізація національної економіки призвела до змін у національній освітній політиці та системі освіти. У період з 1994 по 1999 роки національна економіка поступово відновлювалась і зросла до 4%, а Фінляндія запровадила нову форму вищої освіти – політехніку. Протягом

перших чотирьох років цього століття середній темп зростання був стабільним на рівні 3%. У цей період освіта та навчання в середній школі були об'єднані в трирічну навчальну програму [184].

Зауважимо, що управління фінською системою освіти базується на принципі децентралізації. І парламент, і уряд обрані демократичним шляхом і є інституціями, що визначають освітню політику. Уряд (Державна рада у складі прем'єр-міністра та інших міністрів) оголошує свою освітню політику як частину плану дій щодо реалізації урядового плану, поданого парламенту.

Окрім цього, Міністерство освіти і культури [259] готує законодавство про освіту та підвітне уряду за свою частку у державному бюджеті. Вся освіта у Фінляндії, яка фінансується державою, потрапляє під керівництво Міністерства економіки. Зауважимо, що постачальники освіти у Фінляндії – здебільшого місцеві органи влади (муніципалітети) – з одного боку несуть відповідальність (Міністерство фінансів, яке контролює використання ними фінансів та діяльності загалом), а з іншого – громадянами для надання основних послуг. Додамо, що проблеми поточної освіти, виявлені у Фінляндії, здебільшого виникають внаслідок тривалого економічного спаду та наслідків скорочення державного фінансування освіти.

Зауважимо, що з 2000-х років розпочався **третій етап** реформування фінської шкільної освіти, під час якого виникла потреба підвищити дієвість у державному секторі, зумовлену публікацією результатів OECD PISA у грудні 2001 року [266]. Цей етап освітніх змін зосереджений на реформуванні структури та управління освітою. Необхідно пригадати, що міжнародний інтерес до фінської системи освіти розпочався з 2002 р., після оприлюднення результатів PISA [295]. Водночас, результати навчання учнів, відмінності між результатами навчання хлопців і дівчат все ще хвилюють деяких фінських експертів та владу. За результатами PISA з 2000 р. фінські дівчата перевершують хлопців, зокрема, у читанні [344]. Різниця в їхніх результатах більша, ніж у будь-якій іншій країні ОЕСР.

Інші сучасні виклики включають зростаючу соціальну ізоляцію молодих людей, які не продовжують подальше навчання після закінчення загальноосвітньої школи і не знаходять собі роботи [183]. Було зазначено, що освітня політика, заснована на рівних освітніх можливостях, позитивно впливає на якість освітньої системи та сприяє досягненню високих показників в міжнародних рейтингах [344, р. 55-64].

Необхідно підкреслити, що у 2019 р. в Міністерстві освіти та культури Фінляндії створено новий Департамент загальної середньої освіти та професійно-технічної освіти. Обов'язкова освіта, яка на даний час закінчується у віці 16 років, буде продовжена до гімназії, а мінімальний вік закінчення школи – до 18 років. Водночас, повна середня освіта стане повністю безкоштовною. Реформа розпочнеться з широких досліджень і відповідатиме зростанню вимог до навичок, спричиненому технологічним розвитком. Істотно те, що реформа має на меті досягти системних змін, вимагаючи від усього суспільства, щоб кожна молода людина продовжувала навчання до здобуття повної середньої освіти. Реформа обов'язкової освіти набула чинності у 2021 році.

Крім того, у 2021 р. було розроблено урядову пропозицію щодо мінімальної кількості шкільних соціальних працівників та психологів на одного учня/студента. І загальноосвітні, і старші школи повинні мати принаймні одного соціального працівника на 670 учнів/студентів і одного шкільного психолога на 780 учнів/студентів. Закон набув чинності на початку 2022 року.

Слід врахувати, що статутне співвідношення між шкільним соціальним працівником / психологом та учнем забезпечує більш рівний доступ і якість цих послуг у різних частинах Фінляндії. Краща підтримка дітей і молоді в школах сприяє подовженню обов'язкової освіти, покращує можливості подолання булінгу, а також допомагає заповнити прогалини в навчанні та добробуті, спричинені коронавірусом. Крім того, будуть деякі роз'яснення щодо вимог до шкільних соціальних працівників.

Зауважимо, що уряд затвердив рішення виділяти 29 млн. € спеціальної державної субсидії з 2023 р. для найму шкільних психологів і соціальних працівників. Також у 2021-2022 рр. було надано 10 млн. € як спеціальний державний грант 120 муніципалітетам і об'єднаним муніципальним органам влади, які будуть використані для найму шкільних психологів і соціальних працівників, а також для зміцнення колективних служб соціального захисту учнів і профілактичної роботи.

Поряд із тим Міністерство освіти та культури у співпраці з Міністерством юстиції, Міністерством внутрішніх справ та Міністерством соціальної політики та охорони здоров'я підготувало комплексний план заходів щодо запобігання булінгу, знущань, насильства та агресивних дій у школах та навчальних закладах. Засоби програми варіюються від дій із запобігання булінгу до навчання вчителів, спрямованих на сприяння добробуту учнів різними засобами. Мета полягала в тому, щоб кожна дитина та молода людина могли безпечно відвідувати школу та забезпечити нульову терпимість до цькування в школі.

Також у документі стверджується, що діяльність із боротьби з булінгом повинна починатися вже в ранньому дитинстві. Відповідно до плану дій потрібна окрема програма для підтримки емоційного інтелекту та соціальних навичок у дошкільній освіті та догляді як засобу запобігання булінгу та цькування.

Однак, фінські чиновники врахували, що положення про знущання та переслідування в Законі про загальну старшу середню освіту та в Законі про професійно-технічну освіту та навчання повинні бути більш конкретними. Тому вбачалося необхідним внести деякі зміни до чинного законодавства. Унаслідок вищезазначеного до плану було внесено 14 заходів, серед яких:

- обов'язкове оснащення дітей необхідними інструментами для розвитку емоційного інтелекту та соціальних навичок уже в ранньому дитинстві;

- забезпечення відповідної підготовки вчителів, щоб вони могли виявляти та запобігати булінгу й самотності серед учнів;
- надання вчителям і директорам повноважень, якщо необхідно, втручатися у розбіжності та впливати на хуліганські дії;
- наймати більше психологів для шкіл.

Разом із тим, установи також заохочуються до співпраці з поліцією, соціальними працівниками та молодіжними працівниками для забезпечення безпечного та мирного середовища.

Слід зауважити, що знуцання та цькування мають місце також у позашкільний час, у вільний час учнів. Молодіжні працівники зустрічаються з учнями та молоддю поза школою, тому уряд вважає важливим запровадити методи та практики, які використовують молодіжні працівники в школах та закладах освіти.

Наголошуємо на тому, що у 2022 р. фінансування позитивної дискримінації було прописано в законі. Відповідно спеціальна державна субвенція – фінансування позитивної дискримінації, так зване фінансування рівності – для ранньої, дошкільної та базової освіти вперше зафіксована в Законі про фінансування освітніх і культурних послуг. Зауважимо, що фінансування позитивної дискримінації спрямоване на школи та заклади дошкільної освіти, розташовані в регіонах, де наявні такі характеристики:

- частка населення з низьким рівнем освіти;
- рівень безробіття;
- частка іншомовного населення.

Звернемо увагу, що метою спеціального фінансування стало зміцнення освітньої рівності та зменшення нерівності у навчанні. Незважаючи на те, що багато учнів і студентів добре вчать, зростає частка тих, хто погано вчиться. Згідно з дослідженнями, позитивне дискримінаційне фінансування позитивно впливає на успішність навчання учнів та студентів.

Після того, як цільове фінансування було зафіксовано в законі, воно вплинуло на підвищення ефективності і передбачуваності гранту. Зазначене зроблено для того, щоб заходи по забезпеченню рівності були кращими, більш систематично плановими та добре впровадженими на місцевому рівні. Закон був поданий до парламенту навесні 2022 р. та набув чинності на початку 2023 року.

Слід зазначити, що в серпні 2023 р. у школах Фінляндії було запроваджено привабливу модель шкільної спільноти. Метою моделі шкільної громадської роботи є підтримка прихильності та відвідування школи, створення позитивної культури дій та зменшення прогулів у початковій та неповній середній освіті. Модель є частиною реалізації Плану заходів Міністерства освіти і культури щодо запобігання булінгу [202].

Крім того, інноваційна модель шкільної громадської роботи, яку фінни називають захоплюючою, зменшує та запобігає пропускам у школі в партнерстві з домом, підтримує прив'язаність учнів до школи шляхом зміцнення позитивної шкільної культури та благополуччя, виявляє та допомагає учням, які мають труднощі під час звичайного шкільного навчання, а також зміцнює базові навички та результати навчання.

Зауважимо, що завдяки моделі залучення шкільної громади було внесено деякі зміни до Закону про базову освіту, а також до Національної базової навчальної програми для базової освіти. Оновлені версії набули чинності 1 серпня 2023 року. З цього моменту обов'язком закладів освіти є запобігання пропускам учня початкової та неповної середньої освіти, а також систематичний моніторинг і втручання у випадки пропусків. Надавач освітніх послуг повинен повідомити про відсутність у школі без дозволу батьків/опікунів учня.

Примітно, що з 2023 р. змінився організатор учнівської та студентської служби. Ця зміна є частиною ширшої адміністративної реформи системи охорони здоров'я та соціальних послуг у Фінляндії. Необхідно підкреслити, що також було реформовано структуру організації

охорони здоров'я, соціального забезпечення та рятувальних служб (Реформа системи охорони здоров'я та соціальних послуг у Фінляндії (2023 р.)). Так з 1 січня 2023 р. відповідальність за організацію цих послуг було передано від муніципалітетів до 21 округу надання послуг добробуту та міста Гельсінкі. Раніше за ці послуги відповідали 195 організацій. При цьому реформу можна вважати однією з найбільш значущих адміністративних реформ за останні роки у фінському суспільстві.

Слід додати, що основною метою реформи стало підвищення доступності та якості базових державних послуг по всій країні, а також відповідь на виклики суспільства, що змінюється. Зокрема, населення старіє і потребуватиме більше послуг, ніж раніше. Також зниження народжуваності призведе до зменшення кількості працездатного населення та зменшення податкових надходжень. Також важливо стримувати та обмежувати зростання витрат.

Необхідно врахувати, що округи, які надають послуги добробуту, є самоврядними. Їх фінансування базується на дотації центрального уряду, оскільки вони поки що не мають права стягувати податки. При прийнятті рішення про фінансування враховуються відмінності в потребах округів у послугах (Рис. 1.3).

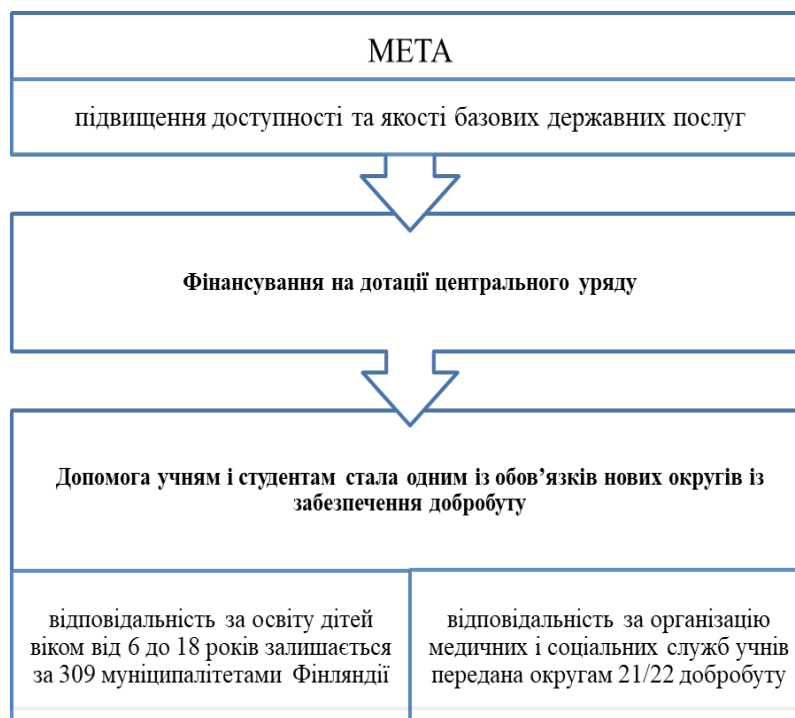


Рис. 1.3. Особливості адміністративної реформи системи охорони здоров'я та соціальних послуг у Фінляндській Республіці (2023 р.)

Джерело: складено автором самостійно

Поряд з тим, одним із обов'язків нових округів із забезпечення добробуту стала допомога учням. Після реформи відповідальність за освіту дітей віком від 6 до 18 років залишається за 309 муніципалітетами Фінляндії. Але, як частина реформи, від початку 2023 р. відповідальність за організацію медичних і соціальних служб учнів передана округам 21/22 добробуту. Слід зазначити, що округ, де розташована школа, відповідає за організацію охорони здоров'я та соціального забезпечення і надає послуги на своїй території незалежно від місця проживання учня.

Крім того, після реструктуризації змінився роботодавець для шкільних медичних сестер і лікарів, психологів, соціальних працівників. Тепер це округ, який надає послуги добробуту, а не муніципалітет, як до реформи. Проте працівники сфери охорони здоров'я та соціального забезпечення продовжують працювати в школах та в закладах освіти, як і раніше. Тому учні, а також їхні батьки та опікуни можуть не помітити різниці після адміністративних змін.

Варто зазначити, що високий стандарт шкільної освіти у Фінляндській Республіці є ключовим елементом для впровадження якісних змін у системі освіти. Громадяни Фінляндії переконані в тому, що кожен має право на якісну освіту, яка сприятиме їхньому майбутньому успіху. Ця впевненість стала фундаментом для трансформації Фінляндії в одну з найбагатших країн світу після більш як століття незалежності. Мешканці країни навчилися пристосовуватися до існуючих умов і ризикувати, користуючись доступними можливостями. Істотно те, що дипломатія, співпраця, пошук рішень та досягнення консенсусу є невід'ємними аспектами сучасної фінської культури. Ці фактори відіграють важливу роль у формуванні освітньої системи, яка привертає увагу завдяки рівномірному розподілу навчання по всій країні. Завдяки смілим рішенням, Фінляндія розробила унікальну систему освіти, що дозволяє кожному громадянину країни навчатися та розвиватися протягом усього життя.

Зауважимо, що впродовж зазначеного періоду фінська освітня політика базувалася на систематичних перетвореннях та системному керівництві, спільних соціальних уявленнях і загальноприйнятих цінностях, що гармонізувалися з сучасними концепціями освітніх трансформацій. Основні характеристики розвитку справедливої та високоефективної системи освіти відповідали соціальним і економічним змінам у Фінляндській Республіці.

Зважаючи на зазначене вище, ми дійшли висновку: досвід реформування шкільної освіти Фінляндії свідчить про те, що недостатньо мати знання в тій чи іншій сфері, чи мати політичні прагнення для відродження країни (суспільства). Реформування фінської шкільної освіти зумовлено соціальними, політичними та економічними змінами. На початку XXI століття Фінляндська Республіка змогла побудувати конкурентоспроможну економіку, зберігаючи ключові компоненти соціальної справедливості.

За результатами проведеного дослідження з'ясовано, що впродовж останніх шести десятиліть Фінляндська Республіка досягла світового визнання в освітній політиці, і цей факт підтверджують міжнародні показники PISA, PIRLS, TIMSS. Послідовні та систематичні зміни в законодавчій базі, національних освітніх стандартах, структурі, змісті та організації освітнього процесу сприяли підвищенню якості освіти.

Сутність викладеного вище демонструє, що основними цілями реформування фінської шкільної освіти є (Рис. 1.4):



Рис. 1.4. Основні цілі реформування фінської шкільної освіти

Джерело: складено автором самостійно

Слід констатувати, що Фінляндська Республіка стала орієнтиром для інших країн щодо модернізації освіти. Фінський успіх реформування освіти пов'язаний зі змінами сучасного світу. Здобуток Фінляндії залежить від визначення навичок і компетентностей, що знадобляться суспільству в майбутньому, враховуючи як зовнішні, так і внутрішні зміни. Проведені розвідки реформування шкільної освіти в Фінляндській Республіці, що пройшла шлях від існування як частина Швеції, як Велике князівство Фінляндське (в складі Російської імперії) до парламентської республіки, яка стала членом ООН та вступила до Європейського Союзу, мають важливе значення для здійснення освітніх реформ в Україні.

У результаті аналізу наукових розвідок можна зробити висновок, що Фінляндія асоціюється з якістю, доступністю та інноваціями в освітній галузі. Головною метою освітньої політики Фінляндської Республіки впродовж останніх шести десятиліть є підвищення рівня освіти та забезпечення рівних можливостей для всіх громадян, незалежно від місця проживання, матеріального стану, мови чи статі. За даними міжнародних систем оцінювання якості освіти, таких як PISA, PIRLS та TIMSS, Фінляндія досягла своєї цілі [266; 268; 270].

Досвід Фінляндської Республіки, котра досягла успіху в реформування освіти, свідчить про те, що реформи в освіті мали значний вплив на економічний розвиток та міжнародну конкурентоспроможність освіти. Фінляндія є одним зі світових лідерів в освіті та зберігає цю позицію впродовж останніх десятиліть.

Отримані результати засвідчують, що дослідження реформування шкільної освіти Фінляндської Республіки має наукове значення для реформування освіти в Україні задля впровадження кращих освітніх практик та модернізації освітніх процесів.

Висновки до першого розділу

У розділі розкрито провідні положення теорії реформування шкільної освіти Фінляндської Республіки, зокрема, на основі ретроспективного аналізу реформування шкільної освіти розкрито теоретичні аспекти реформування шкільної освіти Фінляндської Республіки; охарактеризовано передумови реформування шкільної освіти Фінляндії; виявлено соціальні, економічні, політичні чинники, які були підґрунтям впровадження ефективної та результативної реформи системи шкільної освіти; здійснено аналітичний огляд термінології, за якими визначається проблема, розглянута в роботі.

Систематизація термінологічного поля дослідження дозволила охарактеризувати сутність реформування освіти як складного суспільно-

педагогічного явища, процесу освітніх змін у їхній взаємодії. У цьому контексті освітнє реформування розглядається як стійке спрямування розвитку освітнього явища або процесу, пов'язаного з реформами або впливаючи на їхній перебіг.

Проаналізовано наукові праці вітчизняних учених щодо вивчення різних аспектів розвитку освіти у Фінляндській Республіці. З'ясовано, що вивчення шкільної освіти в контексті сучасних тенденцій не було предметом їхніх наукових розвідок.

Розглянуто наукові праці дослідників освіти у Фінляндській Республіці. Виокремлено деякі розробки, які стосуються, наприклад, фінської моделі освіти, забезпечення її якості, принципів реформування шкільної освіти, методик її модернізації та інші, які мають безпосереднє значення до мети і предмета дослідження.

Вивчаючи провідне поняття дослідження «реформа», зазначено, що це систематичні зміни, стратегічне перетворення та інновації. Акцентовано увагу на думці фінських учених, що освіта має розвиватися разом зі змінами в суспільстві, реформування повинно бути поступовим, гнучким та здійснюватися на основі досвіду та досліджень.

Запропоноване власне визначення «освітньої реформи», а саме: це основний рушій вдосконалення освітніх змін через інновацію, покращення якості освіти та усунення освітніх недоліків. Запропоновано розглядати реформу як розвиток, еволюцію, функціональність, оптимізацію, реструктуризацію, модернізацію та адаптацію.

Конкретизовано поняття «тенденція реформування освіти» як відносно стабільний напрямок поступу освітнього явища чи процесу, пов'язаного з реформою, з метою вдосконалення існуючої системи освіти.

Охарактеризовано передумови реформування шкільної освіти Фінляндської Республіки. Визначено соціальні, економічні та політичні передумови, розкрито їхню сутність і особливості.

Також було подано етапи реформування фінської шкільної освіти. На першому етапі (1980-х рр. XX ст.) відбулись структурні зміни, спрямовані на розвиток знань та навчання в школах, розпочато впровадження нових інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), що стали каталізаторами цих змін та поєднанням технологічного прогресу зі зміною напрямку наукових досліджень. На другому етапі відбулися зміни в управлінні освітою, реформа національної навчальної програми 1994р. суголосна з основною реформою в шкільній освіті країни. На третьому етапі (з 2000х рр.) відбулося посилення дієвості в державному секторі. Визначення етапів реформування шкільної освіти у Фінляндській Республіці уможлиблює врахування політичних, адміністративних, педагогічних та соціальних аспектів при проведенні реформ, що є підґрунтям трансформації в контексті євроінтеграції освітніх змін.

За матеріалами Розділу 1 опубліковано наукові праці автора [2; 4].

РОЗДІЛ 2. СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ФІНЛЯНДСЬКОЇ РЕСПУБЛІКИ

2.1. Державна освітня політика Фінляндської Республіки в контексті реформування шкільної освіти

Фінляндська Республіка – одна з північноєвропейських країн, яка має реноме найвищої якості освіти у світі. Фінляндія посідає перше місце за індексом людського капіталу у вікових групах до 15 років та 25-54 років і входить до десятки найкращих у решті вікових груп на основі звіту «The Human Capital Report 2015» [354], опублікованого Всесвітнім економічним форумом. Система освіти, перевірена впродовж 150 років, доводить, що прогрес системи освіти узгоджується з економічним та науковим прогресом.

Вирішення проблем сьогодення в системі освіти вимагає фундаментального та цілісного переосмислення того, що означає вчитися, працювати та реалізовувати власний потенціал як індивідуальність, як компанії повинні планувати та інвестувати в розвиток кадрового потенціалу, як надається освіта, яким має бути її зміст та терміни, а також яким чином уряди мають вирішувати не лише сьогоденні короткострокові проблеми, але й планувати потреби майбутніх поколінь вже зараз. Індекс людського капіталу є одним із інструментів, які дозволять приймати кращі рішення в цьому напрямку.

З означеного вище в Розділі, конкретизуємо низку дій держави відповідно до освітньої політики, зокрема, це наступні визначення: цілей, досягнення яких має забезпечуватися діяльністю кожного суб'єкта політики → необхідних змін в системі освіти, які відбуваються в процесі досягнення поставлених цілей → дій кожного суб'єкта (учасника/учасників), спрямованих на для досягнення поставлених цілей → ресурсів, які можуть бути задіяні для досягнення поставлених цілей.

Розглядаючи державну освітню політику Фінляндської Республіки, наголосимо на тому, що законодавчі дії з 1850-х по 1980-ті рр. поступово збільшували регулюючу роль Фінляндії як держави. На відміну від створеної у 1970-х роках єдиної шкільної системи, багато законодавчих змін відбулися в середині 1980-х та на початку 1990-х років та розпочали скасовувати державне регулювання освіти (Закон (A476/1983) та Указ про загальну освіту (A718/1984), Нова шкільна освітня програма (1970, 1985, 1994, 2004), Децентралізація освіти 1991, New Law on Education 1999) [243; 346;185].

По-перше, зміни до статутного переходу уряду у 1984 р. та Комітету з питань децентралізації уряду у 1986 р. дали можливість муніципалітетам вирішувати, скільки грошей інвестувати в освіту. По-друге, скасування Шкільного окружного відділу в 1991 р. (L 171/1991; L 682/1993) вплинуло на Закон про всебічну освіту в 1998 р. (L 628/1998), встановивши та узаконивши ідею та практику вибору школи у Фінляндській Республіці. Крім того, Цільова група із загальної реформи шкільного законодавства (1993–1995 рр.) та відповідний їй Комітет (1996–1998 рр.) запропонували запровадити більшу свободу для місцевих суб'єктів, а також скоротити національне регулювання. Нарешті, Національні навчальні програми 1990-х років (POPS, 1994) надали місцевим школам та вчителям більше свободи у виборі педагогічних методів і навіть змісту освіти [243; 346; 185].

Утім, модернізація законодавчого регулювання в шкільній освіті в 1990-х роках у Фінляндії призвела до позитивних змін загалом в освітній системі. Це пояснюється стратегією країни, спрямованою на створення високоякісної та рівної освіти для всіх. Ця стратегія передбачала зменшення нерівності, формування продуктивної системи навчання та викладання шляхом розширення доступу, а також інвестування в рішучі освітні цілі та використання стратегічних підходів для розвитку потенціалу [249].

Так, освітні реформи в 90-х роках ХХ ст. надали муніципалітетам більше повноважень та автономії. Ці зміни спричинили появу нової

культури освіти, в якій ключовими рисами є довіра між освітніми установами та школами, місцевими органами управління, професіоналізм та автономія. [194].

Поділяємо думку П. Салберга про те, що «Фінська освітня політика є результатом чотирьох десятиліть систематичного розвитку, який створив культуру різноманітності, довіри та поваги у фінському суспільстві загалом, і в рамках його освітньої системи, зокрема. Розвиток освітнього сектору засновано щодо рівних можливостей для всіх, справедливого розподілу ресурсів, а не конкуренції, інтенсивного раннього втручання для запобігання та побудови поступової довіри серед освітян, особливо вчителів» [304, с.10].

Необхідно підкреслити, що впродовж 1990-х років Фінляндська Республіка почала супроводжувати розвиток освіти за допомогою п'ятирічних планів розвитку. Підхід полягав у тому, щоб відреагувати на критику парламенту щодо якості парламентських звітів як інструментів розвитку. Істотно те, що у звіті уряду 1990 р. (VNS 1990/3 vp) [347] про освітню політику вперше розглядається національна освітня політика, як єдине ціле. На основі звіту було складено перший національний план розвитку освіти та науки. Після першого плану розвитку, орієнтованого на період 1991- 1996 років, плани розвитку публікувалися кожні п'ять років [246].

Зі свого боку Муніципальний акт 1995 р. (Municipal Act) надав муніципалітетам конституційну автономію. Відповідно до закону, муніципалітети мали виконувати поставлені завдання, покладені на них законом, могли організувати управління цілком самостійно і також самостійно вирішувати, яким чином виконувати покладені на них завдання [290; 239].

Слід зазначити, що Фінляндська Республіка приєдналась до Європейського Союзу в 1995 р., що спонукало країну стати повноправним учасником європейського інтеграційного процесу та зблизитися з іншими

країнами-членами для спільного вирішення політичних, економічних та соціальних питань.

Членство в Європейськомуюзі змінило політичні та економічні напрямки Фінляндської Республіки і міцніше поєднало країну з так званою західною спільнотою. Однак не слід забувати, що вступу до ЄС передував довгий шлях інтеграції, який розпочався ще в 1960-х роках. Цей розвиток створив досить гнучкий політико-економічний зв'язок між Фінляндією та Західною Європою, що дозволило Фінляндії балансувати між поглибленням західної інтеграції та геополітичним становищем Фінляндії під час холодної війни. Саме цей тривалий попередній етап інтеграційної політики уможливив плавний перехід до повноправного членства в ЄС, щойно відкрилося вікно можливостей. Слід констатувати, що західна інтеграція, кульмінацією якої стало членство в ЄС, створила сприятливі умови і для досить плавного та безперешкодного процесу вступу Фінляндії до НАТО. Це підкреслює інтерпретацію членства Фінляндії в ЄС як найважливішого рішення у сфері зовнішньої політики і політики безпеки [207].

Важливо відзначити, що у 1998 р. Комплексна реформа шкільного законодавства та прийнятий в результаті Закон про базову освіту (628/1998) мали на меті гарантувати рівність в освіті та рівні освітні послуги для всіх, хто здобуває обов'язкову освіту.

Отже, старе законодавство, яке перевантажене великою кількістю деталей та вимог до звітності у закладах освіти, було замінене на більш компактне та централізоване, що базувалося на зазначених завданнях та змісті освіти, рівнях та формах навчання, а також на правах та обов'язках учнів. Цей новий закон передбачав внесення змін до базової освіти та встановлював обов'язкове шкільне навчання. Крім того, він уточнював положення щодо дошкільної освіти, яка передувала шкільному навчанню протягом року, підготовки іммігрантів до отримання базової освіти, а також щодо дошкільної та позашкільної діяльності. Однією з цілей освіти, визначеною у законі, було забезпечення рівності в доступі до освіти

протягом усього життя. Відповідно до цього закону, освіта регулювалася єдиною національною освітньою програмою [290].

Водночас, нове законодавство, прийняте в червні 1998 р. та яке стало чинним у 1999 р., продовжило процес дерегуляції та розширило повноваження муніципальної влади, окремих шкіл та установ щодо прийняття рішень. Також, воно мало на меті заохочення інновацій у сфері освіти та навчання на місцевому й інституційному рівнях. Технічною причиною реформи законодавства було скорочення кількості окремих законодавчих актів, розділів і статей, а також модернізація освітнього законодавства. Кількість окремих актів скоротилася з 26 до 9, по одному для кожної окремої форми навчання від початкової до вищої освіти. Таким чином, нове законодавство охоплювало:

- Закон про загальну освіту;
- Закон про вищу середню загальну освіту;
- Закон про початкову професійну освіту;
- Закон про безперервну професійну підготовку;
- Закон про ліберальну освіту;
- Закон про базову освіту для дітей у мистецтві;
- адміністрацію освіти, передбачену Законом про державні та приватні організації;
- Закон про університетську освіту;
- Закон про вивчення політехніки [240].

Підкреслимо, що в результаті унормування законів у 1998 р. система освіти Фінляндської Республіки стала послідовною та безкоштовною [297].

Зауважимо, що децентралізація також охопила навчальні програми. Реформа навчальних програм базової освіти в 1994 році та загальної програми вищої середньої освіти відкрила муніципалітетам та школам широкі можливості автономії, замінюючи раніше централізовані навчальні плани [184; 240].

Слід констатувати, що реформа навчальної програми базової освіти 1999 р. була зосереджена на внесення змін до системи шкільної освіти відносно оцінювання на основі критеріїв. Реформа навчальної програми базової освіти 2004 року ставила за мету доповнити попередні реформи 1994 та 1999 років шляхом організації більш структурованого розподілу годин уроків та впровадження системи оцінювання на основі чітких критеріїв. Переглянутий розподіл годин уроків для загальноосвітніх шкіл був ухвалений у 2012 році і впроваджений у 2016 році, одночасно з оновленою базовою навчальною програмою національного рівня [282; 283].

Наукові розвідки ствердили думку про те, що у Фінляндії існує міцний консенсус в площині освіти та навчання. Крім того, консенсус між політичними партіями є сильним. Середньострокові плани розвитку освіти затверджуються попри зміни урядів. Отже, передбачається, що розвиток освіти продовжуватиметься стабільно та передбачувано.

Підкреслимо, що одним із основних принципів фінської освіти є те, що всі люди повинні мати рівний доступ до високоякісної освіти та навчання. Однакові можливості для отримання освіти повинні бути доступними для всіх громадян, незалежно від їхнього етнічного походження, віку, достатку чи місця проживання – це традиційно є основною цінністю у Фінляндії [83; 238]. Освіта безкоштовна на всіх рівнях від дошкільної до вищої.

Слід врахувати, що до органів державного управління Фінляндської Республіки належать (Рис. 2.1): національна адміністрація; центральні агентства та інститути; обласна адміністрація; місцева адміністрація.

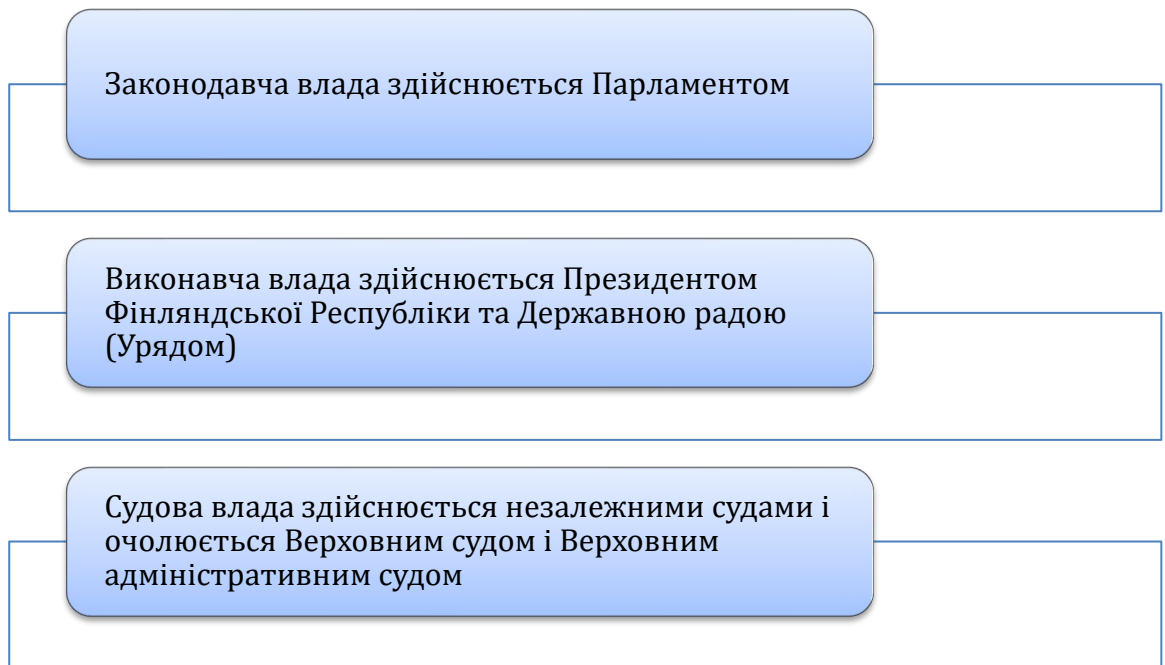


Рис. 2.1. Головні органи виконавчої та законодавчої влади Фінляндії

Джерело: складено автором самостійно

Національна адміністрація. Слід зазначити, що уряд є вищим органом державного управління. У складі Уряду працює Міністерство освіти і культури. Сфера його обов'язків охоплює (Рис. 2.2):

- науку, освіту та дошкільну освіту (tiede, koulutus ja varhaiskasvatus)
- мистецтво, культуру, спорт та роботу з молоддю (tiede, kulttuuri, liikunta ja nuorisotyö);
- системи архівів, музеїв і публічних бібліотек (arkisto-, museo- ja yleinen kirjastotoimi);
- євангелічно-лютеранську церкву, православну церкву та інші релігійні громади (evankelis-luterilainen kirkko, ortodoksinen kirkkokunta sekä muut uskonnolliset yhdyskunnat);
- студентську матеріальну допомогу (opintotuki);

– авторське право (tekijänoikeus).



Рис.2.2. Склад Уряду та сфери впливу

Джерело: Сайт Міністерства освіти і культури Фінляндії (<https://okm.fi/etusivu>)

Водночас, існують також інші міністерства, які займаються деякими спеціальними галузями освіти: Міністерство економіки та зайнятості Фінляндії (Työ- ja elinkeinoministeriö (TEM) відповідає за навчання ринку праці, а Міністерство оборони (Puolustusministeriö) відповідає за Національний університет оборони.

Крім міністерств, існують центральні агентства та інститути. Міністерства загалом керують цими відомствами, але не втручаються в їхні рішення в окремих випадках, тому центральні органи є відносно незалежними у своїй сфері.

Завдання центральних установ відрізняються. Вони піклуються про адміністрування, керують статистичними та реєстраційними завданнями та поширюють інформацію для громадськості. Деякі заклади діють як державні наукові установи. Наведемо приклади центральних установ та інститутів:

– Національний інститут здоров'я та соціального забезпечення (Kansallinen terveystieteiden tutkimuskeskus);

- Національне агентство з освіти Фінляндії (Opetushallitus);
- Статистика Фінляндії (Suomen tilastot);
- Національне аудиторське управління Фінляндії (Valtiontalouden tarkastusvirasto).

Необхідно підкреслити, що центральним агентством з питань освіти є Національне агентство з освіти Фінляндії (Opetushallitus). Це національне агентство розвитку, яке діє при Міністерстві освіти і культури, і його завдання визначені законодавством. Національне агентство з освіти Фінляндії відповідає за розвиток таких напрямів:

- дошкільна освіта та догляд;
- дошкільна освіта;
- базова освіта;
- загальна повна середня освіта;
- професійно-технічна повна середня освіта;
- освіта дорослих.

Слід додати, що Фінське національне агентство з питань освіти допомагає Міністерству освіти і культури в підготовці рішень щодо освітньої політики та реалізації національної освітньої політики. Діяльність Фінського національного агентства з питань освіти включає, серед іншого, підготовку національних основних навчальних програм і вимог до кваліфікацій, а також сприяння інтернаціоналізації освіти та навчання. Також публікується моніторингова інформація про вартість навчання, навчальні заклади, кількість студентів, абітурієнтів та випускників тощо. Агентство також займається обміном міжнародною інформацією про освіту через європейські мережі.

Зауважимо, що *обласна адміністрація* – це регіональні державні адміністративні агентства (AVI). У Фінляндії існує шість регіональних державних адміністративних агентств. Агентства тісно співпрацюють з місцевою владою та сприяють регіональній рівності. Підкреслимо, що до сфери відповідальності агентств належать:

- основні державні послуги, законні права та дозволи;
- освіти і культури;
- охорона праці;
- екологічні дозволи;
- пожежно-рятувальні служби та готовність;
- поліція.

Крім того, Центр економічного розвитку, транспорту та навколишнього середовища (ELY Centres) відповідає за регіональне впровадження та розвиток завдань центрального уряду. Фінляндія має 15 центрів ELY, відповідаючи за:

- бізнес і промисловість, робочу силу, компетентність і культурну діяльність;
- транспорт та інфраструктуру;
- навколишнє середовище та природні ресурси.

Однак не всі 15 центрів ELY займаються всіма трьома сферами відповідальності, оскільки вони також можуть виконувати обов'язки від імені один одного. Центри ELY працюють під адміністративним управлінням Міністерства зайнятості та економіки. Однак центри ELY також виконують завдання, які належать до адміністративних підрозділів Міністерства зайнятості та економіки.

- Міністерство екології (Ympäristöministeriössä);
- Міністерство транспорту та зв'язку (Liikenne- ja viestintäministeriö);
- Міністерство сільського та лісового господарства (Maa- ja metsätalousministeriö);
- Міністерство освіти і культури (Opetus- ja kulttuuriministeriö);
- Міністерство внутрішніх справ (Sisäasiainministeriö).

Місцева адміністрація. Поряд з тим, основною одиницею місцевої адміністрації є муніципалітет, який також називають місцевою владою. У

2021 р. у Фінляндії було 309 муніципалітетів. Кожен громадянин Фінляндської Республіки належить до конкретного муніципалітету.

Слід зазначити, що місцева влада має сильне самоврядування, засноване на місцевій демократії та прийнятті рішень; мешканці муніципалітетів обирають представників до муніципальної ради. Муніципалітети несуть відповідальність за надання основних послуг громадянам. Вони мають право стягувати податки зі своїх мешканців за надання послуг, зокрема, базові послуги:

- дошкільна освіта та догляд;
- дошкільна та базова освіта;
- соціального забезпечення для людей похилого віку та інвалідів;
- поводження з відходами;
- виробництво енергії.

Зауважимо, що місцева влада може надавати послуги різними способами. Оскільки муніципалітети можуть не керувати всім самотійно, а надавати послуги спільно з іншими місцевими органами влади, громадами та підприємствами.

Істотно те, що муніципалітети часто створюють спільну муніципальну владу для налагодження співпраці на більш постійній основі. Спільні органи влади зазвичай надають освітні, соціальні та медичні послуги.

Водночас, варто зазначити, що освіта є основним правом людини для всіх громадян Фінляндської Республіки. Основна мета освітньої політики Фінляндії полягає в тому, щоб забезпечити всім громадянам країни рівні освітні можливості незалежно від віку, місця проживання, фінансового стану, статі чи мови.

По-перше, кожна провінція Фінляндії надає повні гарантії своєму громадянину (включно з іммігрантами) на отримання безкоштовної базової освіти; кожна провінція також впроваджує обов'язкову освіту. По-друге, компетентні органи влади також забезпечують рівні освітні гарантії для кожного громадянина на отримання спеціальної освіти відповідно до його

фізичних і психологічних здібностей, а також для осіб з особливими потребами в розвитку та для тих, хто має економічні обмеження, які не дозволяють отримати базову освіту [187].

Беззаперечно, що освітня політика інтегрована з державною політикою, особливо в частині освіти та навчання. Це має на меті узгодження з цілями уряду щодо рівного розподілу освіти та рівнів освіти для всього населення.

Ключовими принципами освітньої політики Фінляндської Республіки є якість, ефективність, справедливість і глобальність. Це спрямовано на підвищення конкурентоспроможності країни та добробуту її населення. Освіта є одним із головних ключів до досягнення цієї мети. Крім того, освітня політика Фінляндії відповідає політичній стратегії ЄС до 2020 року [200].

Підкреслимо, що у стратегії зростання та зайнятості ЄС «Європа 2020» освіта і навчання визнані ключовою сферою політики, а це сприяє економічному зростанню та соціальній інтеграції в Європі. ЄС поставив подвійну мету в галузі освіти до 2020 року: знизити рівень раннього припинення навчання до 10% і досягти того, щоб щонайменше 40% осіб у віці 30-34 років здобули вищу або еквівалентну освіту. Країни встановлюють власні національні цілі. Моніторинг цілей «Європа 2020» здійснювався за допомогою щорічної оцінки Європейським Союзом щодо основних питань економіки та зростання [200].

Поряд із тим, як зазначалось вище, рішення щодо змісту закону про освіту і дослідження приймаються законодавчим органом на основі пропозицій уряду. Уряд та Міністерство освіти і культури відповідають за підготовку та реалізацію політики у сфері освіти та політики, пов'язаної з розвитком науки.

Необхідно зазначити, що Європейський семестровий звіт по країні за 2020 рік визначив низку ключових проблем у сфері освіти та навчання Фінляндської Республіки, а саме:

- освіта у Фінляндії залишається однією з найкращих в ЄС, хоча є ознаки того, що ефективність та рівність у фінській системі освіти погіршуються;
- рівні базових навичок, виміряні в дослідженні PISA-2018, залишаються порівняно високими, але погіршилися порівняно з дослідженням PISA- 2015;
- участь у вихованні та догляді за дітьми раннього віку залишається низькою порівняно з іншими країнами, незважаючи на нещодавнє зростання;
- фінансування освіти зростатиме протягом наступних років, поступово компенсуючи значні бюджетні скорочення у 2016-2019 роках;
- починаючи з 2021 року, застосовувалися нові моделі фінансування закладів вищої освіти, які сприяли переходу від навчання до роботи;
- система освіти має відносно значні показники з точки зору інклюзивності, хоча для деяких груп населення залишаються проблемні питання;
- у сфері спеціальної освіти та догляду за дітьми з особливими потребами не вистачало вчителів.

Згідно зі звітом, зосередження економічної політики, пов'язаної з інвестиціями, на людському капіталі серед інших сфер посилить довгостроковий потенціал зростання країни. Подальші інвестиції в навички, освіту та професійну підготовку людей необхідні для компенсації втрат робочої сили через старіння населення, зменшення бездіяльності та довготривалого безробіття, а також для потенційного підвищення продуктивності праці [201].

Отже, державна освітня політика Фінляндської Республіки в контексті реформування шкільної освіти орієнтована на створення високоякісної та доступної освіти. Вживаючи відповідні заходи щодо ефективних змін на всіх рівнях, модернізуючи законодавчу базу, освітні програми та підходи в навчанні уможливають досягнення високих результатів.

2.2. Характеристика сучасних тенденцій реформування фінської шкільної освіти на державному рівні

Визначені вище особливості державної освітньої політики Фінляндської Республіки в контексті реформування шкільної освіти дозволили виокремити і схарактеризувати сучасні тенденції її реформування на державному рівні.

Наукові розвідки засвідчують, що тенденції розвитку педагогічної освіти окреслювались у працях В. Андрущенка [12], О. Акімова [4], І. Беха [22], Л. Вовк [33], Н. Доценко [57], М. Євтуха [61], О. Савченко [147], О. Ляшенко [104], Г. П'ятакова [142], П. Полянського [57] та ін. Тенденції у полі педагогічної компаративістики досліджуватися у працях Н. Авшенюк [1], О. Локшиної [99], О. Огієнко [122], О. Овчарук [121] та ін.

Як зазначено у попередньому розділі, фінська система освіти сформувала свою автентичну траєкторію розвитку, яка утворилася від запозичення досвіду інших країн та, як явище, у результаті міжнародного впливу. Винайшов цю траєкторію П. Сальберг і назвав її «фінським шляхом». Таким чином, він позначив відмінність розвитку системи освіти цієї країни від світових тенденцій. Окреслюючи різницю системи освіти від глобального руху освітніх реформ, дослідник відзначив її альтернативність, протилежність у виборі шляхів забезпечення високої якості освітніх результатів [305, с. 7]. Привертає увагу те, що П. Сальберг наголошував на деяких випадках перенесення певних зовнішніх інновацій до освітньої галузі, які можуть призвести до гальмування професійного розвитку вчителів, можливо навіть зменшення ролі національної освітньої політики та здатності освітньої системи до саморозвитку [306, с. 331].

Зважаючи на зазначене вище, обґрунтовано сучасні тенденції розвитку шкільної освіти в Фінляндії, які є більш характерними для державного рівня (*за управлінсько-цільовою ознакою*) (Рис.2.3).

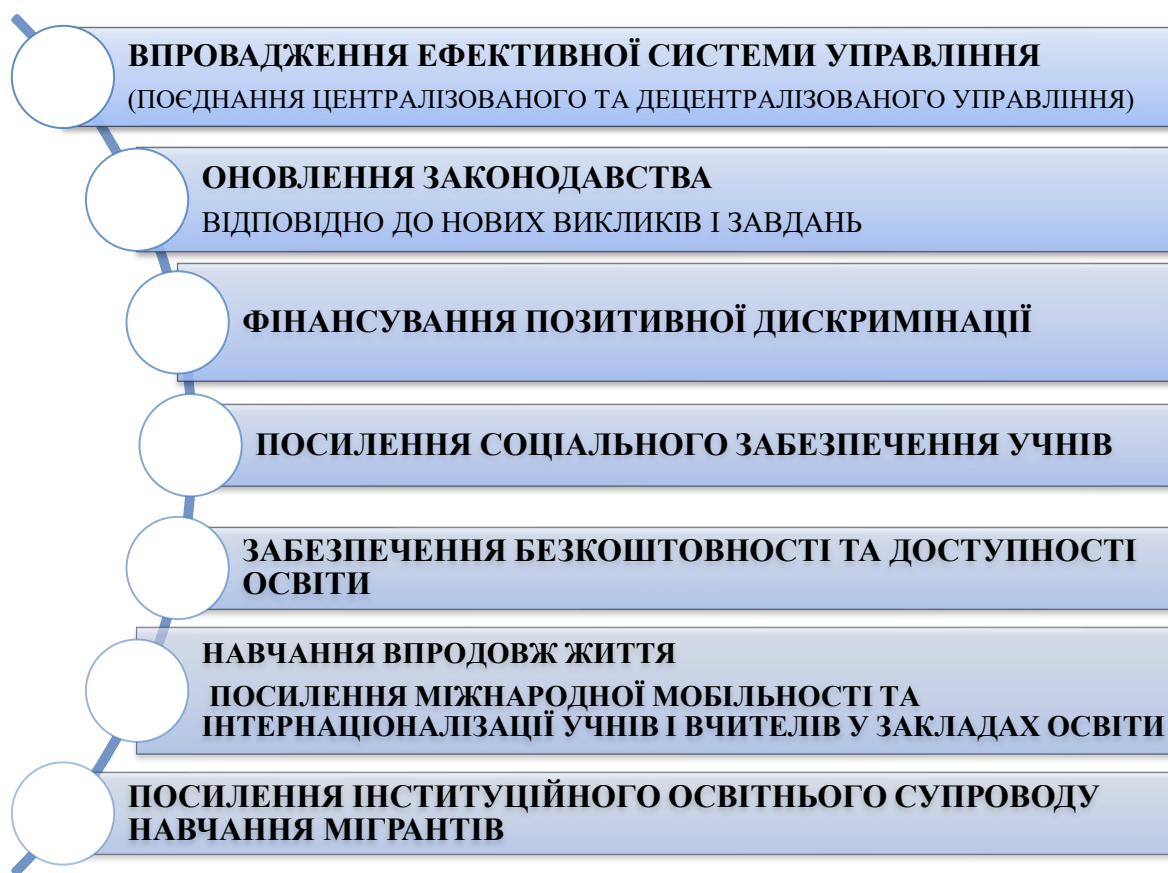


Рис.2.3 Тенденції розвитку шкільної освіти на державному рівні в Фінляндській Республіці

Джерело: складено автором самостійно

Охарактеризуємо кожну із зазначених тенденцій.

Впровадження ефективної системи управління.

Закцентуємо увагу на тому, що структура управління загальноосвітньою шкільною реформою була чіткою на початку та змінювалася з часом відповідно до нових потреб системи. Національна рада загальної освіти (NBGE) спочатку була відповідальною, до остаточної передачі повноважень місцевим муніципалітетам у 1980-х роках.

Слід констатувати, що введення в дію законодавства 1968 р. було відповідальністю NBGE [293]. У рамках реформ NBGE реструктуризовано на дві філії, кожна з яких мала свою роль в управлінні реформами. Підкреслимо, що шкільний департамент «загалом наглядав за структурою школи, мережею та плануванням переродження (шкіл) як дев'ятирічних установ, а Департамент освіти став відповідальним за зміст освіти,

навчальний план, методи викладання, навчальні матеріали, затвердження підручників, пілотні програми, дослідницьку діяльність та спеціальну освіту» [293].

Необхідно підкреслити, що у 1972 р. більшість рішень щодо освіти приймала NBGE. До 1980 р. Міністерство освіти, яке було реорганізоване в 1974 р., відіграло все більшу роль у прийнятті рішень, а до 2005 р. муніципалітети були головним органом, який ухвалював рішення. Істотно те, що у 1991 р. Національна рада загальної освіти (NBGE) об'єдналася з Національною радою професійно-технічної освіти (NBVE), щоб сформувати Національну раду освіти (NBE).

Зауважимо, що на початку 1980-х багато хто вважав централізоване управління системою освіти занадто обмеженим і бюрократичним. Збільшувався тиск щодо внесення змін до системи та надання більших повноважень муніципалітетам і вчителям. Слід констатувати, що у 1984 р. уряд створив комітет, «цілями якого були децентралізація управління та реформування апарату державного управління таким чином, щоб підвищити ефективність, демократичний контроль і правовий захист» [293]. Це ознаменувало зміну способу освіти. Система була структурована, а місцеві муніципалітети та органи влади отримали контроль над процесами прийняття рішень: «системи центрального управління було реструктуровано, а структури управління раціоналізовані. Управління нормами та ресурсами було замінено управлінням, орієнтованим на результати» [293].

Необхідно підкреслити, що освітню політику визначають парламент і уряд. Міністерство освіти і культури є найвищим органом влади і відповідає за всю фінансовану державою освіту у Фінляндській Республіці. Він відповідає за підготовку освітнього законодавства та свою частку державного бюджету для уряду. Також є кілька експертних органів, які підтримують роботу цього міністерства, зокрема (Рис. 2.4):

- Національний форум із прогнозування навичок;

- Національна спортивна рада;
- Державна молодіжна рада;
- Фінський центр оцінювання освіти – організовує національне оцінювання результатів навчання.

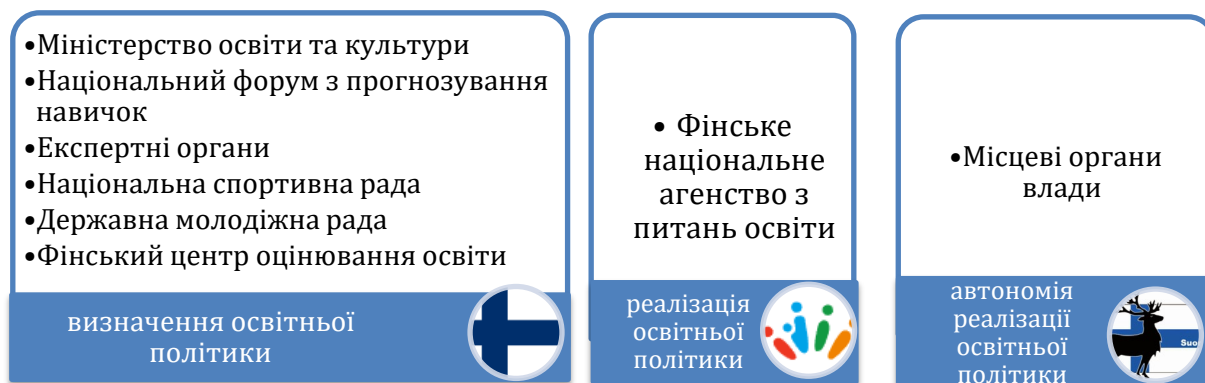


Рис. 2.4. Принцип управління у Фінляндській Республіці

Джерело: складено автором самостійно на основі [293]

Звернемо увагу, що Національне агенство з питань освіти Фінляндської Республіки (Рис.2.5) є національним агенством розвитку, яке співпрацює з міністерством задля розроблення освітніх цілей, змісту та методів дошкільної, базової, старшої середньої освіти та навчання дорослих.



Рис. 2.5. Функції Фінського національного агентства з питань освіти

Джерело: складено автором самостійно

Проте, слід зауважити, що зазначене агентство не відповідає за вищу освіту. Фінське національне агентство з питань освіти відповідає за розроблення та затвердження національних базових навчальних програм і вимог до кваліфікацій для раннього дитинства, дошкільної освіти, початкової та неповної середньої, загальної та професійної старшої середньої освіти й освіти дорослих.

На додаток до основних навчальних програм, Агентство здійснює моніторинг і розвиток освітніх витрат, виділених державних субсидій і допомагає Міністерству освіти і культури в підготовці рішень щодо освітньої політики.

Що стосується регіонального рівня, то на цьому рівні є кілька органів, які відповідають за завдання, пов'язані з освітою. Так, функціонує 6 облдержадміністрацій та 15 Центрив економічного розвитку, транспорту та довкілля. Важливо, що вони досить тісно співпрацюють в освітніх завданнях.

За регіональні завдання МОН відповідають облдержадміністрації. Вони також сприяють виконанню правового захисту учнів і студентів та оцінюють регіональний та рівний доступ до основних послуг. Агентства тісно співпрацюють з місцевою владою.

Необхідно підкреслити, що центри економічного розвитку, транспорту та навколишнього середовища планують, контролюють і розвивають освіту дорослих. Крім того, центри відповідають за розвиток професійно-технічної освіти й освіти дорослих та питання фінансування проєктів Європейського соціального фонду. Вони також допомагають розвивати старшу середню та вищу освіту за кошти проєктів ЄС.

Незважаючи на те, що Міністерство освіти та культури визначає освітню політику, а Фінське національне агентство з питань освіти відповідає за її реалізацію, місцеві органи влади мають значну частину автономії та відповідальності (Рис.2.4) [204]. Місцева адміністрація, в цілому, знаходиться у межах управління місцевої влади. Найчастіше це муніципалітети або об'єднані муніципальні органи влади, які мають самоврядування та право стягувати податки. Місцеві органи влади несуть відповідальність за організацію дошкільної освіти та догляду, дошкільної та базової освіти на місцевому рівні. Вони, здебільшого, також відповідають за їхнє фінансування.

Одними з провідних рушіїв змін у реформуванні шкільної освіти Фінляндської Республіки були трансформаційні процеси в системі управління, зумовлені новими викликами і завданнями, які поставали перед суспільством. Впродовж десятиліть відбувались певні зміни в освітній політиці, як от: загальна *реструктуризація державного управління*.

Слід зазначити, що до 1970 р. в Фінляндській Республіці існувало дві паралельні системи освіти, які з раннього віку виокремлювали дітей за різними напрямками. Цей поділ був тісно пов'язаний із соціально-економічним походженням дітей і призводив до нерівності можливостей навчання та розриву в успішності між цими групами. Тривалі політичні

дебати передували прийняттю Закону про базову освіту 1968 року, в якому зазначалося, що всі діти повинні відвідувати одну школу протягом перших дев'яти років навчання. Так було закладено фундамент фінської базової освіти. Впровадження цієї загальнонаціональної шкільної реформи розпочалося в 1972 році в північних районах Фінляндії. До 1976 року реформа досягла муніципалітетів у південних частинах країни [328].

Підкреслимо, що в 1970 році було створено фінську систему загальноосвітніх шкіл, яка забезпечувала базову освіту для дітей у віці 7- 15 років. Головним адміністративним керівним документом у сфері освіти був Національний базовий навчальний план (National core curriculum), але він був дуже централізованим. Слід зауважити, що вперше навчальна програма була реформована у 1985 році після прийняття Закону про базову освіту 1983 року, і саме тоді було взято курс на децентралізацію та автономію вчителів. До 1985 року навчання було звичайною практикою в школах, рудиментом з часів двох паралельних освітніх систем.

Необхідно констатувати, що на початку 1990-х рр. в Фінляндській Республіці було здійснено децентралізацію в усіх сферах управління. У сфері освіти у співпраці з FNBE, закладами освіти та зацікавленими сторонами було підготовлено рамковий навчальний план національного рівня для базової та старшої середньої освіти [213].

Крім того, реформа 1994 р. надала місцевим органам влади муніципалітетів великий ступінь автономії. Права місцевої влади були закріплені в системі управління. Фінська освітня інновація відома як врядування децентралізації в освіті. Першочерговою зміною була децентралізація системи управління, яка надала більшої автономії закладам освіти та спрощення у прийнятті управлінських рішень для місцевих органів управління. Муніципалітети отримали більше повноважень у прийнятті рішень, а індивідуальні потреби учнів стали центром уваги в освіті. Делегування повноважень від органів управління на рівень місцевого самоврядування спонукало школи отримати більше влади у вирішенні

питань щодо організації освітнього процесу та вибору навчальних програм та методик.

На нашу думку, цікавою особливістю реформ є їхня довгострокова реалізація. Різні хвилі реформ принесли нові зміни в десятиліття після перших реформ 1960-х років. Попри розбіжності в думках і дискусії щодо характеру таких реформ, «поточний успіх загальноосвітніх шкіл пояснюється цим постійним прогресом, а не наслідком помітних інновацій, започаткованих певним політичним лідером чи партією» [211]. Можливо, цей успіх також можна пояснити набором цінностей, які виникли серед фінських бекі-бумерів у післявоєнний період. Істотно те, що П. Сальберг, директор Центру міжнародної мобільності та співпраці, пояснив наступне: «Загальноосвітня школа – це не просто форма організації школи. Він втілює філософію освіти, а також глибокий набір суспільних цінностей про те, чого всі діти потребують і заслуговують» [211].

Слід додати, що різні зацікавлені сторони, залучені до освітніх реформ, підтримали заплановані зміни в системі освіти, хоча деякі висловили занепокоєння щодо того, як вони будуть реалізовані та з яким успіхом.

Необхідно констатувати, що Фінляндія вже давно використовує в політиці «тристоронню» концепцію, яка передбачає співпрацю між урядом, профспілками та організаціями роботодавців. Ця тристороння політика «прийшла в освіту з появою всеосяжної шкільної реформи» і ключовими зацікавленими сторонами були Міністерство освіти та культури, Міністерство фінансів, нова Профспілка вчителів, центральні організації трьох муніципалітетів та самі вчителі [293].

Крім того, загальну стратегію освіти Фінляндії включено до Урядової програми, яка вважається стратегічною програмою реформ. Її головною метою є підвищення рівня зайнятості до 72% шляхом реалізації низки заходів, які сприяють підвищенню зайнятості та розвитку підприємництва в

країні. Уряд спрямовує свої дії на зміни та оновлення у п'яти пріоритетних сферах, а саме:

- зайнятість та конкурентоспроможність;
- знання та освіта;
- благополуччя і здоров'я;
- біоекономіка;
- цифровізація, експерименти та дерегуляція.

Необхідно підкреслити, що план реалізації включає велику кількість змін у способах роботи, які реформують фінське суспільство та створять більш сприятливі умови для економічного зростання. У цілому план уряду з реалізації ключових проєктів зосереджується на розробленні графіка, проведенні заходів, фінансуванні ключових проєктів та найважливіших структурних реформах.

Раніше питаннями, які входять до сфери ключового завдання Уряду «знання та освіта», займалася міністерська робоча група з питань освітньої політики. Відтепер цими проблемами займається Міністерська робоча група з питань знань та освіти.

Слід зазначити, що під час розроблення політики було багато переговорів між зацікавленими сторонами. Національна шкільна рада та Міністерство освіти працювали в тандемі, і корпорації також відігравали важливу роль у переговорах. Попри те, що в цих групах були різні інтереси та пріоритети, завдяки «контрактному» суспільству у Фінляндії, «де важливі соціальні політичні рішення є угодами між урядом і трудовими організаціями», вдалося дійти позитивної згоди щодо реформи освіти [293].

Вагомим є той факт, що успіх фінської освіти значною мірою пояснюється фінською освітньою політикою та її реалізацією, яка завжди спрямована на розпізнавання викликів і їхнього подолання шляхом спільної реформи та стратегії. Ці зусилля включають розроблення програмних процесів, у яких беруть участь політики, адміністратори з Міністерства освіти та культури [335], муніципалітети, університети, вчителі та викладачі

вчителів розробляють стратегії та програми розвитку [312]. Більше того, децентралізована та автономна роль професійних учителів та викладачів учителів у впровадженні навчального плану та практики оцінювання є ще однією причиною успіху Фінляндії в освіті [345].

Важливим аспектом у фінській децентралізованій системі освіти відіграють професійні вчителі. Вони несуть відповідальність за участь у розробленні місцевої навчальної програми, розроблення навчального середовища та курсів і, крім того, оцінювання як свого власного викладання, так і результатів навчання своїх учнів. Професійні вчителі початкової та середньої школи здобувають освіту в традиційних університетах за 5-річною магістерською програмою, яка існує у Фінляндії вже понад 45 років. Усі вчителі, які працюють у фінських школах, повинні пройти цю 5-річну програму.

Оновлення законодавства.

Звернемо увагу, що реформи системи освіти Фінляндії стали результатом багаторічних роздумів і досліджень. Три комісії з реформ після Другої світової війни заклали основу для подальших реформ. У 1968 р. парламент ухвалив закон про скасування дворівневої системи гімназії та громадських шкіл і створення нової системи загальноосвітньої школи з централізованим управлінням [199].

Слід констатувати, що десятиліття після закінчення Другої світової війни фінський парламент створив три послідовні комісії з реформ, кожна з яких мала на меті створити систему освіти, яка забезпечувала б рівні освітні можливості для всіх фіннів. Перший, у 1945 р., розглядав навчальну програму початкової школи і «пропонував переконливе бачення більш гуманістичної школи, орієнтованої на дитину» [211].

Крім того, через десятиліття ідея загальноосвітньої школи набула популярності, і комісія рекомендувала, щоб обов'язкова освіта у Фінляндії проходила в дев'ятирічній загальноосвітній школі, яка управляється

муніципалітетом. У 1963 р. парламент Фінляндії вирішив офіційно реформувати систему освіти «після довгої роботи комітетів, експериментів, пілотних програм, внеску профспілки вчителів початкових шкіл і, перш за все, широкої політичної підтримки та консенсусу» [293].

Загалом було дев'ять класів, які поділялися на шість років початкової школи та три роки неповної середньої школи. Нова система була запроваджена поступово, починаючи з Північної Фінляндії в 1972 р., «яка вважалася країною, яка найбільше потребувала реформи та найменше їй чинила опір», і вона охопила решту країни до 1977 року. Нова система пропонувала три академічні рівні з математики та іноземних мов: базовий, середній і поглиблений [209]. Те, що викладалося в громадянських школах, відповідало базовому рівню, а в гімназіях прирівнювалося до високого рівня [210].

Необхідно підкреслити, що коли реформи були впроваджені в 1970-х роках, системою освіти керували централізовано, і, «відображаючи радикальні зміни, спричинені реформою базової школи, перша національна навчальна програма для базової освіти в 1970 р. була дуже детальною, а система керування суворо централізованою» [327]. На цьому ранньому етапі уряд Фінляндії суворо контролював більшість аспектів нової системи, включаючи навчальний план, зовнішні перевірки та загальне регулювання, надаючи йому «сильний контроль над школами та вчителями» [340].

Проте освітні реформи 1990-х років надали муніципалітетам більше повноважень і автономії. Зокрема, вчителям було доручено планувати власні навчальні програми та оцінювання. Ці реформи спричинили «нову культуру освіти, яка характеризується довірою між органами освіти та школами, місцевим контролем, професіоналізмом і автономією» [340].

Однак у 2004 р. відбулося більш сильніше державне втручання, коли було запроваджено нову базову навчальну програму, яка «знову посилила

державний контроль шляхом звуження дозволу муніципалітетів і шкіл на планування відповідних навчальних програм» [327].

Фінансування позитивної дискримінації.

Варто зазначити, що після Другої світової війни Фінляндія опинилася перед великими змінами, населення зростало, а економіка змінювалася. У післявоєнний період Фінляндія стала свідком швидкого зростання чисельності населення з щорічною кількістю народжених, що досягала понад 100 000 щороку між 1946 і 1949 роками. Для порівняння, у довоєнний період з 1935 по 1939 рік число народжуваних на рік коливалося від 69 000 до 78 000 [195]. Те, що раніше було «класовим, орієнтованим на фермерство суспільством», зазнало не лише зростання промисловості, але й суттєвих змін у самій своїй природі від традиційної обробки деревини до металу. «Традиційно в економіці домінувала деревообробна промисловість. Однак невдовзі після війни металева промисловість незабаром стала домінуючим двигуном» [293].

Водночас, зростання населення в поєднанні зі зміцненням економіки призвели до збільшення кількості батьків, які шукають високоякісну освіту для своїх дітей. Гімназії повинні були прийняти безпрецедентну кількість учнів, адже їхня кількість за 15 років зросла майже в десять разів, з 34 000 у 1955 р. до 324 000 учнів у 1970 р. [293]. Однак існувала явна нерівність у тому, хто міг отримати доступ до такого виду освіти. Діти з сільської місцевості та робітничого класу відвідували гімназії в незначній кількості, становлячи лише 4,8% і 8,9% населення гімназій у 1940 р. відповідно. Подібним чином існував різкий розподіл між містом і селом. Звернемо увагу, що у 1960 р. майже 62 % фіннів жили в сільській місцевості, проте гімназію відвідувало лише 20% учнів, які проживали на селі. Навпаки, 38 % фіннів жили в містах, але 47% дітей там відвідували гімназію [1]. Більше, ніж будь-коли, батьки хотіли «покращеної та більш повної базової освіти» для своїх дітей [293]. Як збільшення кількості студентів, так і нерівність

доступу до освіти та досягнень призвели до необхідності серйозних реформ. Потрібно було забезпечити якісну освіту для всіх дітей, незалежно від їхнього соціально-економічного походження та місця проживання.

Крім того, фінансування нової комплексної системи було відповідальністю фінського уряду, який збільшив частку свого бюджету: з 9,1% в 1960 р. до 16,9 % в 1975 р. [3]. Муніципальні освітні заклади отримували значні державні субсидії для фінансування реформ. Державні субсидії покривали від 81 до 90 % зарплати вчителів, від 84 до 93 % на шкільний транспорт і проживання учнів та від 5 до 77 % інших витрат [293]. Це фінансування дозволило органам місцевого самоврядування без особливих труднощів покривати інші витрати. Оскільки «заробітна плата вчителів становила від 70 до 80 % загальних операційних витрат, а держава субсидувала від 81 до 90 % витрат на заробітну плату в громадах, які часто мали 15-відсоткову ставку податку, наймання вчителів могло принести пряму фінансову вигоду» [293].

Слід констатувати, що у Фінляндській Республіці освіта на всіх рівнях фінансується державою. В офіційній системі освіти приватне фінансування становить лише 2,6 % всіх видатків у цілому. У випадку дошкільної, базової та загальної старшої середньої освіти частка приватного фінансування становить лише 1 %.

На додачу, фінська система освіти є міжнародно визнаним прикладом високоефективної системи, яка успішно поєднує високу якість із загальною справедливістю та соціальною згуртованістю завдяки розумному державному фінансуванню [263]. Міжнародний інтерес до системи освіти Фінляндії виник у 2002 р., коли були опубліковані результати першої Програми міжнародного оцінювання учнів (PISA), і фінські 15-річні учні отримали високі оцінки з читання, природничих наук і математики. Після цього фінські студенти досягли високих результатів серед країн ОЕСР у 2000, 2003, 2006 та 2009 роках [273; 274]. Поряд з тим, високі бали та низька варіація результатів успішності зазвичай вважаються результатами

успішної системи освіти. Міжнародна освітня база даних [247] нещодавно поставила Фінляндію на друге місце у світі за впливом системи освіти країни на стабілізацію її економіки та розвиток соціального середовища.

Необхідно підкреслити, що витрати на освітні заклади у відсотках від ВВП у 2017 р. становили 5,3 %. Загальні витрати на освіту у 2017 р. становили 11,8 мільярда євро, що на 3% менше, ніж роком раніше. Частка загальних державних витрат, спрямованих на освіту, становила 10,5 % [319].

Звернемо увагу, що найбільшу частку поточних видатків на освіту становили витрати на обов'язкову базову освіту. Загалом на базову освіту було витрачено 4,7 млрд євро, майже 40%. Це пов'язано з тим, що вся вікова група від 7 до 15 років бере участь у цьому рівні навчання.

Поряд з тим, у 2017 та 2021 рр. частки, призначені для різних освітніх рівнів, були досить стабільними порівняно з 2000 роком. Зміна фінансової допомоги студентам пов'язана з реформою пайової допомоги на житло (Табл.2.1).

Таблиця 2.1.

Витрати на освітні заклади у відсотках від ВВП у 2021 році

Частка видатків за видами освіти у 2000, 2017, 2021 роках			
Тип видатків	2000 рік	2017 рік	2021 рік
Допочаткова освіта	1%	3%	0,2%
Базова освіта	38%	40%	2,1%
Загальна повна середня освіта	7%	6%	0,3%
Професійно-технічна освіта	13%	14%	0,8%
Учнівська підготовка	1%	1%	1%
Університет прикладної освіти	7%	8%	0,4%
Університетська освіта та дослідження	19%	19%	1%
Інша освіта	4%	4%	0,2%
Фінансова допомога студентам	9%	6%	0,2%

Джерело: Статистика Фінляндії [319]

Закцентуємо увагу на тому, що у 2021 р. криза, спричинена коронавірусом, значно підвищила рівень безробіття серед молоді у Фінляндії. Уряд Фінляндії пропонує 111 млн євро для боротьби з наслідками пандемії коронавірусу для дітей. Також надавалась підтримка молоді у

працевлаштуванні, освіті та охороні здоров'я. Істотно те, що уряд запропонував таку фінансову підтримку:

- 40 млн євро на освіту та догляд за дітьми раннього віку, дошкільну та базову освіту;
- 5 млн. євро на загальну старшу середню освіту;

Слід констатувати, що за допомогою фінансування робиться спроба нівелювати наслідки, спричинені коронавірусом, як зростання дефіциту навчання та послаблення добробуту учнів. На жаль, у Фінляндії, як і в усьому світі, коронакриза значно збільшила безробіття серед молоді у Фінляндії. Відповідно уряд терміново підсилив підтримку молоді у розв'язанні проблем, які пов'язані з викликами, зокрема, із працевлаштуванням, освітою та здоров'ям. Насамперед було розроблено та започатковано Національну програму Ohjaamo [228] (Додаток Г). У цілому на період 2021-2024 рр. було зарезервовано загальну суму фінансування в розмірі 13 млн євро.

На додачу до всього вищезгаданого, державна освітня політика також спрямована на підвищення рівня грамотності населення, тому активно впроваджується грантова підтримка.

Слід підкреслити, що постійною урядовою програмою, яка спрямовується на сприяння грамотності жителів Фінляндії, особливо дітей та молоді, є «Рух грамотності» (з 2018 р.) [334]. Ця програма має на меті розширення концепції грамотності та підкреслення важливості як багатогранності, так і багатомовності. Вагомим вкладом у розвиток цього процесу є те, що для підвищення рівня грамотності муніципалітети, об'єднані муніципальні органи влади, фонди, асоціації тощо, можуть подати заявку на державний грант на загальну суму 1,1 млн євро. Найголовнішим завданням спеціального гранту для «Руху грамотності» можна назвати пошук нових шляхів покращення навичок грамотності у співпраці з муніципальними та регіональними учасниками. Метою гранту поставлено очікування системних змін із формуванням спільних цілей та проведенням

заходів завдяки підсиленню співпраці між різними учасниками. Крім того, керує процесом подачі заявок Фінське національне агентство освіти.

Посилення соціального забезпечення учнів.

Міністерство освіти та культури дотримується цілей соціального впливу на основі Урядової програми, Плану дій Ради та проміжного огляду Ради. Дані цілі полягали у досягненні наступного [203]:

- потенціал цифровізації та нових педагогічних методів було використано для навчання та підтримки благополуччя та участі дітей і молоді; середовище навчання було модернізовано;
- залучення дітей було посилено через освіту, культуру та спорт; зменшилася кількість молодих людей, які не працюють і не навчаються, а також зменшилась кількість тих, хто вибув із навчання;
- взаємодія між освітою та трудовим життям зросла, а співвідношення навичок і потреб ринку праці покращилося; співпраця між університетами та промисловістю була зміцнена для комерціалізації інновацій;
- передові дослідження зміцнилися, а якість і ефективність досліджень та інновацій покращилися; було враховано інфраструктуру, необхідну для проведення досліджень;
- використання цифрових технологій, штучного інтелекту та робототехніки досягло прогресу;
- поліпшилися умови для творчих сфер;
- покращено доступність мистецтва та культури;
- зросла інтернаціональність, перешкоди для експорту освіти знято; можливості, пропоновані мережею Team Finland, були використані для сприяння експорту освіти, творчих сфер, а також просування комерційної діяльності та створення іміджу країни;
- зміцнилася прозорість суспільства, згуртованість і довіра до суспільства; насильство та расизм були вирішені за допомогою превентивних заходів та інклюзивних дій;

- посилилася інтеграція мігрантів у суспільство; відбулося прискорення навчання та працевлаштування мігрантів;
- добробут і здоров'я громадян підвищилися, а нерівність зменшилася;
- послуги були розроблені, щоб бути більш орієнтованими на клієнта;
- запроваджено експериментальну культуру;
- управління покращено;
- покращено самопочуття на роботі та розвинуто компетентності;
- діяльність є прибутковою, економічною та ефективною в рамках, нав'язаних суспільною економікою.

Отже, загальну стратегію освіти включено до Урядової програми, яка вважається стратегічною програмою реформ. Основною метою програми стало підвищення рівня зайнятості – до 72% шляхом низки заходів, які сприяють зайнятості та підприємництву. Уряд спрямований на зміни та оновлення тенденцій у наступних п'яти пріоритетних сферах:

- зайнятість та конкурентоспроможність;
- знання та освіта;
- благополуччя і здоров'я;
- біоекономіка та чисті рішення;
- цифровізація, експерименти та дерегуляція.

Слід зазначити, що план Уряду з реалізації ключових проєктів зосереджується на графіку, заходах та фінансуванні ключових проєктів і найважливіших структурних реформах. План впровадження включає велику кількість змін у способах роботи, які реформують фінське суспільство та створюють більш сприятливі умови для економічного зростання. Примітно, що Міністерська робоча група з питань знань та освіти займається питаннями, що входять до сфери ключового завдання Уряду «знання та освіта», яким раніше займалася Міністерська робоча група з питань освітньої політики [203].

У цілому виокремлені тенденції реформування системи шкільної освіти Фінляндської Республіки збігаються із думкою І. Андрощук, яка

вказала, що «таким чином, до основних тенденцій розвитку освіти відносимо спрямованість її на задоволення потреб економіки країни та її відновлення і розвиток; інтеграцію освіти, науки і виробництва; інтернаціоналізацію освітнього процесу; збереження національної й культурної самобутності українського народу. Важливим також є врахування пріоритетності людини в системі освіти, підвищенні соціального статусу науково-педагогічних і педагогічних працівників у суспільстві; оновлення матеріально-технічної бази відповідно до сучасних потреб виробництва; безпечність освіти» [8, с.20].

Забезпечення безкоштовності та доступності освіти.

Успіх комплексної освітньої реформи є очевидним з подальшої відмінної успішності учнів та отриманих результатів загальної освіти. Ці результати можна пояснити низкою факторів, у тому числі зосередженістю на забезпеченні рівного доступу для всіх до якісної освіти та роллю місцевих муніципалітетів і вчителів у розробленні та реалізації навчальної програми для задоволення потреб учнів.

Істотно те, що успішність учнів у школі значно покращилася після впровадження комплексної шкільної реформи. Хоча діють й інші передумови, зокрема, ширша розбудова держави загального добробуту, реформи вважаються принаймні частково відповідальними за покращення. Слід констатувати, що до 1980-х і 1990-х рр. учні, які навчалися за загальноосвітньою системою, досягли кращих академічних результатів, ніж ті, хто навчався за дворівневою системою 1960-х і початку 1970-х років [293]. Крім того, на початку 2000-х фінські учні почали отримувати винятково високі результати в міжнародних оцінюваннях, таких як Програма оцінювання міжнародних студентів (PISA), яка оцінює «ступінь, в якій 15-річні учні, ближче до кінця свого обов'язкового навчання, мають отримати ключові знання та навички, необхідні для повноцінної участі в сучасному суспільстві» [291].

Звернемо увагу, що у 2000, 2003, 2006 та 2009 рр. Фінляндія займала майже всі перші місця з математичної та наукової грамотності та читання. Незважаючи на те, що з 2012 р. Фінляндія незначно впала в математичній грамотності, у цілому Фінляндія все ще займає високе місце [208].

Окрім покращення результатів навчання, кількість учнів, які довше залишаються в освіті, зросла в результаті комплексних реформ і наступних реформ старших класів середньої школи у 1980-х роках [221]. У 1970 р. лише 30 % дорослих фіннів мали мінімальний диплом про повну середню освіту, але до 2010 р. ця цифра зросла до понад 80 %, тоді як для 24- 35- річних вона становила 90 % [210].

Слід констатувати, що мотиви для реформ були подвійними:

- з одного боку, покращення якості освіти та доступності забезпечило б освічену робочу силу для все більш індустріалізованої постаграрної економіки;
- з іншого боку, існував запит на більшу соціальну рівність, оскільки фінське суспільство зазнало значних змін.

Підкреслимо, що мета зменшення нерівності в системі освіти була досягнута наприкінці 1980-х років [293]. Усі фінські діти отримували однакову базову освіту, і для всіх учнів були реальні можливості перейти до старшої середньої школи. Рівність освітніх результатів демонструється невеликими відмінностями в результатах між різними школами та великою кількістю учнів. Крім того, розрив між школами з найвищою та найнижчою успішністю був найменшим у всіх країнах, які оцінювали PISA [293].

Іншим ключовим аспектом успіху реформ була остаточна передача повноважень муніципалітетам і школам. З 1985 по 1988 рр. відбувся перехід від «екстернату школи до самооцінки професії». У 1994 р. відбулися реформи національної навчальної програми, які надали вчителям більше автономії у тому, як і що вони викладають. До цього моменту показники Фінляндії в міжнародних дослідженнях освіти не були особливо помітними [3].

При цьому, Фінляндська Республіка отримала високі бали не лише в таких оцінюваннях, як PISA, але й в Огляді навичок дорослих ОЕСР 2016 році. (PIAAC). Опитування вимірює ефективність 16-65-річних ключових навичок, таких як грамотність, рахунок і розв'язання проблем, які необхідні в соціальному, робочому контексті та «для повної інтеграції та участі в ринку праці, освіти та професійної підготовки, соціального і громадянського життя» [317]. Фінляндія увійшла до трійки лідерів за кожною навичкою. Крім того, фінни, чиї батьки мають низький рівень освіти, набагато рідше, ніж їхні міжнародні колеги, самі матимуть нижчий рівень грамотності чи рахування [317].

Хоча жодне дослідження не підтвердило позитивної кореляції між покращенням освіти та економічним зростанням, очевидним є те, що вони були взаємовигідними [293]. Між 2001 і 2004 рр. економіка Фінляндії тричі вважалася найбільш конкурентоспроможною в світі за версією World Economic Forum, який «вказує на те, що країна може похвалитися дуже високим рівнем людського капіталу, широким використанням інформаційних і комунікаційних технологій, а також освітніми та дослідницькими установами, які були перепрофільовані для сприяння інноваціям і передовим дослідженням і розробленням» [293].

Однією з тенденцій розвитку освіти на державному рівні є її *безкоштовність*. У Фінляндській Республіці освіта безкоштовна на всіх рівнях для учнів. Плата за навчання від початкової школи до вищої освіти відсутня. Освіта для дорослих є єдиною формою навчання, яка в деяких випадках може бути платною. У дошкільній та базовій освіті підручники, шкільні обіди, медичні та соціальні послуги та транспорт для учнів, які живуть на певній відстані від школи, є безкоштовними. На старшому рівні середньої школи потрібно купувати навчальні матеріали. Учні щодня харчуються безкоштовно. Крім того, медичні та соціальні послуги є безкоштовними для учнів, а транспортні витрати субсидує держава.

Навчання впродовж життя.

Убачаємо за необхідне охарактеризувати Національні реформи, пов'язані з перехресними навичками та працевлаштуванням, що реалізовувались поетапно: 2017 р., 2018 р., 2020 р. та 2021 р. Отже, наступною тенденцією державного рівня регулювання освіти у Фінляндській Республіці є *підтримка раннього початку трудового життя* (2017 р.). Відповідно до ключових проєктів Уряду протягом 2016-18 років було розроблено заходи, які спрямовані на сприяння раннього початку трудового життя. Примітно, що перехід всередині та між різними рівнями освіти передбачався максимально гнучким. Звернемо увагу, що відповідно до завдання заохочення швидшого закінчення навчання та раннього переходу до трудового життя планувалось:

- оновлення процедури вступних іспитів до закладів вищої освіти;
- оголошення третього терміну у закладах вищої освіти;
- розширення співпраці між старшим рівнем середньої освіти та вищою освітою;
- оновлення кваліфікаційних вимог у державному секторі.

Крім того, відповідно до Стратегічної програми Уряду (Додаток А), навчальні методи та середовище в базовій освіті будуть оновлені, щоб відповідати викликам, пов'язаним з останніми розробленнями. Наголошуватиметься ся на майбутній базі знань. Як було зазначено вище, планувалось розроблення та вибір заходів, які сприятимуть більш ранньому початку трудового життя. Що важливо, переміщення всередині та між різними рівнями освіти буде максимально гнучким. Відповідно в державному секторі будуть оновлені кваліфікаційні вимоги. Водночас з метою виведення інновацій на ринок буде зміцнюватися співпраця між ЗВО та бізнесом.

Слід додати, що важливим аспектом державної освітньої політики є відповідність гарантій молоді щодо гарантій громади: у напрямку підтримки молоді буде активізована співпраця між державним, приватним

та третіми секторами. Поруч з цим, підтримка навичок управління життям та працевлаштування молоді здійснюватиметься шляхом зміцнення соціального забезпечення та охорони здоров'я в рамках визначених гарантій молоді. Примітно, що кращі практики муніципалітетів будуть об'єднані, а найбільш ефективні з них будуть розповсюджені та засвоєні по всій країні.

Зазначимо, що на державному рівні активно розвивається ідея *посилення навчання впродовж життя*, адже вона є тенденцією реформування освіти.

Звернемо увагу, що вже на початку 2017 р. Міністерством освіти і культури було створено робочу групу, завданням якої постало вивчення умов і потреб розвитку освіти впродовж життя. Відповідно до цього завдання робочою групою було розроблено пропозиції з урахуванням важливості навичок навчання впродовж життя та стагнації підвищення освітнього рівня населення. Під час формування пропозицій робоча група звернула увагу на тривожні сигнали щодо зниження навичок і знань випускників базової освіти. Робоча група передбачила потребу розроблення заходів, які будуть спрямовані на забезпечення базових навичок тих, хто залишив базову освіту, а також для забезпечення доступу до подальшого навчання та отримання достатнього рівня закінчення старшої середньої школи. Необхідно підкреслити, що робоча група пропонує наступне:

- у доступності, комплексності та якості освіти слід враховувати змінні потреби ринку праці;
- у розробленні різних навчальних модулів, які відповідають потребам трудового життя та навчання протягом усього життя, забезпечувати потребу більш тісної співпраці закладів вищої та загальної середньої освіти:
- збільшити прозорість викладання та відкритих навчальних матеріалів;
- відкрита вища освіта має бути більш цілеспрямованою та більш універсальною – змінити організаційні підходи;
- розробити інструменти для ідентифікації та розпізнавання раніше сформованих навичок;

– удосконалити заходи щодо покращення доступу до навчальної інформації тощо.

Також робоча група зазначила, що державне фінансування освіти дорослих має бути спрямоване спеціально на групи з меншими освітніми можливостями, статусом на ринку праці, віком або іншими причинами для подальшого продовження освіти.

Посилення інституційного освітнього супроводу навчання мігрантів.

В умовах посилення процесів міграції у світі ще однією тенденцією є підтримка цих здобувачів освіти за рахунок державної субвенції (2018 р.) та створення відповідних освітніх осередків – Центрів компетентності для мігрантів.

Необхідно підкреслити, що для полегшення доступу до освіти, навчання та працевлаштування Міністерство освіти та культури виділяє 2,5 млн євро на підтримку діяльності центрів компетентності (osaamiskeskus) для мігрантів. Центри надають послуги з навчання, працевлаштування та реабілітації дорослих мігрантів. Муніципалітети, у яких є щонайменше 15000 носіїв іноземної мови, мають право подати заявку на отримання фінансування. Субсидія покриває витрати, пов'язані з покращенням відображення попереднього навчання; підтримкою під час навчання; управлінням і координацією; оцінюванням впливу.

Отже, Фінляндська Республіка займає високу позицію в міжнародних дослідженнях грамотності, але, згідно з останніми дослідженнями PISA та PIRLS, рівень грамотності дещо знизився. Як засвідчують ці дослідження, більш поширеною стала низька грамотність. Водночас кількість висококваліфікованих читачів зменшилася. Якщо точніше – рівень грамотності осіб, яким до 25 років, знизився трохи більше, ніж за десять років. Останні дослідження PISA та PIRLS демонструють зростання регіональних відмінностей. Що, своєю чергою, збільшує ризик відчуження в навчанні, роботі чи в цілому у суспільстві, оскільки грамотність є однією

з основних навичок, які є необхідними для якісної життєдіяльності, для особистого розвитку та активної участі в житті суспільства. Зазначена навичка дозволяє кожному усвідомити себе як особистість, знайти власні сильні сторони та розвинути творчі здібності й соціальні навички тощо.

2.3. Характеристика сучасних тенденцій реформування фінської шкільної освіти на інституційному рівні

Детальне обґрунтування тенденцій реформування освіти у Фінляндській Республіці в цілому та шкільної освіти, зокрема, дає можливість виокремити певні тенденції реформування фінської шкільної освіти на *інституційному рівні* (за організаційно-методичною ознакою) (Рис.2.6).

Слід зазначити, що на інституційному рівні здійснюється аналіз діяльності установ, правил, процедур та норм, які створені у суспільстві для регулювання різноманітних аспектів його функціонування. Зокрема, на інституційному рівні визначається: яким чином взаємодіють різні соціальні групи та інституції, як керуються ресурсами та як регулюється поведінка людей та організацій. На інституційному рівні формуються норми, цінності та правила, які впливають на поступ суспільства.



Рис.2.6 Тенденції розвитку шкільної освіти на інституційному рівні в Фінляндській Республіці

Джерело: складено автором самотійно

Підвищення якості підготовки та роботи вчителів.

Слід зазначити, що для забезпечення успіху загальноосвітньої шкільної системи важливо, щоб вчителі були належним чином підготовлені для досягнення бажаних результатів. У результаті було забезпечено навчання без відриву від виробництва, а «підготовку вчителів було переведено з педагогічних коледжів і семінарів до університетів» [3].

Необхідно констатувати, що в 1964 р. парламент ухвалив термінові заходи щодо реорганізації базової та безперервної освіти, щоб вчителі могли відповідати новим потребам загальноосвітніх шкіл, і в наступні роки було призначено комітет для підготовки та впровадження цих реформ [293]. Після запровадження загальноосвітньої шкільної системи «вчителі проходили п'ятиденну підготовку без відриву від роботи для загальноосвітньої школи, включаючи соціальні та адміністративні наслідки реформи» [341]. Істотно те, що навчання, проведене інструкторами на регіональному та національному рівнях, допомогло вчителям ознайомитися з новою системою, хоча була деяка критика, що вона була «надто поверхневою та офіційною» [341].

Оскільки реформи мали бути впроваджені в такому великому масштабі, «було розроблено багаторівневу систему керівництва, щоб зібрати вхідні дані та з'єднати різні національні, регіональні та місцеві групи планування» [293]. Реформи вперше були запроваджені у віддалених сільських районах північної Фінляндії, «поступово поширюючись на більш густонаселені муніципалітети та міста на півдні. Останній південний муніципалітет, який запровадив нову комплексну систему, зробив це в 1977 році» [210].

Крім того, перед початком реформ у вчителів були законні побоювання щодо зміни зарплати та професійної автономії. Не всі вчителі мали одного роботодавця: одні працювали на місцеві муніципалітети, інші – на державу чи приватні асоціації. Їхні зарплати були безпосередньо пов'язані з типом школи, у якій вони працювали. Зокрема, вчителі

початкової школи зазвичай отримували менше, ніж учителі гімназії. Із запровадженням загальноосвітньої шкільної системи вчителі були стурбовані шкалою оплати праці, яка застосовуватиметься до їхньої роботи. Крім того, деякі висловили занепокоєння щодо свободи, яку вони матимуть під час викладання уроків, оскільки вони хвилювалися, що «централізоване планування та виконання реформи задушить їхню традиційну дидактичну свободу» [293].

Поряд з тим, незважаючи на їхнє занепокоєння, вчителі були залучені протягом усього етапу планування реформ, і такі комітети, як Комітет загальної шкільної програми (1966-1970), дозволили співпрацю між вчителями та посадовими особами центрального уряду з ключових питань. Реформи стосуватимуться «змісту та навчальної програми, а не лише методів навчання», тому було важливо отримати внесок викладачів, щоб переконатися в їхній відданості новим змінам [293]. Однією з причин успіху комітетів було те, що під час вибору членів комітету, уряд «доклав зусиль, щоб вибрати збалансоване поєднання людей з різними політичними ідеологіями, професіями, досвідом і сферами знань, включаючи вчених і викладачів» [293].

Нарешті, у Фінляндській Республіці професія викладання є шанованою професією, оскільки заявників набагато більше, ніж місць на викладацьких курсах. Президент Профспілки вчителів Фінляндії О. Лууккайнен пояснив: «той факт, що вчителі мають стільки незалежності та поваги, впливає на молодих людей, коли вони вирішують, яку програму їм слід обирати в університеті. Якщо вони обирають педагогічну освіту, вони знають, що отримають професію, яка має широку довіру та повагу в суспільстві, яка відіграє важливу роль у формуванні майбутнього країни» [211].

Отже, завдання місцевої влади – запропонувати всім дітям шкільного віку можливість обов'язкового навчання відповідно до їхніх здібностей. Місцеві органи влади приймають рішення про виділення фінансування та

наймання персоналу. Вони також можуть делегувати повноваження щодо прийняття рішень школам.

Слід констатувати, що постачальники освітніх послуг, як правило, муніципалітети та самі школи, розробляють власні місцеві навчальні програми в рамках національної основної навчальної програми. Вони також відповідають за організацію практичного навчання, ефективність і якість своєї освіти. Тобто, поки виконуються основні функції, визначені законом, школи мають право надавати освітні послуги відповідно до власних адміністративних домовленостей і бачення [205]. Це і є однією з провідних тенденцій в умовах реформування шкільної освіти на інституційному рівні.

Загалом, професія педагога у Фінляндській Республіці є престижною і популярною. Отже, вступ на програму педагогічної освіти є дуже конкурентним. У 2017 р. 13 % абітурієнтів були прийняті на освітню програму класного керівника (вчителя початкових класів). Таким чином, ситуація з кваліфікацією вчителів загалом дуже добра. Частка повністю кваліфікованих вчителів у 2016 р. становила:

- 96 % у дошкільній та початковій освіті;
- 97 % у базовій освіті;
- 99 % у загальній старшій середній освіті;
- 91 % у професійно-технічній старшій середній освіті та підготовці (VET);
- 99 % директорів початкової та неповної середньої освіти;
- 100 % директорів загальної середньої освіти;
- 91 % директорів у ПТНЗ;
- 87 % вчителів у класах, де є учні з особливими потребами в базовій освіті та 94 % в ПТО.

Відтак, кадрове забезпечення діяльності закладів шкільної освіти є одним із пріоритетних.

Водночас, у дошкільній освіті та догляді (ЕСЕС) вчителі повинні мати ступінь бакалавра. Штатна структура ЕСЕС на базі центру (інтегрований

ISCED 010 та 020) включає дві інші назви посад кваліфікованого персоналу з питань освіти та догляду: соціальні педагоги у сфері освіти та догляду за дитиною та вихователі (ECEC). Соціальні педагоги (ECEC) мають ступінь бакалавра університету прикладних наук. Вважається, що вихователям, які доглядають за дітьми в ECEC є необхідною професійна кваліфікація старшої середньої школи (ISCED 3).

Проте, наразі лише 1/3 персоналу центрів ECEC має вищу освіту, але структура персоналу поступово змінюється. З 2030 р. принаймні 2/3 персоналу повинні мати ступінь вищої освіти, і принаймні 50 % з них повинні мати дипломи вчителя ECEC.

Слід констатувати, що вихователі дошкільної освіти мають вищу освіту. Це або вчителі ECEC зі ступенем мінімум бакалавра, або класні керівники зі ступенем магістра. У загальній базовій та старшій середній освіті всі вчителі повинні мати ступінь магістра. Примітно, що у професійно-технічній освіті вчителі повинні мати ступінь магістра або бакалавра.

Поряд з тим, навчання вчителів може бути або паралельним, з педагогічною підготовкою, інтегрованою в магістерську програму, або послідовним, із педагогічною підготовкою, завершеною після початкового ступеня. Крім того, поточна програма розвитку педагогічної освіти зосереджена на початковій освіті, а також на розвитку професійної компетентності та навчанні протягом кар'єри [281].

Автономія вчителя.

Важливою тенденцією реформи системи освіти Фінляндії на інституційному рівні є автономія вчителів щодо варіативного вибору методичного забезпечення освітнього процесу.

Звернемо увагу, що методи роботи, які використовуються в педагогічній освіті та навчальних закладах, наголошують на підході, орієнтованому на учня, дослідницькому та загальношкільному. Крім того, ключовими проблемами є нові та різноманітні навчальні середовища,

командне навчання, міждисциплінарні підходи та управлінські навички вчителів.

Умови роботи вчителів і директорів узгоджуються в процесі колективних переговорів між профспілкою вчителів і представниками муніципальних роботодавців. Колективний договір продовжується на 1-3 роки.

Таким чином, основними фундаментальними аспектами реформи системи освіти Фінляндії є автономія школи та автономія вчителів, яка проявляється в тому, що вчителі самостійно формують курси та програми предметів, самостійно вирішують, коли і як вивчати ту чи іншу тему. Вчителі також обирають собі підручники, посібники та інші навчальні матеріали. Тренд послідовності в шкільній освіті передбачає злагоджену діяльність освітніх сфер, що формує основні умови стабільного управління освітою.

Слід зазначити, що особливості фінської системи освіти містять децентралізацію та автономію. Зокрема, децентралізація дозволяє вчителям і викладачам базуватися на місцевих умовах під час впровадження національних навчальних планів, стратегій і програм.

Своєю чергою, децентралізація та автономія тісно пов'язані з фінським способом тлумачення професіоналізму вчителя та педагога, а також статусу вчителів та педагогічної освіти у фінському суспільстві. Однак, децентралізація та автономія ускладнюють підготовку національних стратегій або національних настанов. Постає запитання: яким чином підтримувати автономні організації у прийнятті цих стратегій або настанов?

Узагальнене вище дає змогу дійти висновку, що у Фінляндії, компетентності XXI ст. були впроваджені в шкільну та педагогічну освіту через розроблення і реалізацію національної основної навчальної програми, програми розвитку педагогічної освіти. Вони були підготовлені у співпраці з державним рівнем і реалізовані на місцевому рівні. Педагогічні інститути або факультети та постачальники освіти відповідають за організацію

професійного навчання вчителів, а також за обов'язкову та середню освіту, адже отримали підтримку в розробленні та впровадженні різними способами.

По-перше, на етапі розроблення та реалізації залучили вчителів та викладачів вчителів до підготовки базової національної навчальної програми і програми розвитку педагогічної освіти. По-друге, вони організували професійне навчання через менторство, навчання та пілотні проєкти. По-третє, було організовано кілька зустрічей і семінарів на національному та місцевому рівнях для підтримки спілкування, а також задля професійного навчання.

Таким чином, розроблення та реалізація національної основної навчальної програми та програми розвитку педагогічної освіти пропонують сприятливе середовище для викладачів і вчителів, щоб ознайомити їх із компетентностями XXI століття та допомогти їм спланувати стратегії викладання та навчання, які підтримують ці компетентності [260].

Здійснення постійного моніторингу рівня знань учня. Вимірювання та вирівнювання навчальних досягнень здобувачів освіти.

Слід підкреслити, що оцінювання успішності учнів і школи з часом змінилося. Наразі вимірювання успішності учнів базується на системі «гнучкої підзвітності», яка уникає стандартизованого тестування на користь оцінювання, яке проводиться вчителем на рівні класу. На національному рівні існують деякі законодавчі положення, що вимагають оцінювання успішності школи, проте високий ступінь автономії шкіл означає, що процеси оцінювання не є однорідними.

Звернемо увагу на те, що замість того, щоб оцінювати всіх учнів за допомогою стандартизованого тестування, вчителі зараз оцінюють успішність на рівні класу, використовуючи тести, які оцінюють навчання учнів замість стандартизованих критеріїв [210]. Цей підхід був прийнятий останніми роками, замінивши попередню системну модель поточкових

занять, яка переважала в 1980-х роках і базувалася на здібностях студентів. Істотно те, що цю зміну було внесено, оскільки дослідження засвідчили, що потокове передавання є ключовим фактором «підтримки та поглиблення регіональної, соціальної та гендерної нерівності» [210]. Отже, три рівні – базовий, середній і просунутий – були об'єднані в гетерогенні групи в 1985 р., а система відстеження була скасована [293]. Крім того, у 1999 р. NBE опублікував критерії для оцінювання учнів після здобуття ними базової освіти, тоді як у 2004 р. критерії для «раннього та середнього етапу оцінювання» були опубліковані в Рамковій навчальній програмі [336]. Проте муніципалітети та школи мають високий ступінь автономії, а це означає, що вони можуть розробляти та проводити оцінювання на власний розсуд.

Слід додати, що на національному рівні існують національні оцінки результатів навчання, які були створені NBE у 1998 році. Наступного року Закон про базову освіту запровадив статутні вимоги до заходів оцінювання, які вимагають від муніципалітетів оцінювати успішність шкіл [336]. За національне оцінювання наразі відповідає Фінський центр оцінювання освіти (FINEEC), національне агентство, яке оцінює освіту від раннього дитинства до навчання дорослих [248]. Оцінювання зосереджується на цілях, викладених у національній навчальній програмі, а школи, які потрапили у вибірку, отримують відгуки у порівнянні із середніми показниками по країні [248].

Всупереч практиці багатьох країн, у загальноосвітніх школах Фінляндії не існує обов'язкового стандартизованого тестування: лише від 5 до 10 % учнів певної вікової групи беруть участь в оцінюванні FINEEC. Окрім цих результатів, FINEEC оцінює школи через відгуки директорів, учителів та учнів про методи навчання та досвід здобувачів освіти [248]. Незважаючи на ці механізми оцінювання, стверджується, що вони мало впливають на розвиток шкіл [336].

NBGE «схвалив навчальну програму, підготовлену Комітетом з навчальних програм як основу для національної навчальної програми», яку деякі критикували за «обмеження автономії муніципалітетів і місцевих шкіл» [293]. Однак NBGE вважав це необхідним для забезпечення чіткого впровадження реформ, а також для запобігання розбіжностям між вчителями та групами спеціальних інтересів. Юкка Саджала, який працював у Міністерстві освіти з 1970 до 1995 рр., а згодом став генеральним директором NBE, відповідав за впровадження реформ і описав виклики, які вони створювали: «було багато муніципалітетів, які не прагнули реформувати свої системи, тому було важливо мати юридичний мандат. Це була дуже велика реформа, дуже масштабна і складна для вчителів, які звикли до старої системи. Вони звикли навчати в школі з відібраними дітьми і просто не були готові до шкільної системи, коли в одних класах навчаються дуже розумні діти і не дуже» [210].

Щоб допомогти вчителям звикнути до нової системи, уряд прийняв законодавство, яке «передбачало дводенне навчання вчителів протягом перших трьох років після переходу муніципалітету на систему загальноосвітньої школи». Крім того, вчителі погоджувалися на додаткові три дні підвищення кваліфікації, що означало: «протягом перших трьох років загальноосвітньої школи обов'язкова підготовка вчителів тривала п'ять днів на рік». Це навчання проводилося «мережею інструкторів, очолюваних так званими інструкторами національного рівня. Кожна провінція мала власну групу педагогічних інструкторів, а школи мали наставників, які допомагали вчителям адаптуватися до нової шкільної культури» [293].

Загальновідомо, що деякі системи освіти, зокрема Альберта, Онтаріо, Японії та Фінляндії з позиції якості стають кращими по справедливості результатів оцінювання учнів.

Оновлення змісту освітніх програм.

Співпраця на національному рівні у розробленні навчальної програми та реформ є традицією як на національному, так і на місцевому рівнях у Фінляндії. Вони завжди створюються гетерогенними групами експертів з різних галузей. Під час цього процесу стає зрозумілим, які цілі та яким чином їх досягти. Після цього обговорюється проєкт плану реформування, збираються та аналізуються відгуки. Крім того, пропонуються ресурси для пілотування та впровадження. Отже, характер впровадження та дизайну відповідає рекомендаціям ОЕСР [191]. Базуючись на досвіді Фінляндії, Бернс і Кестер [191] пропонують деякі незначні модифікації допоміжного характеру підготовки національних і місцевих навчальних програм.

Для розроблення нової навчальної програми або реалізації нової стратегії на національному рівні критичними можна вважати наступні фактори:

- вдалий час або достатньо часу для розроблення та реалізації програми, стратегії чи реформи;
- залучення зацікавлених сторін, як-от: педагогів, постачальників освіти, адміністраторів університетів та організацій роботодавців;
- організація співпраці з профспілками вчителів і роботодавців;
- консенсус у розробленні та реалізації;
- використання стійких ресурсів;
- забезпечення цілісного розвитку або розвиток кількох секторів освіти одночасно, організація їхньої взаємодії.

Слід пригадати, що ще у 2014 р. державні органи Фінляндії переглянули національну базову навчальну програму (NCC) для базової освіти. Основний навчальний план забезпечує загальний напрям і основу для оновлення шкільної освіти та викладання.

Основи фінської шкільної системи складають такі позиції:

- по-перше, постачальники освіти, більшість районів у 311 муніципалітетах, складають місцеві навчальні програми та річні плани

роботи на основі НСС; хоча школи фактично відіграють провідну роль у плануванні навчальних програм під наглядом муніципальних органів влади;

– по-друге, НСС є досить вільним нормативним документом щодо того, чого повинні навчати школи, як вони організують свою роботу та бажаних результатів; таким чином, школи мають велику гнучкість і автономію в розробленні навчальних програм, а в шкільних програмах можуть бути значні відмінності від одного місця до іншого;

– по-третє, через цей децентралізований характер влади у системі освіти Фінляндії школи можуть мати різні профілі та практичні механізми, що робить модель навчального плану унікальною у світі.

Поточна шкільна реформа у Фінляндській Республіці спрямована на досягнення тих загальних цілей, які ставить Організація економічного співробітництва, а саме: розвивати шкільну культуру безпечної співпраці та сприяти цілісним підходам у викладанні та навчанні. У НСС на рівні школи конкретною метою є те, щоб діти:

- розуміли зв'язок і взаємозалежність між різними змістами навчання;
- вміли поєднувати знання та навички, отримані в різних дисциплінах, щоб сформулювати змістовне ціле;
- вміли застосовувати знання та використовувати їх під час спільного навчання.

Дослідники вважають, що усі школи у Фінляндській Республіці повинні переглянути свої навчальні програми відповідно до цієї нової основи. Деякі школи зробили лише невеликі кроки від того, де вони були раніше, тоді як інші пішли далі з набагато сміливішими планами [322].

Однією з них є Pontus School у Лаппеенранті, місті у східній частині Фінляндської Республіки. Pontus School – це нова початкова школа та дитячий садок для приблизно 550 дітей віком від 1 до 12 років. Школа Pontus є новою школою, де було вирішено використати можливість, надану новим дизайном, щоб змінити педагогіку та навчання.

Навчальне середовище в цій школі було організовано по-новому в дусі навчальної програми, яка набула чинності у 2016 році. У школі Pontus є чотири закриті групи, у кожній з яких навчається приблизно 80 учнів. Блок складається з чотирьох навчальних просторів, схожих за розміром на традиційні класні кімнати та обладнаних для різних цілей, а також центральної площі посередині контейнера. Кожен навчальний простір відкривається до цього центрального квадрата з одного кута [188] (Додаток Б).

Мета навчання полягає в тому, щоб окрім вивчення базових навичок, також зміцнювалися наскрізні навички учнів. У школі Pontus School учні беруть активну участь у навчанні, тому навчальне середовище було організоване відповідним чином. Розклад включає заняття та тижневе планування, обсяг якого змінюється залежно від класу. У рамках тижневого планування кожен учень може вибрати бажаний метод роботи з запропонованих альтернатив і визначити порядок, у якому він буде виконувати свою роботу [189].

Тематичне навчання вже дало свої позитивні результати. Сьогодні головна мета – застосувати такий підхід у більшій кількості шкіл по всій країні та навчити вчителів застосовувати нову систему найефективнішим способом. Варто зазначити, що не тільки старші школи стикаються з революційно новою системою навчання. Він також спрямований на сектори дошкільних та початкових шкіл.

Новий підхід, який також називають «ігровим» навчанням, спрямований на створення щасливого, безпечного та надихаючого середовища для фінських учнів. Ігрова частина нової системи дозволяє учням бути більш активними, а також підтримує їхню творчість і прагнення до знань. Зокрема, є уроки географії, де учні бігають коридорами, вивчаючи різні частини того чи іншого материка. Також є мовні заняття, де учні повинні рухатися по карті Європи на дошці, розмовляючи тією чи іншою іноземною мовою.

У більшості країн світу старомодна система освіти спрямована на створення надійного, передбачуваного та слухняного громадянина, тоді як нова система освіти у Фінляндській Республіці орієнтована на розвиток критичного мислення. Якщо реформа системи освіти Фінляндії допоможе країні залишитися в топі країн за тестами PISA, іншим західним країнам також доведеться коригувати та змінювати свою освітню систему на краще [209].

Формування наскрізних компетентностей.

Необхідно підкреслити, що ще з 1985 р. фінську навчальну програму було розроблено на двох рівнях: національна основна навчальна програма та місцева чи муніципальна шкільна програма. Національний базовий навчальний план включає загальні цілі, а також цілі та основний зміст різних шкільних предметів. Школи та муніципалітети готують місцеву навчальну програму, яка враховує місцевий контекст і потреби на основі національної основної навчальної програми.

У Фінляндській Республіці реформа навчальної програми почалася на політичному рівні, коли уряд наголосив, що компетентності XXI століття мають бути краще інтегровані в школи, ніж у попередній навчальній програмі [245]. Відповідно Національна рамкова навчальна програма була розроблена протягом 2014 та 2016 років у рамках спільного проєкту, який описано нижче.

У Національній раді освіти Фінляндської Республіки, яка є Національною агенцією розвитку та відповідає за підготовку національної основної навчальної програми, підтримку її впровадження, розвиток шкільної освіти та фінансування програм підвищення кваліфікації для вчителів [212], було наведено декілька наступних питань, пов'язаних з реформою [343]:

- Що позначатиме освіта в майбутньому? Які типи компетентностей будуть потрібні в повсякденних ситуаціях і ситуаціях на роботі?

Яке навчальне середовище та практики чи методи навчання найкраще сприятимуть бажаній освіті та навчанню?

- Як відбуватимуться зміни на рівні муніципалітету та школи, і навіть на кожному уроці?

- Які компетентності знадобляться вчителям та іншому персоналу школи, щоб мати можливість співпрацювати та сприяти навчанню в майбутньому?

- Як національний базовий навчальний план спрямовує підготовку місцевого навчального плану та підтримує роботу вчителів і всієї шкільної спільноти? [328].

На зазначені питання відповіли великі групи експертів – учителі дошкільних класів і вчителі-предметники, директори, тренери вчителів, науковці у сфері освіти, дослідники із різних предметних галузей та представники різних зацікавлених сторін. Спільно вони допомогли підготувати навчальну програму. Важливо, що весь процес був прозорим і загальнодоступним через інструменти соціальних мереж, різноманітні відкриті дискусійні форуми та місцеві зустрічі, які проводилися в різних районах Фінляндської Республіки.

Після того, як група експертів завершила роботу над першим проєктом, усі матеріали, включно з проєктом навчальної програми, були завантажені на веб-сайт Національної ради освіти Фінляндської Республіки для коментарів.

Примітно, що усі вчителі, викладачі вчителів, зацікавлені сторони та навіть батьки могли вільно коментувати перший проєкт. Коментарі були прочитані, проведено контент-аналіз коментарів. Після цього, на основі зауважень, було підготовлено новий проєкт, який знову опубліковано на сайті для коментарів. Залучення різних зацікавлених сторін та їхні відгуки в процесі розроблення були важливими для впровадження. Зацікавлені сторони відчули свою причетність до реалізації навчального плану у спосіб,

який Огборн [280] описав як розвиток причетності до реформи або програми розвитку.

Тобто зазначені вище запитання керувалися потребою розроблення навчальної програми, як і дискусії про:

- компетентності, які необхідні у двадцять першому столітті;
- переосмислення цілей освіти;
- те, як організувати навчання, щоб відповідати вимогам двадцять першого століття.

Отже, процес складання навчального плану на національному рівні між 2014 та 2016 рр. допоміг розвинути освітній сектор Фінляндської Республіки на двадцять перше століття [343]. При розробленні навчального плану також враховувалися наскрізні компетентності.

Необхідно підкреслити, що Фінська національна рамка кваліфікацій (FiNQF) упорядковується на вісім рівнів на основі необхідних компетентностей. Структура базується на Рекомендації Європейського Парламенту та Ради щодо створення Європейської рамки кваліфікацій для навчання впродовж життя (2008/С 111/01). Слід зазначити, що Рекомендація Ради щодо Європейської рамки кваліфікацій була змінена в травні 2017 року (2017/С 189/03). Мета Рамки полягала в тому, щоб полегшити порівняння кваліфікацій і ступенів у різних країнах.

Наскрізні компетентності були згруповані за такими сферами компетентностей:

- мислення та вміння вчитися;
- культурна компетентність, взаємодія та самовираження;
- турбота про себе та управління повсякденним життям;
- багатомовність;
- цифрові технології;
- трудова компетентність та підприємництво;
- участь, залучення та побудова сталого майбутнього.

Названі сім площин компетентностей є близькими до визначення компетентностей XXI століття за Європейською довідковою рамкою ключових компетентностей для навчання впродовж життя, і передбачається, що вони сприятимуть зростанню учнів як особистостей і громадян XXI століття [60].

Водночас, вони узгоджуються з компетентностями, визначеними в ОЕСР Learning Compass 2030 і її концептуальною основою навчання, «Майбутнє освіти та навичок: освіта 2030», яка підкреслює важливість розуміння, участі та формуванні світу, що швидко змінюється. Молоді люди потребують не тільки набуття конкретних навичок, а й готовності набувати ключові трансформаційні компетентності, важливі для благополуччя, а також подальшого навчання впродовж усієї навчальної програми [280].

Необхідно підкреслити, що в 2006 р. Європейський Парламент і Рада Європейського Союзу прийняли «Рекомендації щодо ключових компетентностей для навчання впродовж життя». У цих Рекомендаціях державам-членам було запропоновано «розробити формування ключових компетентностей для всіх, як частину стратегій навчання впродовж життя, включаючи їхні стратегії досягнення загальної грамотності, та використовувати Ключові компетентностей для навчання впродовж життя як Європейську базову систему [60].

Додамо, що Європейська довідкова рамка ключових компетентностей впродовж життя включає такі компетентності, як:

- комунікативна компетентність;
- математична компетентність та базові компетентності в природничих науках та технологіях;
- цифрова компетентність;
- вміння вчитися;
- соціальна та громадянська компетентності;
- ініціативність та підприємливість;
- культура обізнаності та самовираження; наскрізні елементи

У Таблиці 2.2 порівнюються компетентності з Європейської довідкової рамки ключових компетентностей для навчання впродовж життя та наскрізні компетентності фінського курикулуму [257].

Таблиця 2.2

Порівняння компетентностей Європейської довідкової рамки ключових компетентностей для навчання впродовж життя та наскрізних компетентностей фінського курикулуму

КОМПЕТЕНТНОСТІ	
<i>Європейська довідкова рамка ключових компетентностей впродовж життя</i>	<i>Фінська початкова та неповна середня освіта</i>
комунікативна компетентність	мультиграмотність
математична компетентність та базові компетентності в природничих науках та технологіях	
цифрова компетентність	ІКТ-компетентність
уміння вчитися	мислення та вміння вчитися
соціальна та громадянська компетентності	участь, залучення та побудова сталого майбутнього
	турбота про себе та управління повсякденним життям
ініціативність та підприємливість	компетентність у трудовому житті та підприємництво
культура обізнаності та самовираження; наскрізні елементи	культурна компетентність, взаємодія та самовираження

Джерело: складено автором самостійно на основі [60], [257].

Істотно те, що наскрізні компетентності є частиною фінської освітньої системи від ранньої освіти до старшої середньої освіти та до освіти дорослих і вищої освіти. Метою наскрізних компетентностей є сприяння допитливості учнів, отриманню інформації, заохочуванню учнів проявляти ініціативу, практикувати критичне мислення та використовувати різні форми грамотності. Наскрізні компетентності також спрямовані на розвиток здатності учнів працювати як самостійно, так і у співпраці з іншими, адаптуватися до змін і розвивати свою стійкість [213].

Крім того, наскрізні компетентності мають етичний вимір, який сприяє фізичному, психологічному та соціальному благополуччю.

Навчальні програми для різних освітніх рівнів розроблені таким чином, що розвиток компетентностей починається в ранньому дитинстві та є безперервним і розширюється в усій освітній системі. У ранньому дитинстві наскрізні цілі навчання інтегруються як нерозривні частини повсякденної діяльності та гри. У базовій та старшій середній освіті наскрізні компетентності підтримують як у межах окремих шкільних предметів, так і шляхом планування міжпредметних навчальних модулів [213].

Зростаюча мобільність і культурне розмаїття, нові форми комунікації та взаємовідносин змінюють способи організації суспільства. Суспільство та економіка значною мірою покладаються на висококомпетентних людей, а вимоги до компетентностей змінюються: на додаток до ґрунтовних базових навичок (грамотність, математичні обчислення та базові цифрові навички) і громадянських компетентностей, такі навички як креативність, критичне мислення, ініціативність і вирішення проблем відіграють все більшу роль у подоланні труднощів або змін у сучасному суспільстві.

Як доповнення до загального опису наскрізних компетентностей, цілі для цих компетентностей були включені до предметних цілей навчальної програми [220]. Крім того, передбачалося, що авторам підручників і розробникам цифрових навчальних середовищ легше розробляти навчальні матеріали та середовища, які враховують наскрізні компетентності [328].

Слід зазначити, що підготовка навчальної програми у Фінляндії залучає вчителів до ознайомлення з наскрізними компетентностями на двох рівнях. Вчителі вперше знайомляться з новою навчальною програмою та запровадженням трансверсальних компетентностей, беручи участь у роботі над національною програмою. Під час розроблення місцевої навчальної програми вчителі та інші зацікавлені сторони брали активну участь у підготовці місцевої навчальної програми та детально описали, як вивчення наскрізних компетентностей інтегровано в шкільні предмети. Згідно з Jauhainen [231] і Holappa [227], місцеві навчальні процеси надихають і

дають змогу вчителям і директорам розробляти місцеві навчальні програми та власні робочі процеси, а також підвищувати загальну якість освіти.

Істотно те, що задля підтримки формування наскрізних компетентностей, реформа навчальної програми має на меті збільшити практику співпраці в класі шляхом залучення студентів до мультидисциплінарних, феноменальних та проєктних досліджень, у яких декілька викладачів можуть працювати з будь-якою кількістю студентів одночасно. На практиці всі школи повинні розробити та забезпечити принаймні один такий навчальний період на навчальний рік для всіх учнів, який зосереджується на вивченні явищ або тем, які становлять особливий інтерес для учнів.

Варто підкреслити, що учні братимуть участь у процесі планування цих досліджень. Школи нададуть власні специфічні точки зору, концепції та методи для планування та проведення цих періодів навчання. Які теми будуть обрані та як ці інтегративні періоди навчання будуть реалізовані, буде вирішено на рівні місцевої школи.

Зауважимо, що з метою підтримки школи у підготовці та впровадженні навчальної програми, Національна рада освіти створила мережу Маґакка [331]. Ця мережа організувала зустрічі та розробила веб-платформу. Крім того, у 2017р. Національна рада освіти виділила 100 млн євро постачальникам освіти для найму вчителів-репетиторів, які можуть підтримувати вчителів під час впровадження наскрізних компетентностей у їхнє викладання [258]. Загалом у фінських муніципалітетах було створено 2000 посад вчителів-репетиторів, щоб підтримувати вивчення трансверсальних компетентностей, особливо для створення нових цифрових навчальних середовищ [284].

Таким чином, у 2018 р. Фінський центр оцінювання освіти оцінив як виконання національної базової навчальної програми на місцевому рівні, так і процес підготовки місцевої навчальної програми шляхом аналізу місцевої навчальної програми всіх постачальників освіти. Крім того, Центр

опитав спеціалістів з навчальних програм, щоб дізнатися про успіхи та проблеми впровадження місцевих навчальних програм. Згідно з оцінкою, національні та місцеві системи керування підтримали впровадження навчальної програми, а також навчання в класі. Окрім цього, наскрізні компетентності були інтегровані з цілями шкільних предметів на рівні школи, і вчителі знають про цю інтеграцію. Однак існують проблеми з інтеграцією наскрізних компетентностей у викладання та навчання в класі [300].

Істотно те, що задля досягнення прогресу в педагогічній освіті та подолання визнаної проблеми, Міністр освіти та культури створив у 2016 р. Фінський форум з педагогічної освіти [257]. Форуму було запропоновано спільно підготувати програму розвитку педагогічної освіти. Крім того, форуму було запропоновано визначити ключові дії для розвитку педагогічної освіти та підтримки реалізації програми розвитку.

У період з 2016-2018 рр. форум підготовки вчителів організував огляд літератури, пов'язаної зі знаннями та освітою вчителів. Вони провели 12 загальнонаціональних зустрічей і 7 місцевих зустрічей, у яких брали участь педагоги з фінських університетів та зацікавлені сторони, пов'язані з педагогічною освітою, включаючи профспілки та регіональні органи влади. На цих зустрічах обговорювалися виклики та цілі педагогічної освіти, а також підготовка програми розвитку документа про педагогічну освіту.

Огляд літератури, організований форумом, представив *тенденції досліджень*, пов'язаних з роллю освіти в суспільстві [228]:

- знання та навчання вчителів;
- викладання та навчання в неоднорідному класі;
- індивідуальні відмінності учнів;
- розроблення та використання освітніх інновацій, таких як освітні технології.

Підкреслимо, що цей перегляд вплинув на дискусії під час форуму та вплинув на розроблення програми розвитку. Національний веб-процес

«мозкового штурму» щодо оновлення педагогічної освіти був організований на основі ідеї, що велика група людей розумніша за кілька елітних осіб; така група також краще генерує ідеї, розв'язує проблеми, сприяє інноваціям і приймає мудрі рішення [323]. Цей загальнонаціональний «мозковий штурм» також підтримав реалізацію програми розвитку: людям буде легше приймати стратегію, якщо вони будуть брати участь у її розробленні. Заклик взяти участь у процесі «веб-мозкового штурму» було надіслано педагогам у всіх фінських університетах, а також усім викладачам та адміністративним працівникам, які працюють у сфері освіти як на національному, так і на місцевому рівнях. Учасникам було запропоновано створити ідеї щодо того, що буде важливим для майбутнього педагогічної освіти, а також оцінити та ранжувати 10 ідей, наданих іншими. У рейтингу учасники присвоювали цифри від 0 до 100, оцінюючи важливість цих ідей. Вебінструмент «мозкового штурму» поєднав подібні ідеї для рейтингу. За словами учасників, найважливішими пріоритетами для навчання студентів у педагогічній освіті були навички «навчатися, щоб вчитися», а також навички взаємодії та співпраці.

Необхідно підкреслити, що компетентності включали генерування ідей, підготовку до змін, проведення дослідницьких дій та співпрацю в партнерствах і мережах, щоб вчителі могли спільно брати участь у розвитку практики та культури в класі у конкретних шкільних контекстах.

Водночас, більшість виявлених навичок і компетентностей з найвищим рейтингом були потрібні поза класною кімнатою. Це вказує на те, що в педагогічній освіті учасники вважають, що більше уваги слід приділяти навичкам і компетентностям, необхідним для ефективної співпраці вчителів. проведенню дослідницьких дій та співпраці в партнерстві і мережах, щоб вчителі могли брати участь у співпраці для розвитку практики та культури в класі у конкретних шкільних контекстах.

Слід зазначити, що програма розвитку встановлює три стратегічні цілі компетентностей для підготовки та підвищення кваліфікації вчителів та

їхнього безперервного професійного розвитку впродовж життя. Ці компетентнісні цілі насправді не включають усіх можливих цілей, але вони підкреслюють напрямок розвитку педагогічної освіти. Згідно з цим документом, професійний учитель повинен мати:

- по-перше, широку та міцну базу знань, включаючи знання про певний предмет і педагогіку, як задовольнити різноманітність серед учнів, співпрацю та взаємодію, цифрові та дослідницькі навички, суспільство та бізнес своєї школи, зв'язки та етику;

- по-друге, вчитель повинен мати можливість генерувати нові ідеї та освітні інновації під час розроблення місцевої навчальної програми, планувати інклюзивні освітні ініціативи, а також розробляти та впроваджувати педагогічні інновації;

- по-третє, вчитель повинен мати компетентності, необхідні для розвитку власного досвіду та досвіду своєї школи, особливо для розвитку мереж і партнерства з учнями, батьками та іншими зацікавленими сторонами.

У Таблиці 2.3 порівнюються компетентності з Європейської довідкової рамки ключових компетентностей для навчання впродовж життя та стратегічні цілі фінської програми розвитку педагогічної освіти [257].

Таблиця 2.3

Порівняння компетентностей Європейської довідкової рамки ключових компетентностей для навчання впродовж життя та стратегічних цілей фінської програми розвитку педагогічної освіти

Компетентності Європейської рамки	Стратегічні цілі фінської програми розвитку педагогічної освіти
<i>Способи мислення</i>	
Ініціативність та підприємливість	Дослідницькі навички (навички, необхідні, щоб бути критичним і використовувати знання, засновані на дослідженнях).
	Навички генерувати та оцінювати ідеї, пов'язані з викладанням та навчанням у класі.

Компетентності Європейської рамки	Стратегічні цілі фінської програми розвитку педагогічної освіти
Уміння вчитися	Навички розвитку власного досвіду вчителів через рефлексивну діяльність. Навички коучинга, наставництва або навчання інших вчителів.
<i>Способи роботи</i>	

Культура обізнаності та самовираження	Навички планування, впровадження та оцінювання власної практики вчителів і навчання їхніх учнів. Дослідницькі навички (уміння отримувати знання на основі досліджень).
Комунікативна компетентність	Навички взаємодії для співпраці в різних мережах і партнерствах.
<i>Інструменти для роботи</i>	
Цифрова компетентність	Знання предмета, знання педагогічного та педагогічного змісту та контекстуальні знання. Навички дій у різноманітних цифрових і фізичних середовищах навчання, включно з цифровими навичками, а також навчання поза аудиторією. Цифрові навички. Знання про навчання та різноманітність серед учнів.
<i>Діючий у світі</i>	
Соціальна та громадянська компетентності	Поінформованість про різні міжпредметні теми, в тому числі ті, що стосуються прав людини та демократії, підприємницької освіти, сталого розвитку та глобалізації. Усвідомлення різних вимірів професії вчителя: соціальних, філософських, психологічних, соціологічних та історичних основ освіти, а також суспільних зв'язків школи.

Джерело: складено автором самостійно на основі [257]

Окрім стратегічних цілей компетентності, програма розвитку також містить шість конкретних стратегічних напрямків дій, які визначили напрямок розвитку педагогічної освіти. Після публікації програми розвитку в жовтні 2016 р. було відібрано 31 пілотний проєкт, який розпочато наприкінці 2016 року. Ці проєкти організовано відповідно до трьох стратегічних цілей і шести стратегічних напрямків дій для розвитку педагогічної освіти. Загалом на ці проєкти з державного бюджету виділено 30 млн євро. Під час зустрічей форуму у 2017 та 2018 рр. представники

пілотних проєктів виступили з презентаціями та отримали відгуки від інших учасників зустрічей.

Поряд з тим, Фінський центр оцінювання освіти оцінив виконання фінської програми розвитку педагогічної освіти шляхом аналізу документів пілотного проєкту, організації опитування для пілотних проєктів та опитування зацікавлених сторін та експертів пілотного проєкту. Згідно з оцінкою, модель реформи педагогічної освіти, підготовлена на форумі, мала кілька сильних сторін, зокрема створення мережі та об'єднання різних експертів і зацікавлених сторін. Ця мережа підтримала реалізацію всіх стратегічних цілей компетентності, включаючи акцент на компетентностях двадцять першого століття. Було визнано, що більшість пілотних проєктів мають сильний акцент на розбудові громади та співпраці. Оцінювання також відзначила проблеми та подальші цілі для впровадження програми. Зокрема, створення чіткого плану для підтримки досягнення цілей стратегічної компетентності. Крім того, ефективність пілотних проєктів слід відстежувати та оцінювати під час та після їхнього завершення у 2023–2024 роках [262].

Водночас, розроблення та реалізація стратегій, навчальних планів і програм на національному рівні підтримувалися цільовою орієнтацією, плануванням, проєктуванням і часом, співпрацею та мережею, пілотуванням і розповсюдженням результатів пілотного проєкту, а також рефлексивною орієнтацією [191]. Співпраця та мережа створили форуми для обговорення проблем у школах та педагогічної освіти, а також для встановлення стратегічних цілей для підтримки розроблення основного навчального плану чи програми розвитку педагогічної освіти [234; 288].

Таким чином, співпраця відбувається між вчителями та викладачами вчителів у школах чи університетах, між школами чи університетами та зацікавленими сторонами в освіті, такими як Міністерство освіти та культури, а також між постачальниками освіти чи муніципалітетами та окремими педагогами і вчителями. Ці допоміжні характеристики для

реалізації програми або стратегії розвитку допомогли вчителям і педагогам професійно навчатися [253].

Щоб відповідати викликам майбутнього, з 2014 р. на національному та місцевому рівнях у Фінляндії наголошується на наскрізних компетентностях, які були інтегровані в цілі різних шкільних предметів. Крім того, акцентується увага на спільній практиці в класі через залучення студентів до мультидисциплінарних досліджень, які базуються на феноменах і проєктах. Наскрізні компетентності були описані в семи категоріях: турбота про себе; управління повсякденним життям; багатограматність; цифрова компетентність; компетентність у трудовому житті, підприємливість; залучення участі, побудова сталого майбутнього; мислення і навчання вчитися; культурна компетентність, взаємодія та самовираження. Ці сім сфер компетентностей відповідають результатам проєкту *Key competences at school* [206], які зазначено в Таблиці 2.3.

Показники в звіті надають інформацію про вибір національних політик і структур, які сприяють досягненню цілей стратегічної рамки європейського співробітництва в галузі освіти та навчання (2021–2030). Зокрема, стратегічні рамки містять сім цілей на рівні ЄС. Одна з цих цілей стосується базових навичок і має на меті скоротити до 2030 року частку 15-річних дітей, які не встигають у читанні, математиці та природничих науках до менше, ніж 15 % [193].

Слід підкреслити, що у Фінляндській Республіці, окрім вивчення шкільних предметів, учні здобувають навички та наскрізні компетентності. Ці компетентності виходять за межі предметів. Цілі наскрізних компетентностей висвітлені в Національній базовій навчальній програмі за віковими групами. Вони враховуються при визначенні цілей та основних змістових напрямків навчальних предметів. Опис предметів вказує на зв'язки між цілями предметів і наскрізних компетентностей [332].

Істотно те, що в Фінляндії Національна базова навчальна програма для базової освіти зазначає, що «школа поважає право учнів брати участь у

прийнятті рішень відповідно до їх віку та рівня розвитку». Учні беруть участь у плануванні, реалізації та оцінюванні власного навчання, спільній роботі в школі [332].

Передбачається, що впровадження наскрізних компетентностей для викладання та навчання цілісно сприяє зростанню учнів як окремих особистості і свідомих громадян. Для того, щоб підтримати впровадження трансверсальних компетентностей, базову навчальну програму національного рівня було розроблено в процесі широкого співробітництва, у якому Національна рада освіти Фінляндії працювала пліч-о-пліч з муніципалітетами, школами та вчителями, а також з педагогами, дослідниками та іншими ключовими зацікавленими сторонами. На рівні місцевої навчальної програми існує автономія для вчителів та органів місцевого самоврядування щодо розроблення навчальної програми та розроблення власних інноваційних підходів для впровадження наскрізних компетентностей у викладання та навчання.

Проєкт загальнонаціонального рівня, освітній форум для вчителів, мав на меті краще підтримати вчителів у вирішенні викликів майбутнього. Програма розвитку була розроблена 70 експертами з університетів і прикладних університетів, Міністерства освіти і культури, а також представниками Асоціації фінських місцевих і регіональних органів влади, Профспілки вчителів, Студентської спілки та Асоціації директорів.

Таблиця 2.4.

Наскрізні компетентності для викладання та навчання

Компетентності Європейської рамки	Наскрізні компетентності у фінській мові введені в національну базову навчальну програму
<i>Способи мислення</i>	
Комунікативна компетентність	Учням пропонують знайти, як можна побудувати знання, зокрема, ставлячи запитання та шукаючи докази, щоб відповісти на ці запитання. ... учні отримують можливість критично проаналізувати проблему з різних точок зору.

Компетентності Європейської рамки	Наскрізні компетентності у фінській мові введені в національну базову навчальну програму
Творче мислення	Пошук інноваційних рішень, які вимагають від студентів навчитися бачити альтернативи та об'єднувати перспективи. Пошуково-творча робота, спільна робота, сприяє розвитку мислення та навчанню вчитися.
Уміння вчитися	Використовуйте інформацію самостійно та взаємодійте з іншими для розв'язання проблем, міркувань і висновків. Відпрацювання відповідних поведінкових навичок і навичок співпраці в робочих ситуаціях, а також помічаючи важливість мовних навичок і навичок взаємодії.
<i>Способи роботи</i>	
Розв'язання проблем	Спільна, дослідницька та творча робота.
	Використовуйте інформацію самостійно та взаємодійте з іншими для розв'язання проблем, міркувань і висновків.
Спілкування та співпраця	Відпрацювання відповідних поведінкових навичок і навичок співпраці в життєвих ситуаціях на робочому місці, а також помічаючи важливість мовних навичок і навичок взаємодії.
<i>Інструменти для роботи</i>	
Цифрова компетентність	Культурна грамотність, взаємодія та спілкування. Багатограмотність стосується навичок інтерпретації, створення та оцінки різних текстів, які допомагають учням зрозуміти різноманітні форми культурної комунікації та побудувати власну ідентичність.
Математична компетентність та базові компетентності в природничих науках та технологіях	Розвиває навички як у традиційних, так і в мультимедійних середовищах, які використовують технології різними способами. Навички ІКТ розвиваються в чотирьох основних сферах... і розуміють використання та роботу ІКТ...
<i>Діючий у світі</i>	
Соціальна та громадянська компетентності	Піклуючись про себе, формуючи навички повсякденного життя та безпеки ... учні ростуть як активні громадяни, які діють відповідно до демократичних прав та відповідальні...
Культура обізнаності та самовираження	Навички трудового життя та підприємливість... Участь і вплив, відповідальність за стабільне майбутнє.

Джерело: складено автором самостійно на основі [257]

Зауважимо, що співпраця та активізація вчителів-педагогів була підтримана через місцеві та загальнонаціональні зустрічі, виділено ресурси для пілотних проєктів та національного «мозкового штурму» в Інтернеті, який мав на меті отримання різноманітних думок щодо розвитку

педагогічної освіти. На форумі було визначено три стратегічні цілі щодо компетентностей, на які слід звернути увагу під час підготовки та підвищення кваліфікації вчителів, щоб підготувати їх до викладання компетентності двадцять першого століття. Згідно з цими цілями вчителі повинні навчитися наступного:

- по-перше, широкій і міцній базі знань з предмета та педагогіки, включаючи пристосування до різноманітних стилів навчання та використання цифрових та дослідницьких навичок;
- по-друге, компетентності у генеруванні нових ідей та освітніх інновацій;
- по-третє, компетентності, необхідної для розвитку власного досвіду вчителя та його школи (МЕС включаючи адаптацію різноманітних стилів навчання та використання цифрових і дослідницьких навичок [257]).

Ці три стратегічні цілі компетентності відповідають Європейській довідковій рамці, які позначено в Таблиці 2.4. Під час розроблення програми було організовано кілька місцевих і загальнонаціональних зустрічей на етапі розроблення та розповсюдження. Загалом для реалізації програми розвитку Міносвіти профінансовано 31 пілотний проєкт.

Загалом, результати PISA вважаються важливим показником компетентності молодих людей для життя та успіху в двадцять першому столітті. ОЕСР використала результати свого проєкту – визначення та вибір компетентностей [272] – під час розроблення структури PISA, яка була використана для розроблення тестових завдань PISA [186].

Тому, з точки зору Фінляндії, її освітні результати відповідають списку компетентностей Європейської довідкової рамки. Крім того, Рамка та інші відповідні аналізи описів навчання двадцять першого століття були використані як одна основа для розроблення фінської навчальної програми, описана нижче. У цьому розділі аналіз і обговорення проводяться лише в рамках Європейської довідкової рамки ключових компетентностей для навчання впродовж життя.

Відповідно до Європейської довідкової рамки [60], люди в двадцять першому столітті повинні вміти використовувати широкий спектр інструментів, у тому числі соціокультурні (мовні) і цифрові (технологічні), щоб ефективно взаємодіяти з навколишнім середовищем, залучати і взаємодіяти в гетерогенній групі, виконувати роботу, орієнтовану на дослідження, і розв'язувати проблеми, брати на себе відповідальність за управління власним життям і діяти автономно. У цьому середовищі для набуття цих компетентностей необхідні як критичне, так і творче мислення.

Попри відносно високий рейтинг системи освіти Фінляндії, за останні 8 років було визнано кілька проблем. Коли дослідження PISA 2012 [275] та 2015 [277] повідомляли про погіршення результатів навчання для фінської молоді, то фінські політики стверджували, що освітня система більше не сприяє розвитку компетентностей двадцять першого століття та не готує належним чином учнів до майбутнього. Дискусія у Фінляндії була подібною до кількох інших країн і базувалася на питаннях про те, яким знанням і навичкам слід навчати та які компетентності знадобляться наступному поколінню [296]. Інша дискусія у Фінляндії стосувалася проблем, пов'язаних із впливом і використанням нових технологій у шкільному середовищі та поза ним [263]. На додаток до PISA, Міжнародне дослідження викладання та навчання 2013 (TALIS) [275] продемонструвало кілька слабких місць у роботі фінських шкіл і діяльності вчителів.

Істотно те, що через ці проблеми з 2013 р. у Фінляндії було започатковано кілька національних форумів, комітетів і проєктів, у тому числі Future Upper Secondary School [256], Future Primary and Secondary Education Group [285] і The Finnish Teacher Education Forum [257] – як частина урядових програм прем'єр-міністра Сіпіля (2015–2019) [217]. Крім того, підготовка основної національної навчальної програми як для базової (початкової та неповної середньої), так і для старшої середньої освіти [328; 330] був частиною цих зусиль. Проблеми системи освіти Фінляндії обговорювалися на цих форумах, комітетах і проєктах і ґрунтувалися на

опитуваннях OECD, PISA та TALIS [275;276], а також на національних звітах про моніторинг, які підготував Фінський центр оцінювання освіти [190]. Виклики у фінській освіті можна підсумувати на основі цих звітів і перерахувати нижче.

Основні виклики, пов'язані з компетентностями двадцять першого століття, такі:

- *проблеми на рівні учня*: зниження результатів навчання, добробуту та залученості до навчання, відсутність інтересу до кар'єри в галузі науки, технологій, інженерії та математики (STEM); різні потреби та підтримка процесів навчання різних учнів; крім того, проблеми в інтеграції формувального та підсумкового оцінювання з метою підтримки навчання;

- *виклики на рівні класу*: труднощі, пов'язані з керівництвом учнів у процесі активного та спільного навчання; проблеми у викладанні та навчанні в неоднорідних та мультикультурних класах; виклики підтримки студентів у засвоєнні компетентностей двадцять першого століття відповідно до нової навчальної програми; і проблеми в розробленні та використанні різноманітних середовищ навчання всередині та за межами школи, включаючи використання технологій у навчанні;

- *виклики на рівні школи та міста*: збільшення відмінностей між школами в результатах навчання; відсутність співпраці вчителів; організація якісної роботи на місцевому рівні; розроблення та впровадження вдосконалень або освітніх реформ, використання цифрових інструментів у навчанні та управлінні; відсутність підтримки педагогічного керівництва для професійного навчання вчителя, включаючи плани особистого розвитку вчителя та підтримку на етапі індукції; брак ресурсів;

- *виклики в компетентності вчителя*: виклики в педагогічній компетентності та інноваційній спрямованості; відсутність бажання та компетентностей для особистого професійного розвитку, а також для розвитку шкільного середовища; локальні та міжнародні мережі вчителів;

– *виклики на рівні суспільства*: кількість молодих людей, які покидають школу або залишають ринок праці, збільшення нерівності; вплив цифровізації, зокрема, штучного інтелекту та автоматизації, на сектор освіти; потреба в безперервному навчанні дорослих для відображення змін у трудовому житті, таких як цифровізація; і необхідність підтримки сталого розвитку.

Зауважимо, що мета навчання у школі полягає в тому, щоб окрім набуття базових навичок, зміцнювалися попередні навички учнів. Наскрізнi навички важливі, тому їх слід виокремити. Зокрема, учні навчаються:

- вчитися;
- піклуватися про себе;
- використовувати інформаційні технології;
- критично читати;
- дбати про довкілля та своїх близьких;
- бути активним членом шкільної спільноти.

Новим є те, що тепер усі школи зобов'язані розробити принаймні один тижневий проєкт для всіх учнів, який є міждисциплінарним та базується на інтересах учнів. Деякі школи роблять це краще, ніж інші, і деякі досягають успіху раніше. Зрозуміло, що у реалізації нових ідей завжди є труднощі. Проте, співпраця між школами, довіра до вчителів і далекоглядне лідерство – це ті будівельні блоки, які зроблять усе це можливим.

Проєкт розвитку або реформа, як і реформа навчальної програми, у початковій освіті чи вчительській підготовці є звичайним інструментом для покращення шкільної освіти та подолання визнаних проблем [215; 354]. Нонака та ін. [265] стверджують, що реалізація нових ідей на практиці спирається на процеси навчання та створення знань, які охоплюють індивідуальний, груповий і колективний рівні, а однолітки шукають допомоги та керівництва у більш досвідчених колег.

Як правило, подібна ідея наголошується в спільнотах практики або навчання на робочому місці; спільнотах, де професіонали отримують

доступ, переймають та інтернаціоналізують знання, які були розроблені [351]. Щоб успішно розробляти та впроваджувати програми реформ чи розвитку на національному рівні, OECD [191] рекомендує наступне:

- залучати зацікавлені сторони, таких як вчителі, професори університетів та члени профспілок учителів;
- наймати організації для розроблення стратегії;
- прагнути до консенсусу в дизайні;
- виділяти стійкі ресурси для розроблення та реалізації стратегії;
- організовувати пілотні проекти;
- розповсюджувати результати пілотів.

Як було сказано раніше, з 2014 р. у Фінляндії було розпочато кілька національних проєктів, які спрямовані на впровадження компетентностей XXI століття в практику викладання та навчання. Саме тому зазначене вище було зосереджено на двох проєктах національного рівня, які мають на меті контекстуалізацію та впровадження компетентностей двадцять першого століття в контексті освіти Фінляндії.

Інтеграція цифрових технологій.

Незважаючи на це, усі зміни, які відбулися в системі освітньої реформи Фінляндської Республіки, враховували принцип справедливості: у всі періоди реформування відбувалося створення та підтримка соціально справедливої мережі шкіл. З моменту поширення пандемії Covid-19 у фінській освіті спостерігаються тенденції до цифровізації всього навчання. Цифрову освіту цієї країни відрізняє від інших європейських країн те, що педагоги, незважаючи на онлайн-формат, зуміли реалізувати ігрову діяльність з використанням різноманітних навчальних та ігрових ресурсів. Окремим трендом у розвитку фінської цифрової освіти є особистісно зорієнтований підхід, який реалізується не лише в процесі навчання, а й у психологічній адаптації учнів та їхніх батьків до нового цифрового середовища [238].

Останні роки уряд Фінляндії впроваджує програму «Загальноосвітня школа цифрової ери», спрямовану на модернізацію навчального середовища та широке використання цифрових матеріалів у навчанні. Окрім того, в Гельсінкі (столиці Фінляндської Республіки) була реалізована програма, спрямована на підвищення рівня цифровізації в загальноосвітній школі впродовж 2016-2019 років. Економічні інвестиції програми становили 37 млн євро. У програмі зазначено, що «цифровізація дозволяє використовувати нові педагогічні методи в навчанні та викладанні, а також нові способи роботи, які суттєво підвищують ефективність, продуктивність та результативність освіти». Таким чином, фінансові інвестиції в імплементацію цифрових методів навчання у Фінляндській Республіці були суттєвими.

У програмі зазначено, що «найкраща ефективність цифрового навчання буде досягнута, якщо цифрова реформа пройде через всю організаційну культуру в школах». Отже, ступінь цифровізації у фінських школах знаходиться на досить високому рівні [301].

Створення інноваційного освітнього середовища.

Істотно те, що створення інноваційного освітнього середовища ґрунтується на кількох ключових принципах і стратегіях, а саме: стимулюванні творчості та критичного мислення; засадах відкритості до змін, що дозволяє швидко адаптуватися до сучасних викликів та потреб суспільства; підтримка дослідницької діяльності; організація дослідницьких проєктів та експериментів, що сприяють розвитку наукового мислення та відкривають можливості для інновацій; залучення бізнесу для впровадження інновацій в освітню галузь, сприяючи перенесенню технологій та кращих практик; розвиток цифрових технологій, про які згадувались раніше; культура співпраці та обміну досвідом між вчителями, школами та іншими освітніми установами.

Отже, інноваційний підхід, спрямований на створення сприятливого середовища для розвитку кожного учня, є ключовим елементом освітньої політики Фінляндської Республіки. Активне застосування нових педагогічних методів, впровадження цифрових технологій у навчальний процес, сприятиме розвитку критичного мислення та творчості учнів.

Підтримка розвитку компетентностей є однією з цілей бачення європейського освітнього простору, який зможе «використати повний потенціал освіти та культури як рушіїв для створення робочих місць, соціальної справедливості, активного громадянства, а також засобів для відчуття європейської ідентичності» [60].

Крім того, важливим аспектом є співпраця з індустрією та бізнесом для забезпечення відповідності навчальних програм потребам сучасного ринку праці. Система освіти Фінляндії є прикладом успішного підходу до реформування шкільної освіти, що може надихнути інші країни на впровадження подібних ініціатив у власних освітніх системах.

Висновки до другого розділу

У другому розділі дисертації розкрито сучасні тенденції реформування системи шкільної освіти Фінляндської Республіки. Зокрема уточнено основні аспекти державної освітньої політики Фінляндської Республіки в контексті реформування шкільної освіти, а також схарактеризовано сучасні тенденції реформування фінської шкільної освіти на державному та інституційному рівнях.

Проаналізовано динаміку змін державної освітньої політики Фінляндської Республіки в контексті реформування шкільної освіти. Доведено, що фінська освітня політика характеризується стійкими та стабільними, але не суперечливими реформами та фундаментальними зрушеннями у політичних напрямках. Тому одне з пояснень успіху системи освіти Фінляндії полягає в тому, що відбулася низка радикальних реформ, які змінили структуру базових цінностей. Фінська система освіти зазнала

поступової еволюції, яка на кожному новому повороті виграла від того, що було досягнуто раніше, і керувалася загальним довгостроковим баченням.

З'ясовано, що до органів державного управління Фінляндської Республіки належать: національна адміністрація; центральні агентства та інститути; обласна адміністрація; місцева адміністрація тощо.

Зазначено, що Європейський семестровий звіт по країні за 2020 рік визначив низку ключових проблем для Фінляндській Республіці у сфері освіти та навчання, а саме: освіта в Фінляндії залишається однією з найкращих в ЄС, але спостерігається погіршення ефективності та рівності; рівень базових навичок, виміряних у PISA-2018, залишається високим, але зазнав погіршення у порівнянні з PISA-2015; участь у вихованні та догляді за дітьми раннього віку залишається низькою, незважаючи на зростання; фінансування освіти збільшуватиметься, компенсуючи бюджетні скорочення 2016-2019 років; з 2021 року вищі навчальні заклади використовують нові моделі фінансування для сприяння переходу від навчання до роботи; система освіти має високі показники інклюзивності, але існують проблеми для деяких груп населення; у сфері спеціальної освіти не вистачає вчителів для дітей з особливими потребами.

У цілому діяльність уряду Фінляндії спрямована на зміни та оновлення у п'яти пріоритетних сферах: зайнятість та конкурентоспроможність; знання та освіта; благополуччя і здоров'я; біоекономіка та чисті рішення; цифровізація, експерименти та дерегуляція.

Визначено та охарактеризовано сучасні тенденції реформування шкільної освіти в Фінляндії, які сформовані на державному рівні за управлінсько-цільовою ознакою, а саме: впровадження ефективної системи управління; оновлення законодавства; фінансування позитивної дискримінації; посилення соціального забезпечення учнів; гарантована безкоштовна та доступна освіта; навчання впродовж життя; посилення

міжнародної мобільності та інтернаціоналізації учнів і вчителів у закладах освіти; посилення інституційного освітнього супроводу навчання мігрантів.

Характеризуючи сучасні тенденції реформування фінської шкільної освіти на інституційному рівні було уточнено, що Національне агентство з питань освіти Фінляндії є національним агентством розвитку, яке працює в тісній співпраці з міністерством для розроблення освітніх цілей, змісту та методів дошкільної, базової, старшої середньої освіти та навчання дорослих.

Аналітичний огляд діяльності окреслених органів вказує на сучасні тенденції реформування фінської шкільної освіти на інституційному рівні за організаційно-методичною ознакою: підвищення якості підготовки та роботи вчителів; автономія вчителів; оновлення змісту освітніх програм; здійснення постійного моніторингу рівнів учнів; вирівнювання навчальних досягнень учнів; формування наскрізних навичок; інтеграція цифрових технологій; створення інноваційного освітнього середовища; запровадження ранньої профілізації.

За матеріалами Розділу 2 опубліковано наукові праці автора [3; 6].

РОЗДІЛ 3. ПЕРСПЕКТИВНІ НАПРЯМИ ЗАСТОСУВАННЯ ДОСВІДУ РЕФОРМУВАННЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ФІНЛЯНДСЬКОЇ РЕСПУБЛІКИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ УКРАЇНИ

3.1. Розвиток освітньої реформи шкільної освіти в Україні

В Україні відбуваються кардинальні зміни в системі освіти, спрямовані на реалізацію реформ, зокрема у початковій та загальній середній освіті, відомих як «Нова українська школа» (НУШ). Ці зміни покликані привести освітню систему до найкращих світових і європейських стандартів та практик. Виклики, з якими стикається Україна в контексті вдосконалення шкільної освіти, спонукають до активних перетворень з метою адаптації до нових потреб суспільства. Центральна реформа, проведена Міністерством освіти і науки України в рамках НУШ, зосереджена на питаннях педагогіки партнерства, готовності до інновацій, нових стандартів та оцінки навчальних досягнень, а також на важливих аспектах, таких як автономія школи і вчителя, а також фінансування освіти [119].

Проблема реформування шкільної освіти в Україні досліджується у працях вітчизняних науковців, а саме: в праці «Концептуальні ідеї реформи «Нова українська школа» у світлі української педагогічної думки» Л. Гриневич окреслила схожість ідей видатних дослідників, педагогів і філософів минулого і сучасності з концептуальними положеннями реформи «Нової української школи» в процесі імплементації. Вона виокремила три основні джерела концептуальних ідей реформи НУШ: пріоритетність української національності та формування національної освітньої системи; перегляд і переосмислення досвіду реформування загальної середньої освіти, зокрема перехід до 12-річної системи навчання; урахування європейських тенденцій у сучасній шкільній освіті та інтегрування продуктивних практик провідних країн тощо [43].

Л. Гриневич, О. Лінник та І. Старагіна охарактеризували потенціал державних стандартів у контексті формування наскрізних умінь в учнів початкової школи. Орієнтуючись на результати моніторингу ефективності впровадження реформи НУШ на національному рівні, виявили тенденції щодо оволодіння учнями початкової школи наскрізних умінь, зокрема: читання з розумінням, уміння висловлювати думку усно та письмово, критичне та системне мислення, ініціатива, творчість, аргументація власної позиції, конструктивне керування емоціями, здатність до прийняття спільних рішень, уміння розв'язувати проблеми, співпрацювати в команді [44].

Т. Мотуз у праці «Цінності професійної діяльності вчителя початкових класів Нової української школи», окреслюючи напрями реформи, визначає основні цінності професійної діяльності вчителя НУШ, а саме: педагогіку партнерства; нові стандарти та результати навчання; наскрізний процес виховання; готовність вчителя до інновацій [113].

Слід зазначити, що реалізація Концепції планувалась впродовж 2017-2029 рр. у три етапи (Табл.3.1):

Таблиця 3.1

Перший етап (2017-2018 рр.)	Другий етап (2019-2022 рр.)	Третій етап (2023-2029 рр.)
ухвалення нового Закону України «Про освіту»	розроблення, затвердження (2019 рік) та запровадження (2022 рік) нового державного стандарту базової середньої освіти з урахуванням компетентностей, необхідних для успішної самореалізації особистості	розроблення, затвердження (2023 рік) та запровадження (2027–2029 рр.) нового державного стандарту профільної освіти з урахуванням компетентностей, необхідних для успішної самореалізації особистості
розроблення плану дій з реформування системи загальної середньої освіти	створення нової системи підвищення кваліфікації вчителів і керівників шкіл	сформування мережі профільних шкіл (2025 рік);

розроблення, затвердження та запровадження (2018 рік) нового державного стандарту початкової освіти з урахуванням компетентностей, необхідних для успішної самореалізації особистості	проведення інвентаризації шкіл та закладів професійної освіти для створення мережі профільних шкіл	створення системи незалежного оцінювання випускників профільної школи професійного спрямування
доопрацювання навчальних планів і програм з метою розвантаження та запровадження компетентнісного та антидискримінаційного підходу в початковій школі	забезпечення якісного вивчення іноземних мов у профільній школі відповідно до Стратегії сталого розвитку «Україна-2020»	
утворення 200-250 опорних шкіл базового рівня в сільській місцевості	сформування мережі опорних шкіл базового рівня	
підвищення кваліфікації вчителів початкової школи	розроблення професійних стандартів педагогічної діяльності вчителя	
підвищення заробітної плати вчителів шляхом збільшення ставок (окладів) у Єдиній тарифній сітці на два розряди	створення мережі установ незалежної сертифікації вчителів	
запровадження навчання авторів підручників та підготовку експертів з метою підготовки підручників нового покоління	створення регіональних органів з питань забезпечення якості освіти	
створення національної електронної платформи для розміщення електронних курсів та підручників, розроблення електронних підручників, курсів дистанційного навчання за навчальними програмами, систему дистанційного навчання для підвищення кваліфікації вчителів	створення системи внутрішнього забезпечення якості освіти в школах (2022 рік)	
спрощення системи документообігу,	створення системи незалежного оцінювання	

оптимізація звітності, запровадження електронних форм документів	результатів навчання за курс базової середньої освіти	
розроблення нового Закону України «Про загальну середню освіту»		
створення системи освітньої статистики й аналітики		
участь у міжнародному дослідженні якості середньої освіти PISA-2018		
формування системи забезпечення якості освіти		
забезпечення різноманітності форм здобуття початкової освіти		

Джерело: складено автором самостійно на основі [80]

Зазначимо, що до початку реалізації першого етапу в 2016 р., Міністерство освіти і науки України ухвалило «Концептуальні засади реформування середньої школи», де окреслено стратегічні напрями і принципи реформування середньої освіти. Основними маркерами змін визначено: орієнтація на компетентнісний підхід, індивідуалізація навчання, зміцнення професійного поступу педагогів та розвиток інфраструктури освітніх закладів [80].

Як зазначалось в «Концептуальних засадах реформування середньої школи» [77], формула Нової школи складається з дев'яти ключових компонентів:

1. Новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві.
2. Умотивований учитель, який має свободу творчості й розвивається професійно.
3. Наскрізний процес виховання, який формує цінності.
4. Децентралізація та ефективне управління, що надасть школі реальну автономію.

5. Педагогіка, яка ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками.
6. Орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм.
7. Нова структура школи, яка дає змогу добре засвоїти новий зміст і набути компетентності для життя.
8. Справедливий розподіл публічних коштів, який забезпечує рівний доступ усіх дітей до якісної освіти.
9. Сучасне освітнє середовище, яке забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів, освітян, батьків не лише в приміщенні навчального закладу.

Необхідно підкреслити: у документі зазначалось про те, що НУШ буде реалізовуватись на засадах «педагогіки партнерства», ґрунтуючись на таких підходах, як повага до особистості, доброзичливість і позитивне ставлення, довіра у відносинах, діалог – взаємодія – взаємоповага, розподілене лідерство, принципи соціального партнерства тощо [80].

До того ж, зміни, які передбачались під час впровадження педагогіки партнерства, зумовлювали перехід від авторитарної комунікації «вчитель – учень» до багатосторонньої комунікації між учнями, вчителями та батьками.

Також було заплановано зміни в оцінюванні навчальних досягнень, які б корелювали оцінки з індивідуальним прогресом та плануванням індивідуального темпу навчання учня, виконуючи роль рекомендацій у подальшому навчанні, а не просто визначали рієнь успішності.

Поряд із цим, відповідно до Концепції, держава гарантує автономію вчителю у виборі підручників, методів, стратегій і засобів навчання. Автономія вчителя у виборі освітніх ресурсів спонукає до створення інноваційного освітнього середовища та підвищення якості навчання учнів.

У 2017 р. Урядом України було створено Державну службу якості освіти України (ДСЯО) з метою централізованого контролю за якістю освіти та впровадженням освітніх стандартів в країні. Провідні завдання ДСЯО

полягають в моніторингу та оцінці якості освітніх закладів, розробці рекомендацій щодо покращення освітньої політики, а також дотримання освітніми закладами вимог законодавства [110].

Впродовж 2016-2018 рр. відбулося створення та затвердження нового Державного стандарту початкової освіти. Державний стандарт початкової освіти регламентує перший ступінь повної загальної середньої освіти, що корелюється з першим рівнем Національної рамки кваліфікації; визначає мету і цілі навчання, які повинні бути досягнені на рівні початкової школи; окреслює зміст навчальних програм, педагогічні методи навчання та підходи, які спонукають до ефективного засвоєння матеріалу та розвивають ключові навички учнів; описує зміни в системі оцінювання навчальних досягнень, визначенні критеріїв та методів оцінювання знань, умінь і навичок учнів відповідно до стандарту; акцентує увагу на інклюзивності та рівних можливостях здобуття освіти, незалежно від індивідуальних потреб та особливостей [136].

У контексті вищезазначеного необхідно зазначити, що Державний стандарт включав створення двох стандартних освітніх програм для 1-2 класів, які включають низку освітніх результатів, таких як ключові компетентності, предметні компетентності та наскрізні вміння. Реалізація цієї нової навчальної програми зумовила необхідність підготовки вчителів до вибору нових програм, а також модернізацію навчально-методичного забезпечення.

Так, під керівництвом академіка О. Савченко, розроблено типові освітні програми для учнів 1-2 та 3-4 класів, нові підходи до оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи (формувальне оцінювання) в контексті показників особистісних і навчальних досягнень («Свідоцтво досягнень учнів»), надано методичні рекомендації щодо впровадження типових освітніх програм для другого циклу навчання, створено підручники [126].

Як зазначала О. Савченко, освітню програму складено з урахуванням наступних принципів: «дитиноцентрованості й природовідповідності; узгодження цілей, змісту і очікуваних результатів навчання; науковості, доступності і практичної спрямованості змісту; наступності і перспективності навчання; взаємозв'язаного формування ключових і предметних компетентностей; логічної послідовності і достатності засвоєння учнями предметних компетентностей; можливостей реалізації змісту освіти через предмети або інтегровані курси; творчого використання вчителем програми залежно від умов навчання; адаптації до індивідуальних особливостей, інтелектуальних і фізичних можливостей, потреб та інтересів дітей» [149].

Також у 2017 р. набув чинності Закон України «Про освіту», який окреслював ключові принципи та норми функціонування нової системи освіти та визначав стратегічні напрями розвитку освіти. Кардинальними змінами в законі в контексті реформування початкової освіти визначено наступні: кожна особа має право здобувати початкову освіту в закладі (чи філії), що є доступним і наближеним до місця її проживання; мова освітнього процесу – українська як державна мова; вікові рамки навчання – 6-7 років; впроваджено інклюзивну освіту; основні форми здобуття освіти: інституційна (очна, заочна, дистанційна, мережева), індивідуальна (екстернатна, сімейна, педагогічний патронаж) та дуальна; для учнів 4 класів є обов'язковим проведення державної підсумкової атестації (ДПА) [72].

Слід зазначити, що відповідно до поставлених цілей, на першому етапі реформування більшість завдань було реалізовано, водночас, моніторингові дослідження «Моніторинг експерименту впровадження НУШ для 100 пілотних закладів загальної середньої освіти (початкова школа)», «Стан реалізації НУШ у пілотних закладах освіти (базова школа)», Загальнодержавне моніторингове дослідження впровадження реформи НУШ, «Моніторинг готовності педагогічних працівників до реалізації

концептуальних положень Нової української школи» окреслили низку проблем, які виникали: затримка у фінансуванні та отриманні обладнання, непристосованість приміщень для створення потрібних навчальних осередків, переповненість класів і перевантаження вчителів тощо [111].

Досліджуючи етапи реформування шкільної освіти, можемо констатувати, що під час реалізації другого етапу реформування шкільної освіти Україна (і весь світ) постала перед перепоною – пандемією COVID-19, яка суттєво вплинула на організацію освітнього процесу, зокрема впровадження дистанційного навчання. Пандемія зумовила прийняття країною швидких змін в освітній галузі, забезпечення доступу до онлайн-ресурсів та підвищення компетентності вчителів з використанням ІКТ.

Важливо зазначити, що задля оперативного реагування під час карантинних обмежень пандемії було створено національну електронну платформу «Всеукраїнська школа онлайн» на якій розміщено навчальний контент (курси) для учнів 5–11 класів для дистанційного та змішаного навчання, який відповідає чинним державним освітнім програмам. На платформі розміщено: курси для 18 основних предметів: українська література, українська мова, біологія, біологія та екологія, географія, всесвітня історія, історія України, математика, алгебра, алгебра і початки аналізу, геометрія, мистецтво, основи правознавства, природознавство, фізика, хімія, англійська мова та зарубіжна література; відеоуроки, тести для формувального та підсумкового оцінювання та матеріали для самостійної роботи; вчителям запропоновано методичні рекомендації для проведення змішаного та дистанційного навчання [36].

Вагомим є те, що впродовж першого року платформу використовували понад 100 країн, в умовах пандемії та повномасштабної війни (Рис.3.1) [5].

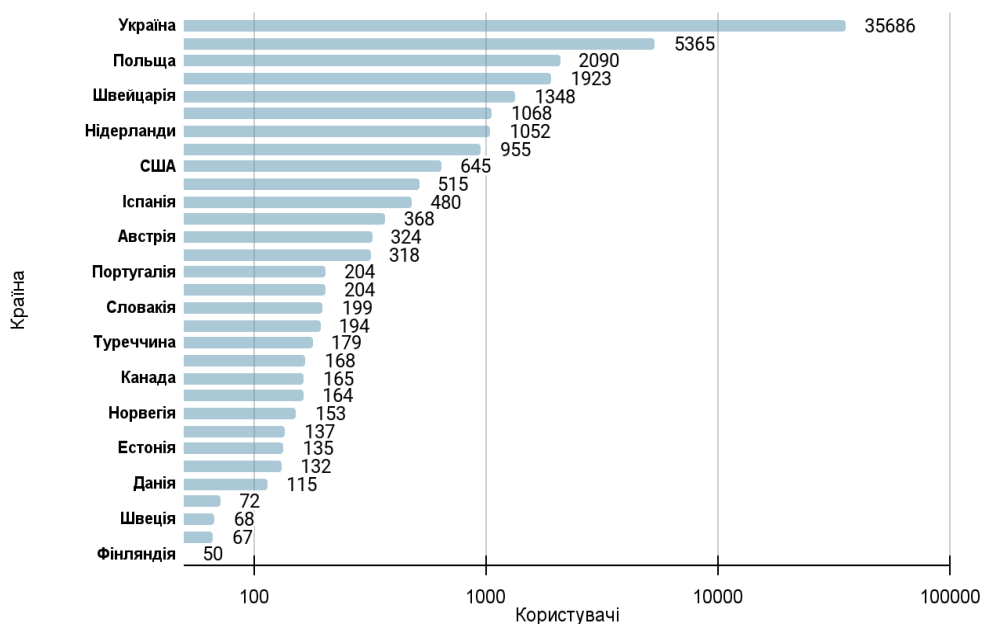


Рис.3.1 Кількісні показники використання платформи ВШО

Джерело: побудовано автором за даними [36]

У 2020 р. вступає в дію Закон «Про повну загальну середню освіту», який регламентував інновації в освітньому процесі, а саме: вибір власної освітньої траєкторії учнем; інноваційний освітній простір; автономію вчителя; педагогічну інтернатуру [71].

Важливо зазначити, що цим законом передбачено організацію освітнього процесу за такими циклами:

- перший цикл початкової освіти – адаптаційно-ігровий (1-2 р.н.);
- другий цикл початкової освіти – основний (3-4 р.н.);
- перший цикл базової середньої освіти – адаптаційний (5-6 р.н.);
- другий цикл базової середньої освіти – базове предметне навчання (7-9 р.н.);
- перший цикл профільної середньої освіти – профільно-адаптаційний (10 р.н.);
- другий цикл профільної середньої освіти – профільний (11- 12 р.н.).

Водночас, слід зазначити, що закон спрямований на інтегрування компетентнісного підходу до освітнього процесу, де провідну роль відіграє не лише здобуття знань, а й застосування умінь і навичок в сучасному світі.

Також основними маркерами в законі є оновлення змісту навчальних програм, розвиток професійної підготовки вчителів та зміни в системі оцінювання.

Проведений нами аналіз свідчить про те, що в реалізації завдання професійної підготовки вчителів щодо впровадження нових методів і підходів в освітній процес Фінляндська Республіка надала підтримку у рамках реалізації проєкту «Фінська підтримка реформ української школи» до 2023 р. Згідно з угодами, Україна отримала фінансову підтримку в освітній галузі, що становить 6 млн євро від Міністерства закордонних справ Фінляндської Республіки та до 2 млн євро від Європейського Союзу [170].

Проєкт «Learning together» / «Навчаємось разом» [120] – це ініціатива, спрямована на підтримку освітньої реформи в Україні, зокрема, Нової української школи. Провідна мета полягала в розвитку освітньої системи України, підвищенні якості освіти, а також у сприянні втіленню європейських стандартів в українській площині.

Проєкт складався з трьох основних Кластерів та наскрізних елементів, а також з «Мовного компонента»:

- «Підготовка вчителів» – сприяла підготовці вчителів щодо успішної реалізації освітньої програми, орієнтованої на розвиток компетентностей та розроблення альтернативних систем професійного розвитку (онлайн-курси, наставництво, сертифікація);
- «Популяризація освіти» – спрямована на збільшення свідомості щодо освітньої реформи, створення позитивного ставлення до освіти та педагогічної професії;
- «Створення сучасного освітнього середовища» – передбачало розроблення та використання електронної платформи для освітян та учнів, розроблення стандартів для керівників закладів освіти та друк навчальних матеріалів.

«Мовний компонент» орієнтувався на підтримку розширення викладання української мови серед національних меншин, підготовку вчителів, підтримку двомовності та багатомовності.

У рамках проєкту організовано 34 навчальні курси, що охоплювали широкий спектр тем, зокрема, педагогіку початкової освіти, інклюзивну освіту, практику оцінювання, професійний розвиток та практику наставництва, а також використання інструментів для вчителів [133].

Як свідчать статистичні дані, 544 директори та 314 тренерів успішно завершили тренінгові програми, спрямовані на підвищення ефективності управління школою, використання нових професійних стандартів та впровадження освітньої реформи. На основі курсу «Академія ефективного управління школою» було розроблено та схвалено Типову програму підвищення кваліфікації для «новопризначених директорів ЗЗСО» [65].

У цілому, реалізація проєкту сприяла підвищенню рівня освітньої обізнаності серед 15,8 млн українців та понад 2,1 млн освітян в Україні щодо особливостей реформування шкільної освіти та потенційного впливу на майбутнє суспільства. Водночас, понад 12200 освітян скористалися конструктором навчальних планів і програм та створеними 411 тестовими навчальними програмами [133].

Необхідно підкреслити, що Україна постала перед ще одним викликом під час впровадження реформи шкільної освіти – це вторгнення РФ на територію України. Все суспільство і освітня галузь стикаються з численними викликами та перешкодами, які впливають на освітній процес та благополуччя учнів. Значна частина українців після 24.02.2022 р. була змушена переїхати до інших міст на території України чи виїхати за кордон у зв'язку з руйнуванням їхніх міст.

За даними Агентства ООН у справах біженців вперше в історії зафіксувало: кількість українських біженців перевищила 100 млн осіб, що становить 1 % від загальної чисельності населення планети. Понад 40 країн надали міжнародний захист після початку повномасштабного вторгнення

рф. Зокрема було надано тимчасовий притулок, гуманітарну допомогу та можливість отримання освіти, а в подальшому – працевлаштування [5].

Водночас, згідно з інформацією Міністерства освіти і науки України, станом на 20.01.2023 р. постраждала 3051 освітня установа, з яких 420 були повністю зруйновані. Наприкінці 23.01.2023 р. було зафіксовано пошкодження у 1259 школах (223 з них були повністю зруйновані). Такими є дані огляду поточного стану галузі освіти і науки України в умовах російської агресії (станом на січень 2023 року) [287].

Отже, за даними дослідження, проведеного аналітичним центром Cedos (на замовлення благодійного фонду savED та за підтримки міжнародних партнерів), окреслено вплив повномасштабної війни на українську школу (Рис.3.2)

Деякі факти про вплив повномасштабної війни на українську школу

За даними МОН, станом на 20 січня 2023 року загалом постраждав **3051** навчальний заклад з них **420** повністю зруйновані

Майже половина з них — загальноосвітні школи.
Так, станом на 23 січня 2023 року

пошкоджено **1259** шкіл **223** повністю зруйновано

У квітні 2022 року за кордон виїхало

605,5 тис. учнівства **23 тис.** вчитель_ок
14% від загальної кількості **4%** від загальної кількості

Станом на грудень 2022 року за кордоном все ще перебували **13%** студентів і **3%** викладачів.

За даними МОН, станом на грудень 2022 року

36% шкіл навчалися дистанційно **36%** шкіл за змішаною методикою **28%** шкіл навчалися очно

Рис. 3.2 Вплив повномасштабної війни на українську школу
Джерело: <https://cedos.org.ua/wp-content/uploads/ua-executive-summary-war-and-education-web.pdf>

У зв'язку з воєнним станом в Україні уряд прийняв відповідні рішення і створив необхідні умови для забезпечення освіти як на внутрішньому рівні, так і за кордоном. Першочерговою передумовою є створення безпечних умов всім учасникам освітнього процесу. Освітній процес був організований у дистанційному і змішаному форматі, з обов'язковою умовою – наявністю укриття. Як засвідчують дані статистики, на початку лише 15% закладів освіти функціонували у очному форматі, 33% працювали дистанційно, а 51% використовували змішаний формат [56].

Відповідно до результатів аналітичних досліджень, освітня галузь зіткнулась з ґрунтовними освітніми прогалинами та розривами в опануванні учнівством навчальним матеріалом. Слід констатувати, що інструмента вимірювання освітніх втрат в Україні немає, однак уже розроблені діагностичні тести з математики та української мови для учнів 5,7 та 9 класів та розміщені на всеукраїнській платформі ВШО. Задля своєчасного виявлення прогалин в освітньому процесі та надолуженні освітніх втрат запропоновано первинне та вторинне тестування. Учні автоматично отримують загальний результат та перелік тем, які потребують надолуження. Після проходження первинного та вторинного тестування вчителі отримують реальну картину засвоєння навчального матеріалу учнями та можуть вчасно реагувати на освітні прогалини учнів та надолужувати освітні розриви [178].

Зауважимо, що надолуженням навчальних втрат займаються як державні, так і приватні установи, а саме: створено безкоштовні онлайн-заняття «Освітній суп» у форматі академічного тьюторингу для учнів 5-10 класів; завдяки проєкту «Залишаємось з Україною» учні 5-11 класів вивчають українську мову, літературу та історію України; створені «Catch up класи» допомагають поза уроками надолужити прогалини (індивідуальні уроки, заняття в групах); створено мобільний застосунок «Вивчаю-не чекаю» для учнів початкової школи.

Під час реалізації третього етапу реформування шкільної освіти відбувається розроблення стандартів профільної середньої освіти на компетентнісній основі. Як зазначено в «Дорожній карті реформ базової та профільної школи», суттєві зміни відбудуться на останньому рівні загальної середньої освіти: буде здійснено розподіл на академічне та професійне спрямування. Здобуття профільної середньої освіти академічного спрямування відбуватиметься в ліцєях, а професійного спрямування – в закладах професійної освіти [30].

Одним із пріоритетних завдань МОН до 2027 р., яке зазначено в «Стратегічному плані діяльності Міністерства освіти і науки України до 2027 року», це продовження реформування шкільної освіти в контексті повної трансформації шкільного простору, створення безпечного освітнього простору, перезавантаження реформи НУШ у першому та другому циклах базової освіти (5-9 кл.), пілотування моделі профільної освіти, розроблення стратегій подолання освітніх втрат, оновлення націєтворчого компоненту змісту освіти, професійний розвиток педагогічних працівників, розроблення нової системи оплати праці вчителів та директорів, формування системи моніторингу [161].

Слід зазначити, що реформування шкільної освіти в Україні корелюється з провідними тенденціями поступу освіти, а саме:

- глобалізація освіти (процеси глобалізації мають значний вплив на формування освітньої політики та визначають пріоритети щодо поступу освіти, зокрема унормування нормативно-правової бази у сфері освіти до європейських стандартів);
- гуманізація освіти (перенесення уваги на повагу до особистості учня, з метою задоволення потреб та інтересів; врахування потреб різних соціальних груп; втілення цінностей у контексті принципів дитиноцентризму);
- інтеграція змісту освіти (в Концепції Нової української школи інтегровані поняття «компетентність» та «ключові компетентності»;

провідну роль відіграє компетентнісний підхід в освітньому процесі; впровадження інтегрованих предметів, курсів і предметних галузей задля формування цілісного уявлення про предмет; відбуваються зміни у використанні сучасних методик навчання та застосування інноваційних технологій в освітньому процесі);

- рівний доступ до якісної освіти (імплементация інклюзивної освіти, розширення мережі доступних освітніх закладів;
- децентралізація освіти (розподіл владних повноважень та бюджетних надходжень у системі управління, передача функцій і компетенцій між центральними й місцевими владними органами, органами самоврядування та освітніми установами; відбувається реорганізація управління освітою, удосконалюючи ефективність системи освіти та забезпечуючи автономію шкіл);
- професійний розвиток вчителів (підвищення кваліфікації, удосконалення професійної компетентності та впровадження сучасних методик викладання) [40].

Водночас, Інститут освітньої аналітики акцентує увагу на освітніх ризиках, які впливають на ефективність освітньої реформи та якість освіти, на розроблення запобіжних заходів для зменшення негативного впливу на процес реформування середньої освіти. Зокрема, до зовнішніх довгострокових мезоризиків відносять: економічну нестійкість та обмеженість ресурсів. До внутрішніх довгострокових мезоризиків виокремлюють: розділення суспільства за матеріальним благополуччям сімей, соціальним статусом, етнічними, релігійними та расовими ідентифікаційними характеристиками. До зовнішніх середньострокових мезоризиків відносять: опір частини вчителів до інноваційної діяльності, застосуванні компетентнісного та інтегрованого підходів. До зовнішніх середньострокових мезоризиків належить доступність інклюзивної освіти на початковому рівні. До довгострокових зовнішніх мезоризиків відносять «втрату частини висококваліфікованого педагогічного персоналу» [144].

Отже, відповідно до того, як стверджує І. Андрощук, «сучасні процеси, пов'язані з глобалізацією й інтеграцією України у світовий простір на фоні військової агресії росії, потребують докорінних змін не лише в економіці нашої країни, а й у системі освіти на всіх її рівнях. Ураховуючи, що освіта є важливим історичним і соціокультурним феноменом, який розвивається й удосконалюється у процесі існування та розвитку суспільства, у ній відображаються певним чином всі процеси, що відбуваються у суспільному житті» [8, с. 16].

Враховуючи вищезазначене, ключові положення реформування шкільної освіти регламентуються законом «Про освіту» (2017р.) [72], «Концептуальними засадами реформування середньої школи» (2016) [77], законом «Про повну загальну середню освіту»(2020р.) [70]. Українські школи потребують кардинальних реформ, які ефективно подолають негативні тенденції, перетворивши їх на каталізатор соціальної рівності, згуртованості, економічного розвитку та конкурентоспроможності України.

Отже, реформування шкільної освіти є одним із пріоритетних завдань України задля підвищення якості навчання та підготовки здобувачів освіти до реального життя в сучасному світі. Одним із першочергових напрямів є впровадження нових начальних програм, які будуть відповідати потребам сучасного суспільства.

Впровадження сучасних світових практик у сфері освіти, особливо моделей, заснованих на досвіді Фінляндії, в українській освіті потребує науково обґрунтованої методології. Державна політика в галузі освіти націлена на розвиток освітньої системи з метою формування гармонійно розвиненої, соціально активної та креативної особистості, вважаючи це однією з передумов економічного і соціального прогресу суспільства [48].

3.2 Імплементация продуктивних ідей фінських реформ в освітній простір України

Міністр освіти і науки України О. Лісовий наголошує: «Освіта повинна готувати людину до завтрашнього дня. Навіть не до сьогоднішнього. Тому цей процес має бути динамічним, адже світ весь час розвивається. Саме тому нам недостатньо зробити «косметичний ремонт» системи освіти і науки. Нам потрібно трансформувати її» [161].

Реформування шкільної освіти в Україні знаходиться на завершальному третьому етапі. Задля ефективного впровадження інновацій необхідно інтегрувати позитивні практики реформування провідних країн, зокрема Фінляндської Республіки, яка пройшла цей складний шлях і досягла високих результатів.

Слід додати, що Стратегічний план діяльності МОН до 2027 р. назвали «Освіта переможців», що спонукає до досягнення найвищих результатів всіх учасників освітнього процесу. Місією МОН визначено «формування політик, спрямованих на стимулювання розвитку освіти і науки в Україні для інтелектуального, культурного і професійного розвитку особистості, формування якісного людського капіталу та згуртування суспільства для утвердження України як сталої демократичної держави, стійкої до будь-яких зовнішніх викликів, рівноправного члена європейської спільноти, розбудови ефективної інноваційної конкурентоспроможної економіки та забезпечення високих стандартів якості життя».

Наші наукові розвідки дають можливість стверджувати, що українська загальна середня освіта спрямовує зусилля на вирішення таких питань, як:

- забезпечення доступу до якісної освіти;
- підготовка кваліфікованих вчителів;
- впровадження сучасних навчальних програм;
- впровадження інноваційних методик та технологій навчання;

- подолання освітніх втрат здобувачів освіти;
- розвиток інклюзивної освіти;
- розвиток інфраструктури навчальних закладів;
- створення безпечного освітнього середовища;
- підтримка українців за кордоном;
- збереження психічного здоров'я.

Ефективне фінансове забезпечення виступає однією з ключових передумов успішного впровадження реформ у сфері освіти та науки. Здійснення необхідних інвестицій напряду залежить від стану національної економіки, наявності фінансових ресурсів, а також ефективності і результативності витрат бюджетних коштів, спрямованих на розвиток освіти [48, с. 209].

Висвітлення сучасних тенденцій реформування шкільної освіти в Фінляндській Республіці та Україні в попередніх розділах дає можливість порівняти виокремлені тенденції щодо дієвості впровадження реформи шкільної освіти та з'ясувати шляхи поступу української освіти в майбутньому.

На основі викладеного вище матеріалу, розроблено авторську порівняльну таблицю (Табл. 3.2), яка представлена нижче.

Таблиця 3.2

Порівняльна характеристика сучасних тенденцій реформування шкільної освіти в Фінляндській Республіці та Україні

Сучасні тенденції реформування шкільної освіти	
Фінляндська Республіка	Україна
<i>Державний рівень</i>	
Впровадження ефективної системи управління	Децентралізація освіти
Оновлення законодавства	Глобалізація освіти
Фінансування позитивної дискримінації	Відсутня
Посилення соціального забезпечення учнів	Не впроваджено в повній мірі
Забезпечення безкоштовності і доступності освіти	Гуманізація освіти Рівний доступ до якісної освіти

Навчання впродовж життя	Проект закону України «Про освіту дорослих»
Посилення міжнародної мобільності та інтернаціоналізації учнів і вчителів у закладах освіти	Впроваджено лише в спеціалізованих ЗЗСО
Посилення інституційного освітнього супроводу навчання мігрантів	Не набуло розвитку
<i>Інституційний рівень</i>	
Підвищення якості підготовки та роботи вчителів	Професійний розвиток вчителів
Автономія вчителів	Автономія вчителів
Оновлення змісту освітніх програм	Інтеграція змісту освіти
Здійснення постійного моніторингу рівня учнів	Впроваджено після пандемії COVID 19
Вимірювання та вирівнювання навчальних досягнень учнів	Подолання освітніх втрат здобувачів освіти
Формування наскрізних компетентностей	Застосування компетентнісного підходу в освітньому процесі; впровадження інтегрованих предметів, курсів та предметних галузей
Інтеграція цифрових технологій	Інтеграція цифрових технологій
Створення інноваційного освітнього середовища	Створення безпечного освітнього середовища
Запровадження ранньої профілізації (профорієнтація)	Впроваджено частково

Джерело: складено автором самостійно

Отже, враховуючи дані наведені в таблиці, можемо констатувати, що Україна та Фінляндська Республіка мають більше спільних, ніж відмінних рис. Проте, відмінним є те, що в Фінляндській Республіці процес реформування відбувається послідовно і безперервно, динамічно та гнучко, незважаючи на зміни політичних поглядів урядовців. Як наголошують фінські вчені Hargreaves A. та Shirely D., Фінляндська Республіка представляє так званий четвертий спосіб, «демократичний та професійний шлях до вдосконалення, який будується знизу, керується зверху та забезпечує підтримку та мотивацію з боків» [221, с. 47].

Замість радикальних заходів у сфері освіти фінська система шкільної освіти пройшла послідовний етап еволюції, який на кожному кроці відзначався досягненням нових здобутків порівняно з минулим, і ґрунтувався на загальному стратегічному плані на довгострокову перспективу [3]. Крім того, фінансування освітньої галузі Фінляндської Республіки також відбувається з державного бюджету, але за допомогою п'ятирічних національних планів розвитку освіти і науки.

Істотно те, що відповідальність за фінансування освіти розподілена між державою та місцевою владою. Місцева влада оплачує близько 58% вартості базової освіти, загальної середньої освіти, професійно-технічної освіти та навчання та політехнічної освіти. Крім забезпечення близько 42% передбаченого законом фінансування, уряд надає дискреційні субсидії на освіту та її розвиток, а в базовій та загальній середній освіті – фінансування будівництва.

Слід зазначити, що в Україні після початку повномасштабного вторгнення частину видатків на освіту переорієнтували на потреби армії і фінансування реформи НУШ призупинилось. Впродовж 2022 р., коли здобувачі освіти, які навчалися в початковій школі, перейшли до 5 класів (де повинна продовжуватись реформа НУШ), заклади освіти не були готові продовжувати процес реформування через відсутність необхідних засобів навчання, а вчителі середньої школи не пройшли підвищення кваліфікації [171].

Водночас, наголошуємо на тому, що в Держбюджеті-2024 уряд передбачив 1,5 млрд грн на субвенцію НУШ, а також перерозподілив 473,3 млн грн (Рис.3.3)



Рис. 3.3 Держбюджет-2024

Джерело: <https://decide.in.ua/zalyshky-koshtiv-osvitnoyi-subvenziiyi-v-derzhbyudzheti-spryamuyut-na-reformu-nush/>

Розглянемо тенденції, які не набули розвитку в системі освіти, зокрема в загальній середній освіті. Щодо тенденції «соціальна підтримка» слід зазначити, що дієвість підтримки в країнах відрізняється. Це можна побачити нижче (в Табл. 3.3).

Таблиця 3.3

**Порівняльна характеристика «соціальної підтримки» в
Фінляндській Республіці та Україні**

Різновид соціальної підтримки	Фінляндська Республіка	Україна
Стипендіальна підтримка	Залежить від доходу сімей та академічних досягнень.	Система стипендій присутня, але обмежена.
Соціальні послуги	Широкий спектр соціальних послуг (психологічна підтримка, консультативні служби).	Соціальні послуги присутні, але їхня доступність обмежена через фінансові труднощі.
Інклюзивна освіта	Розвинута система інклюзивної освіти, яка спрямована на забезпечення доступу до якісної освіти для всіх дітей, включаючи дітей з особливими потребами.	Інклюзивна освіта присутня, але сталість та якість реалізації можуть варіюватися в залежності від регіону та конкретного закладу.
Матеріальна підтримка	Забезпечення безкоштовними підручниками, навчальними матеріалами та програмами підтримки для сімей з низьким доходом.	Існують програми матеріальної підтримки, але їхнє забезпечення та доступність можуть бути недостатніми для всіх сімей, особливо з низьким доходом.
Професійний розвиток	Забезпечення можливостей для педагогічних працівників отримувати додаткову освіту, підвищувати кваліфікацію та вдосконалювати свої навички у різних аспектах освітньої сфери.	Існують можливості для професійного розвитку педагогічних працівників, але їхня доступність та якість може бути нерівномірною через обмеженість ресурсів.

Джерело: складено автором самостійно

Отже, можна констатувати, що відмінністю в соціальній підтримці є обсяг і якість наданих послуг: у Фінляндській Республіці значно вищий

рівень фінансування освітньої галузі та соціальної підтримки, що дозволяє забезпечувати більш широкий спектр послуг і програм підтримки здобувачів освіти, на відміну від України, де обмеження соціальних послуг відбуваються через фінансові труднощі.

Одним із маркерів освітньої галузі обох країн є безкоштовність та доступність. В обох країнах здобуття освіти є безкоштовним, але на відміну від Фінляндської Республіки, де освіта безкоштовна та доступна, включаючи іноземців, в Україні більшість додаткових послуг і матеріально-технічне забезпечення для усіх учасників освітнього процесу здійснюється за власні кошти, що унеможлиблює здобуття якісної освіти, зокрема в сільських місцевостях.

Зауважимо, що ще однією відмінністю є «навчання впродовж життя», яке на 100% безкоштовне в Фінляндській Республіці, включаючи курси, семінари, програми підвищення кваліфікації, на відміну від України, де навчатися впродовж життя можна лише за власний кошт.

Розглядаючи наступну тенденцію «кадрового забезпечення», зацентруємо увагу на тому, що в Україні необхідно вжити важливих заходів щодо підвищення рівня кваліфікації вчителів, покращити умови праці та збільшити заробітну плату. (Табл. 3.4)

Таблиця 3.4

Порівняльна характеристика кадрового забезпечення в Фінляндській Республіці та Україні

Характеристика	Фінляндська Республіка	Україна
Кадрове забезпечення	Високий рівень підготовки вчителів та конкурентний відбір. Вчителі мають високу кваліфікацію та систематично підвищують професійний розвиток	Рівень кваліфікації вчителів може бути різним, існують виклики з їхньою підготовкою та підтримкою у професійному зростанні.
Соціальний статус вчителя	Вчителі мають високий соціальний статус та повагу в	Соціальний статус вчителя може бути менш високим, ніж в інших країнах

	суспільстві. Професія вчителя вважається престижною	
Система підтримки	Вчителі мають доступ до підтримки та розвитку у професійній спільноті, включаючи можливості для навчання, наставництва та співпраці.	Існують програми підтримки вчителів, але вони можуть бути менш ефективними та доступними, особливо у віддалених районах.

Спільними є такі тенденції, як: автономія вчителя, оновлення змісту освітніх програм, моніторинг учнів, вимірювання та вирівнювання, формування наскрізних компетентностей, інтеграція цифрових технологій, а також створення безпечного освітнього середовища.

Враховуючи всі аспекти, умови та ґрунтуючись на позитивних результатах реформування шкільної освіти Фінляндської Республіки, автором побудовано прогностичну модель імплементації продуктивних ідей фінських реформ в освітній простір України, як візуальний образ цілісного бачення процесу (Рис. 3.4).

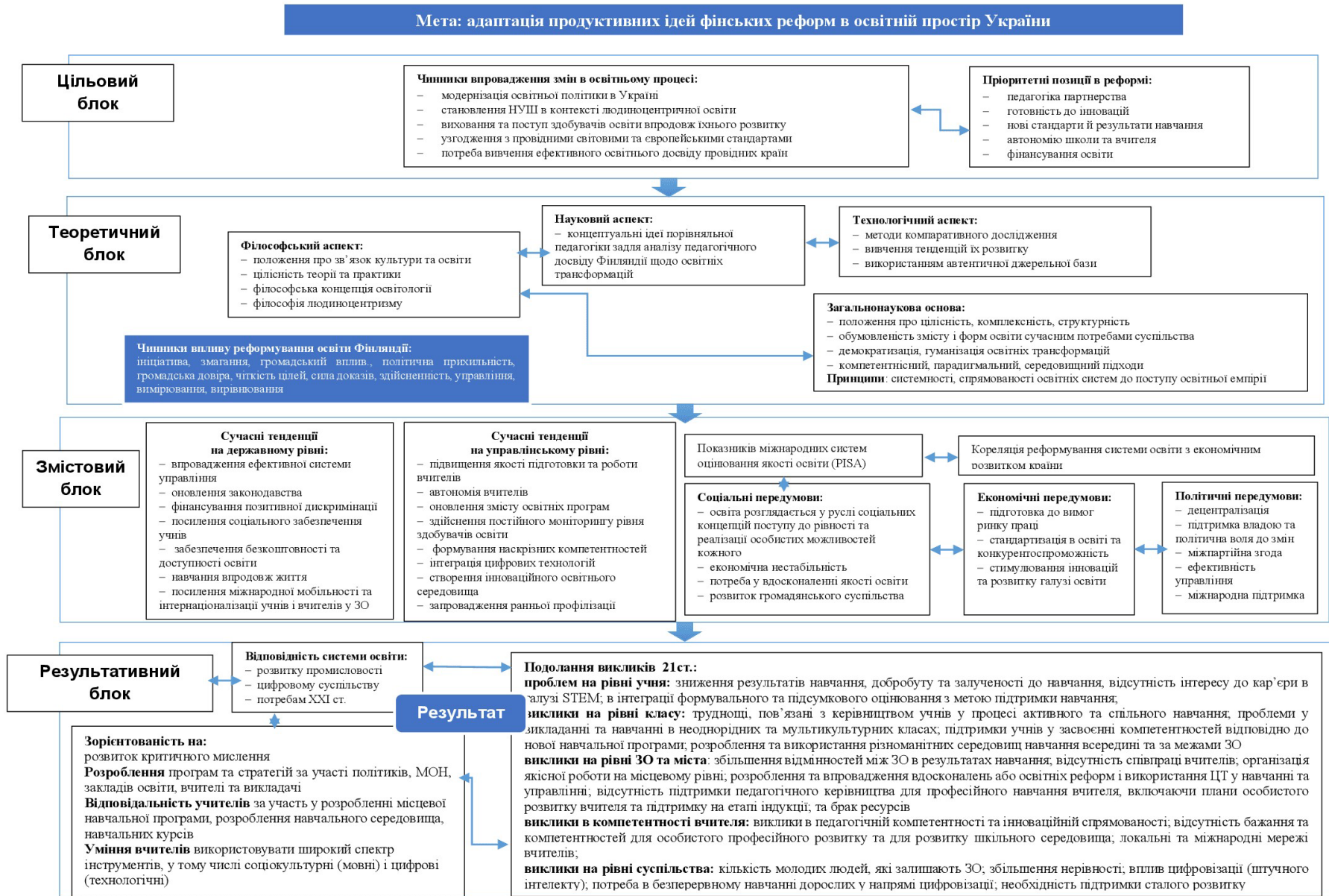


Рис.3.4. Прогностична модель імплементації продуктивних ідей фінських реформ в освітній простір України

Джерело: складено автором самостійно

У результаті здійснених автором аналітичних наукових розвідок виокремлюються передумови успіху вітчизняної освіти в контексті сучасних тенденцій реформування шкільної освіти у Фінляндській Республіці, серед яких:

- політичний консенсус щодо спільного навчання всіх дітей у загальній шкільній системі;
- очікування, що всі діти можуть досягти високого рівня, незалежно від сімейного походження чи регіональних обставин;
- цілеспрямоване прагнення досконалості в навчанні;
- колективна шкільна відповідальність за учнів, які мають проблеми у навчанні;
- невисокі фінансові витрати, які тісно зосереджені на класі та атмосфері довіри між освітянами та громадою.

Автор дослідження брала участь в проєкті «Фінська підтримка реформи української школи» («Навчаємось разом» / «Learning together») [120], що допомогло дослідити наступні питання: підготовка вчителів для реалізації компетентнісно-орієнтованої освітньої програми та розроблення альтернативних систем професійного розвитку (онлайн-курси, наставництво та сертифікацію); підвищення обізнаності про реформу освіти, формування позитивного ставлення до освіти та вчителя; розроблення та використання електронної платформи для фахівців та учнів у галузі освіти, розроблення стандартів для директорів шкіл і виробництва навчальних матеріалів.

Зазначене вище та результати авторського дослідження сучасних тенденцій реформування шкільної освіти у Фінляндській Республіці, окреслені в попередніх розділах, дозволили *розробити рекомендації, спрямовані на імплементацію кращих ідей фінської шкільної освіти в освіту України*. Підґрунтям розроблення стали позитивні досягнення в освіті, які отримано через проведення реформ у Фінляндській Республіці. Також одним із орієнтирів авторського бачення імплементації досвіду фінських колег

обрано «Методичні рекомендації щодо організації освітнього процесу в школах у 2022/2023 навчальному році» (опубліковані 21 серпня 2022 р.), відповідно до яких «у 2022/2023 навчальному році пріоритетними напрямками освітньої діяльності виокремлено такі [109]:

- продовження реформи загальної середньої освіти відповідно до Концепції «Нова українська школа», впровадження у 5 класах нового Державного стандарту базової середньої освіти;
- організація освітнього процесу після вимушеного переривання його звичного перебігу, викликаного спочатку тривалими карантинами, потім – військовою агресією російської федерації на території нашої держави;
- організація навчальної діяльності здобувачів освіти в умовах поєднання різних форм організації освітнього процесу;
- посилення національно-патріотичного виховання, формування громадянської позиції, просвіти з питань особистої безпеки;
- психологічна допомога учасникам освітнього процесу.

У цьому ж документі вказано, що «у 2022/2023 навчальному році починається поетапне впровадження нового Державного стандарту базової середньої освіти, відповідно учні 5 класу переходять на нову модель навчання» [109].

Як зазначається на сайті Урядового порталу [150], «Державна політика у сфері освіти і науки відіграє вирішальну роль у забезпеченні розвитку людського капіталу та отриманні економічної вигоди у вигляді сталого зростання й конкурентної економіки, а значить суспільного та індивідуального добробуту, майбутнього процвітання та якості життя». Відповідно, досягнення окреслених цілей потребує узгоджених політичних ініціатив, ефективних управлінських рішень та довгострокових інвестицій.

Поділяємо думку І. Кінд-Войтюк про те, що, на жаль, «сьогодні українська освіта не відповідає ані сучасним запитам з боку особистості та суспільства, ані потребам економіки, ані світовим тенденціям. Саме тому

здійснюється системна трансформація сфери для забезпечення нової якості освіти на всіх рівнях: від дошкільної освіти – до вищої освіти та освіти дорослих». *Сьогодні реформі властиві такі тенденції:*

- доступна та якісна дошкільна освіта;
- нова українська школа;
- сучасна професійна освіта;
- якісна вища освіта та розвиток освіти дорослих;
- розвиток науки та інновацій.

Зазначимо, що, відповідно до пріоритету «Нова українська школа», який є підґрунтям нашого дослідження, метою реформи визначено те, що:

- кожен учень має рівний доступ до якісної шкільної освіти в безпечному, комфортному, інклюзивному та сучасному освітньому середовищі;
- випускники школи мають ґрунтовні знання та володіють компетентностями, які потрібні для сучасного життя, є самодостатніми, творчими та креативними особистостями.

В основу розроблення рекомендацій покладемо «Концептуальні засади реформування середньої освіти» [77], які ґрунтуються на принципах гнучкості, індивідуалізації та активного навчання, Стратегії інноваційного розвитку України на період до 2030 року (2019р.) [160] та на стратегічні пріоритети Міністерства освіти та науки України до 2027 р. (2024) [161].

Відзначимо, що мета реформи полягала у створенні сучасної, гнучкої та інклюзивної освітньої системи, спрямованої на розвиток кожної дитини як особистості.

Отже, констатовано, що реформа поступово підвищить рівень освіти та компетентностей громадян, сприятиме подоланню прогалів в освіті, запобігатиме рівності та недискримінації, а також підвищить добробут молоді країни.

Враховуючи окреслені основні концептуальні засади реформи, можна виокремити її позитивні наслідки для учнів. Зауважимо, що першою віковою категорією, якої торкнулася реформа у першому циклі базової освіти, стали учні початкових класів, які завершили навчання навесні 2021 року (переважно 2012 р. н.), а також учні 5-9 класів у другому циклі базової освіти. Відповідно до оновлених положень реформи, в середній загальноосвітній школі запровадили:

- нові освітні і модельні навчальні програми;
- інтеграцію предметів;
- розвиток критичного мислення та творчості;
- активне навчання;
- зміни в оцінюванні навчальних досягнень;
- стратегії подолання освітніх втрат, зокрема адаптовані навчальні програми для 5-11 класів;
- підручники та інші навчальні матеріали, необхідні для навчання;
- цифровізацію освіти;
- рівний доступ до освіти дітей з ООП.

Примітним є те, що зазначені послуги та матеріали є безкоштовними.

Отже, обґрунтовані вище уточнення дозволили здійснити розроблення *рекомендацій щодо імплементації кращих ідей реформування шкільної освіти у Фінляндській Республіці у процес розвитку базової середньої освіти України на державному та інституційному рівнях.*

- *Державний рівень.*

1. Фінансування позитивної дискримінації (фінансування рівності) – відповідно як у Фінляндії для дошкільної освіти, дошкільної та базової освіти вперше зафіксовано в Законі про фінансування освітніх і культурних послуг (закон набув чинності в 2023 р.). Спрямованість на заклади освіти, які розташовані в регіонах, де велика частка населення з низьким рівнем освіти; високий рівень безробіття; велика частка іншомовного населення.

Обґрунтування:

- мета – зміцнення освітньої рівності та зменшення нерівності у навчанні (досвід Фінляндської Республіки засвідчив, що дискримінаційне фінансування позитивно впливає на успішність навчання);
- цільове фінансування має бути зафіксовано в законі, що підвищить ефективність і передбачуваність грантів (відповідно, у Фінляндській Республіці заходи щодо забезпечення рівності стають систематичними, запланованими та мають позитивні результати упровадження на місцевому рівні).

2. Розроблення інноваційної моделі шкільної спільноти (громадської роботи) (у серпні 2023 р. у школах Фінляндії було запроваджено, так звану, привабливу модель шкільної спільноти). Завдяки моделі залучення шкільної громади у Фінляндії було внесено відповідні зміни до Закону про базову освіту та до Національної базової навчальної програми для базової освіти. Обов'язком закладів освіти є запобігання пропускам учнями занять, а також систематичний моніторинг і втручання у випадки пропусків [316].
Формування моделі спрямовується на:

- зменшення та запобігання пропусків занять через розроблення заходів у партнерстві з сім'єю учнів з урахуванням їхніх домашніх умов та із залученням батьків / опікунів;
- підтримку прив'язаності учнів до школи шляхом зміцнення позитивної шкільної культури та благополуччя;
- виявлення учнів, які мають труднощі у навчанні та надання їм допомоги;
- зміцнення базових навичок та покращення результатів навчання.

Обґрунтування:

- метою моделі має стати підтримка мотивації до відвідування школи, створення позитивної культури особистих дій та зменшення прогулів;
- формування усвідомлення себе, пошук своїх сильних якостей, розвиток творчих здібностей та соціальних навичок;
- модель має стати, як у Фінляндії, частиною реалізації Плану заходів МОН у напрямі запобігання булінгу.

3. Соціальне забезпечення учнів. У Фінляндії з 2023 р. змінився організатор учнівської соціальної служби. Ця зміна стала частиною ширшої адміністративної реформи системи охорони здоров'я та соціальних послуг у цій країні. 1 січня 2023 р. відповідальність за організацію цих послуг було передано від муніципалітетів 21 округу та міста Гельсінкі (раніше за ці послуги відповідали 195 організацій). Цю реформу вважають однією з найбільш значущих адміністративних реформ за останні роки у фінському суспільстві. Після реформи відповідальність за освіту дітей віком від 6 до 18 років залишається за 309 муніципалітетами Фінляндії. Але, як частина реформи, з початку 2023 р. відповідальність за організацію медичних і соціальних служб учнів передана округам 21/22 добробуту. Покращення системи соціального забезпечення учнів в Україні має спрямовуватися на допомогу учням, як виконання одного з обов'язків держави із забезпечення добробуту молоді.

Обґрунтування:

- метою має стати покращення доступності та якості базових державних послуг;
- відповідальність за організацію охорони здоров'я та соціального забезпечення на території, де розташована школа, незалежно від місця проживання учня.

4. Розвиток руху підвищення грамотності. Відповідно, як у Фінляндії, було надано Державний грант на загальну суму 1,1 млн євро для підвищення

рівня грамотності (2020 р.). У цій країні з 2018 р. є постійною урядовою програмою, спрямованою на сприяння грамотності громадян Фінляндії, особливо молоді [252]. Зазначене пояснюється тим, що низька грамотність стала більш поширеною, а кількість висококваліфікованих осіб зменшилася; рівень грамотності осіб віком до 25 років впав трохи більше, ніж за десять років.

Розвиток руху підвищення грамотності в Україні має спрямовуватися на такі аспекти:

- державне фінансування, зарезервоване на інтернаціоналізацію освіти та навчання, сконцентоване на підтримці інтернаціоналізації відповідно до цілей основних навчальних програм;
- інтеграція системних змін зі спільними цілями, заходами та збільшенням співпраці між учасниками;
- участь закладів освіти в міжнародних дослідженнях підвищення рівня грамотності;
- зменшення ризику відчуження в навчанні, роботі та в суспільстві в цілому, оскільки грамотність є однією з основних навичок, необхідних у життєдіяльності.

Обґрунтування:

- мета – розширення концепції грамотності та підкреслення важливості як багатограматності, так і багатомовності;
- пошук нових шляхів покращення навичок грамотності.

5. Посилення міжнародної мобільності та інтернаціоналізації учнів і вчителів у закладах освіти. У Фінляндії міжнародна мобільність учнів і викладачів є важливою частиною інтернаціоналізації освіти. Національна основна навчальна програма цієї країни визначає інтернаціоналізацію та культурне розуміння як одну з ключових цілей базової освіти [349]. Питання, пов'язані з системою освіти та її розвитком, вирішуються на національному рівні, але національні домовленості та рішення залежать від політики та

цілей, спільно сформульованих у Європейському Союзі (ЄС), Раді Європи, ОЕСР, ООН та в Північній Європі. Відповідно, посилення міжнародної мобільності та інтернаціоналізації учнів і вчителів в закладах освіти в Україні має спрямовуватися на:

- включення в освітні програми на всіх рівнях освіти елементів, які підтримують інтернаціоналізацію;
- надання різноманітних можливостей для навчання або роботи на стажуванні за кордоном та отримання знань про інші мови, культури, суспільства тощо.

Обґрунтування:

- мета – сприяння створенню мереж міжнародного співробітництва;
- забезпечення мобільності як невід’ємної частини повсякденної роботи закладів освіти;
- інтеграція мобільності з іншими видами діяльності, такими як транснаціональні проєкти та мережі, для підтримки розроблювання загальних інструментів і методів роботи та формування нових контактів;
- забезпечення якості періодів мобільності та спостереження за періодами мобільності.

- *Інституційний рівень.*

1. Забезпечити мінімальну кількість шкільних соціальних працівників та психологів на одного учня (у Фінляндській Республіці реалізовано в 2021р.):

- школи повинні мати принаймні одного соціального працівника на 670 учнів, одного шкільного психолога на 780 учнів.

Обґрунтування:

- статутне співвідношення між шкільним соціальним працівником і психологом і учнем забезпечує більш рівний доступ і якість цих

послуг у різних частинах Фінляндії; краща підтримка молоді в школах сприяє подовженню обов'язкової освіти, покращує можливості подолання цькування, а також допомагає заповнити прогалини в навчанні та добробуті, спричинені коронавірусом;

- виділення спеціальних коштів для найму шкільних психологів і соціальних працівників (уряд Фінляндії дозволив виділяти 29 млн євро спеціальної державної субсидії з 2023 р.);

2. Запровадити необхідні методи та практики, які використовуються в закладах освіти, є потреба розроблення плану дій щодо запобігання булінгу. У закладах освіти та у позашкільний час, у вільний час учнів мають місце знущання та цькування. Відповідно до цього уряд Фінляндії вважає важливим запровадити методи та практики, зокрема, з орієнтацією на:

- конкретизацію Положення про знущання та переслідування в чинному законодавстві;
- оснащення учнів необхідними інструментами для розвитку емоційного інтелекту та соціальних навичок уже в ранньому дитинстві;
- збезпечення відповідної підготовки вчителів зі спрямуванням на виявлення та запобігання булінгу та самотності серед учнів;
- надання вчителям і директорам повноважень для втручання у розбіжності між учнями та, за потреби, протидіяти хуліганам;
- забезпечення закладів освіти більшою кількістю психологів.

Обґрунтування:

- мета полягає в тому, щоб кожен учень міг безпечно відвідувати школу та у забезпеченні нульової терпимості до цькування в школі;
- діяльність по боротьбі з булінгом має починатися вже в ранньому дитинстві;

- потреба особистого розвитку кожного, самоствердження та активна участь в суспільному житті;
- у співпраці Міністерства освіти та культури, Міністерства юстиції, Міністерства внутрішніх справ та Міністерства соціальної політики та охорони здоров'я Фінляндії було підготовлено комплексний план заходів щодо запобігання булінгу, знущань, насильства та агресивних дій у закладах освіти;
- комплекс засобів, які передбачається використовувати, може змінюватись залежно від дій із запобігання булінгу та навчання вчителів, спрямованих на сприяння добробуту учнів;
- відповідно до плану дій потрібна окрема програма для підтримки емоційного інтелекту та соціальних навичок у дошкільній освіті та догляді як засобу запобігання булінгу та цькуванням;
- заклади освіти повинні долучатися до співпраці з поліцією, соціальними працівниками та молодіжними працівниками для забезпечення безпечного середовища.

Отже, порівняння сучасних тенденцій реформування освітньої галузі у Фінляндській Республіці та Україні уможливило зробити висновок про те, що серед перелічених тенденцій більше спільного, ніж відмінного. Це своєю чергою, спонукає до дослідження досвіду реформування шкільної освіти в Фінляндії з метою імплементації кращих практик реформування шкільної освіти у процес розвитку шкільної освіти України на державному та інституційному рівнях.

Висновки до третього розділу

У розділі розглянуто такі особливості реформування вітчизняної загальної середньої освіти, як Концепція Нової української школи. На основі нормативно-правових, аналітично-статистичних та наукових джерел, а також

розробленій Міністерством освіти і науки України Стратегії розвитку до 2027, виокремлені та проаналізовані її ключові тенденції. Основну увагу було приділено питанням законодавчого та фінансового характеру реформування загальної середньої освіти в Україні, а також розглянуті окремі організаційно-управлінські аспекти.

Проаналізовано сучасні виклики та пріоритетні завдання, які постали перед освітою, зокрема, перед загальною середньою освітою: забезпечення доступу до якісної освіти; підготовка кваліфікованих вчителів; впровадження сучасних навчальних програм, інноваційних методик та технологій навчання; подолання освітніх втрат здобувачів освіти; розвиток інклюзивної освіти й інфраструктури навчальних закладів; створення безпечного освітнього середовища; підтримка українців за кордоном; збереження психічного здоров'я.

Здійснено порівняльну характеристику сучасних тенденцій реформування шкільної освіти в Фінляндській Республіці та Україні. З'ясовано, що Україна та Фінляндська Республіка мають більше спільного (автономія вчителя, оновлення змісту освітніх програм, моніторинг учнів, вимірювання та вирівнювання, формування наскрізних компетентностей, інтеграція цифрових технологій, а також створення безпечного освітнього середовища), ніж відмінного. Однак, відмінністю є те, що у Фінляндській Республіці процес реформування шкільної освіти відбувається послідовно, безперервно, динамічно та гнучко, незважаючи на зміни політичних поглядів урядовців.

Отримані в результаті дослідження сучасних тенденцій дані уможливили розроблення рекомендацій імплементації кращих практик реформування шкільної освіти у Фінляндській Республіці у процес розвитку загальної середньої освіти України.

На державному рівні актуальними питаннями залишаються такі: фінансування позитивної дискримінації в контексті зміцнення освітньої

рівності та зменшення нерівності в освітньому процесі; розроблення інноваційної моделі шкільної спільноти в контексті мотивації учнів до навчання, протидії булінгу, виховання позитивної культури; соціальне забезпечення учнів в контексті удосконалення доступності та підвищення якості базових державних послуг; розвиток руху підвищення грамотності у контексті впровадження багатограматності та багатомовності; посилення міжнародної мобільності та інтернаціоналізації учнів і вчителів в закладах освіти в контексті створення мереж міжнародного співробітництва.

На інституційному рівні запропоновано забезпечити мінімальну кількість шкільних психологів та соціальних працівників в контексті психосоціальної підтримки учасників освітнього процесу; розроблення програм щодо запобігання булінгу та забезпечення нульової терпимості до цькування.

Відзначено, що на часткове впровадження у практику запропонованих рекомендацій вплинув проєкт «Фінська підтримка реформ української школи» до 2023 р. Згідно Угод уряд Фінляндської Республіки надав Україні фінансову підтримку, що позитивно вплинуло на процес реформування освіти в Україні. В рамках проєкту «Learning together» / «Навчаємось разом» було впроваджено три основні кластери та наскрізні елементи, зокрема: підготовка вчителів, популяризація освіти та створення сучасного освітнього середовища. У рамках проєкту впроваджено 34 навчальні курси (педагогіка початкової освіти, інклюзивна освіта, практика оцінювання, професійний розвиток та практика наставництва, а також використання інструментів для вчителів).

За матеріалами Розділу 3 опубліковано наукові праці автора [1;5].

ВИСНОВКИ

У дисертації вперше комплексно досліджено реформування шкільної освіти в Фінляндській Республіці у контексті сучасних тенденцій. Хід та результати наукового пошуку послуговували підставою для низки аргументованих висновків.

1. Досліджено теоретичні аспекти реформування шкільної освіти Фінляндської Республіки. Зокрема, здійснено систематизацію термінологічного поля дослідження; схарактеризовано реформування освіти як складне суспільно-педагогічне явище та процес освітніх змін у їхній взаємодії. У цьому контексті освітнє реформування вважається стійким напрямком розвитку освітнього явища або процесу.

Проаналізовано наукові праці вітчизняних учених та дослідників освіти у Фінляндській Республіці. Узагальнено ідеї вчених, які стосуються фінської моделі освіти та забезпечення її якості; принципів реформування шкільної освіти, її модернізації тощо. Виокремлено основні чинники впливу на реформування фінської шкільної освіти, а саме: законодавче регулювання; нормативно-правову базу; національні освітні стандарти.

Проведені наукові розвідки підтвердили, що головною метою освітньої політики Фінляндії, яка асоціюється з якістю, доступністю та інноваціями, впродовж останніх шести десятиліть був розвиток рівня освіти та надання рівних можливостей усім громадянам, незалежно від місця проживання, матеріального становища, мови чи статі.

2. Охарактеризовано передумови реформування шкільної освіти Фінляндської Республіки, виявлено соціальні, економічні, політичні чинники, які вплинули на ефективність цього процесу. Ретроспективний огляд передумов відзначив, що соціальні передумови ґрунтувалися на досягненні рівності й особистого розвитку, трансформації від аграрного до індустріального суспільства та впровадженні моделі скандинавської

соціальної держави, враховуючи внутрішню міграцію з сільських до промислових районів та швидкі трансформації у соціальній сфері з метою створення соціально-орієнтованої держави на основі принципів соціальної справедливості. Економічні передумови були узгоджені з процесом індустріалізації економіки Фінляндії та підвищенням конкурентоспроможності, спрямовані на поліпшення стандартів в освіті. Політичні передумови враховувалися через управління державою прогресом освітньої системи та створення законодавчої бази в умовах глобалізації та децентралізації освіти.

Досліджено історію реформування шкільної освіти у Фінляндській Республіці. З'ясовано, що поступ фінської освіти відображає етапи економічного розвитку Фінляндії. На першому етапі (1980-х рр. XX ст.) відбулись структурні зміни, спрямовані на розвиток знань та навчання в школах із впровадженням нових інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), що стали каталізаторами цих змін. На другому етапі відбулися зміни в управлінні освітою, реформа національної навчальної програми 1994р. суголосна з основною реформою в шкільній освіті країни. На третьому етапі (з 2000х рр.) відбулося посилення дієвості в державному секторі. Визначення етапів реформування шкільної освіти у Фінляндській Республіці уможлиблює врахування політичних, адміністративних, педагогічних та соціальних аспектів при проведенні реформ, що є підґрунтям трансформації в контексті євроінтеграції освітніх змін.

3. Уточнено основні аспекти державної освітньої політики Фінляндської Республіки в контексті реформування шкільної системи, а також розкрито характеристику сучасних тенденцій реформування фінської шкільної освіти як на державному, так і на інституційному рівні.

За управлінсько-цільовою ознакою на державному рівні виявлено та охарактеризовано такі тенденції: впровадження ефективної системи

управління; оновлення законодавства; фінансування позитивної дискримінації; посилення соціального забезпечення учнів, безкоштовності та доступності освіти; навчання впродовж життя; посилення міжнародної мобільності, інтернаціоналізації учнів і вчителів у закладах освіти; посилення інституційного освітнього супроводу навчання мігрантів.

Обґрунтовано сучасні тенденції реформування фінської шкільної освіти на інституційному рівні за організаційно-методичною ознакою: підвищення якості підготовки та роботи вчителів; автономія вчителів; оновлення змісту освітніх програм; здійснення постійного моніторингу рівнів учнів; вирівнювання навчальних досягнень учнів; формування наскрізних навичок; інтеграція цифрових технологій; створення інноваційного освітнього середовища; запровадження ранньої профілізації.

4. Охарактеризовано поступ реформування вітчизняної шкільної освіти в контексті реформи Нової української школи. Констатовано, що впродовж впровадження реформи НУШ було прийнято Закон України «Про освіту» (2017 р.), Державний стандарт початкової освіти (2018 р.), Закон «Про повну загальну середню освіту» (2020р.).

Аналіз нормативно-правових, аналітично-статистичних та наукових джерел дозволив виокремити особливості реформування шкільної освіти в Україні на державному та регіональному рівнях, зокрема: децентралізацію освіти, глобалізацію, гуманізацію, забезпечення рівного доступу до якісної освіти на державному рівні, професійний розвиток вчителів, їхню автономію, інтеграцію змісту освіти, подолання освітніх втрат, компетентнісний підхід, використання цифрових технологій і створення безпечного освітнього середовища.

Виокремлено основні питання та перспективи розвитку освітньої політики, зокрема шкільної освіти; визначено виклики сьогодення та стратегічні завдання, що постають перед освітою, а саме: модернізація

системи управління, унормування законодавчої бази, забезпечення відповідного фінансування та інші складники.

5. Окреслено перспективи імплементації кращих практик реформування шкільної освіти у Фінляндській Республіці у процес розвитку загальної середньої освіти України. Із цією метою розроблено та обґрунтовано прогностичну модель імплементації продуктивних ідей фінських реформ в освітній простір України, що об'єднує цільовий (чинники впровадження змін в освітньому процесі, пріоритетні позиції в реформі), теоретико–методологічний (загальнонаукові положення і принципи), змістовий (соціальні, економічні та політичні передумови реформування) та результативний (критерії оцінки якості, зокрема, зорієнтованість, відповідність системи освіти; подолання викликів ХХІ ст., очікуваний результат) компоненти. У процесі побудови моделі враховано, що прогноз економічного і соціального розвитку є засобом обґрунтування вибору тієї чи іншої стратегії, прийняття конкретних рішень органами законодавчої та виконавчої влади, органами місцевого самоврядування щодо регулювання соціально-економічних процесів і, відповідно, розвитку системи середньої освіти.

Ґрунтуючись на отриманих результатах наукових розвідок, розроблено рекомендації імплементації кращих ідей реформування шкільної освіти у Фінляндській Республіці у розвиток шкільної освіти України на державному та інституційному рівнях. На державному рівні запропоновано: фінансування позитивної дискримінації в контексті зміцнення освітньої рівності та зменшення нерівності в освітньому процесі; розроблення інноваційної моделі шкільної спільноти в контексті мотивації учнів до навчання, протидії булінгу, вихованні позитивної культури; соціальне забезпечення учнів у контексті удосконалення доступності та підвищення якості базових державних послуг; розвиток руху підвищення грамотності в контексті впровадження

багатограмотності та багатомовності; посилення міжнародної мобільності та інтернаціоналізації учнів і вчителів у закладах освіти в контексті створення мереж міжнародного співробітництва.

На інституційному рівні запропоновано: забезпечення мінімальною кількістю шкільних психологів та соціальних працівників у контексті психосоціальної підтримки учасників освітнього процесу; розроблення програм щодо запобігання булінгу та забезпечення нульової терпимості до цькування.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів проблеми реформування шкільної освіти Фінляндської Республіки. Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо у вивченні процесу реформування фінського досвіду в умовах цифровізації суспільства та дослідженні результатів впровадження дистанційної й змішаної форм навчання у школах країни.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авшенюк Н. Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному просторі : монографія. Київ: Педагогічна думка, 2011. 232с.
2. Авшенюк Н. Тенденції професійного розвитку вчителів у розвинених англomовних країнах в умовах глобалізації. *Науковий вісник Мукачівського державного університету*. Серія : Педагогіка та психологія. 2016. № 2. с. 13–17.
3. Авшенюк Н., et al. Професійний стандарт учителя нового покоління. 2021.
4. Адлер О. Аналіз господарської діяльності: навчальний посібник Вінниця: ВНТУ, 2019.115 с.
5. Акімова О. et al. Тенденції розвитку вищої педагогічної освіти: історико-порівняльний аспект. *Вісник науки та освіти*, 2024, №3 (21).
6. Актуальність проблеми реформування шкільної освіти в Україні URL:<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/news/finland-compulsory-education-extended-until-age-18>
7. Англійський словник «Collins» Визначення «реформи» URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/reform>
8. Андрощук І. Modern Information and Educational Environment in the Context of the Theory of Generations. *IJPINT*, 2022. с.54-62. <https://ijpint.com/article/01.3001.0016.2095/en>
<https://doi.org/10.5604/01.3001.0016.2095>
9. Андрощук І. Сучасні тенденції розвитку освіти в Україні. *Молодь і ринок*, 2023. №1/209, с.17-21 <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/273124>
DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.273124>
10. Андрощук І., Віролайнен О. Теоретико-методологічні основи організації змішаного навчання у закладі загальної середньої освіти. *Вісник*

післядипломної освіти. Серія: Педагогічні науки, 2021, №15, с.10-24. DOI [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-15\(44\)-10-24](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-15(44)-10-24)

11. Андрощук І., Олійник О., Остапйовська І., Олешко П., Пріма Д. Формування інформаційної культури майбутніх учителів початкової школи засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Інформаційні технології і засоби навчання. 2020. Том 75. № 1. с. 212–224. <https://doi.org/10.33407/itlt.v75i1.3599>
12. Андрощук, І. Сучасні технології взаємодії в процесі організації педагогічної практики під час підготовки майбутніх педагогів. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 2022. №60, с.128–135. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-60-128-135>
13. Андрущенко В. Інтеграція цінностей: педагогічний досвід Європи. Стаття перша. Велика хартія університетів. *Вища освіта України*. 2013. № 1. С. 5-10. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2013_1_3
14. Баніт О., Лук'янова Л., Андрощук І. Теоретичні і практичні аспекти розвитку лідерських якостей у топ-менеджерів у вітчизняній науці й практиці. *Вісник післядипломної освіти*, 2019. №8.37. <https://doi.org/10.32405/2218-7650>
15. Бакуліна Н., Фідкевич О. Формувальне оцінювання як інструмент підвищення якості навчання. *Початкова школа*, 2020. №1.607. с.12-14.
16. Березівська Л. Радянська реформа загальноосвітньої і професійної школи у руслі зародження демократичних змін в УРСР (1984–1988). *Молодь і ринок*. 2008. № 1 (36). с. 25 – 31.
17. Березівська Л. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : монографія. Київ, 2008. 406 с.
18. Березівська Л. Реформування шкільної освіти в УРСР в умовах авторитарно-партійного суспільства на демократичних засадах (1988–1991). *Молодь і ринок*, 2008. № 4 (39). с.21 – 30.

19. Березівська Л. Часткові внутрішньосистемні зміни шкільної освіти УРСР в контексті прихованої русифікації (1964–1984). *Рідна школа*, 2007. № 9. с. 60 – 63.
20. Березівська Л. Шкільна реформа в Україні початку 90-х років ХХ століття як перехідний період до особистісно орієнтованої парадигми освіти. *Педагогічна і психологічна науки України*. Т.1. Київ. Педагогічна думка, 2012. с. 180 – 190.
21. Березівська Л. Реформування загальної середньої освіти в перше десятиліття незалежної України: нормативно-правові документи (1991–2002). *Modernization of Educational System: World Trends ana National Peculiarities*, 2018. с.122-125.
22. Берендєєв С., Косенчук Ю., Лисогор Л. Сучасні підходи і технології Нової Української школи: компетентісно орієнтовані завдання як засіб формування ключових компетентностей. Випуск 2. Навчально-методичний посібник. Київ, 2023. 145 с.
23. Бех І. Гуманістична педагогіка як ядро концепції НУШ. *Редакційна колегія*, 2024, 93.
24. Бідюк Н., Ратушняк Н. Шведський досвід професійної підготовки вчителів в контексті освітніх реформ в Україні. *Comparative Professional Pedagogy*. 2022. №12.2. с.45-53.
25. Бойченко М. Філософія як методологія дослідження парадигм розвитку та тенденцій реформування шкільної освіти в Україні у добу незалежності. *Педагогічна думка*, 2021. с. 167-168. ISBN 978-966-644-606-3
26. Бутова В. Особливості оцінювання навчальних досягнень учнів у фінській загальноосвітній школі. *Педагогічна компаративістика*. Київ, 2011. с.122–128.

27. Бутова В. Організаційно-педагогічне забезпечення якості освіти у загальноосвітніх школах Фінляндії. дис.канд. пед. наук : 13.00.01. Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми, 2018.
28. Вагіна О. Національні освітні традиції Фінляндії у контексті Європейської освіти. 2019.
29. Василюк А. Реформи шкільної освіти в Польщі: історія й сучасність: монографія. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2007. 340 с.
30. Вакуленко Т., Гриневич Л., Ліннік О., Карандій В., Морзе Н., Новосад Г. Нова українська школа. Дорожня карта реформи базової та профільної школи, 2021.
31. *Великий тлумачний словник української мови*. Гол. ред. Бусел, В.Т., Київ. ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
32. Вікторенко І., Федь І., Вовк Н. Витоки та теоретико-методологічна база започаткування та реалізації реформи нової української школи. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*, 2022. №2(17), с.15–30. <https://doi.org/10.31865/2414-9292.17.2022.259989>
33. Вовк Л. Проблема розвитку творчого потенціалу майбутніх педагогів професійного навчання у зарубіжному та вітчизняному досвіді. *Наука і техніка сьогодні*, 2023, «10 (24).
34. Войтко О. Інтеграція фінського досвіду. *Освіта України*. 2019. №11-18 лютого (№ 6). – с. 6.
35. Волинець Л. Принципи освітньої політики Фінляндії щодо забезпечення якості загальної середньої освіти. *Порівнял.-пед. студії*. 2013. № 1. с. 69–75.
36. Всеукраїнська школа онлайн <https://lms.e-school.net.ua/>
37. Гавкинъ Н. Словар иностранныхъ словъ. 47-е изд., доп. и испр. К. СПб. Одеса. 1912. 821 с.
38. Гаврилишена О. Європейські підходи до реформування шкільної освіти у Фінляндії та України,

http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v1_2018/Гварилишена.pdf

39. Глушко О. Базові терміни з проблеми трансформацій в освіті: погляди вітчизняних вчених. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка, серія «Педагогіка»*. 2016. № 2(4). с. 10-13.

40. Глушко О. Європейський вектор освітніх реформ в Україні. *Український педагогічний журнал*. 2017. № 4. с. 5–11. URL: <http://uej.undip.org.ua/upload/iblock/6a9/6a9837200fea445ba7e87703baf1d30f.pdf>.

41. Горбатенко В. Реформа Юрид. енцикл. в 6 т. редкол. Ю. С. Шемшученко (гол. ред.). К. Укр. енцикл., 1998 – 2004. Т. 5. П. с.2003.

42. Грень Л. Державна політика в галузі управління сферою професійно-технічної освіти: характеристика змісту та обґрунтування напрямів. 2019.

43. Гриневич Л. Концептуальні ідеї реформи «Нова українська школа» у світлі української педагогічної думки. *Український Педагогічний журнал*, 2023. №4, с.98–111. ISSN 2411-1317 <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-98-111>

44. Гриневич Л., Лінник О., Старагіна І. Формування наскрізних умінь у молодших школярів в умовах реформи "Нова українська школа". *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2022. №2(85). с. 28-34. DOI [https://doi.org/10.32405/2309-3935-2022-2\(85\)-28-34](https://doi.org/10.32405/2309-3935-2022-2(85)-28-34)

45. Гринюк С. Чого українці можуть навчитися в педагогічній освіті у Фінляндії: сучасні тенденції та перспективи. *Інтелектуальні та моральні цінності сучасного суспільства*. California: B&M Publishing, San Francisco, 2013. с. 6-9.

46. Губанова Т. Державна політика у сфері вищої освіти: нормативно-правовий аналіз. *Право і суспільство*. 2019. № 5. С. 144-149.

47. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») (1993) URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text> (дата звернення: 11.11. 2022)

48. Державна освітня політика: сутність поняття, системність, історико-політичні аспекти. *Верховної Ради «Віче»*, 2011. № 20 (305). с. 21-23. <https://kno.rada.gov.ua/print/73364.html>

49. Державна освітня політика: сутність поняття, системність, історико-політичні аспекти. *Верховної Ради «Віче»*, 2011. № 20 (305). с. 21-23. <https://kno.rada.gov.ua/print/73364.html>

50. Державний стандарт базової середньої освіти (2020) URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text> (дата звернення: 07.10. 2022)

51. Державний стандарт початкової освіти (2018, у редакції постанови Кабінету Міністрів України від 24 липня 2019 р. № 688) URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898> (дата звернення: 12.11. 2020)

52. Джурило А. До питання «реформування» як однієї з ключових дефініцій у галузі освіти. *Нові технології навчання*. Київ, 2014. № 82. с. 81-87.

53. Джурило А. Реформування загальної середньої освіти у Федеративній Республіці Німеччина очима вітчизняних компаративістів. *Міждисциплінарність як методологія гуманітарних наук: мова, освіта, культура*, 2012. Ч. 2. с. 36–39.

54. Дзвінчук Д. Основні вектори розробки та реалізації освітньої політики в контексті реформи децентралізації в Україні. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*, 2018, №72. С.125-136.

55. Дічек Н. Процеси державного реформування шкільної освіти у добу незалежності України: деякі підсумки й узагальнення. *Grail of Science*, 2022, 14-15. С.524-529.

56. Дослідження якості організації освітнього процесу в умовах війни.
URL:<https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2023/04/yakist-osvity-v-umovah-viyny-web-3.pdf>

57. Доценко Н; Полянський П. Формування навчального контенту із загальнотехнічних дисциплін в умовах онлайн середовища закладу вищої освіти. 2024.

58. Дуброва О. Аналіз концепцій державного управління в національних системах вищої освіти. *Публічне урядування*. 2022. № 2 (30). С. 23–31.

59. *Енциклопедичний словник з державного управління*. уклад.Ю. П. Сурмін, В. Д. Бакуменко, А. М. Михненко та ін.; за ред. Ю. В. Ковбасюка, В. П. Трощинського, Ю. П. Сурміна.К.НАДУ, 2010. 820 с.
https://shron1.chtyvo.org.ua/Surmin_Yurii/Entsyklopedychnyi_slovnyk_z_derzhavnoho_upravlinnia.pdf

60. Європейська довідкова рамка ключових компетентностей впродовж життя. 2018. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG&toc=OJ:C:2018:189:TOC

61. Євтух М. Тенденції реформування підготовки майбутніх учителів у 2000 роки. *Педагогічна думка*. 2020. с. 173-174. ISBN 978-966-644-563-9

62. Жерноклеєв І. Система освіти Фінляндії: досвід і здобутки. *Підруч. для директора*. 2006. № 3. с. 5–48.

63. Жорова І. Організація шкільної освіти України на початку ХХ століття. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2018.№7. с.111-121.

64. Журавський В., Луговий В., Ніколаєнко С., Кремень В., Протасова Н., Паращенко Л., ... & Шокіна Р. Державна політика щодо розвитку загальної середньої освіти в контексті реалізації освітніх реформ. 2020. с.264.

65. Завершився проєкт «Фінська підтримка реформи української школи» («Навчаємось разом / Learning Together») за участю викладачів Львівського

університету <https://lnu.edu.ua/zavershyvsia-proiekt-finska-pidtrymka-reformy-ukrainskoi-shkoly-navchaimos-razom-learning-together-za-uchastiu-vykladachiv-lvivskoho-universytetu/>

66. Загородня А. Тенденції реформування шкільної освіти в Україні у добу незалежності: профільна школа (2001-2010 рр.). *Педагогічна думка*. 2020. с.172. ISBN 978-966-644-563-9

67. Загоруйко Л. Особливості освіти іммігрантів у Фінляндії в контексті рівності освітніх можливостей. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2010. № 1–2. с. 91–98.

68. Загоруйко Л. Особливості системи професійного розвитку вчителів у Фінляндії. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2023. №10 (134). С. 315-324

69. Закон про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР. *Рад. шк.*, К. 1959. 26 с.

70. Закон України Про загальну середню освіту. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text> (дата звернення: 27.09. 2020)

71. Закон України про повну загальну середню освіту. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-IX?fbclid=IwAR2P5cmsmci9nuhurRKHgML4w56IiAr-kMhFkaPOScLtlgAvUNL2p2u-QCc#Text>

72. Закон України «Про освіту». 2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/651-14#Text> (дата звернення: 07.04. 2022)

73. Зеленська Л., Михайленко М. Педагогічний інструментарій організації формувального оцінювання в закладах загальної середньої освіти. *Наукові записки. Сер.: Педагогічні науки*. 2022. №203. с. 11–18. URL:<https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/10069>

74. Качак Т. Аналіз тенденцій як наукова проблема в літературознавчих студіях. *Вчені записки*. 2021. Т.32(71). №1. с. 277. DOI <https://doi.org/10.32838/2710-4656/2021.1-1/46>

75. Кисельова О., Коломієць Л., Передерко А., Грабовський О. Теоретико-методологічні засади експертизи освітнього процесу закладу вищої освіти, *Збірник наукових праць Одеської державної академії технічного регулювання та якості*. 2022. № 2 (21). с. 6–12.

76. Ковальчук Г., Гуска М. Реформування системи управління освітою в Україні у 20-х роках ХХ століття. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2020. №29 (2-2020). 432 с. DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-29>

77. Концепція нової української школи. URL : <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczyia.html> (дата звернення: 17.09.2022).

78. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 14.10. 2020)

79. Концепція розвитку освіти України на період 2015 – 2025 років URL: <https://ips.ligazakon.net/document/view/NT1078?an=190> (дата звернення: 18.11. 2022)

80. Концептуальні засади реформування середньої школи <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

81. Косенчук Ю. Законодавче регулювання модернізації шкільної освіти в Фінляндській Республіці (1950-2010-ті рр.). *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*, 2021. №3(47), с.235. ISSN 2410-0897 ICV: 67,92 DOI: <https://doi.org/10.31376/2410-0897-2021-3-47-235-243>

82. Косенчук Ю. Соціальні, економічні та політичні передумови реформування шкільної освіти у Фінляндській Республіці (1990–2010-і рр.). // *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2021. №1(30). с.54. DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2021-30>

6. Косенчук Ю. Теоретичні аспекти реформування шкільної освіти Фінляндської Республіки. // *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. Серія: Педагогіка*, 2022. №2 (38), с.82. ISSN 2311-2409 (Print) ISSN 2412-2009 DOI: <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2022.3712>

7. Косенчук Ю. Тенденції розвитку освітньої політики Фінляндської Республіки щодо забезпечення якості шкільної освіти. // *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2023. № 34 (12023). с. 44. DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2023-34-45-63>

83. Котун К. Загальна характеристика здобуття педагогічної освіти у Фінляндії. *Вісн. Луган. нац. ун-ту ім. Т. Шевченка. Пед. науки*. 2012. № 22, ч. 6. С. 177–182.

84. Котун К. Законодавче забезпечення особливостей освіти дорослих у Фінляндії. Рекомендовано до друку ухвалою вченої ради Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (протокол № 5 від 27 квітня 2017 р.), 2017, 32.

85. Кравченко С. Державно-управлінські реформи : теоретико методологічне обґрунтування та напрями впровадження. Монографія. К. НАДУ, 2008. 296 с.

86. Кремень В. Інновація в контексті науки і освітньої практики. *Педагогічна освіта і освіта дорослих: європейський вимір*. 2008. С. 8-16.

87. Кремень В. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. *Педагогічна думка*. 2009. 520с.

88. Кремень В. Філософія освіти XXI століття. *Педагогіка і психологія*. 2003. №1. С.7-8.

89. Кремень В. Сучасний навчальний процес як синергетична система. *Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія*. Монографія. Київ. Едельвейс. 2013. С. 21–46.
90. Кремень В., Ляшенко О., Локшина О. Загальна середня освіта України в контексті освіти країн Європи: тривалість і структура. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2020. №2.2. с.1-10.
91. Кремень В. Національна доктрина розвитку освіти. *Освіта і наука України: шляхи модернізації: (Факти, роздуми, перспективи)*, 2003, С.178-201.
92. Кузнєцова Л. Загальноосвітня школа України. Кінець 80-х – початок 90-х років (історико-політичний аспект). К., 1993. 25 с.
93. Лінник О. Модель компетентностей учителя Нової української школи у проєкті професійного стандарту. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2021. №36.2. С.21-29.
94. Локшина О. Моніторинг якості освіти: світовий досвід. *Педагогіка і психологія*. 2003. № 1. С. 108–116.
95. Локшина О. Реформи з подовження тривалості шкільної освіти в країнах ЄС: з досвіду імплементації. *Український педагогічний журнал. Педагогічна думка*, 2017. № 3. С. 43–53.
96. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.). монографія. К. СПД Богданова А. М., 2009. 404 с
97. Локшина О. Тенденція як наукова категорія порівняльної педагогіки. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2011. № 2(8). Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/7118/1/18585-27831-1-SM.pdf>
98. Локшина О. Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя: оновлене бачення 2018 року. *Український Педагогічний журнал*. 2019. №3, С.21–30. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2019-3-21-30>

99. Лисогор Л., Берендєєв С., Косенчук Ю. Використання електронних освітніх матеріалів у освітньому процесі: сучасні підходи і технології Нової української школи. Випуск 1. *Навчально-методичний посібник*. Київ, 2023. 117 с.

100. Лунячек В. Освіта Фінляндії: досвід для адаптивного управління . *Адаптивне управління: теорія і практика*. 2017. №2 (1). URL: http://am.eor.by/images/adapt/Вол.2/17_ранку_02_лунячек.p

101. Ляшенко Л. Реформування професійної освіти у Фінляндії в умовах глобалізаційних процесів. дис. канд. пед. наук : 13.00.04. К., 2003. 176 с.

102. Ляшенко О. Модернізація змісту освіти як чинник реформування української школи. *Фізика як змістовий і концептуальний елемент природничої освіти і її роль у процесі розбудови нової української школи*. 2019. С. 3–5. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/717258>

103. Ляшенко О. Основні підходи до проєктування змісту базової середньої освіти. *Проблеми сучасного підручника*. 2020. №24. С.109-119.

104. Ляшенко О., Топузов О. Науковий супровід модернізації змісту базової середньої освіти: проблеми і виклики. *Український педагогічний журнал*. 2021. №4. С. 29-36. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-29-36>

105. Мандровний О. Все, що ми не знали про фінську систему освіти методичний довідник. *Словесники Славутича*. URL: <https://cutt.ly/WT2Iu2p>

106. Методичні рекомендації. URL: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/finland/national-reforms-related-transversal-skills-and-employability>

107. Методичні рекомендації щодо організації освітнього процесу в школах у 2022/2023 навчальному році. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/metodichni-rekomendaciyi-shodo-organizaciyi-osvitnogo-procesu-v-shkolah-u-20222023-navchalnomu-roci>

108. Міністерство освіти і науки України. Створено Державну службу якості освіти України – рішення Уряду. Отримано з: URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/stvoreno-derzhavnu-sluzhbu-yakosti-osviti-ukrayini-rishennya-uryadu>

109. Моніторинг НУШ. Результати та рекомендації. URL : https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2020/08/NUSH_monitorynh_7.08_2.pdf

110. МОН. Огляд поточного стану сфери освіти і науки України в умовах російської агресії (станом на січень 2023 року). URL: <https://drive.google.com/file/d/19UxynvPVEXMVfwoUJcuxNirP1UWiXgSX/view>

111. Мотуз Т. Цінності професійної діяльності вчителя початкових класів Нової української школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 2020. С. 85-88. DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-3.15>

112. Науменко С. Формувальне оцінювання як напрям реформування середньої освіти в Україні. *Всеукраїнська науково-практична конференція проводилася відповідно до плану роботи Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України*. 2018. с.182.

113. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні. *Пед. Думка*. 2016. 448с.

114. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки (2012) URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF#Text> (дата звернення: 11.11. 2022).

115. Ніколенко Л. Модернізація післядипломної педагогічної освіти в контексті особистісно орієнтованого підходу. *Післядипломна освіта в Україні*. 2007. №2. с. 38-41.

116. Ничкало Н., Лук'янова Л., Хоміч Л. Професійна підготовка вчителя: українські реалії, зарубіжний досвід. *наук.-аналіт. доп./Нац. акад. пед. наук України*. Київ, 2021, с.54.

117. Нова українська школа. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 02.02.2022).
118. НУШ Ресурсний центр <https://nushub.org.ua/about/>
119. Овчарук О. Професійний розвиток вчителя у цифровому середовищі та моніторинг його ефективності у міжнародній та вітчизняній перспективі. *Теоретико-методологічні основи розвитку освіти та управлінської діяльності*. 2023, с. 125-128.
120. Огієнко О. Трансформація та модернізація сучасної вищої освіти: виклики, тренди, прогнози. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін*. 2023
121. Огнев'юк В. Реформування – як сутнісна характеристика сучасної освіти *Освітологія*. 2013. №2. С. 9-14. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ocvit_2013_2_3.
122. Олійник В. Безперервний професійний розвиток педагога в умовах реалізації Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки *Школа педагогічної майстерності*. 2011. С. 3-12.
123. Олійник О., Андрощук І., Остапйовська І., Олешко П., Пріма Д. Формування інформаційної культури майбутніх учителів початкової школи засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Том 75. № 1. С. 212–224. DOI <https://doi.org/10.33407/itlt.v75i1.3599>
124. Онопрієнко О. Про діяльність відділу початкової освіти інституту педагогіки напн україни щодо реалізації державного стандарту початкової освіти. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 2020. №2(1), 1-4. DOI <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-1-8-2>
125. Освіта дорослих: енциклопедичний словник. К. Основа, 2014. С. 210–211.

126. Освітня реформа: результати та перспективи. *Інформаційно-аналітичний збірник*. Київ. 2019. с. 228.

127. Остапенко І. Державна освітня політика в повоєнному відновленні: зарубіжний досвід та українські реалії. 2023.

128. Парубчак І., Назар О. Реалізація державної політики фізичного виховання та розвитку масового спорту в закладах освіти України у контексті європейської інтеграції. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*, 2023, №1. С. 48-52.

129. Першукова О. Тенденції розвитку багатомовної освіти школярів у країнах Західної Європи (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.). дис. д-ра пед. Наук. спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» К., 2016. 403с.

130. Підборський Ю., Шапран О. Фінляндія (Фінляндська Республіка). Реформування і модернізація освітніх систем країн світу ХХІ століття. Монографія. Переяслав-Хмельницький. Домбровська Я. М., 2018. С. 117-138.

131. Підсумки реалізації проекту «Навчаємось разом» <https://mon.gov.ua/ua/news/proyekt-navchayemos-razom-zavershuye-robotu-v-ukrayini-pidbito-pidsumki-5-richnoyi-roboti-z-pidtrimki-reformi-nush-finlyandiyeyu-ta-yes>

132. Політологічний енциклопедичний словник. К. Генеза, 2004. 736с.

133. Полонська Т. Оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи з іноземних мов у контексті компетентнісного підходу. *Проблеми сучасного підручника*. 2019. №22. С. 224-237. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2019-22-224-237>

134. Постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 року. Отримано з: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>

135. Потапенко О. Концептуальні засади створення безбарерного освітнього середовища. *Перспективи та інновації науки*, 2023, №10 (28).

136. Прокопенко Л. Державна освітня політика: історико-теоретичний аспект. *Держ. упр. та місцеве самоврядування*, 2009. №3, с.19-27. URL: [http://www.dridu.dp.ua/vidavnictvo/2009/2009-02\(2\)/Prokopenko.pdf](http://www.dridu.dp.ua/vidavnictvo/2009/2009-02(2)/Prokopenko.pdf).
137. Прокопенко Л. Державна освітня політика: поняття та сутність. *Аспекти публічного управління*, 2023. №11(1), с. 69 DOI: <https://doi.org/10.15421/152309>
138. Протасова Н. Післядипломна освіта педагогів: зміст, структура, тенденції розвитку. К., 1998. 176 с.
139. Професійний розвиток педагогічних працівників: практична андрагогіка. *науково-методичний посібник*. К., 2007. 228 с.
140. П'ятакова Г. Сучасні тенденції розвитку педагогічної освіти в умовах євроінтеграції. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*, 38.
141. Рац М. Проект «Теория реформ». URL: <http://futureisrael.h1.ru/Ratz/Introduction1.htm>
142. Реалізація державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа». Монографія за ред. С. Л. Лондара ДНУ «Інститут освітньої аналітики». Київ, 2019. 192 с.
143. Родюк Н., Лазаренко Н. Інноваційні процеси в розвитку вищої освіти Фінляндії. *Молодий вчений*. 2018. № 5. 2 (57. 2), с. 38-42. URL: <http://93.183.203.244:80/xmlui/handle/123456789/3453>
144. Савченко О. Початкова освіта в контексті ідей Нової української школи. *Початкова освіта*. Київ. 2018. 160 с.
145. Савченко О. Зміст шкільної освіти на рубежі століть. *Освіта України*. 2000. №15, с. 4.
146. Савченко О. Досвід реформування української освіти : спроба наукової рефлексії. *Освітні реформи : місія, дійсність, рефлексія*. колектив. моногр. Київ. Едельвейс. 2013. С. 385–396. URL: <https://tinyurl.com/2p8sw52c> (дата звернення 18.03.2022).

147. Савченко О. Константи типової освітньої програми початкової освіти Нової української школи як дослідницький орієнтир. 2020. С.129-132.

148. Сайт Урядового порталу URL: <https://www.kmu.gov.ua/diyalnist/reformi/rozvitok-lyudskogo-kapitalu/reforma-osviti>

149. Сбруєва А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.). Суми. Козацький вал, 2005. 500 с.

150. Сисоєва С. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика. *навчальний посібник*. Рівне. Овід, 2012. 352 с.

151. Сисоєва С. Освітні реформи: освітологічний контекст. Теорія і практика управління соціальними системами, 2013, №3. С. 44-55.

152. Сисоєва С. Розвиток порівняльної професійної педагогіки в Україні: Освітологічний контекст. *Освітологія*. 2018. №7. С.49-58.

153. Словник іншомовних слів. за ред. Мельничука О. С. Київ. Українська радянська енциклопедія, 1974. 776 с.

154. Словник іншомовних слів URL: <https://www.jnsm.com.ua/cgi-bin/u/book/sis.pl?Qry=%D2%E5%ED%E4%E5%ED%F6%B3%FF>

155. Словник української мови в 11 томах. URL: <https://slovnuk.ua/>

156. Сорочан Т. Методична робота: підготовка вчителів до реалізації концепції «Нова українська школа». *Методист*, 2018, №6. С.4-9.

157. Степанова Т. Трансформації змісту передшкільної освіти в історії розвитку вітчизняної дошкільної педагогіки (кінець ХІХ-ХХ століття). Монографія. К.Видавничий Дім «Слово», 2011. 424 с.

158. Стратегія інноваційного розвитку України на період до 2030 року <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-shvalennya-strategiyi-rozvitku-sferi-innovacijnoi-diyalnosti-na-period-do-2030-roku>

159. Стратегічний план діяльності МОН до 2027р. <https://mon.gov.ua/ua/strategichnij-plan-diyalnosti-mon-do-2027-roku>

160. Сухомлинська О. Програми національного виховання в умовах освітніх цивілізаційних змін. *Шлях освіти*. 2010. № 4. с. 4-8
161. Сучасний словник іншомовних слів. Близько 20 тис. слів і словосполучень. укл. О. І. Скопненко, Т. В. Цимбалюк. К.: Довіра, 2006. с. 369.
162. Сучасні тенденції розвитку освіти й науки. *Проблеми та перспективи*. 2019. №5. 381 с.
163. Терентьєва Н. Тенденції розвитку університетської освіти: до питання класифікації. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка. Серія Педагогічні науки*. 2015. №132. С. 7–10.
164. Тицька Я. Державна політика у сфері освіти: правовий аспект. *Прикарпатський юридичний вісник*, 2018. №2(23), С. 55-60.
165. Третьякова Н. Система освіти Фінляндії: рівні можливості та високі соціальні стандарти. *Педагогічна майстерня*. 2012. №4(16), С. 39-43.
166. Тринуш О. Реформування шкільної освіти України у кінці 19 на початку 20 століття: персонологічний аспект." *UNESCO Chair Journal Lifelong Professional Education in the XXI Century* 1.7. 2023. с.152-163. DOI: [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(7\).2023.152-163](https://doi.org/10.35387/ucj.1(7).2023.152-163)
167. Угода про асоціацію <https://www.kmu.gov.ua/diyalnist/yevropejska-integraciya/ugoda-pro-asociacyu>
168. Угода між урядом України та урядом Фінляндської Республіки про реалізацію проєкту «Фінська підтримка реформи української школи». 2018. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/246_001-18#Text (дата звернення: 18.11.2022).
169. Уряд виділив додатковий 1 мільярд гривень на НУШ <https://nus.org.ua/news/uryad-vydilyv-dodatkovyj-1-milyard-gryven-na-nush/>

170. Ушаков Д. Великий тлумачний словник сучасної української мови Альфа-Прінт. Будинок. XXI століття, 2009. 1248 стор. ISBN 978-5-98628-134-6
171. Філософія: словник термінів та персоналій. В.С. Бліхар, М.А. Козловець, Л.В. Горохова, В.В. Федоренко, В.О. Федоренко. Київ. КВІЦ, 2020. 194 с.
172. Хомишин І. Напрями реформування шкільної освіти. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Серія: Юридичні науки* 2018. №889 (17). С. 86-92.
173. Хоружа Л. Сучасні стратегії трансформації змісту педагогічної освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка.*, 2020, №33. С. 8-16. DOI: <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2020.33.1>
174. Хоружа Л. Соціально-психологічні аспекти переходу педагогічного знання в інновацію. *Освітологічний дискурс*. 2021. №35.4. С. 103-117. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2021.47>
175. Черезова І. Трансформаційні тенденції загальної середньої освіти в Україні. *Нова українська школа: результати та перспективи*. 2022. №23.
176. Шелестова Л. Навчальні втрати учнів в умовах війни: сутність, діагностика та шляхи подолання. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. 2023. №1. 30. С.62-72. DOI: [https://doi.org/10.32405/2413-4139-2023-1\(30\)-62-72](https://doi.org/10.32405/2413-4139-2023-1(30)-62-72)
177. Шульга Н. Освітня політика та управління освітою: сутність та взаємозв'язок. *Інвестиції: практика та досвід*. 2014. № 22. С. 140–143.
178. Янкович О. Підготовка майбутніх учителів початкових шкіл у Фінляндії та Сінгапурі. *Коллективна монографія* за ред. В. М. Чайки, О. І. Янкович. Тернопіль. 2019. 232с. С. 107-117. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/17307/1/10_Yankovych.pdf

179. Яценко Т. Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина XX – початок XXI століття). автореферат дис. д-ра пед. Наук. 13.00.02. 2017. 44 с.

180. A Historical Insight on Finnish Education Policy from 1944 to 2011, Mika Risku, *Italian Journal of Sociology of Education*. 2014, online at: http://ijse.padov auniversitypress.it/system/files/papers/2014_2_3.pdf

181. Aaulenti. Euroopan tilastot paljastivat julman faktan: Jo joka kuudes nuori aikuinen on syrjäytynyt Suomessa.' [Europe an statistics revealed a cruel fact: Already one in six among young adults is excluded in Finland.] (In Finnish.) 2016. online at: <http://www.aamulehti.fi/kotimaa/euroopan-tilastot-palj astivat-julman-faktan-jo-joka-kuudes-nuori-aikuinen-on-syrjaytynyt-suomessa-23847682/> Accessed

182. Aho E., Pitkänen K. & Sahlberg P., *Policy development and reform principles of basic and secondary education in Finland since 1968*. Washington, DC: World Bank, Education Working. 2006. Paper Series 2.

183. Ahonen H., Rehtoreiden kertoma joht ajuus ja johtaj aidentiteetti [Leadership and leader identity as narrated by headm asters.] Jyväskylä University Studies in Education, *Psychology and Social Research*. 2008. P.352. Jyväskylä: Jyvaskyla University Print.

184. Ananiadou K., & Claro M. 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries: OECD education *Working papers*, 2009. №41. Paris: OECD Publishing. Retrieved from <https://doi.org/10.1787/218525261154>

185. Anggoro S., Andriani A., Aryani I. Finland Education Success, 2023 <https://conferenceproceedings.ump.ac.id/index.php/pssh/issue/view/20>

186. Antikainen A., In Search of the Nordic Model in Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2006. №50, (3), p.229-243.

187. At Pontus School online at: <https://www.lappeenranta.fi/fi/kasv atus-ja-koulutus/koulut/pontuksen-koulu/in-english>

188. Blömeke S., Eklöf H., Fredriksson U., Halldórsson A. M., Jensen S., Kavli A., Kjærnsli M., Kjeldsen C., Nilsen T., Nissinen K., Ólafsson R., Oskarsso M., Rasmusson M., Rautopuro, J., Reimer, D., Scherer, R., Sortkær, B., Sørensen, H., Wester, A., & Vetter, J. Northern lights on TIMSS and PISA A 2018: TemaNord, *Copenhagen: Nordic Council of Ministers*. 2018. P.524. Retrieved from https://karvi.fi/app/uploads/2018/09/Northern_Lights_on_TIMSS_and_PISA_2018.pdf
189. Burns T., & Köster F. (Eds) *Governing education in a complex world*. Paris: OECD Publishing. 2016. Retrieved from <https://doi.org/10.1787/9789264255364-en>
190. Commission staff working document Ukraine 2023 report https://neighbourhood-enlargement.ec.europa.eu/system/files/2023-11/SWD_2023_699%20Ukraine%20report.pdf
191. Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021-2030) 2021/C 66/01 [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32021G0226(01))
192. Crouch D., Highly trained, respected and free: why Finland's teachers are different, 2015. The Guardian, online at: <https://www.theguardian.com/education/2015/jun/17/highly-trained-respected-and-free-why-finlands-teachers-are-different>
193. Crude death rate and birth rate by Year and Information Live births, Statistics Finland's PX-Web databases, online at: http://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/en/StatFin/StatFin_vrm_kuol/statfin_kuol_pxt_005.px/table/tableViewLayout2/?rxid=2c04c18e-bd6c-4dd3-912f-7e5eccf892b1
194. Dewey J. Education as Politics. *The New Republic*. 1922, v. 32. № 141
195. Dewey J. Democracy and education by John Dewey: With a critical introduction by Patricia H. Hinchey. 2018.
196. Economy-Pedia.com <https://uk.economy-pedia.com/11036474-trend>

197. Education reform in Finland and the comprehensive school system. September 2nd, 2019. online at: <https://www.centreforpublicimpact.org/case-study/education-policy-in-finland>

198. Europe 2020 strategy
<https://www.eesc.europa.eu/sites/default/files/resources/docs/qe-01-14-110-en-c.pdf>

199. European Semester Country Report 2020 <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1584543810241&uri=CELEX%3A52020SC0525>

200. Eurydice. Ongoing reforms and policy developments. online at: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/finland/national-reforms-school-education>

201. Eurydice. Ongoing reforms and policy developments. online at: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/finland/ongoing-reforms-and-policy-developments>

202. Eurydice. Organisation and governance. online at: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/finland/organisation-and-governance>

203. Eurydice. Political, social and economic background and trends online at: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/finland/political-social-and-economic-background-and-trends>

204. European Commission / EACEA / Eurydice, 2023. Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe – 2023: Key competences at school. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/2023-11/2_Key_competences_0.pdf

205. Elo K. & ... Väisänen P. Finland in the European Union– What next? 2023 <https://www.martenscentre.eu/wp-content/uploads/2023/12/Finland-in-the-EU.pdf>

206. Finland and PISA, Ministry of Education and Culture [accessed June 12, 2018], online at: <https://minedu.fi/en/pisa-en>
207. Finland Education Reform online at: <https://in-finland.education/finl-and-education-reform/>
208. Finland: Slow and Steady Reform for Consistently High Results, OECD, 2011, Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States, online at: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46581035.pdf>
209. Finland: Slow and Steady Reform for Consistently High Results, online at: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46581035.pdf>
210. Finnish National Agency for Education. Retrieved from <https://www.oph.fi/en>
211. FNBE Framework curriculum for the comprehensive school (in Finland). Helsinki: State Printing Press and National Board of Education. 1994.
212. Fullan M. Change forces: Probing the Depths of Educational Reform. London: The Falmer Press. 1993.
213. Garm N., & Karlsen G. E. Teacher education reform in Europe: The case of Norway; trends and tensions in a global perspective. *Teaching and Teacher Education*, 2004. 20(7), 731–744. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.07.004>.
214. Goodson I.F., & Lindblad S. (ed.) Professional Knowledge and Educational Restructuring in Europe. *Rotterdam – Boston – Taipei: Sense*. 2011.
215. Government Publications. Finnish government programme: Finland, a land of solutions: Strategic program of Prime Minister Juh a Sipilä's government. *Government Publications. Helsinki: Edita Prima*. 2015. Retrieved from http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1427398/Ratkaisujen+Suomi_EN_YH_DISTETTY_netti.pdf/8d2e1a66-e24a-4073-8303-ee3127fbfcac
216. Hakkarainen K., Muukkonen H., Markkanen, H., & The KP-Lab Research Community. Design principles for the knowledge-practices laboratory (KP-L

ab) project. In S. Barab, K. Hay, & D. Hickey (Eds.), *Proceedings of the International Conference of the Learning Sciences 2006* (pp. 934–935).

217. Hakkarainen K., Palonen T., Paavola S., & Lehtinen, E. *Communities of networked expertise. Professional and educational perspectives*. Oxford: Elsevier.2004.

218. Halinen, I. The new educational curriculum in Finland. In M. Matthes, L. Pulkkinen, C. Clouder, & B. Heys (Eds.), *Improving the quality of childhood in Europe. Brussels: Alliance for Childhood Europe a Network Foundation*. 2018. volume 7 (pp.75–89). Retrieved from http://www.allianceforchildhood.eu/files/Improving_the_quality_of_Childhood_Vol_7/QOC%20V7%20CH06%20DEF%20WEB.pdf.

219. Hargreave A. & Shirley D. *The global fourth way. The quest for educational excellence. Thousand Oaks: Corwin*. 2012.

220. Hargreaves A., & Shirley D., *The Fourth Way The Inspiring Future for Educational Change. Thousand Oaks, California: Corwin*. 2009.

221. Hargreaves A., Fullan M., *Professional Capital, Transforming teaching in Every School, Teachers College Press, Amsterdam*, 2012, p. 82.

222. Hargreaves A., Shirley D., *The Global Fourth Way, The Quest For Educational Excellence, Sage Publications, London*, 2012, p.56-66.

223. Hellstrom M. Muutosote. Akvaarioprojektin pedagogisten kehittämissä ja onnistumisesta [The way of change-the implementation and success of pedagogical development projects at the experimental school of the Aquarium-project], Helsinki: University of Helsinki. 2004.

224. Highly trained, respected and free: why Finland's teachers are different, David Crouch, *The Guardian*, 2015, online at: <https://www.theguardian.com/education/2015/jun/17/highly-trained-respected-and-free-why-finlands-teachers-are-different>

225. Holappa A.-S. *Perusopetuksen opetussuunnitelma 2000-luvulla – uudistus paikallisissa prosesseissa* [Curriculum of basic

school in 2000 century: renewal of local curriculum in two cities]. *Acta Universitatis Ouluensis. series E 94. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta*. 2007.

226. Husu J., & Toom A. Opettajat ja opettajankoulutus – suunti ja tulevaisuus: Selvitys ajankohtaisesta opettajajärjestelmästä ja opettajankoulutustutkimuksesta ja opettajankoulutuksen kehittämisohjelman laadittamiseksi [Teachers and teacher education – directions to future: a review on research on teachers and teacher education for supporting the preparation of the teacher Education Development Programme]. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja. 2016. P.33.

227. If you don't know where to start, start at Ohjaamo! online at: <https://ohjaamo.fi/en/etusivu>

228. Isosomppi L., Johtajien väijöksuopika. Suomen alaisen yleissivistävän koulun johtamiskulttuurin ja sen determinanttien tarkastelu [Leader or err and boy. Examination on leadership culture and its determinants in Finnish general education]. *Acta Universitatis Tamperensis ser A*. 1996.vol. 514.

229. Jakku-Sihvonen R. Differences between School-Specific Results in Terms of Equality in Education. In *Evaluation of the Equal Opportunities in the Finnish Comprehensive Schools 1998–2001*. Evaluation 11/2002. National Board of Education. Helsinki. 2002, p. 9-27.

230. Jauhiainen, P. *Opetussuunnitelman työ koulussa ja Muuttuuko yläasteen opettajan työ ja ammattikuvaa?* [Preparation of a local curriculum: How do teacher professionalism and identity change?]. Tutkimuksia 154. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.1995.

231. Kanervio P., Crisis and Renewal in one Finnish Private School. Jyväskylä Studies in Education, *Psychology and Social Research* 2007. p.323. Jyväskylä: Jyväskylä University Print/

232. Karkhu E. On the aesthetic and historical and literary views of J.V. Snellman in the 40's. 19th century., *Scandinavian collection*, 1957, vol. 2; Rein Th.

233. Kitchen J., & Figg, C. Establishing and sustaining teacher educator professional development in a self-study community of practice: Pre-tenure teacher

educators developing professionally. *Teaching and Teacher Education*, 2011. 27(5), 880–890. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.02.003>

234. Kivinen O., Koulutuksen järjestelmäkehitys. Peruskoulutus ja valtiollinen koulutusdoktriini Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla [System development of education. Basic education and state education doctrine in Finland in the 1800s and 1900s]. *Turku University Publications* 1988. Vol. 67.

235. Kivirauma J. & Ruoho, K., Excellence through Special Education Lessons from the Finnish School Reform. *International Review of Education* 2007. №53, (3), p.283-302.

236. KM (1986) [Committee Report]. Hallinnon hajauttaminen [Decentralisation of Administration].

237. Kosenchuk Y., Androshchuk I., Bakhmat, N., & Kosenchuk, O. Current trends in school reform in the Republic of FINLAND. *Amazonia Investiga*, 2023. №12(61), p.61-68. <https://doi.org/10.34069/AI/2023.61.01.7>

238. Kuntalaki, 1995/365 [Municipal Act].

239. Kupiainen S., autamäki J., & Karjalainen T., The Finnish Education System and PISA. *Ministry of Education Publications* 46. 2009.

240. Lääninhallitus [County Administrative Board]. Valtion aluehallintouudistus [Regional State Administration Reform]. 2009 Retrieved from <http://www.laaninhallitus.fi/lh/home.nsf/pages/2857AE67582D9DE3C2257642003CDD7D?Opendocument>

241. Laki kunnan opetustoimen hallinnosta (1968/467) [Act on the Administration in the Local Provision of Education 1968/467].

242. Laki kunnan opetustoimen hallinnosta (1992/706) [Act on the Administration in the Local Provision of Education 1992/706].

243. Laki kunnan ja palvelurakenteen uudistamisesta (2007/169) [Act on the Reform of Municipal and Service Structure 2007/169].

244. Laki perusopetuslain muuttamisesta (642/2010) [Act on the Reform of Municipal and Service Structure 642/2010].

245. Lapiolahti R. Koulutuksen arviointi kunnallisen koulutuksen järjestäjän tehtävänä. Paikallisen arvioinnin toteutumisedellytysten arviointia erään kuntaorganisaation näkökulmasta [Evaluation of schooling as a task of the communal provider of schooling – What are the presuppositions of the execution of evaluation in one specific communal organization]. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*. 2007. №308. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

246. Lavonen J. Curriculum and Teacher Education Reforms in Finland That Support the Development of Competences for the Twenty-First Century_online at: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-41882-3_3#Fn1

247. Learning outcomes evaluations, Finnish Education Evaluation Centre. Accessed 31 January 2019, online at: <https://karvi.fi/en/pre-primary-and-basic-education/learning-outcomes-evaluations/>

248. Lie S., Linnakylä, P. & Roe, A., Northern Lights on PISA: Unity and Diversity in the Nordic Countries in PISA 2000. Department of Teacher Education and School Development, University of Oslo. 2003.

249. Literacy Movement promotes the literacy and multiliteracy of Finnish children and youth/Etusivu/The Literacy Movement/ <https://lukuliike.fi/the-literacy-movement>

250. Lukutaito-ohjelma <https://lukuliike.fi/the-literacy-movement/>

251. Lyytinen H., & Luukkainen E., Arvioinnin laki ja niin kuin sitä luet ja an historiasta nykypäivään [Legislation on evaluation as it is read in history till today]. In E. Korhonen & P. Tynjälä (Eds.). *Hyötyä ja vaikuttavuutta arvioinnista* (pp. 77-100) [Benefit and Effectiveness with Evaluation]. *Education Evaluation Council Publications* 2010.Vol. 50. Jyväskylä: Education Evaluation Council.

252. Maier R., & Schmidt A. Explaining organizational knowledge creation with a knowledge maturing model. *Knowledge Management Research & Practice*, (2015). №13(4), p.361–381.

253. Miettinen R. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta [About the possibilities of school change], Helsinki:Gaudeamus. 1990

254. Ministry of Education Koulutus–Koulutuspolitiikka Suomessa (Education–Education policy in Finland). 2003. Available online at: <http://www.minedu.fi/opm/koulutus/index.html>.

255. Ministry of Education and Culture (MEC). Tulevaisuuden lukio: Valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako [Future Upper Secondary School: National Aims and Allocation of Lesson hours]. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2013.№14.

256. Ministry of Education and Culture (MEC). Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma [Development program for teachers' pre- and in-service Education]. 2016. Retrieved from https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/opettajankoulutuksen-kehittamisohjelma-julkistettiin-opettajien-osaamista-kehitettava-suunnitelmallisesti-lapi-tyouran

257. Ministry of Education and Culture (MEC). Osaamiseen ja tutkimukseen isot lisäpanostukset ensi vuoden budjetissa [Next year budget promises more resources for education]. Ministry of Education and Culture. 2017. Retrieved from http://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/osaamiseen-koulutukseen-ja-tutkimukseen-isot-lisapanostukset-ensi-vuoden-budjetissa

258. MoEC, Opetus- ja kulttuuriministeriö online at: <https://okm.fi/>

259. Müller, J., Norrie, C., Hernández, F., & Goodson, I. Restructuring teachers' work-lives and knowledge in England and Spain. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 2010. №40(3), p.265–277. <https://doi.org/10.1080/03057920902830061>

260. Naukkarinen, A. Inklusiivista kouluarokentästä. Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosesseista [Making an Inclusive School. A study about joining a mainstream and special school]. Monisteita 9. Helsinki: Opetushallitus. 2003.

261. Niemi H., Erm a T., Lipponen L., Pietilä M., Rintala, R., Ruokamo H., Saarivirta T., Moitus S., Frisk T., & Stylman V. Ma ailm an p arh aiksi opett ajiksi – Vuosin a 2016–2018 toimineen Opett aj ankoulutusfoorumin arviointi [The world’s most competent teachers – Evaluation of the Teacher Education Forum in 2016–2018]. *Kans allinen koulutuksen arviointikeskus. Julk aisut.* 2018. №27. Retrieved from https://karvi.fi/app/uploads/2018/12/K_ARVI_2718.pdf

262. Niemi H., Toom A., & K allioniemi, A. Miracle of education: *The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools.* Rotterdam: Sense Publishers. 2012.

263. Nikki, M-L., Hallinto-jatointi akulttuurin kehittyminen perusopetusta antavissa kouluissa 2000- luvun alkuun [Development of administration and organizational culture in basic education schools till the beginning of the 2000s]. In J. K ari, P. Moil anen & P. Rähä (Eds.). *Opett aj an t aip aleelle* (pp. 169-186) [For teacher’s career]. University of Jyväskylä, Department of Teacher Education. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House. 2001.

264. Nonaka I., von Krogh G., & Voelpel S. Organizational knowledge creation theory: Evolutionary paths and future advances. *Organization Studies.* 2006. №27(8), p.1179–1208. <https://doi.org/10.1177/0170840606066312>

265. OECD Knowledge and skills for life: first results from PISA 2000. Available online at: <http://www.pisa.oecd.org/>, 2001

266. OECD Learning for tomorrow’s world: first results from PISA 2003. Available online at: <http://www.pisa.oecd.org/>.

267. OECD Learning for tomorrow’s world: first results from PISA 2003. Available online at: <http://www.pisa.oecd.org/2004a>

268. OECD Problem solving for tomorrow’s world. First measures of cross-curricular competencies from PISA 2003. Available online at: <http://www.pisa.oecd.org/>

269. OECD *Problem solving for tomorrow's world. First measures of cross-curricular competencies from PISA 2003*. Available online at: <http://www.pisa.oecd.org/>
270. OECD, (1981). *Finland. Reviews of National Policies for Education*. Paris: OECD.
271. OECD. (2005). *Definition and selection of competencies: Executive summary*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>.
272. OECD. (2007). *PISA 2006: Science competencies for tomorrow's world, volume 1: Analysis*. Paris: OECD.
273. OECD. (2010). *PISA 2009: Volume 2: Data*. Paris: OECD Publishing
274. OECD. (2013). *PISA 2012. Results in focus. What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>
275. OECD. (2014). *Talis 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from http://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2013-results_9789264196261-en
276. OECD. (2016). *PISA 2015 results (volume I): Excellence and equity in education*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>
277. OECD. (2023). PISA 2022 <https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/country-notes/finland-6991e849/>
278. OECD. Learning Compass 2030. Концептуальна основа навчання. OECD Future of Education and Skills 2030. 2019. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf
279. Ogborn J. Ownership and transformation: Teachers using curriculum innovations. *Physics Education*, 2002. №37, p.142–146.

280. Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman uudistettiin vastaamaan 2020-luvun tarpeita <https://valtioneuvosto.fi/-/1410845/opettajankoulutuksen-kehittamisohjelma-uudistettiin-vastaamaan-2020-luvun-tarpeita>

281. Opetushallitus, 2012 a [Finnish National Board of Education]. Ajankohtaisia [Current issues]. Retrieved from http://www.oph.fi/etusivu/102/0/hallitus_paatati_perusopetuksen_tuntijaosta_30.

282. Opetushallitus, 2012b [Finnish National Board of Education]. Tieto esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistamisesta [Information about the reform of the core curriculum for pre-school and comprehensive school education]. Retrieved from http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/103/0/tietoa_esi-ja_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_uudistamisesta

283. Oppiminen uudistuu. Tasa-arvoisen peruskoulun tulevaisuus: Koulutustaidusta osaamista *akuuseen* [The future of equal primary school: From training skills to knowledge skills]. 2018. Retrieved from <https://oppiminenuudistuu.wordpress.com/category/uusi-peruskoulu/>

284. Oukarim-Soivio N., Rinkinen A., & Karjalainen T. Tulevaisuuden peruskoulu. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja. 2015. №8 Retrieved from <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-340-8>

285. Overview of the current state of education and science in Ukraine in terms of russian aggression (as of January 2023) <https://drive.google.com/file/d/19UxynvPVEXMVfwoUJcuxNirPIUWiXgSX/view>

286. Paananen H. Lääjäläinen erityisopettajan työn määrittäjänä. Espoon alakoulujen opettajien näkemyksiä työstään. [Special teacher designing her/ his own work. A study about special teacher at primary stage in Espoo]. *Bachelor thesis. University of Helsinki, Finland. 2008.*

287. Paavola S., & Hakkarainen K. Dialogical approach for knowledge creation. In SC. Tan, HJ. So, & J. Yeo (Eds.), *Knowledge creation in education* Singapore: Springer Singapore.2014. pp. 53–73.

288. Partanen A. What Americans Keep Ignoring About Finland's School Success. Anu Partanen. 2011 [Electronic resource]. – URL: <http://www.theatlantic.com/national/archive/2011/12/what-americans-keep-ignoring-about-finlands-school-success/250564/#.Twd aY-nmc6E.facebook>

289. Pihlajanniemi T., Kuntar akenne muutoksessa [Municipal structure in change]. Research Publications of the Foundation of Municipal Development 53. 2006.

290. PISA 2015 Results in Focus, 2018, OECD, online at: <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>

291. PISA 2022. Performance fell both in Finland and in nearly all other OECD countries [/https://okm.fi/en/international-strategy-for-higher-education-and-research](https://okm.fi/en/international-strategy-for-higher-education-and-research)

292. Policy Development and Reform Principles of Basic and Secondary Education in Finland since 1968, Erkki Aho, Kari Pitkänen and Pasi Sahlberg, May 2006, The World Bank, online at: <http://documents.worldbank.org/curated/en/124381468038093074/pdf/368710FI0Educa1es0May0200601PUBLIC1.pdf>

293. Prime Minister's Office. *Finland's Competence, Openness and Renewability. The Final Report of the Finland in the Global Economy Project.* Prime Minister's Office Publications 26/2004. online at: <http://www.vnk.fi/tiedostot/pdf/en/91776.pdf.2004>.

294. Programme for International Student Assessment, Organisation for Economic Co-operation and Development OECD Publishing, 2002. p.165

295. Reimers F. M., & Chung C. K. (2016). A comparative study of the purposes of education in the twenty-first century. In F. M. Reimers & C. K. Chung (Eds.), *Teaching and learning for the twenty-first century: educational goals,*

policies, and curricula from six nations. pp. 1–24. Cambridge: Harvard Education Press.

296. Risku M. (2011). Superintendency in the historical development of education in Finland. In *J. Beckmann (Ed.), Effective schools in effective systems: Proceedings of the 6th Annual ISER Conference South Africa 2010*. pp. 182-210. Pretoria, South Africa: Department of Education Management, University of Pretoria with the International Symposium of Educational Reform (ISER).

297. Risku M. (2014) A Historical Insight on Finnish Education Policy from 1944 to 2011, Italian Journal of Sociology of Education. http://ijse.pado.universitypress.it/system/files/papers/2014_2_3.pdf

298. Routti J.& Ylä-Anttila P. (2006), Finland as a knowledge economy. Elements of success and lessons learned, *Washington, DC: World Bank*. p.39-55

299. Saarinen J., Venäläinen S., Johnson P., Cantell H., Jakobsson G., Koivisto P., Routti M., Väänänen M., Huhtanen M., Kivistö M., & Viitala M. OPS-TYÖN ASKELEITA Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi [Stages of curriculum work – Evaluation of the implementation of the national core curriculum for pre-primary and basic education 2014]. *Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut*. 2019. №1. Retrieved from https://karvi.fi/app/uploads/2019/01/KARVI_0119.pdf

300. Saarinen A., Lipsanen J., Hintsanen M., Huotilainen M. & Keltikangas-Järvinen L. The Use of Digital Technologies at School and Cognitive Learning Outcomes: A Population-Based Study in Finland *International Journal of Educational Psychology*, 2021. №10(1), P.1-26. <https://doi.org/10.17583/ijep.2021.4667>

301. Sahlberg P. Educational change in Finland. *Second International Handbook of Educational Change*. New York. 2010. P. 323–348.

302. Sahlberg P. Ideat, innovaatiot ja investoinnit koulun kehittämisessä [Ideas, innovation and investment in school improvement], in *Suortamo M., Laaksola H.*

& J.Valijarvi (eds.) *Opett aj anvuosi 2009-2010* [Teacher`s year 2009-2010], Jyvaskyl a: PS-kust annus. 2009, p.13-56.

303. Sahlberg P. *Finnish Lessons. New York: Teachers College, Columbia University.* 2011

304. Sahlberg P., *Finnish lessons. What we can learn from educational change in Finland? Teachers College Press, Columbia University, New York and London,* 2015, p.149.

305. Sahlberg P. Rethinking account ability in a knowledge society. *Journal of Educational Change.* 2010. №11(1). P.45-61.

306. Sarjala J. *Suom al ainen koulutuspolitiikk a* [Finnish education policy]. Helsinki: WSOY. 1982

307. Sarala J. *Järki hyvä herätetty Koulu politiik an pyörteissä* [Good sense aroused. School in the turmoil of politics]. Helsinki: Kirj ap aj a. 2008.

308. Schleicher, A. *The economics of knowledge: why education is key for Europe`s success* (Brussels, The Lisbon Council). 2006

309. Schwartz R.B. and Mehta D. *Finland: Super teachers – how to get them, how to use them,* in M.S. Tucker (Ed.) *Surpassing Shanghai: An agenda for American education built on the world`s leading systems,* 2011. pp. 51-75. Cambridge, M A, Harvard Education Press.

310. Simola H. *The Finnish miracle of PISA; historical and sociological remarks on teaching and teacher education. Comparative Education,* 2005. №41(4), P.455–470. <https://doi.org/10.1080/03050060500317810>

311. Simola H. *Kognitiivinen oppimiskäsitys, opett ajien täydennyskoulutus j a koulun todellisuus* [Cognition, Teachers` in-Service Education and Reality of School]. Raportti elämänk atsomustiedon opetuksen kehittämiskokeilust a Vanta alla 1985–1987. *Turun yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunta. Julk aisus arja A.* 1988. №126. Turku: University of Turku.

312. Simola H. *Quality assurance and evaluation (QAE) in Finnish compulsory schooling: a national model or just unintended effects of radical decentralisation?*

Journal of Education Policy. – Publisher: Routledge, part of the Taylor & Francis Group. 2009. Volume 24, №2. P. 163–178.

313. Simola H., Rinne R. & Kiviranta J. Abdication of the Education State or Just Shifting Responsibilities. *Scandinavian Journal of Educational Research* 2005. №46, (3), P. 247-264.

314. Sitouuttava-kouluyhteisötyö <https://okm.fi/sitouuttava-kouluyhteisotyo/>

315. Sitouuttava kouluyhteisötyö/Opetus- Ja Kulttuuriministeriö Hankkeet Ja Säädosvalmistelu/Päättyneitä Hankkeita/Sitouuttava Kouluyhteisötyö [/https://okm.fi/sitouttavakouluyhteisotyo](https://okm.fi/sitouttavakouluyhteisotyo)

316. Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills, OECD *Skills Studies*, 2016, OECD Publishing, online at: http://www.oecd.org/skills/piaac/Skills_Matter_Further_Results_from_the_Survey_of_Adult_Skills.pdf

317. Slovník.me. Реформа / <http://surl.li/pfxdn>

318. Statistics Finland. Current expenditure on education has decreased in real terms since 2010. Published: 9 May 2019 online at: https://www.stat.fi/til/kotal/2017/kotal_2017_2019-05-09_tie_001_en.html

319. Statistics Finland. Program for International Student Assessment (PISA) results in selected European countries in 2022 <https://www.statista.com/statistics/1084528/europe-pisa-results-by-category/>

320. Statistics Finland. PISA student performance in Finland from 2000 to 2018 <https://www.statista.com/statistics/986919/pisa-student-performance-by-field-and-score-finland/>

321. Strauss Valerie What Finland is really doing to improve its acclaimed schools online at: <https://www.washingtonpost.com/education/2019/08/30/what-finland-is-really-doing-improve-its-acclaimed-schools/>

322. Surowiecki J. *The wisdom of crowds*. New York: Anchor Books

323. Suomi Sanakirja: <https://www.suomisanakirja.fi/uudistus>

324. Teacher Education Reform, 1973–1979. 2005. Online at: <https://www.oaj.fi/>

325. Teperi J.. Yksityisten oppikoulujen taistelu olemassaolosta ja nyt In J. Salminen, J-P. Pietiläinen & J. Teperi (Eds.), *Yksityisoppikoulujen historia 1872-1977*. 1995. pp. 239-252. [History of Private Schools 1872-1977]. Helsinki: Paikalliskeskus.

326. The Finnish Education System and PISA, Sirkku Kupiainen, Jarkko Hautamäki and Tommi Karjalainen, 2009, Ministry of Education Publications, online at: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75640/opm46.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

327. The Finnish National Board of Education. Basic Education in Finland – How to develop the top ranked education system? Presentation at Building Blocks for Education. *Whole System Reform- Conference*, September 13-14, 2010. Toronto, Canada.

328. The Finnish National Board of Education (FNBE). *The national core curriculum for basic education*. Helsinki: FNBE National Board of Education. 2014. Retrieved from <https://www.oph.fi/ops2016>

329. The Finnish National Board of Education (FNBE). *The national core curriculum for upper secondary education*. Helsinki: National Board of Education. 2015. Retrieved from https://www.oph.fi/download/172121_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.docx

330. The Finnish National Board of Education (FNBE). *Majakka-kouluille yhteinen sähköinen alusta* [A common platform for schools participating the Majakka-network]. 2016. Retrieved from http://www.oph.fi/ajankohtaista/verkkouutiset/101/0/majakka-kouluille_yhteinen_sahkoinen_alusta

331. The Finnish National Core Curriculum: Structure and Development, Erja Vitikka, Leena Krokfors and Elisa Hurmerinta, 2012, Miracle of Education., online at: http://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/The-Finnish-National-Core-Curriculum_Vitikka-et-al.-2011.pdf

332. The Glossary of Education Reform [Электрон ресурс] online at: <http://edglossary.org/> (дата звернення 25.10.2022) – Назва екрана.

333. The Literacy Movement. Literacy Movement promotes the literacy and multiliteracy of Finnish children and youth. online at: <https://lukuliike.fi/the-literacy-movement/>

334. The Ministry of Education and Culture is responsible for the overall planning, steering and, supervising pre-primary education and care, as well as for drafting the necessary legislation. Online at: <https://minedu.fi/en/frontpage>

335. The paradox of the education race: how to win the ranking game by sailing to headwind, Hannu Simola, Risto Rinne, Janne Varjo and Jaakko Kauko, *Journal of Education Policy*. 2012. Vol. 28. №5, <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02680939.2012.758832>

336. Top hat <https://tophat.com/glossary/e/education-reform/>

337. Tuijnman Albert C. & Hellström Zenia (Ed.), *Curious Minds – Nordic Adult Education Compared, Nordic Council of Ministers*, Copenhagen. 2001

338. Tuokko R, Nurmi A. Major achievements and future visions in the Finnish micro and desktop factory research. *Proceedings of the 8th International Conference on Multi-Material Micro Manufacture*, 8-10 November, 2011, Stuttgart, Germany. P. 16-26.

339. Tuovinen J.E. Learning the craft of teaching and learning from world's best practice. The Case of Finland. In D. M. McInerney & A. D. Liem (Eds.), *Teaching and Learning: International Best Practice*. 2008. pp. 51-77. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

340. Twenty-five Years of Educational Reform Initiatives in Finland, Ari Antikainen & Anne Luukkainen Department of Sociology, University of Joensuu, Finland, online at: http://www.oppi.uef.fi/~anti/publ/uudet/twenty_five_years.pdf

341. Under visningsväsendet, internationell a program och Ryssl ands attack mot Ukraina. Inform ation och anvisning ar under Ryssl ands attack mot Ukraina. Online at: <https://www.oph.fi/sv/utveckling-och-internationalisering/undervisningsv asendet-internationell a-program-och-ryssl ands>

342. Vahtivuori-Hänninen S. H., Halinen I., Niemi H., Lavonen J. M. J., Lipponen L., & Multisilta J. A new finnish national core curriculum for basic education and technology as an integrated tool for learning. In H. Niemi, J. Multisilta, L. Lipponen, & M. Vivitsou (Eds.), *Finnish innovations & technologies in schools: A guide towards new ecosystems of learning*. 2014. pp. 33–44. Rotterdam: Sense Publishers.

343. Välijärvi J. Miten hyvinvointi t a at a an tulev aisuudess akin? [How to guarantee welf are also in future?], in M. Suortamo, H., Laaksol a& J. Välijärvi (eds.) *Opett aj an vuosi 2008–2009* [Teacher’s year 2008-2009], Jyväskylä: PS-kust annus, 2008, p.55-64.

344. Välijärvi J., Linn akylä P., Kup ari P., Reinik ainen P., & Arffm an I. *The Finnish success in PISA- and some reasons behind it*. Jyväskylä: Kirj ap aino Om a Oy. 2002.

345. Varjo J. Kilp ailukykyv altion koulul ainsäädännön r akentuminen Suomen eduskunt a j a 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne [Dr aifting educ ation al legisl ation for the competitive st ate. The Parli ament of Finland and the 1990s change in education policy]. *University of Helsinki Department of Education Rese arch Report 209. Helsinki: University of Helsinki*. 2007.

346. VNS 3/1990 vp. 1990. [Council of St ate Account]. Valtioneuvoston selonteko Suomen koulutusjärjestelmästä, koulutuksen tasost a j a kehittämislinjoist a [Council of State Account on Finnish Education System, Standard of Education and Principles of Development].

347. Vision 2030 - OKM - Ministry of Education and Culture, Finland
<https://okm.fi/en/vision-2030>
348. Voogt J., & Roblin N. P. A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 2012. 44(3), P.299–321.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>
349. Voutilainen T., Mehalainen J.& Niiniluoto I. Tiedonkäsitys [Conception of knowledge], Helsinki: Kouluhallitus. 1989.
350. Wenger E. *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press. 1999.
351. Westbury I., Hansen S-E., Kansanen P. & Björkvist O. (2005). Teacher education for research-based practice in expanded roles: Finland's experience. *Scandinavian Journal of Educational Research*. №49. P.475-485.
352. World Economic Forum, The Human Capital Report 2015: Employment, Skills and Human Capital Global Challenge Insight Report
https://www3.weforum.org/docs/WEF_Human_Capital_Report_2015.pdf
353. Young J. C., Hall C., & Clarke A. (2007). Challenges to university autonomy in initial teacher education programmes: The cases of England, Manitoba, and British Columbia. *Teaching and Teacher Education*. №23, P.81–93.

ДОДАТКИ

Додаток А.

Strategic program of the Government of Finland (Стратегічна програма Уряду Фінляндії)
(https://vnk.fi/documents/10184/1427398/Ratkaisujen+Suomi_EN_YHDISTETTY_netti.pdf/8d2e1a66-e24a-4073-8303-ee3127fbfcac?t=1434628244000)



Finland, a land of solutions

Strategic Programme of
Prime Minister Juha Sipilä's Government
29 May 2015

CONTENTS

1	FINLAND'S VISION FOR THE FUTURE: FINLAND 2025 – BUILT UP TOGETHER.	7
2	CURRENT SITUATION.	8
	Finland's strengths, weaknesses, possibilities and threats	9
3	SUSTAINABLE GROWTH AND PUBLIC FINANCES.	10
	Economic policy line	10
	Strengthening businesses, entrepreneurship and ownership	10
	A tax policy supporting entrepreneurship, work and employment, and its funding	11
	Investments in strategic priorities and reducing the repair debt	12
	Expenditure savings and structural reforms to strengthen public finances	12
4	EMPLOYMENT AND COMPETITIVENESS	14
	Objectives and their assessment	14
	Agreeing a social contract	14
	Strengthening competitiveness by improving conditions for business and entrepreneurship	15
	Incentive traps preventing acceptance of work will be removed and structural unemployment reduced	15
	Local agreement will be promoted and barriers to employment removed.	16
	Reform of employment service activities to support employment	16
	Housing construction will be increased	17
5	KNOWLEDGE AND EDUCATION.	18
	Objectives and their assessment	18
	Key projects for the government term	18
	New learning environments and digital materials to comprehensive schools	18
	Reform of vocational upper secondary education	19
	Acceleration of transition to working life.	19
	Access to art and culture will be facilitated.	19
	Cooperation between higher education institutions and business life will be strengthened to bring innovations to the market	19
	Youth guarantee towards community guarantee.	20
6	WELLBEING AND HEALTH	21
	Objectives and their assessment	21
	Key projects for the government term	21
	Services to be based on customer needs	21
	Health and wellbeing will be fostered and inequalities reduced	22
	Programme to address child and family services will be implemented	22
	Home care for older people will be developed and informal care enhanced in all age groups	22
	Career opportunities for people with partial work ability	23

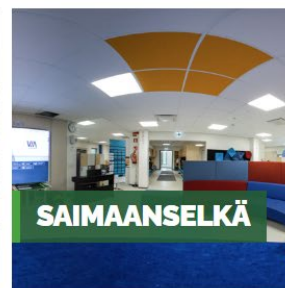
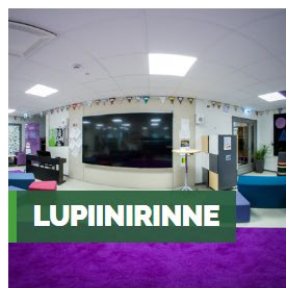
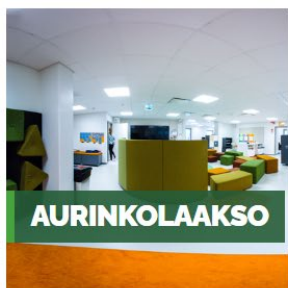
7	BIOECONOMY AND CLEAN SOLUTIONS	24
	Objectives and their assessment	24
	Key projects for the government term	24
	Towards carbon-free, clean and renewable energy cost-efficiently	24
	Wood on the move and new products from forests	25
	Breakthrough of a circular economy, getting waters into good condition	25
	Finnish food production will be profitable, trade balance on the rise	25
	Nature policy based on trust and fair means	26
8	DIGITALISATION, EXPERIMENTATION AND DEREGULATION	27
	Objectives and their assessment	27
	Key projects for the government term	27
	Public services will be digitalised	27
	A growth environment will be created for digital business operations	28
	Legal provisions will be improved	28
	A culture of experimentation will be introduced	28
	Management and implementation will be improved	29
9	STRUCTURAL REFORMS	30
10	EU POLICY	34
11	FOREIGN, SECURITY AND DEFENCE POLICY	37
	Finland will strengthen its position in the weakened security situation	37
12	JUSTICE AND HOME AFFAIRS AND MIGRATION POLICY	39
	Internal security	39
	Justice	39
	Migration policy	40
	Refugee policy	40
	EU affairs	41
	Non-EU and non-EEA migrants	41

ANNEXES 1–7

Додаток Б

У школі Pontus є чотири закриті групи, у кожній з яких навчається приблизно 80 учнів

Блок складається з чотирьох навчальних просторів, схожих за розміром на традиційні класні кімнати та обладнаних для різних цілей, а також центральної площі посередині контейнера. Кожен навчальний простір відкривається до цього центрального квадрата з одного кута.



Сонячна долина



- 96 учнів (1, 3, 5 класи)
- 4 класні керівники
- 3 вчителів спеціального класу
- вчитель-дефектолог широкого профілю
- трьох директорів

Приміщення осередку з'єднані з центральним ринком, що знаходиться в центрі осередку. Інші простори науковий простір, математичний простір, мовний простір і простір для власної тихої роботи. Крім того, у камері є два невеликих групових простору, які студенти назвали Roihu та Loiste. Внизу знаходиться невеликий груповий простір Sateenkaari, що належить Aurinkolaakso. Фірмовими кольорами Aurinkolaakso є жовтий і оранжевий.

Зелений луг



- 89 учнів (1, 3, 5 класи)
- 4 класні керівники
- вчитель-дефектолог
- вчитель-дефектолог широкого профілю
- 2 педагогічний консультант

Учні різного віку працюють поодиночки та разом. У понеділок вранці студенти різного віку працюють у менторських групах, виконуючи різні проекти та практикуючи емоційні навички та навички взаємодії.

Кольори клітини зеленого луку - зелений, рожевий і червоний. У камері Viherniityä є різні місця для навчання. Весь осередок збирається на центральному ринку осередку, або Viherkeskus, щоб провести спільні моменти. У Viherlabra ми в основному вивчаємо мови, екологію, історію, релігію та працюємо в групах. Tuhatkauno оснащений інструментами для навчання математики. У «Сананджалі» акцент робиться на вивченні рідної мови та відпочинку в куточку для читання. Котяча лапа призначена для тихої індивідуальної роботи. У Tupasvilla, як правило, ми працюємо під керівництвом викладача, напр. під час вивчення мов або роботи в парах і групах. У Viherniitti є два невеликих групових приміщення, одне з яких служить робочим місцем для дорослих у камері.

Люпиновий схил



- 77 учнів (2, 4, 6 класи)
- 4 класні керівники
- 2 інструктора
- за сумісництвом вчитель-дефектолог широкого профілю та класний керівник

В основному вихованці працюють у вікових групах. Під час роботи розвивається свобода та відповідальність з урахуванням індивідуальних навичок дитини. У Solu співпраця здійснюється між різними віковими групами в спонсорських групах, спільних проектах і з ескартами.

Забарвлення люпинового схилу - ліловий і рожевий. Solu має сім робочих просторів: Hissu kissun (тиха робоча зона), Casino (рідна мова та співпраця команди), Lukunurkka (математика), Labra (навчальний простір), Lupiinologia (екологічні знання, історія, суспільствознавство, релігія та мови), Tori (зустріч) і Lupiiniuluola (командна робота).

Сайма повернулася



- 77 учнів (2, 4, 6 класи)
- 4 класні керівники
- вчитель-дефектолог
- 2 інструктора
- за сумісництвом вчитель-дефектолог широкого профілю, класний керівник та інструктор

В основному вихованці працюють у вікових групах. Під час роботи розвивається свобода та відповідальність з урахуванням індивідуальних навичок дитини. У Solu співпраця здійснюється між різними віковими групами в спонсорських групах і спільних проектах, а також за допомогою ескартів.

Кольори Saimaanselka червоний і синій. Solu має сім робочих просторів: Kuutti (тиха робоча зона), Ruori (рідна мова), Landing Pier (математика), Majakka (навчальний простір), Norppa (екологічні знання та мови), Kotisatama (зустріч) і Poiju (групова робота).

Додаток В

The Literacy Movement

The Literacy Movement is an ongoing governmental programme aimed at promoting the literacy of Finnish residents, especially children and young people. The Literacy Movement aims to expand the concept of literacy and to bring forward the importance of both multiliteracy and multilingualism.

(Управління освіти підтримує школи, навчальні заклади та учасників ранньої освіти у питаннях, що стосуються нападу Росії на Україну. Також пропонується інформація та рекомендації для організацій та окремих осіб, які беруть участь у міжнародних проєктах і програмах обміну.



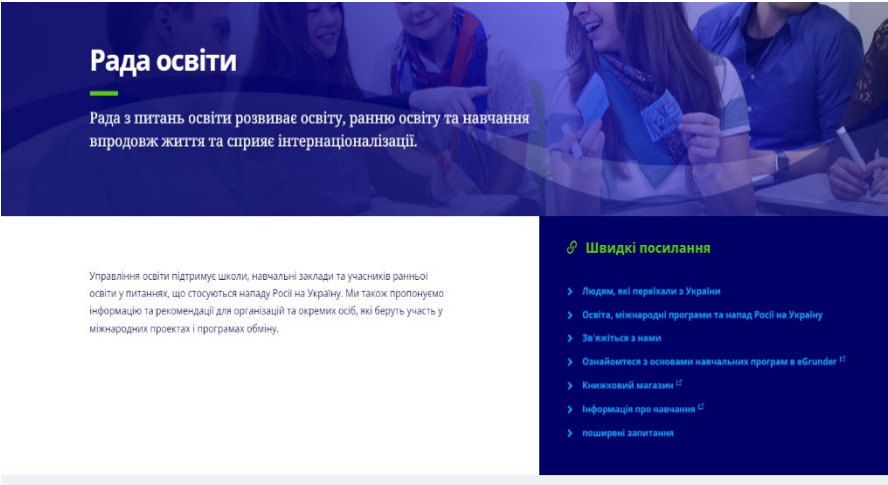
Utbildningsstyrelsen

Utbildningsstyrelsen utvecklar utbildningen, småbarnspedagogiken och det livslånga lärandet samt främjar internationalisering.

Utbildningsstyrelsen stöder skolorna, läroanstalterna och aktörerna inom småbarnspedagogik i frågor som berör Rysslands attack mot Ukraina. Vi erbjuder också information och anvisningar för organisationer och personer som deltar i internationella projekt och utbytesprogram.

Snabblänkar

- > Till personer som flytt från Ukraina
- > Undervisningsväsendet, internationella program och Rysslands attack mot Ukraina
- > Kontakta oss
- > Bekanta dig med grunderna för läroplanerna i eGrunder ¹²



Рада освіти

Рада з питань освіти розвиває освіту, ранню освіту та навчання впродовж життя та сприяє інтернаціоналізації.

Управління освіти підтримує школи, навчальні заклади та учасників ранньої освіти у питаннях, що стосуються нападу Росії на Україну. Ми також пропонуємо інформацію та рекомендації для організацій та окремих осіб, які беруть участь у міжнародних проєктах і програмах обміну.

Швидкі посилання

- > Люди, які переїхали з України
- > Освіта, міжнародні програми та напад Росії на Україну
- > За'явіться з нами
- > Знайтеся з основами навчальних програм в eGrunder ¹²
- > Книжковий магазин ¹²
- > Інформація про навчання ¹²
- > поширені запитання

Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma 2022–2026
Програма розвитку педагогічної освіти на 2022–2026 роки (Фінляндія)
(<https://valtioneuvosto.fi/-/1410845/opettajankoulutuksen-kehittamisohjelma-uudistettiin-vastaamaan-2020-luvun-tarpeita>)

Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma 2022–2026



OPETUS- JA
KULTTUURIMINISTERIÖ



Opettajankoulutuksen kehittämishjelma 2022–2026

Opettajankoulutuksen uudistettu kehittämishjelma 2022 kuvaa, millä tavalla opettajankoulutusta kehitetään 2020-luvulla koulutuksen eri tasoilla havaittujen opettajankoulutuksen, opetuksen ja oppimisen haasteiden voittamiseksi.

Kehittämishjelma kattaa opettajien perus- ja perehdyttämiskoulutuksen sekä uranaikaisen ja jatkuvan oppimisen. Kehittämishjelma on laadittu opettajankouluttajien, opetus- ja kulttuuriministeriön, Opetushallituksen ja sidosryhmien edustajien yhteistyönä.

Tavoiteltava opettajan osaamisen kuvaus

Vuoden 2016 opettajankoulutuksen kehittämishjelma kiteyttää opettajankoulutuksen vision yhteen lauseeseen: "Luomme yhdessä parasta osaamista maailmaan". Visio on edelleen ajankohtainen ja sisältää ajatuksen sivistyksestä tavoitteellisena yhdessä tekemisenä ja laaja-alaisen osaamisen tavoitte-luna elämän eri vaiheissa.

Parhaaseen osaamiseen kuuluu myös uutta luova osaaminen. Opetus- ja johtamistehtävissä tarvittavaa laajaa osaamista ei voi saavuttaa vain opettajien peruskoulutuksen kautta. Maailma, yhteiskunta ja työelämä muuttuvat nopeasti. Tavoitteena on, että Suomessa on myös tulevaisuudessa maailman paras, oppimista elämän eri vaiheissa tukeva koulutusjärjestelmä.

Opettajankoulutuksen kehittämishjelma 2022 asettaa vuoden 2016 kehittämishjelman suuntaisesti **kolme** tavoitetta opettajien perus- ja perehdyttämiskoulutukselle sekä uranaikaiselle jatkuvalle oppimiselle: