



НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ
ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ
НАПН УКРАЇНИ



Олена Локшина, Світлана Сисоєва, Ірина Борисенко,
Дар'я Вороніна-Пригодій, Оксана Глушко,
Аліна Джурило, Світлана Кравченко, Оксана Шпарик

ІНТЕГРАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ У ГАЛУЗІ ОСВІТИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ СОЮЗІ: СТРАТЕГІЧНІ ПРІОРИТЕТИ, СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТА ІННОВАЦІЙНІ ПРАКТИКИ

Аналітичні матеріали (препринт)

Електронне видання

Київ
2025

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ

Олена Локшина, Світлана Сисоєва, Ірина Борисенко,
Дар'я Вороніна-Пригоді, Оксана Глушко, Аліна Джурило,
Світлана Кравченко, Оксана Шпарик

**ІНТЕГРАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ У ГАЛУЗІ ОСВІТИ В
ЄВРОПЕЙСЬКОМУ СОЮЗІ: СТРАТЕГІЧНІ ПРІОРИТЕТИ,
СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТА ІННОВАЦІЙНІ
ПРАКТИКИ**

Аналітичні матеріали (препринт)

Електронне видання

Київ
2025

УДК 373.3/.5.014(4-672ЄС)

I-73

*Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогіки НАПН України
(протокол № 7 від 1 травня 2025 року)*

Науковий редактор

Локшина Олена Ігорівна, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, завідувач відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України.

Рецензенти

Головко Микола Васильович, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, заступник директора з наукової роботи Інституту педагогіки НАПН України.

Заболотна Оксана Адольфівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри іноземних мов, завідувач лабораторії педагогічної компаративістики факультету іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

I-73 Інтеграційні процеси у галузі освіти в Європейському Союзі: стратегічні пріоритети, сутнісні характеристики та інноваційні практики [Електронне видання] : аналітичні матеріали (препринт) / О. Локшина, С. Сисоєва, І. Борисенко, Д. Вороніна-Пригодій, О. Глушко, А. Джурило, С. Кравченко, О. Шпарик ; [наук. ред. Локшина Олена Ігорівна] ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т педагогіки НАПН України. – Київ : [Б. в.], 2025. – 134 с.

ISBN 978-966-644-804-3

DOI: <https://doi.org/10.32405/978-966-644-804-3-2025-257>

Аналітичні матеріали (препринт) «Інтеграційні процеси у галузі освіти в Європейському Союзі: стратегічні пріоритети, сутнісні характеристики та інноваційні практики» підготовлено авторським колективом відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України за результатами виконання першого етапу наукового дослідження «Інтеграційні процеси у світовій, європейській і національних системах загальної середньої освіти» (2024–2025). Авторами обґрунтовано сутність феномену інтеграції, окреслено стратегічні пріоритети ЄС з наряду співробітництва у галузі освіти і навчання, розкрито поступ інтеграційних процесів, охарактеризовано інноваційні практики інтеграції на рівні загальної середньої освіти в Європейському освітньому просторі.

Для освітян, розробників освітньої політики, науковців і докторантів, викладачів і студентів закладів вищої освіти.

УДК 373.3/.5.014(4-672ЄС)

ISBN 978-966-644-804-3

© Локшина О., Сисоєва С., Борисенко І., Вороніна-Пригодій Д., Глушко О., Джурило А., Кравченко С., Шпарик О., 2025

© Інститут педагогіки НАПН України, 2025

© Педагогічна думка, 2025

ЗМІСТ

Вступ	1
I. Інтеграційні орієнтири Європейського Союзу у галузі освіти і навчання <i>Олена Локшина</i>	6
II. Концептуальні засади інтеграції освіти в європейському дослідницькому просторі <i>Світлана Кравченко</i>	19
III. Освіта і навчання в Європейському Союзі: поступ інтеграційних процесів <i>Дар'я Вороніна-Пригодій</i>	32
IV. Інтеграція загальної середньої освіти країн Європейського Союзу до Європейського освітнього простору: прогрес у досягненні цілей Програми європейського співробітництва (2021 – 2030) <i>Ірина Борисенко</i>	49
V. Інноваційні практики інтеграції систем загальної середньої освіти до Європейського освітнього простору <i>Оксана Шпарик</i>	60
VI. Європейські пріоритети та національні політики інтеграції в освіті в умовах глобальних впливів <i>Аліна Джурило</i>	74
VII. Утвердження національної та європейської ідентичності на тлі євроінтеграційних процесів у Республіці Польща: теорія і педагогічні практики <i>Світлана Сисоєва</i>	90
VIII. Поступ європейської інтеграції загальної середньої освіти України: ключові напрями та інноваційні практики <i>Оксана Глушко</i>	104
Відомості про авторів	120

ВСТУП

Аналітичні матеріали «Інтеграційні процеси у галузі освіти в Європейському Союзі: стратегічні пріоритети, сутнісні характеристики та інноваційні практики» є препринтом фундаментального наукового дослідження відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України «Інтеграційні процеси у світовій, європейській і національних системах загальної середньої освіти» (0124U000448), термін виконання якого охоплює 2024–2025 роки. До праці включено матеріали, які підготовлено авторським колективом Відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України за результатами виконання першого етапу у 2024 році.

Актуальність проекту визначається глобалізаційними трансформаціями, що формують процеси гармонізації та інтеграції. Інтеграція національних екосистем освіти і навчання реалізується у форматі конвергенції орієнтирів освітньої політики держав у параметрах цілей і стратегій розвитку з використанням спільних критеріїв оцінювання ефективності.

Інтеграцію національної освіти до міжнародного освітнього та наукового просторів визначено одним з принципів державної політики у сфері освіти та принципів освітньої діяльності в Законі України «Про освіту» (Верховна Рада України, 2017)¹. Важливим інтеграційним орієнтиром є Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (Кабінет Міністрів України, 2016)², де задекларовано, що реформування загальної середньої освіти передбачається здійснити шляхом проведення докорінної та системної реформи загальної середньої освіти з урахуванням досвіду провідних країн світу.

Євроінтеграційний курс України формує Угода про Асоціацію з ЄС (Верховна Рада України, 2014)³, який в умовах російсько-української війни перетворився на екзистенційний орієнтир її розвитку. У галузі освіти Угода передбачає подальшу розбудову співробітництва з метою покращення взаєморозуміння, активізації міжкультурного діалогу та посилення знань щодо відповідних культур.

Стратегічний рух України на членство в ЄС закріплено Законом України «Про внесення змін до Конституції України (щодо стратегічного курсу держави на набуття повноправного членства України в Європейському Союзі та в Організації Північноатлантичного договору) від 7 лютого 2019 року (Верховна Рада України, 2019)⁴.

Задля збереження євроінтеграційних здобутків під час загрози суверенітету держави Україна подала заявку на членство в ЄС на п'ятий день повномасштабного вторгнення рф 28 лютого 2022 року.

¹ Верховна Рада України. (2017). Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

² Кабінет Міністрів України. (2016). Розпорядження «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року» від 14.12.2016 № 988-р. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-p#Text>

³ Верховна Рада України. (2014). Угода про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом, Європейським співтовариством з атомної енергії і їхніми державами-членами, з іншої сторони (Редакція від 30.11.2023 № 984_011). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/984_011#Text

⁴ Верховна Рада України. (2019). Закон України «Про внесення змін до Конституції України (щодо стратегічного курсу держави на набуття повноправного членства України в Європейському Союзі та в Організації Північноатлантичного договору)» від 07.02.2019 № 2680-VIII. <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/2680-19#Text>

Подальший євроінтеграційний рух України є динамічним та системним (Комунікаційна команда Офісу Віцепрем'єрки, n.d.)⁵.

23 червня 2022 року Європейська Рада затвердила рішення надати Україні статус кандидата на членство в ЄС, зокрема на основі Висновку Європейської Комісії від 17 червня 2022 року (European Commission, 2022)⁶. Отримання Україною статусу кандидата на вступ до ЄС передбачає виконання Копенгагенських критеріїв на основі визначених умов і термінів («acquis») з метою гармонізації зі стандартами ЄС.

1 лютого 2023 року Європейська Комісія оприлюднила Аналітичний звіт щодо заявки України на членство в ЄС, згідно з яким сфера науки і досліджень має середній рівень підготовки, а сфери освіти і культури – певний рівень підготовки до інтеграції (European Commission, 2023a)⁷.

Упродовж березня – жовтня 2023 року Україна реалізувала селф-скринінг відповідності національного законодавства праву ЄС. Цей етап не є обов'язковим за процедурою ЄС, але Україна стала першою державою, яка здійснила такий селф-скринінг до офіційного скринінгу Європейської Комісії, щоб краще бути готовою до нього.

8 листопада 2023 року Європейська Комісія рекомендувала Європейській Раді відкрити переговори з Україною щодо членства в Європейському Союзі та оцінила стан прогресу реформ у Звіті про прогрес України в рамках Пакета розширення 2023 року. У Звіті:

- визнано прогрес України у виконанні семи рекомендацій, що стало підґрунтям для рекомендації Європейською Комісією лідерам країн ЄС відкрити переговори з Україною;
- визначено чотири додаткових кроки в межах семи рекомендацій, виконання яких визнано передумовою для ухвалення ЄС переговорної рамки щодо України;
- визначено майже сто рекомендацій для України по кожному переговорному розділу.

Зокрема, відзначено, що на рівні загальної середньої освіти реформа «Нова українська школа» спрямована на формування змісту освіти, що базується на ключових компетентностях, у тому числі «зелених» та цифрових. Як позитив відзначено, що нові стандарти початкової та базової середньої освіти базуються на одинадцяти ключових компетентностях, які відповідають стандартам ЄС для навчання впродовж життя. Водночас, наголошено, що реформа «Нова українська школа» упроваджується з деякими затримками в аспектах підготовки вчителів та друкування нових підручників (European Commission, 2023b)⁸.

14 грудня 2023 року Європейська Рада ухвалила рішення про відкриття переговорів з Україною щодо вступу, після чого Європейська Комісія розпочала розробку переговорної рамки для України (Council of the European Union, 2023)⁹.

⁵ Комунікаційна команда Офісу Віцепрем'єрки з питань європейської та євроатлантичної інтеграції. (n.d.). *Європейська інтеграція: Таймлайн – Шлях України до ЄС*. <https://eu-ua.kmu.gov.ua/integration/tajmlajn-shlyah-ukrayiny-do-yes/>

⁶ European Commission. (2022). *Commission opinion on Ukraine's application for membership of the European Union* (COM(2022) 407 final). <https://neighbourhood-enlargement.ec.europa.eu/system/files/2022-06/Ukraine%20Opinion%20and%20Annex.pdf>

⁷ European Commission. (2023a). *Staff Working Document SWD(2023) 30 final: Analytical report following the Commission Opinion on Ukraine's application for membership of the European Union*. https://neighbourhood-enlargement.ec.europa.eu/system/files/2023-02/SWD_2023_30_Ukraine.pdf

⁸ European Commission. (2023b). *Ukraine 2023 Report* (SWD/2023/699 final). https://neighbourhood-enlargement.ec.europa.eu/system/files/2023-11/SWD_2023_699%20Ukraine%20report.pdf

⁹ Council of the European Union. (2023, December 14). *European Council conclusions on Ukraine, enlargement and reforms*. <https://www.consilium.europa.eu/en/press/press-releases/2023/12/14/european-council-conclusions-on-ukraine-enlargement-and-reforms/>

25 січня 2024 року Європейська Комісія розпочала офіційний скринінг відповідності національного законодавства праву ЄС.

9 лютого 2024 Уряд України затвердив план виконання рекомендацій Європейської Комісії щодо кожного переговорного розділу.

12 березня 2024 Європейська Комісія представила Європейській Раді проєкт переговорної рамки щодо України, а 21 червня 2024 року держави-члени ЄС затвердили переговорну рамку для України та Молдови.

30 жовтня 2024 року Європейська Комісія оприлюднила Звіт у межах Пакету розширення ЄС 2024 року, який містить оцінку річного прогресу України щодо реформ на шляху до членства в ЄС за переговорними розділами, в якому відзначила відданість України фундаментальним реформам та досягненню системних трансформацій. Констатовано певний прогрес у галузі освіти. Йдеться про удосконалення системи освітньої статистики та оптимізацію мережі закладів освіти. Серед досягнень відзначено також затвердження стратегічного плану реформування освіти, ухвалення Закону України «Про дошкільну освіту», Національної стратегії розвитку інклюзивної освіти на 2024–2029 роки та відповідного плану заходів на 2024–2026 роки (European Commission, 2024)¹⁰.

Наразі тривають двосторонні зустрічі Україна – ЄС щодо оцінки гармонізації українського законодавства до права ЄС по кожному переговорному кластеру.

Отже, Україна, незважаючи на виклики повномасштабної війни, демонструє динамічний прогрес на шляху до членства в ЄС.

З метою формування візії, визначення цілей та завдань для гармонізації секторальних політик та законодавства у сферах освіти і науки з європейськими на шляху до підготовки переговорів та повноцінного членства України в ЄС наказом Міністерства освіти і науки України від 11 грудня 2023 року № 1501 затверджено Дорожню карту європейської інтеграції України у сферах освіти і науки до 2027 року. Виконання Дорожньої карти передбачає (Міністерство освіти і науки України, 2023)¹¹:

- гармонізацію державних політик і законодавства України у сферах освіти і науки з правом (acquis) ЄС (Стратегічна ціль 1),
- співпрацю України з державами-членами ЄС у сферах освіти і науки (Стратегічна ціль 2),
- прийняття та використання учасниками освітнього процесу та науковцями цінностей ЄС (Стратегічна ціль 3).

Актуальним для подальшої інтенсифікації інтеграційних зусиль розглядаємо осмислення феномену європейської інтеграції в освіті у єдності сутнісних характеристик, історичних віх, сучасних орієнтирів. Не менш важливим є дослідження успішних практик європейської інтеграції в кордонах ЄС, де інтеграційні процеси на засадах інноваційного бачення ефективно апробуються в умовах спільного вектору розвитку освітніх систем.

Значущість розуміння євроінтеграційних трансформацій визначає мету наукового дослідження «Інтеграційні процеси у світовій, європейській і національних системах загальної середньої освіти» (2024–2025). Дослідження спрямовано на обґрунтування та здійснення порівняльного аналізу сутності, напрямів та інноваційних практик інтеграції в освіті на світо-

¹⁰ Комунікаційна команда Офісу Віцепрем'єрки з питань європейської та євроатлантичної інтеграції. (n.d.). *Європейська інтеграція: Таймлайн – Шлях України до ЄС*. <https://eu-ua.kmu.gov.ua/integration/tajmlajn-shlyah-ukrayiny-do-yes/>

¹¹ Міністерство освіти і науки України. (2023). Про затвердження дорожньої карти європейської інтеграції України у сферах освіти і науки до 2027 року. Наказ від 11.12.2023 № 1501. <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-dorozhnoyi-karti-yevropejskoyi-integraciyi-ukrayini-u-sferah-osviti-i-nauki-do-2027-roku>

вому, європейському та національних рівнях для розроблення рекомендацій в умовах реформування та відбудови загальної середньої освіти в Україні.

Хронологічні межі охоплюють ХХІ ст., яке визначається інтенсифікацією процесів економічної та культурної глобалізації та європеїзації в кордонах ЄС та поза його межами.

Територіальні межі охоплюють:

- країни ЄС, які реалізують національну освітню політику в рамках досягнення стратегічних пріоритетів та індикаторів Рамкової програми європейського співробітництва у галузі освіти і навчання на 2021–2023 роки «На шляху до Європейського освітнього простору і далі» (2021–2030) (Council of the European Union, 2021)¹²;
- Україну, яка працює над виконанням Копенгагенських критеріїв (acquis) з метою гармонізації з освітніми стандартами ЄС.

Концептуально дослідження реалізується з урахуванням провідних теорій європейської інтеграції: неофункціоналізму та міжурядової теорії. Неофункціоналізм доводить вплив співпраці в окремих секторах економіки на посилення політичної інтеграції та важливість наднаціональних і субнаціональних суб'єктів в інтеграційному процесі. Міжурядова теорія або інтегровенталізм акцентує роль національної держави навіть за умови делегування ЄС частини суверенних функцій (Hatton, 2011)¹³.

Науковий колектив об'єднує О.І. Локшину, доктора педагогічних наук, професора, дійсного члена (академіка) НАПН України, яка є керівником дослідження; С.О. Сисоєву, доктора педагогічних наук, професора, дійсного члена (академіка) НАПН України; І.В. Борисенко, кандидата педагогічних наук, доцента; Дар'ю Вороніну-Пригодій; О.З. Глушко, кандидата педагогічних наук; А.П. Джурило, кандидата педагогічних наук, доцента, старшого дослідника; С.М. Кравченко, кандидата історичних наук; О.М. Шпарик, кандидата педагогічних наук, старшого дослідника.

На першому етапі у 2024 році дослідники концентрувалися на обґрунтуванні сутності феномену європейської інтеграції, її впливах та викликах; стратегічних пріоритетів ЄС з напрямку співробітництва у галузі освіти і навчання; поступу інтеграційних процесів, інноваційних практик інтеграції на рівні загальної середньої освіти в Європейському освітньому просторі; форматів та особливостей балансу європейської та національної ідентичності в країнах ЄС на прикладі Республіки Польща (Вороніна-Пригодій, 2024¹⁴; Глушко, 2024¹⁵;

¹⁰ Комунікаційна команда Офісу Віцепрем'єрки з питань європейської та євроатлантичної інтеграції. (n.d.). *Європейська інтеграція: Таймлайн – Шлях України до ЄС*. <https://eu-ua.kmu.gov.ua/integration/tajmlajn-shlyah-ukrayiny-do-yes/>

¹¹ Міністерство освіти і науки України. (2023). *Про затвердження дорожньої карти європейської інтеграції України у сферах освіти і науки до 2027 року*. Наказ від 11.12.2023 № 1501. <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-dorozhnoyi-karti-yevropejskoyi-integraciyi-ukrayini-u-sferah-osviti-i-nauki-do-2027-roku>

¹² Council of the European Union. (2021). *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). Official Journal of the European Union. [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))

¹³ Hatton, L. (2011, July). *Theories of European integration* (OS.16). Civitas: Institute for the Study of Civil Society. <https://www.civitas.org.uk/content/files/OS.16-Theories.pdf>

¹⁴ Вороніна-Пригодій, Д. (2024). Інтеграційні процеси у середній освіті країн Європейського Союзу: прогрес у досягненні показників європейського освітнього простору. *Український Педагогічний журнал*, (4), 41–56. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-4-41-56>

¹⁵ Глушко, О. (2024). Еволюція європейської інтеграції України у галузі шкільної освіти. *Український Педагогічний журнал*, (4), 18–29. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-4-18-29>

Джурило, 2024¹⁶; Кравченко, 2024¹⁷; Локшина, 2024a¹⁸, 2024b¹⁹; Шпарик, 2024²⁰; Сисоєва, 2024²¹).

Ці аналітичні матеріали є консолідованою версією напрацювань першого етапу, які структурно представлені у форматі восьми розділів. З метою візуалізації інформації у тексті використано таблиці і малюнки.

Для освітян, розробників освітньої політики, науковців і докторантів, викладачів і студентів закладів вищої освіти.

Керівник наукового дослідження

Олена Локшина,
доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член (академік) НАПН України,
завідувач відділу порівняльної педагогіки

¹⁶ Джурило А.П. (2024). Інтеграційна політика Європейського Союзу у сфері освіти та виховання дітей раннього віку. *Перспективи та інновації науки*, 12(46), 267–278. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-12\(46\)-267-278](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-12(46)-267-278)

¹⁷ Кравченко, С. (2024). Теорія і практика технологізації освіти в Україні в контексті інтеграційних процесів. *Український Педагогічний журнал*, (2), 57–69. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-2-57-69>

¹⁸ Локшина, О. (2024a). Європейський освітній простір як інтеграційна перспектива української освіти. *Український Педагогічний журнал*, (2), 6–19. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-2-6-19>

¹⁹ Локшина, О. (2024b). Політика Європейського Союзу у галузі освіти і навчання: цілі, пріоритети, ініціативи. *Український Педагогічний журнал*, (4), 5–17. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-4-5-17>

²⁰ Шпарик, О. (2024). Інтеграція шкільних систем у Європейському Союзі: сучасні тенденції. *Український Педагогічний журнал*, (3), 41–51. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-3-41-51>

²¹ Сисоєва, С. (2024). Освітні та виховні проблеми на пограниччі України: міждисциплінарність дослідження. У *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2024: інтеграційні процеси в освіті у науковому дискурсі: збірник матеріалів VIII Міжнар. наук. конф. (Київ, 30 трав. 2024 р.)* / Інститут педагогіки НАПН України (за заг. ред. О.І. Локшиної) (с. 319–321). ТзОВ «Трек-ЛТД». <https://doi.org/10.32405/978-617-7990-72-6-2024-367>

I. ІНТЕГРАЦІЙНІ ОРІЄНТИРИ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ У ГАЛУЗІ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ

Олена ЛОКШИНА

*доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член (академік) НАПН України*

 <https://orcid.org/0000-0003-0101-9910>

Інтеграція визначається як дія або процес поєднання двох або більше речей таким чином, щоб вони працювали разом (Oxford Learner's Dictionaries, n.d.).

Огляд наукової літератури засвідчує, що дискурс проблеми інтеграційної політики ЄС у галузі освіти і навчання є багатоаспектним. Проблема вивчається зокрема в аспектах управлінської рамки та відкритого методу координації (Radaelli, 2004; Alexiadou & Lange, 2014; Gornitzka, 2018). В аспекті європеїзації у наукових розвідках досліджуються питання її впливу на національні системи освіти крізь призму синхронізації та адаптації (Carlson et al., 2018; Stevenson, 2024). Простори – європейський простір вищої освіти, європейський освітній простір та європейський дослідницький простір – розглядаються з позиції інструмента гармонізації та стандартизації систем освіти і навчання держав-членів (Локшина, 2024; Топузов et al., 2023; Heriard et al., 2021). Формування і еволюція освітньої політики та історія європейської інтеграції характеризуються з позиції етапності та динамічності (Agostini & Natali, 2015; Cankaya et al., 2015).

Diez & Wiener (2018), досліджуючи теорію інтеграції, наводять визначення Ernst B. Haas, як одного з найвпливовіших неофункціоналістських теоретиків інтеграції, у трактуванні якого інтеграція – це процес, за допомогою якого політичні актори у декількох різних національних середовищах переконують змістити свою лояльність, очікування та політичну діяльність до нового центру, інститути якого володіють або вимагають юрисдикції над раніше існуючими національними державами. Дослідники наголошують на широкому форматі такого визначення, яке охоплює як соціальний (зміну лояльності), так і політичний процеси (створення нових політичних інститутів, що мають прямий вплив принаймні на частину справ держав-членів).

Європейська інтеграція трактується як процес, за допомогою якого європейські держави розвивають тісні форми співпраці в економічній, політичній, правовій та соціальній сферах (Shaw, 2022). Важливим в осмисленні поступу європейської інтеграції є акцент на поступовому розширенні спектру її форм – європейська інтеграція, розпочавшись з економічної на засадах основних економічних функцій спільного ринку, сьогодні охоплює також такі форми як політична, правова та соціальна. Остання, зокрема, асоціюється із зобов'язаннями щодо демократії, верховенства права та фундаментальних прав.

До ключових вимірів європейської інтеграції формату ЄС віднесено:

- єдиний ринок, що включає вільний рух товарів, послуг, капіталу і людей,
- єдину валюту (євро),
- Шенгенську зону,
- інші політичні сфери, такі як регулювання навколишнього середовища і конкурентна політика.

Відповідно до принципу субсидіарності політична система ЄС має виключну компетенцію у таких сферах політики, як внутрішній ринок, митний союз, монетарна політика для країн євро, та спільну або допоміжну компетенцію в інших, зокрема, охорона здоров'я, соціальна політика, включно з освітою.

Тлумачні словники англійської мови визначають субсидіарність (англ. *Subsidiarity*; лат. *Subsidium* – допомога;) як:

- принцип, що надає право окремим членам великої організації приймати рішення з питань, які їх стосуються, замість того, щоб залишати ці рішення для прийняття всією групою (Collins Dictionary, n.d.);
- принцип, згідно з яким центральний орган влади не повинен домінувати і має контролювати лише те, що не можуть контролювати місцеві організації (Oxford Learner's Dictionaries, n.d.);
- принцип, згідно з яким рішення повинні завжди прийматися на найнижчому можливому рівні або якнайближче до того місця, де вони матимуть ефект, наприклад, на місцевому рівні, а не в масштабах всієї країни (Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus, n.d.);
- принцип соціальної організації, згідно з яким функції, які ефективно виконуються підпорядкованими або місцевими організаціями, більше належать їм, ніж домінуючій центральній організації (Merriam-Webster, n.d.).

У трактуванні Європейського Парламенту загальна мета **принципу субсидіарності** (principle of subsidiarity) полягає у тому, щоб гарантувати певний ступінь незалежності нижчого органу влади по відношенню до вищого або місцевого органу влади по відношенню до центрального уряду. Таким чином, він передбачає розподіл повноважень між кількома рівнями влади – принцип, який формує інституційну основу федеративних держав.

Джерело: European Parliament. (2025, May). *The principle of subsidiarity*. Fact Sheets on the European Union. <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/en/sheet/7/the-principle-of-subsidiarity>

У ЄС принцип субсидіарності є складовою управлінського концепту, згідно з яким суспільне управління має будуватися «знизу вгору». Йдеться про формат, який передбачає, що всі проблеми, які можуть ефективно вирішуватися на місцях, повинні перебувати в компетенції місцевих органів як найбільш близьких до населення. У разі неспроможності останніх, вирішення відповідних проблем має передаватися до компетенції вищих (і більш віддалених від громадян) рівнів влади – регіонального, загальнодержавного та наднаціонального/наддержавного в особі ЄС. Таким чином, кожен наступний рівень влади розглядається допоміжним (субсидіарним) по відношенню до

нижчого і вирішує лише ті завдання, які він може вирішити найбільш ефективно (Вікіпедія, n.d.). Зокрема, у статті 5(3) Договору про Європейський Союз задекларовано, що відповідно до принципу субсидіарності у сферах, що не належать до його виключної компетенції, Союз діє лише тоді і в тій мірі, в якій цілі запропонованої діяльності не можуть бути достатньою мірою досягнуті державами-членами на центральному, регіональному або місцевому рівнях, а можуть бути краще досягнуті на рівні Союзу з огляду на масштаби або наслідки запропонованої діяльності (European Union, 2016).

Проектуючи принцип субсидіарності на галузь освіти і навчання, Novoa & Dejong-Lambert (2003) асоціюють її з періодом «рідкого стану» політики ЄС у галузі освіти і навчання, що тривав з 1992 до 2000 року. «Рідкий» стан» трактується ними як відсутність імперативу Брюсселя щодо її реалізації державами-членами. Дослідники пояснюють це застосуванням саме передбаченого Маастрихтським договором принципу субсидіарності, відповідно до якого Брюссель мав право лише підтримувати та доповнювати окремі аспекти освітніх політик держав-членів у разі, якщо запропонована ним діяльність не могла бути повною мірою ними реалізована. Це призводило до ситуації, зазначають науковці, коли ініціативи ЄС не ставали регулярною практикою в освіті держав-членів.

Наступним у періодизації Novoa & Dejong-Lambert (2003) визначено період «твердого стану», який розпочався з 2000 року. «Твердий стан» учені інтерпретують як систематичне використання з боку ЄС індикаторів для моніторингу прогресу у реалізації проголошеної політики, що надало останній більшої жорсткості, та пов'язують із запровадженням відкритого методу координації.

Відкритий метод координації був запроваджений як інструмент Лісабонської стратегії у 2000 році в умовах інтенсифікації економічної інтеграції в ЄС та повільних темпів трансляції більших повноважень центру державами-членами. Відкритий метод координації асоціювався з посиленням керівної та координуючої ролі Європейської Ради для забезпечення більш узгодженого стратегічного спрямування та ефективного моніторингу прогресу (European Council, 2000).

Відкритий метод координації (Open method of coordination) визначається як форма «м'якого» права, зокрема, форма міжурядового вироблення політики, яка не призводить до обов'язкових законодавчих заходів ЄС і не вимагає від держав-членів приймати або змінювати свої закони.

Запроваджений як інструмент Лісабонської стратегії у 2000 році в умовах інтенсифікації економічної інтеграції та відставання у трансляванні державами-членами додаткових повноважень інституціям ЄС, відкритий метод координації забезпечив спрямування національних політик на досягнення спільних цілей засобом нових рамок для співпраці.

Відкритий метод координації реалізується у галузях, які відповідно до законодавства належать до компетенції держав-членів ЄС. Це зайнятість, соціальний захист, освіта і навчання. Він ґрунтується на:

- спільному визначенні цілей, яких необхідно досягти (приймається Європейською Радою);

- спільно розроблених інструментів для вимірювання прогресу у досягненні визначених цілей (статистичні дані, індикатори, керівні принципи);

- бенчмаркінгу, тобто порівнянні результатів діяльності держав-членів ЄС та обміні успішними практиками (контролюється Європейською Комісією) (European Union, n.d.).

Отже, після затвердження Договору про Європейський Союз освіту визначено однією з допоміжних компетенцій ЄС, а відкритий метод координації почав використовуватися для інтенсифікації європейського співробітництва засобами спільних цілей, стандартів і показників, а також взаємодії між суб'єктами цієї співпраці.

Форматом, який було започатковано для презентації та реалізації таких цілей, стандартів і показників, стали управлінські рамки (рамкові програми) співробітництва: Програма «Освіта і навчання 2010» («ЕТ2010»); Програма «Освіта і навчання 2020» («ЕТ2020»); Програма «Освіта і навчання 2030» («ЕТ2030») (Локшина, 2023).

Першою такою рамкою з використанням відкритого методу координації стала Програма «Освіта і навчання 2010», яка консолідувала заходи європейського співробітництва на період 2001 – 2010 років. У Програмі було визначено три стратегічні цілі європейського співробітництва:

- Підвищення якості та ефективності систем освіти і навчання в ЄС;
- Спрощення доступу для всіх до систем освіти і навчання;
- Відкриття систем освіти і навчання для ширшого світу (Council of the European Union, 2001).

У документі вперше запроваджувалися орієнтири для досягнення (benchmarks) до 2010 року, які розглядалися показниками з вимірювання прогресу на рівні ЄС, а держави-члени запрошувалися зробити свій внесок до колективного досягнення показників відповідно до їх конкретних потреб. Це:

- *базові навички*: частка 15-річних, які демонструють низькі результати з грамотності читання в ЄС, має зменшитися як мінімум на 20% у порівнянні з 2000 роком;
- *ранні випускники школи (без свідоцтва про середню освіту)*: частка молодих людей, які зарано залишили школу, не повинна перевищувати 10%;
- *математика, природничі науки, техніка*: загальна кількість випускників закладів вищої освіти зі спеціальностями в галузі математики, природничих дисциплін і техніки має зрости не менш, ніж на 15%; а гендерний розподіл в цій групі має стати більш збалансованим;
- *завершення повної середньої освіти*: щонайменше 85% населення ЄС 22 років повинно мати повну середню освіту;
- *навчання впродовж життя*: середній рівень участі у навчанні впродовж життя дорослого населення ЄС працездатного віку (25–64 років) має складати не менш, ніж 12,5% (Council of the European Union, 2003).

У Рамковій програмі європейського співробітництва у галузі освіти і навчання «Освіта і навчання 2020» кількість стратегічних цілей зросла до чотирьох. Це:

- Перетворення навчання впродовж життя та мобільності на реальність, підвищення чутливості систем освіти та навчання до змін і до світу в цілому.
- Підвищення якості та ефективності освіти і навчання шляхом приділення більшої уваги підвищенню рівня базових навичок, таких як грамотність і лічба, приваб-

ливості математики, природничих дисциплін і техніки, а також зміцненню мовних здатностей.

- Сприяння рівності, соціальній злагоді та активному громадянству для того, щоб усі громадяни, незалежно від їхніх особистих, соціальних чи економічних обставин, могли продовжувати розвивати навички, необхідні для професійної діяльності, протягом усього життя.

- Інтенсифікація творчості та інновацій, включно з підприємливістю, на усіх рівнях освіти і навчання, оскільки вони є ключовими рушіями сталого економічного розвитку. Зокрема, слід сприяти громадянам у набутті цифрової компетентності та розвивати ініціативу, підприємливість і культурну обізнаність (Council of the European Union, 2009).

Орієнтири для досягнення прогресу у Рамковій програмі «Освіта і навчання 2020» великою мірою синхронізувалися з орієнтирами попередньої рамки. Це:

- *освіта дітей раннього та дошкільного віку*: щонайменше 95% дітей (від 4-х років до початку обов'язкової освіти) повинні брати участь у програмах дошкільної підготовки;

- *низький рівень успішності з базових навичок*: частка 15-річних дітей, які погано встигають з читання, математики та природознавства, має бути нижчою за 15%;

- *особи, які зарано залишили навчання*: частка тих, хто рано залишив навчання, має бути меншою за 10%;

- *отримання вищої освіти*: частка молоді у віці 30–34-роки, які мають вищу освіту, має становити не менш, ніж 40%;

- *участь дорослого населення у різних формах навчання*: щонайменше 15% дорослого населення повинні брати участь у різних формах навчання у системі освіти дорослих (Council of the European Union, 2009).

Хоча показники продовжували позиціонуватися як інструмент вимірювання прогресу на європейському рівні та не проголошувалися обов'язковими для досягнення державами-членами, моніторинг прогресу національних систем освіти здійснювався саме на їх основі.

Чинною на сьогодні є програма під назвою Стратегічна рамка європейського співробітництва у галузі освіти і навчання на шляху до Європейського освітнього простору і за його межами (2021–2030). Останній проголошено ключовою метою європейського співробітництва на визначене десятиліття (Council of the European Union, 2021).

Розглядаючи розгортання концепту Європейського освітнього простору, процитуємо працю «Перетворення європейського освітнього простору на реальність: стан справ, виклики та перспективи», де констатовано, що освітній простір був невід'ємною частиною європейської інтеграції з часів Другої світової війни (Chircop, 2021).

Початкове бачення Європейського освітнього простору представлено у Повідомленні Комісії Європейському Парламенту, Раді, Європейському соціально-економічному комітету та Комітету регіонів щодо зміцнення європейської ідентичності через освіту та культуру від 17 листопада 2017 року (European Commission, 2017). У документі Європейський освітній простір розглядається як такий, що базується на довірі, взаємному визнанні кваліфікацій, співпраці та обміні кращими практиками, мобільно-

сті. На Європейський освітній простір покладалася місія зміцнення європейської ідентичності та просування активного громадянства.

Інструментами побудови Європейського освітнього простору до 2025 року у документі визначено:

- перетворення академічної мобільності на реальність для всіх;
- усунення перешкод для визнання кваліфікацій як на рівні школи, так і на рівні вищої освіти;
- модернізація розроблення навчальних програм;
- підвищення рівня вивчення мов;
- створення європейських університетів світового класу, які можуть безперешкодно працювати разом через кордони;
- покращення освіти, професійної підготовки і навчання впродовж життя;
- стимулювання інновацій в освіті у цифрову епоху;
- надання більшої підтримки вчителям;
- збереження культурної спадщини і виховання почуття європейської ідентичності та культури.

Досліджуючи сприйняття концепту Європейського освітнього простору, який було окреслено у Повідомленні, Heriard, Prutsch & Thoenes (2021) пишуть про дискусію як на рівні держав-членів, так і низки європейських зацікавлених осіб. Акцент у дискусії робився на необхідності відходу від зосередженості на таких напрямках, як мобільність, багатомовність і визнання дипломів. Висловлювалися думки щодо важливості конкретизації цілей, рівнів і географії європейського освітнього простору, стратегії його реалізації. Зокрема, пріоритет надавався таким цілям, як якість і справедливість та охопленню усіх рівнів освіти. У рамках географічного бачення європейського освітнього простору наголос робився на його розширенні поза кордонами ЄС.

Подальше розроблення концепту Європейського освітнього простору зроблено у Висновках Ради щодо просування бачення Європейського освітнього простору від 7 червня 2018 року (Council of the European Union, 2018). При збереженні завдання сприяння мобільності та співробітництву у галузі освіти і навчання, Європейський освітній простір збагачується місією підтримки держав-членів у модернізації національних освітніх систем. З урахуванням висловлених пропозицій Європейський освітній простір у документі ґрунтується на ідеї навчання впродовж життя, охоплюючи усі рівні – від дошкільної освіти до освіти дорослих.

З метою досягнення прогресу у перетворенні Європейського освітнього простору на реальність Європейська Рада запропонувала консолідувати зусилля на таких ініціативах: ERASMUS+; цифрові навички та освіта; вища освіта; якісна та інклюзивна освіта; навчання мов; визнання кваліфікацій.

Оновлене бачення Європейського освітнього простору представлено у Повідомленні Комісії Європейському Парламенту, Раді та Комітету регіонів «Досягнення Європейського освітнього простору до 2025 року» від 30 вересня 2020 року, в якому простір розглядається як основа для співробітництва ЄС у галузі освіти і навчання та побудови державами-членами стійких перспективних систем освіти (European Commission, 2020). Для формування Європейського освітнього простору Комісія запропонувала

консолідувати зусилля на шістьох вимірах, які охоплюють як різні освітні рівні, так і наскрізні теми. До наскрізних тем віднесено якість, інклюзію і гендерну рівність, зелений та цифровий переходи, а до рівневої тематики – вчителів і викладачів та вищу освіту. Як відповідь на нові виклики Європи та світу окрім «зеленого» та цифрового переходу інновацією стало запровадження геополітичного виміру.

У чинній рамці «Освіта і навчання 2030» Європейський освітній простір розглядається з позиції забезпечення:

- учням можливості продовжувати навчання на різних етапах життя та шукати роботу в ЄС,
- державам-членам і зацікавленим сторонам – співпрацювати, щоб надавати високоякісну, інноваційну та інклюзивну освіту і навчання, що підтримує економічне зростання та високоякісні можливості працевлаштування, а також особистісний, соціальний і культурний розвиток.

У документі проголошено, що рух до Європейського освітнього простору передбачає, що метою європейського співробітництва у галузі освіти і навчання має бути підтримка подальшого розвитку систем освіти в державах-членах, які працюють для забезпечення:

- особистісної, соціальної і професійної самореалізації усіх громадян за сприяння демократичним цінностям, рівності, соціальній згуртованості, активній громадянській позиції та міжкультурному діалогу;
- стійкого економічного процвітання, зеленого і цифрового переходу, а також працевлаштування.

Інновацією стало збільшення кількості стратегічних пріоритетів до п'яти. Це:

- підвищення якості, справедливості, інклюзії та успіху для всіх у галузі освіти і навчання;
- перетворення навчання впродовж життя та мобільності на реальність для всіх;
- підвищення рівня володіння компетентностями та мотивації у професії викладача;
- зміцнення європейської вищої освіти;
- підтримка зеленого та цифрового переходу в освіті та навчанні та за допомогою них.

Програмою визначено сім показників для досягнення. Це:

- *участь у різних формах освіти дітей раннього та дошкільного віку*: не менш, ніж 96% дітей від 3-х років до початку обов'язкового навчання в початковій школі мають бути охоплені дошкільною освітою до 2030 року;
- *низький рівень успішності 15-річних учнів з базових навичок*: частка 15-річних з низькими успіхами з читання, математики та природничих наук повинна становити менш, ніж 15% до 2030 року;
- *низька успішність восьмикласників з оволодіння цифровими навичками*: частка восьмикласників, з низькою успішністю з комп'ютерної та інформаційної грамотності має бути меншою за 15% до 2030 року;
- *особи, які зарано залишили навчання*: частка тих, хто зарано залишив навчання повинна бути меншою за 9% до 2030 року;
- *отримання вищої освіти*: частка населення 25–34 років з вищою освітою має становити не менше 45% до 2030 року;

- *навчання випускників ПТО на робочому місці*: частка нещодавніх випускників ПТНЗ, які отримали можливість навчання на робочому місці під час професійної підготовки, має становити не менш, ніж 60% до 2025 року;

- *участь дорослих у навчанні*: не менш, ніж 47% дорослого населення у віці 25–64 роки повинні брати участь у навчанні впродовж останніх 12 місяців до 2025 року (Council of the European Union, 2021).

Таким чином, чинна Стратегічна рамка європейського співробітництва у галузі освіти і навчання (2021–2030) пропонує інноваційне бачення освітнього сектора у форматі Європейського освітнього простору. Європейський освітній простір позиціонується як система, що взаємопов’язує усі ланки освіти на засадах освіти впродовж життя такими наскрізними пріоритетами, як мобільність, навички, компетентності та кваліфікації, сучасні мови, цифровізація, зелений перехід на засадах європейської ідентичності та цінностей.

Консолідований перелік стратегічних пріоритетів трьох рамок подано у табл. 1.

Таблиця 1.

Стратегічні орієнтири рамок програм ЕТ 2010, ЕТ 2020 та ЕТ 2030

ЕТ 2010	ЕТ 2020	ЕТ 2030
Підвищення якості та ефективності систем освіти і навчання в ЄС.	Перетворення навчання впродовж життя та мобільності на реальність.	Підвищення якості, справедливості, інклюзії та успіху для всіх у галузі освіти і навчання.
Спрощення доступу для всіх до систем освіти і навчання.	Підвищення якості та ефективності освіти і навчання.	Перетворення навчання впродовж життя та мобільності на реальність для всіх.
Відкриття систем освіти та навчання для ширшого світу.	Сприяння рівності, соціальній злагоді та активному громадянству.	Підвищення рівня володіння компетентностями та мотивації у професії викладача.
	Інтенсифікація творчості та інновацій, включно з підприємливістю, на усіх рівнях освіти.	Зміцнення європейської вищої освіти.
		Підтримка зеленого та цифрового переходу в освіті і навчанні та за допомогою них.

Таблиця 1 розроблена автором на основі джерел: Council of the European Union, 2001; Council of the European Union, 2009; Council of the European Union, 2021.

Як видно з табл. 1. фундаментальними параметрами європейського співробітництва у галузі освіти і навчання у форматі рамок програм ЕТ 2010, ЕТ 2020 та ЕТ 2030 визначено підвищення якості/ефективності та забезпечення рівного доступу до освіти в рамках навчання впродовж життя.

Консолідований перелік показників трьох рамок продемонстровано у табл. 2.

Таблиця 2.

**Ключові показники, які визначено у рамкових програмах
ЕТ 2010, ЕТ 2020, ЕТ 2030**

ЕТ 2010	ЕТ 2020	ЕТ 2030
Ранні випускники школи (без свідоцтва про середню освіту): частка молодих людей, які зарано залишили школу, не повинна перевищувати 10%	Особи, які зарано залишили навчання: до 2020 року частка тих, хто рано залишив навчання, має бути меншою за 10%	Особи, які зарано залишили навчання: частка тих, хто зарано залишив навчання повинна бути меншою за 9% до 2030 року
Математика, природничі науки, техніка: загальна кількість випускників закладів вищої освіти зі спеціальностями в галузі математики, природничих дисциплін і техніки має зрости не менш, ніж на 15%; а гендерний розподіл в цій групі має стати більш збалансованим	Отримання вищої освіти: до 2020 року частка молоді у віці 30-34-роки, які мають вищу освіту, має становити не менш, ніж 40%	Отримання вищої освіти: частка населення 25-34 років з вищою освітою має становити не менше 45% до 2030 року
Завершення повної середньої освіти: щонайменше 85% населення ЄС 22 років повинно мати повну середню освіту		
Базові навички: частка 15-річних, які демонструють низькі результати з грамотності читання в ЄС, має зменшитися як мінімум на 20% у порівнянні з 2000 роком	Низький рівень успішності з базових навичок: до 2020 року частка 15-річних дітей, які погано встигають з читання, математики та природознавства, має бути нижчою за 15%	Низький рівень успішності 15-річних учнів з базових навичок: частка 15-річних з низькими успіхами з читання, математики та природничих наук повинна становити менш, ніж 15% до 2030 року
Навчання впродовж життя: середній рівень участі у навчання впродовж життя дорослого населення ЄС працездатного віку (25-64 років) має складати не менш, ніж 12,5%	Участь дорослого населення у різних формах навчання: до 2020 року щонайменше 15% дорослого населення повинні брати участь у різних формах навчання у системі освіти дорослих	Участь дорослих у навчанні: не менш, ніж 47% дорослого населення у віці 25-64 роки повинні брати участь у навчанні впродовж останніх 12 місяців до 2025 року
	Освіта дітей раннього та дошкільного віку: до 2020 року щонайменше 95% дітей (від 4-х років до початку обов'язкової освіти) повинні брати участь у програмах дошкільної підготовки	Участь у різних формах освіти дітей раннього та дошкільного віку: не менш, ніж 96% дітей від 3-х років до початку обов'язкового навчання в початковій школі мають бути охоплені дошкільною освітою до 2030 року

ЕТ 2010	ЕТ 2020	ЕТ 2030
		Низька успішність восьмикласників з оволодіння цифровими навичками: частка восьмикласників, з низькою успішністю з комп'ютерної та інформаційної грамотності має бути меншою за 15% до 2030 року
		Навчання випускників ПТО на робочому місці: частка нещодавніх випускників ПТНЗ, які отримали можливість навчання на робочому місці під час професійної підготовки, має становити не менш, ніж 60% до 2025 року

Таблиця 2 розроблена автором на основі джерел: Council of the European Union, 2003; Council of the European Union, 2009; Council of the European Union, 2021.

Слід звернути увагу на присутність у програмах показників, які покликані сприяти як залученню громадян до набуття освіти різного рівня, так формуванню та розвитку у них базових навичок.

Отже, рамки європейського співробітництва у галузі освіти і навчання є важливим інструментом ЄС як для вертикальної взаємодії між ЄС та державами-членами, так і для горизонтальної – між національними освітніми екосистемами. Рамки забезпечують прозорість, безперервність та ефективність такої співпраці, поєднуючи її політичний та технічний рівні.

Наголосимо на такій важливій характеристиці рамок як відкритість до оновлення. Порівняльний аналіз засвідчує:

- збільшення кількості стратегічних пріоритетів з прийняттям кожної наступної рамки, що покликане забезпечити дієву відповідь на виклики, з якими стикається ЄС впродовж кожного наступного десятиліття XXI ст., та відповідність швидкозмінним запитам Європейської спільноти;
- рух у напрямі розширення переліку показників для досягнення з метою охоплення усіх рівнів – від освіти для дітей раннього віку до участі дорослих у навчанні впродовж життя.

Після досягнення визначеного показника формулюється новий, або корегується у разі потреби. Зокрема, показник «частка молоді у віці 30–34-роки, які мають вищу освіту» визначено як 40% у Програмі ЕТ 2020 та 45% у Програмі ЕТ 2030.

Констатуємо дієвість системи орієнтирів та показників. Це, зокрема, засвідчує досягнення більшості ключових показників в рамках Рамки ЕТ 2020. Наприклад:

- частка осіб, хто зарано залишив навчання, зменшилася з 13,8 % у 2010 році до 10,1 % у 2020 році при орієнтирі 10%;

- частка молоді, яка отримала вищу освіту зросла з 32,6 % у 2010 році до 40,9 % у 2020 році при орієнтирі 40%;

- частка дітей раннього та дошкільного віку, що охоплені дошкільною освітою, зростає з 90,3 % у 2009 році до 95,3 % в 2019 році при орієнтирі 95%.

Водночас, частина показників залишилася недосягнутими. Це:

- відсоток дорослих у навчанні впродовж життя зріс з 7,8 % у 2010 році до 9,2 % у 2020 році при орієнтирі 15 %;

- відсоток 15-річних з низьким рівнем володіння базовими навичками становив 22,9 % з математики, 22,5 % з читання та 22,3 % природничих дисциплін, у той час, коли орієнтиром було визначено 15% у 2020 році. Більш того, показники навіть погіршилися, оскільки у 2009 році вони становили: 22,7 % з математики, 19,7 % з читання та 17,8 % з природознавства (Chirсор, 2021).

Іншою важливою характеристикою рамок є структурування десятилітніх періодів на цикли/періоди, на час яких визначаються додаткові пріоритети, що деталізують стратегічні пріоритети співробітництва, визначені на десятиліття. Такий гнучкий підхід покликаний працювати на створення простору для актуалізації та фокусування на пріоритетах європейської політики у галузі освіти і навчання. Зокрема, у Рамці європейського співробітництва до 2030 року визначено два п'ятилітніх періоди 2021–2025 та 2026–2030 роки. У попередніх програмах використовувався трирічний цикл.

Отже, у ХХІ ст. ЄС реалізує цілісну стратегію співробітництва у галузі освіти і навчання, яка позиціонується невід'ємною складовою комплексної розбудови європейської спільноти. Сталість вектора такого співробітництва, що забезпечено наскрізністю стратегічних пріоритетів у рамкових програмах ЕТ 2010, ЕТ 2020 та ЕТ 2030, сприяє гармонізації і інтеграції національних освітніх систем держав-членів та, відповідно, працює на реалізацію мети побудови суспільства та економіки знань.

Освітня політика ЄС сьогодні характеризується цілеспрямованими, багатовекторними та багаторівневими впливами з метою досягнення мети побудови Європейського освітнього простору.

Європейський освітній простір (European Education Area) як феномен пройшов шлях від інструменту подолання перешкод для мобільності до орієнтиру європейського співробітництва у галузі освіти і навчання до 2030 року.

Початкове бачення Європейського освітнього простору ґрунтувалося на спільній зоні, де здобувачі освіти та освітяни можуть співпрацювати і спілкуватися між собою поза дисциплінами, культурами і кордонами, і де кваліфікації й результати навчання, отримані під час навчання за кордоном, визнаються автоматично.

Сьогодні Європейський освітній простір є візією освіти майбутнього, він охоплює як загальноєвропейський, так і індивідуальний рівні та усі контексти освіти впродовж життя (life-wide & lifelong education).

Побудова Європейського освітнього простору визначається досягненням пріоритетів Стратегічної рамки. Це: підвищення якості, справедливості, інклюзії та успіху для всіх галузі освіти і навчання; перетворення навчання впродовж життя та мобільності на реальність для всіх; підвищення рівня володіння компетентностями та мотивації професії викладача; зміцнення європейської вищої освіти; підтримка зеленого та цифрового переходу в освіті та навчанні та за допомогою них.

Стратегічні пріоритети є чіткими та такими, які можуть бути реалізовані, забезпечують інноваційну трансформацію усіх рівнів освіти на засадах синергії та системності. Охоплення усіх рівнів освіти креативною ідеєю побудови Європейського освітнього простору забезпечується застосуванням методології поєднання тематичного та рівневого форматів формулювання пріоритетів співробітництва.

Досягнення пріоритетів вимірюється системою індикаторів на засадах постійного моніторингу прогресу, який концентровано на таких напрямках як успішність 15-річних учнів з базових навичок; успішність восьмикласників з оволодіння цифровими навичками; участь урізних формах освіти дітей раннього та дошкільного віку; частка осіб, які зарано залишили навчання; отримання вищої освіти; навчання випускників ПТО на робочому місці; участь дорослих у навчанні.

Щорічне оцінювання прогресу національних систем освіти і навчання за показниками Рамки засвідчує ґрунтовні зусилля держав-членів ЄС з досягнення визначених пріоритетів.

ВИКОРИСТАНІ ДЖЕРЕЛА

- Вікіпедія. (n.d.). *Субсидіарність*. Дата звернення: 22 квітня 2025. <https://uk.wikipedia.org/wiki/Субсидіарність>
- Локшина, О. (2023). Стратегія європейського співробітництва у галузі освіти і навчання у 2021 – 2030 рр. як євроінтеграційний орієнтир для української освіти. *Український Педагогічний журнал*, (4), 5–17. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-5-17>
- Локшина, О. (2024). Європейський освітній простір як інтеграційна перспектива української освіти. *Український Педагогічний журнал*, (2), 6–19. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-2-6-19>
- Топузов, О., Локшина, О., Джурило, А., & Шпарик, О. (2023). Європейський дослідницький простір як орієнтир розвитку освіти і науки в Україні. *Український Педагогічний журнал*, (4), 5–19. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-4-5-19>
- Agostini, C., & Natali, D. (2015). The EU's ambivalent involvement in education and training policies. In D. Natali & B. Vanhercke (Eds.), *Social policy in the European Union: State of play 2015* (pp. 153–182). Brussels: ETUI, OSE.
- Alexiadou, N., & Lange, B. (2014). Europeanizing the National Education Space? Adjusting to the Open Method of Coordination (OMC) in the UK. *International Journal of Public Administration*, 38(3), 157–166. <https://doi.org/10.1080/01900692.2014.934836>
- Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus. (n.d.). *Subsidiarity*. https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/subsidiarity#google_vignette
- Cankaya, S., Kutlu, Ö., & Cebeci, E. (2015). The educational policy of the European Union. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 174, 886–893. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.706>
- Carlson, S., Eigmüller, M., & Lueg, K. (2018). Education, Europeanization and Europe's social integration. An introduction. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 31(4), 395–405. <https://doi.org/10.1080/13511610.2018.1550388>
- Chircop, D. (2021). *The European Education Area and the 2030 strategic framework for education and training* (EPRS Briefing PE 690.630). European Parliamentary Research Service. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2021/690630/EPRS_BRI\(2021\)690630_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2021/690630/EPRS_BRI(2021)690630_EN.pdf)

-
- Collins Dictionary. (n.d.). *Subsidiarity*. https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/subsidiarity#google_vignette
- Council of the European Union. (2001). *Report from Education Council to the European Council on the Concrete Future Objectives of Education and Training Systems* (Doc. ST 5980/01). <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-5980-2001-INIT/en/pdf>
- Council of the European Union. (2003). *Council conclusions on reference levels of European average performance in education and training (Benchmarks)* (2003/C 134/02). EUR-Lex. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52003XG0607\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52003XG0607(01))
- Council of the European Union. (2009). *Council conclusions on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020')* (2009/C 119/02). EUR-Lex. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=celex%3A52009XG0528%2801%29>
- Council of the European Union. (2018). *Council conclusions on moving towards a vision of a European Education Area* (2018/C 195/04). EUR-Lex. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018XG0607\(01\)&rid=6](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018XG0607(01)&rid=6)
- Council of the European Union. (2021). *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). EUR-Lex. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32021G0226%2801%29&qid=1617706323424>
- Diez, T., & Wiener, A. (2018). *Introducing the mosaic of integration theory* (KFG Working Paper Series, No. 88). Kolleg-Forschergruppe "The Transformative Power of Europe", Freie Universität Berlin. <https://surl.li/npmyec>
- European Commission. (2017). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: Strengthening European identity through education and culture* (COM(2017) 673 final). EUR-Lex. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52017DC0673>
- European Commission. (2020). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on achieving the European Education Area by 2025* (COM(2020) 625 final). EUR-Lex. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0625>
- European Council. (2000). *Lisbon European Council 23 and 24 March 2000 Presidency Conclusions*. https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm
- European Union. (n.d.). *Open method of coordination*. EUR-Lex. <https://eur-lex.europa.eu/EN/legal-content/glossary/open-method-of-coordination.html>
- European Union. (2016). *Consolidated versions of the Treaty on European Union and the Treaty on the Functioning of the European Union* (2016/C 202/01). EUR-Lex. <https://surl.li/yxgbdu>
- Gornitzka, Å. (2018). Organising Soft Governance in Hard Time – The Unlikely Survival of the Open Method of Coordination in EU Education Policy. *European Papers: A Journal on Law and Integration*, 3(1), 235–255. <https://doi.org/10.15166/2499-8249/211>
- Heriart, P., Prutsch, M. J., & Thoenes, S., (2021). *Research for CULT Committee – Making the European Education Area a reality: state of affairs, challenges and prospects*. European Parliament, Policy Department for Structural and Cohesion Policies. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.14830.95042>
- Merriam-Webster. (n.d.). *Subsidiarity*. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/subsidiarity>
- Nóvoa, A., & Dejong-Lambert, W. (2003). Educating Europe: An analysis of EU educational policies. In D. Phillips & H. Ertl (Eds.), *Implementing European Union education and training policy* (pp. 41–72). Springer. https://doi.org/10.1007/0-306-48077-8_3
- Oxford Learner's Dictionaries. (n.d.). *Integration*. https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/american_english/integration?q=integration
- Oxford Learner's Dictionaries. (n.d.). *Subsidiarity*. <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/subsidiarity>
- Radaelli, C. M. (2004). *The open method of coordination: A new governance architecture for the European Union?* Swedish Institute for European Policy Studies. <https://ore.exeter.ac.uk/repository/bitstream/handle/10036/22489/Radaelli%20open%20Method.pdf?sequence=2>
- Shaw, J. (2022). European integration. In *Oxford Public International Law* (OPIL). <https://opil.ouplaw.com/display/10.1093/law-oeul/law-oeul-e102>
- Stevenson, H. (2024). Europeanizing Europe's Education Policy. In *Building Europe Through Education, Building Education Through Europe* (pp. 206–221). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781003247838-13>
-

II. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ІНТЕГРАЦІЇ ОСВІТИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ДОСЛІДНИЦЬКОМУ ПРОСТОРИ

Світлана КРАВЧЕНКО

кандидат історичних наук



<http://orcid.org/0000-0003-3350-4638>

В основу нашого дослідження покладено теоретико-стратегічний підхід до розгляду теоретичних засад інтеграції освіти в європейському дослідницькому просторі з метою екстраполювання цього досвіду в національну систему освіти.

Концепція дослідження ґрунтується на розумінні того, що євроінтеграційні процеси сприяють та інтенсифікують, з-поміж іншого, інтеграційні процеси в освіті й науці. Сучасна освіта відображає напрям розвитку української держави, пов'язаний із євроінтеграційними процесами й орієнтована на європейські цінності, європейський і світовий освітній простори.

Європейське суспільство на початку ХХІ ст. актуалізувало інтеграційні процеси. Україна не виняток у цих процесах, тому одним із пріоритетів розвитку української держави є її інтеграція до європейського співтовариства. Україна зобов'язана узгодити та наблизити свої соціально-економічні, освітні інституції до стандартів країн ЄС і корелювати їх згідно з загальноєвропейськими вимогами (Кравченко, 2024).

ЄС і Європейське співтовариство – це сукупність інституціональної, юридичної, політичної й економічної систем, складне ціле, що знаходиться у процесі безперервного розвитку (Миколук, 2010) (табл. 1).

Усвідомлення необхідності інтеграції почало формуватися в суспільній позиції на основі попередніх думок, дебатів, досвіду і розуміння потреби балансу сил, колективної безпеки та світового уряду як підходів до міжнародного миру (Chadwick, 1977, с. 73).

У 1960-х рр. поняття «інтеграція» почали тлумачити як «процес, за допомогою якого політичні діячі в особистих чітких національних установах погоджуються передати свою довіру, очікування й політичну активність новому центру, чий інституції володіють юрисдикцією, яка перевершує та виходить за межі раніше існуючої в національних державах» (Трихліб, 2013).

Останнє десятиліття в українському науково-педагогічному дискурсі активно вживаним є поняття «європейський освітній і дослідницький простір», яке транслює єдність усіх освітніх стейкхолдерів (освітніх і виховних закладів, науково-педагогічних центрів, урядових і громадських інституцій, що опікуються освітою і наукою) у різних країнах, геополітичних регіонах, а також у глобальному масштабі, їх взаємовплив і взаємодію за умов інтернаціоналізації різних сфер суспільного життя в сучасному світі (Єгоров та ін., 2008, с. 13).

Європейський Союз: коротка довідка

Європейський Союз , іноді також Європейська Унія – економічний і політичний союз, що об'єднує 27 держав-членів, розташованих у Європі.
Столиця. Юридично в ЄС немає столиці, але де-факто нею є Брюссель, де базується більшість інституцій Європейського Союзу.
Населення. Велике мультикультурне суспільство 27 держав. Станом на 1 січня 2023 р. населення ЄС становило близько 448 387 872.
Офіційна мова. ЄС має 24 офіційні мови: болгарська, хорватська, чеська, данська, голландська, англійська, естонська, фінська, французька, німецька, грецька, угорська, італійська, ірландська, латвійська, литовська, мальтійська, польська, португальська, румунська, словацька, словенська, іспанська та шведська. Важливі законодавчі документи перекладаються кожною офіційною мовою, і Європейський парламент забезпечує переклад документів та пленарних засідань. Європейська Комісія поводить свою внутрішню діяльність трьома процедурними мовами: англійською, французькою та німецькою. Суд ЄС використовує французьку як робочу мову. Європейський центральний банк веде свою діяльність переважно англійською.
Релігія. ЄС не має офіційного зв'язку з жодною релігією. Утім визнає статус національного законодавства церков і релігійних об'єднань, а також статус філософських і неконфесійних організацій.
Короткий історичний екскурс. У 1957 р. на основі Римських договорів виникли Європейська економічна спільнота (ЄЕС) та Європейська спільнота з атомної енергії (Євратом). Разом ці міжнародні організації утворили Європейські спільноти (ЄС). У 1993 р. після підписання Маастрихтського договору організація офіційно отримала сучасну назву – Європейський Союз (ЄС). Останній значний перегляд конституційних принципів ЄС був затверджений у Лісабонській угоді, яка набула чинності 2009 р. ЄС відіграє важливу роль у спільній зовнішній і безпековій політиці.
Дипломатичні місії. ЄС має постійні дипломатичні місії в усьому світі й офіційних представників в ООН, Світовій організації торгівлі (СОТ), «Великій Сімці», «Великій двадцятці».
Найважливіші інституції ЄС: • Європейська Комісія • Рада Європейського Союзу • Європейська рада • Суд Європейського Союзу • Європейський центральний банк • Європейський Парламент
Правова система. ЄС базується на низці договорів, які надають повноваження встановлювати широкі політичні цілі та створювати організації з необхідними юридичними повноваженнями, що передбачають можливість ухвалювати законодавство, яке може безпосередньо впливати на всі країни-члени. ЄС є суб'єктом права з правом підписувати угоди та міжнародні договори. Судова гілка влади ЄС складається з двох судів: Європейський Суд Справедливості, Суд загальної юрисдикції.
Основні права. ЄС заснований на цінностях поваги до людської гідності, свободи, демократії, рівності, верховенства права та поваги до прав людини і прав осіб, які належать до меншин у суспільстві, в якому переважають плюралізм, недискримінація, толерантність, справедливості, солідарність і гендерна рівність. Це закріплено в Європейській конвенції з прав людини (1953), Європейській соціальній хартії (1965), Хартії основоположних прав Європейського Союзу (2009) та ін.

Дані сформовано з (Європейський Союз, 2025).

Європейський вибір України зумовлений її геополітичним положенням і спільною історією формування та розвитку європейської культури (Кобернік та ін., 2008). І сьогодні, в умовах тривалої військової агресії РФ проти України, українці стали зі значно більшим позитивом сприймати євроінтеграційні настрої і підкріплювати їх практичними діями. Тож на сучасному етапі розвитку освіти інтеграція розглядається як найбільш значущий інноваційний освітній напрям XXI століття.

Політико-правові й організаційні аспекти означеного феномену в Європі закріплено передусім у Конвенції про визнання кваліфікацій з вищої освіти в європейському регіоні (1997), спільній декларації міністрів освіти Європи «Європейський простір у сфері вищої освіти» (1999), конкретизовано у процесі формування єдиного європейського простору освіти і науки в рамках реалізації організаційно-правових (Хан, 2016) і методичних заходів Болонського процесу та в інших нормативно-правових документах, законодавчих актах, міжнародних угодах, які підписала Україна в контексті формування єдиного європейського простору.

Інтеграцію національної освіти в міжнародний освітній простір визначено одним із принципів державної політики у сфері освіти та одним із ключових аспектів освітньої діяльності в Законі України «Про освіту» (2017), Дорожній карті європейської інтеграції України у сферах освіти і науки до 2027 року (2023), концепції МОН України «План відновлення. Освіта і наука» (2022), концепції Нової української школи (2017), наукових виданнях НАПН України «Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні» (2016, 2021), наказі МОН України «Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір» (2004) тощо.

Питання освітніх інтеграційних процесів неодноразово ставали предметом дослідження багатьох українських вчених. Зокрема важливими для вивчення теоретичних аспектів інтеграції української освіти в європейський освітній простір стали наукові розвідки, в яких з'ясовано нормативно-правову базу формування єдиного європейського освітнього простору (О. Локшина, Є. Хан), розглянуто соціально-економічні аспекти входження України в європейський і світовий науково-освітній простір (О. Передрій), схарактеризовано перспективи європейської інтеграції для української освіти (О. Локшина, Н. Дічек, М. Панчук), проаналізовано стратегічні орієнтири європейського дослідницького простору (А. Джурило, О. Локшина, О. Топузов, О. Шпарик), досліджено європейську рамку навчальної компетентності здобувачів загальної середньої освіти (В. Бунда, О. Глушко), узагальнено етапи української євроінтеграції в галузі шкільної освіти (О. Глушко), досліджено сучасні тенденції інтеграційних процесів у шкільних системах ЄС (О. Шпарик), а також, у яких досліджено теоретичні основи інтеграції, еволюцію поглядів на феномен європейської інтеграції в контексті геополітичного бачення (О. Сокур, А. Макаренко, С. Череватий, Л. Хомутенко) та в розрізі зближення правової системи України і ЄС (К. Твердохліб).

Дослідженню цієї проблематики присвячено наукові праці західних науковців, в яких розглянуто як традиційні, так і дискусійні теоретичні підходи до європейської інтеграції (А. Wiener, Т.А. Borsel, Т. Risse, М.А. Pollack), конкретизовано вплив теорії лібералізму на євроінтеграційні процеси (F. Schimmelfennig), досліджено зміну дискур-

су британських політиків щодо національного суверенітету, що пов'язано з розвитком європейської інтеграції (M. Nakano), визначено вплив глобальних інтеграційних процесів та європейські ринки праці (J. Grahl, P. League), проаналізовано європейську трансформацію в контексті соціальної теорії (G. Delanty, S. Saurugger, F. Merand, H.-J. Trenz), здійснено огляд феномену гендеру в теорії європейської інтеграції (A. Kronsell), студіювалися питання європейської безпеки в теорії інтеграції (K. Zwolski, S. Saurugger, K.E. Howell). Значущими для нашого дослідження стали також дисертації зарубіжних учених, в яких увиразнено сучасні новаторські погляди на різноманітні аспекти європейської інтеграції в розрізі їх переосмислення (K. E. Howell, A. Mongiardino, M. Rudhult, M. Nakano, D.G. Zevgolis).

Багато наукових теорій покликані пояснити та спрогнозувати євроінтеграційний процес. Зокрема теорії дозволяють виділити головне в роз'єднаних фактах, зрозуміти їхні причинно-наслідкові взаємозв'язки, на ранніх етапах розрізнити нові процеси і тенденції.

З оперттям на вагомні концептуальні дослідження зарубіжних вчених у контексті досліджуваної нами теми, увиразнимо монументальні етапи в розвитку теорії європейської інтеграції (табл. 2).

Таблиця 2.

Етапи розвитку європейської інтеграції

Етапи	Основні питання, які потребували відповіді на кожному етапі
I – пояснювальний – 1960-ті рр.	Чому відбувається євроінтеграція та як її можна пояснити?
II – аналітичний – 1980-ті рр.	Яка політична система в ЄС? Як можна схарактеризувати політичну систему в ЄС? Як функціонує регулятивна політика в ЄС?
III – конструктивний – 1990-ті рр. (розвиток ЄС)	Як і з якими соціальними й політичними наслідками розвивається інтеграція? Як уряд концептуалізує євроінтеграцію?

Дані сформовано з (Wiener, 2004).

Європейську інтеграцію можна розглядати як вищий рівень національних політичних систем і процесів, як унікальне явище, що не має аналогів у світовій практиці. Європейська інтеграція нерозривно пов'язана з загальносвітовим розвитком, є органічною складовою світової політики й економіки, зазнає впливу від зовнішнього світу і, у свою чергу, здійснює вагомий вплив на його еволюцію (Миколюк, 2009).

Концептуальні засади європейської інтеграції

Провідники теоретичними напрацюваннями в євроінтеграційному спрямуванні визнано наукові теорії, що утворили відповідні напрями: федералізм, функціоналізм, неофункціоналізм, транснаціоналізм (Хомутенко, 2020, с. 128), які розглянемо нижче.

Федералізм. Дослідники цього напрямку вважають, що федеративна система є найбільш прийнятною для конгломерату західноєвропейських держав, оскільки вона є досить гнучкою, забезпечує можливість збереження цілісності й автономії. Утім має і певні обмеження для країн, коли вони повинні передати центральному уряду частину владних повноважень. За концептуальну основу федералісти брали політичну інтеграцію, утім не приділяли достатньо уваги економічним факторам інтеграції (Хомутенко, 2020, с. 129). На думку українського політолога А.В. Миколюка, федералізм як принцип державного будівництва, може давати різні результати, призводити до створення зовсім різних федерацій: централістської, децентралістської та збалансованої (Миколук, 2009).

Спроби практичної реалізації федеративних ідей були впроваджені пан'європейським рухом під егідою R.N. Coudenhove-Kalergi, котрий згодом (у 1947 р.) став генеральним секретарем Європейського парламентського союзу.

На початку XX ст. набули розповсюдження федералістські теорії українського походження, представником яких був М. Грушевський.

Українські федералісти заклали ідею федеративного об'єднання України з такими європейськими державами, з якими можна було б розвивати спільні історичні умови і зв'язки та розглядали федерацію як спосіб автономного розвитку України у складі такого об'єднання.

Функціоналізм. Функціоналізм – це класична теорія регіональної інтеграції, коли загальна потреба в технократичному управлінні економічною та соціальною політикою призводять до утворення міжнародних організацій, які сприяють матеріальному добробуту, зміцненню законності, подоланню ідеологічної опозиції (Трихліб, 2013, с. 56).

Розчарування ліберальними орієнтирами, які спричинили формування анархічної державної системи, зумовило розвиток у Європі певних функціоналістичних ідей, що зосереджувалися на ринкових моделях суспільних відносин. Функціоналісти були противниками федералізму і заперечували ідею створення «світового уряду», яку пропонували федералісти.

Функціоналісти бачили інтеграцію через посилення спілкування та взаємодії через кордони, наголошували на потребі розвитку економічної, соціальної, науково-технічної інтеграції. За концептуальну основу вони брали міждержавне співробітництво, інтеграцію держав у більш широку спільність через поступове відмирання їх суверенітетів.

Яскравим представником функціоналізму є відомий англійський соціолог D. Mitrany. Він уважав, що національна держава є занадто вузьким явищем для подолання економічних, соціальних і технічних проблем, які можуть бути вирішені тільки на рівні міжнародного співробітництва. Міждержавні відносини повинні бути перебудовані таким чином, щоб замість «вертикальної» територіальної замкнутості були створені дієві «горизонтальні» структури, адміністрація яких була б покликана координувати міждержавне співробітництво в конкретних сферах. Це дозволило б усунути економічні та соціальні причини конфліктів, і згодом поступово трансформувати й державні суверенітети. Передбачалося, що в результаті тривалої інтеграції співробітництво між державами стане достатньо тісним, їх взаємозалежність достатньо висо-

кою і це сприятиме формуванню думки про неможливість будь-якого збройного конфлікту між ними (Imber, б. д.).

Д. Мітрапу стверджував, що функціоналізм базується на таких ключових припущеннях про причини війни та миру:

- 1) соціальні й економічні дезадаптації є основними причинами війни;
- 2) соціальний та економічний добробут є передумовою миру;
- 3) система нації-держави не може вирішити основні соціальні та економічні проблеми, оскільки глобальне суспільство доволіно поділено на одиниці за територією, а не за проблемами, які потрібно вирішити;
- 4) міжнародні інституції, засновані на функціях, а не за приналежністю до певної держави, будуть сприяти вирішенню основних соціальних та економічних проблем у світі.

Такі засади функціоналізму являють собою радикальний відхід від балансу сил, колективної безпеки та більшості світових урядових позицій, які припускають, що для запобігання війни потрібна військова сила.

По-перше, вони вказують вихід із дилеми, яку створює можливість того, що збройні сили окремих націй доступні для колективної безпеки, також можуть бути використані для війни, і побоювання, що збройні сили під контролем світового уряду можуть бути використані для світового панування.

По-друге, вони ставлять під сумнів корисність національних держав і пропонують розвиток взаємодоповнюючих країн (Chadwick, 1977, с. 77).

Неофункціоналізм. У 1950–1970-х рр. почав розвиватися неофункціоналізм, який поєднував теоретичні засади федералістської концепції і функціоналізму з наголосом на потребі політичної інтеграції.

Неофункціоналісти розрізняли два види інтегрованого співтовариства: об'єднане (формується в результаті юридично оформленого об'єднання, наприклад, федерації) і плюралістичне (формується зі збереженням самостійної правосуб'єктності та виникнення інтеграції без інституційного злиття верховної влади).

Плюралістичні співтовариства вважалися неофункціоналістами більш життєздатними (Миколук, 2009).

Яскравим представником цього напрямку є Е.В. Наас. Його найбільш відома концептуальна наукова праця «The Uniting of Europe» (Naas, 1958).

У 1964 р. Е.В. Наас об'єднався з Ph. Schmitter у спробі узагальнити набуті теоретичні та практичні знання й досвід, отримані під час аналізу економічних союзів у європейському просторі з метою застосувати це до Латинської Америки. Вони виокремили певні умови інтеграційного процесу, роблячи наголос на економічному й політичному союзі:

I. Базові умови: подібність економічних можливостей країн, що приєднуються до економічного союзу; швидкість операцій (наприклад, торгівля, мобільність робочої сили, рух капіталу, мобільність людських ресурсів); плюралізм у кожній країні (всередині важливих груп і в країні в цілому); комплементарність правлячої верхівки (схожість цінностей, наприклад, військової та робітничої);

II. Умови економічного союзу: спільні державні цілі (подібність поглядів на кінцевий політичний союз і можливий характер економічного союзу); повноваження профспілки.

III. Умови процесу: стиль прийняття рішень; швидкість взаємодії; адаптивність урядів (Chadwick, 1977, с. 80).

У цілому, інтеграція в рамках функціоналізму та неофункціоналізму розглядається як незворотний функціональний процес, що здійснюється політичними, профспілковими, промисловими елітами та переходить з однієї галузі до іншої через ефект переповнення.

Інтеграція, уважали представники цих напрямів, повинна призвести до створення європейської федерації держав, де б національні суб'єкти зберігали певну кількість суверенних прав, а стратегічна роль у реалізації інтеграції відводилась наднаціональним інституціям. Таким новим центром, що відповідав би за управління на наднаціональному рівні у ЄС нині є Європейська Комісія, яка усебічно сприяє розвитку євроінтеграції.

Європейська Комісія – наднаціональний автономний орган управління, який діє від імені ЄС у цілому. ЄК бере участь у розробленні та реалізації політики ЄС. Комісією керує група з 27 комісарів.

Кожні п'ять років Європейський Парламент обирає Президента Європейської Комісії за поданням Європейської Ради. Кандидатуру Президента Європейської Комісії пропонують на підставі результатів виборів до Європейського Парламенту з числа політичної сили, що отримала найбільшу підтримку виборців і найбільшу кількість місць у Європейському Парламенті. Президент Європейської Комісії формує склад колегії комісарів на основі пропозицій країн ЄС. Список кандидатур має бути затверджений усіма главами держав або урядів Європейської Ради.

Повноваження та функції Європейської Комісії: право законодавчої ініціативи; забезпечення дотримання законодавства; допомоги державам-членам у впровадженні законодавства ЄС; управління бюджетом ЄС та розподілу фінансування; забезпечення представництва ЄС в третіх країнах та міжнародних організаціях (Вінникова, 2023).

Зауважимо, що на початку ХХІ ст. значно зросла кількість міжнародних організацій, оскільки практики визнали, що транснаціональна співпраця стає все більш необхідною.

Транснаціоналізм (комунікаційна концепція євроінтеграції). Інтеграція розглядається в поняттєво-термінологічному полі комунікаційних мереж, що передають повідомлення і сигнали, обмінюються інформацією, сприяють виконанню певних функцій і накопиченню досвіду, формуванню «почуття спільноти». Прихильники цього концептуального напрямку не ставили за мету подолання чи стримування національної держави, навпаки – пропагували спосіб стабілізувати систему держав не порушуючи їх автономності, підкреслювали визначальне значення суспільних умов у досягненні згоди між країнами-учасниками євроінтеграційного руху.

Мета інтеграції в рамках комунікаційної концепції євроінтеграції – розвиток взаєморозуміння в суспільстві, створення інституцій і практичних інструментів, здатних забезпечити виникнення очікування «мирних змін» на досить тривалу перспективу (Вінникова, 2023).

Яскравим представником цього напрямку є всесвітньо відомий соціолог K.W. Deutsch, котрий висунув теорію міждержавної інтеграції як утворення спільного простору безпеки для розвинених держав, запорукою чого мають стати колективна свідомість, довіра, повага, заснування інституцій для забезпечення реальних мирних змін серед населення. Його ідея отримала назву «комунікаційна теорія євроінтеграції» (Хомутенко, 2020, с. 129).

Уперше в західній науці він дав соціологічне тлумачення національної держави і системи міжнародних відносин, довів потребу врахування відносин не лише між державами, а й між суспільствами і народами. Формування у суспільства так званого «почуття співтовариства» K.W. Deutsch і його прихильники вважали якісною трансформацією в розвитку міжнародних відносин.

K.W. Deutsch узагальнив основні умови для об'єднаного співтовариства безпеки (тобто спільноти безпеки з центральним урядом): сумісність основних цінностей, здатність реагувати на потреби одне одного, повідомлення, дії та взаємна передбачуваність. Він наголошував, що інтеграція базується на певних ключових засадах, які сприятимуть створенню спільноти безпеки: 1) добровільне об'єднання; 2) спільне вироблення певних практик і механізмів; 3) формування міжнародних організацій (Chadwick, 1977, с. 79).

Сучасні концепти євроінтеграції в освіті

Грунтовним базисом євроінтеграції у ХХІ ст. є ідея формування в Європі найбільш динамічної знанневоорієнтованої економіки у світі, яка сприятиме економічному зростанню, що у свою чергу призведе до збільшення робочих місць і соціальної злагоди. Саме ці аспекти було проголошено Маастрихтським (Maastricht Treaty, чинний від 1 листопада 1993 р.), а пізніше Лісабонським (Tratado de Lisboa, чинний від 1 грудня 2009 р.) договорами.

Маастрихтський договір (формально – Договір про утворення Європейського Союзу), також відомий як Договір про функціонування Європейського Союзу. Укладений у 1992 р. між тодішніми дванадцятьма державами-членами Європейських Спільнот, він проголошував про новий етап у процесі європейської інтеграції головним чином у положеннях про спільне європейське громадянство, запровадження єдиної валюти, спільну зовнішню політику та політику безпеки, а також ряд змін до європейських інституцій і процедур прийняття ними рішень, а також посилення повноважень Європейського Парламенту (*History of the European Union*, б. д.).

Лісабонський договір (спочатку відомий як Договір про реформування) – сучасна базова угода щодо принципів функціонування ЄС. Офіційно іменується Лісабонський договір про внесення змін в Договір про Європейський Союз й Договір про заснування Європейської Спільноти.

Офіційне підписання Лісабонського договору відбулося 13 грудня 2007 р. У листопаді 2009 р. цей документ було ратифіковано національними парламентами 27 держав ЄС (*Treaty of Lisbon amending the Treaty on European Union and the Treaty establishing the European Community, signed at Lisbon, 2007*).

Відповідно останнім на законодавчому рівні були закріплені позиції з розроблення політики у сфері професійної підготовки кадрів, а освіта була визнана сферою інтересів ЄС. Зокрема передбачалася актуалізація державами-членами ЄС таких ключових цілей у контексті формування єдиного європейського простору освіти:

- гармонізація національних освітніх політик у напрямі підвищення якості;
- упровадження системи навчання протягом життя;
- реалізація освітньої й наукової мобільності;
- підвищення якості та результативності освіти і професійної підготовки;
- утвердження рівності, соціальної злагоди та активного громадянства;
- сприяння розвитку креативності, включно з підприємливістю, на всіх рівнях освіти (Кремень, 2016, с. 164).

Важливим аспектом європейської інтеграції в освіті стало започаткування у 1980-х рр. ХХ ст. практики збирання й аналізу інформації з освітньої проблематики. Цю функцію було покладено на Європейську освітню інформаційну мережу – **Eurydice** (European Education Information Network).

Мережа «Евридіка» (Eurydice Network) створена у 1980 р. Європейською Комісією та її державами-членами для підтримки співпраці в галузі освіти в Європі. Головна мета Мережі полягає в наданні детального розуміння організації систем освіти в Європі та їх функціонування.

Система освіти України сьогодні представлена у Мережі як і інші системи 39 європейських країн.

Офіційним національним підрозділом Мережі «Евридіка» в Україні є Державна наукова установа «Інститут освітньої аналітики» (*Національний підрозділ Евридіки в Україні*, 2025).

Мережа «Евридіка» трансформувала порівняння статистичних даних та успішних практик на невід’ємний складник розроблення політики в галузі освіти та професійної підготовки в рамках європейської спільноти. Відповідно до цього виникає потреба гармонізації національних освітніх політик. Як результат, у європейському просторі прослідковується певна спільність освітніх ідей і завдань. На рівні шкільної освіти така взаємодія реалізується через формування в учнів ключових і предметних компетентностей шляхом трансформації змісту на компетентнісних засадах, запровадження стандартизованого оцінювання навчальних досягнень учнів державного (національні/регіональні/шкільні тести) та міжнародного (міжнародні порівняльні дослідження якості середньої освіти (TIMSS, PISA, PIRLS тощо) рівнів, подовження терміну шкільної освіти за рахунок оптимізації дошкільної освіти (Кремень, 2016, с. 167).

Євроінтеграційні концепти у сфері освіти відображено в низці рамкових і стратегічних документів ЄС: «Болонська декларація» (1999), «Копенгагенська декларація» (2002), «Європейська довідкова система ключових компетентностей для навчання протягом життя» (2006), «Європейська рамка кваліфікацій для навчання протягом життя» (2007), «Освіта і підготовка 2020» (2009), «Болонський процес 2020» (2009), «План дій цифрової освіти (2021–2027)» (2020), «Європейська кредитна система для професійної освіти і підготовки» (2021) та ін.

Євроінтеграційні концепти окреслено і в українських нормативних і стратегічних документах, спрямованих на реформування й розвиток національної системи освіти задля досягнення рівня найкращих світових стандартів, зокрема в ланці середньої освіти. Наприклад, окремі з них: Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») (1993), «Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа)» (2001), «Національна доктрина розвитку освіти» (2002), Державна програма «Вчитель» (2002), Концепція «Нова українська школа» (2016), «Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року» (2016), Закон України «Про освіту» (2017), Постанови Кабінету Міністрів України «Положення про сертифікацію педагогічних працівників» (2018), «Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» (2019), Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020), Державний стандарт загальної середньої освіти в Україні (2020), «Про затвердження порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти» (2021), «Концептуальні засади реформування профільної середньої освіти (академічні ліцеї)» (2024) та ін.

Зокрема у «Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні» (2016), підготовленій вченими НАПН України, увиразнено такі форсайтні орієнтири для української освіти в умовах європеїзації та глобальної інтеграції:

- конвергенція з європейськими країнами ключових показників, які визначають напрями та сутність розвитку національної освіти;
- оптимізація моделей управління та фінансування з урахуванням тенденції децентралізації, посилення ролі регіонів у прийнятті рішень, розбудови державно-громадсько-приватного партнерства;
- подальша трансформація змісту освіти на компетентнісних засадах і розроблення валідних вимірників оцінювання набуття молоддю ключових і предметних компетенцій;
- наближення освіти до потреб суспільства, а професійної – до потреб ринку праці (Кремень, 2016).

Українське суспільство, як і все світове співтовариство, перебуває під впливом потужних зламів нашого часу, швидких змін умов життя, посилення конкурентних засад, утвердження дослідницько-інноваційного типу розвитку, переосмислення ціннісних орієнтирів і стратегій. Ці та інші сучасні виклики потребують модернізації освітньої системи як одного з базових складників соціально-культурного відтворення, успішної життєздатності індивідуума, його подальшого розвитку й існування в умовах глобалізації, євроінтеграції та національної самоідентифікації (Кремень, 2010, с. 6). Сучасна педагогічна наука вважає інтеграцію одним із головних дидактичних принципів, який у цілому визначає організацію освітніх систем.

На думку В.Г. Кременя глобалізація світу й розбудова єдиної Європи перетворюють інтеграцію національної освіти до європейського та інноваційного світового освітнього просторів на обов'язкову умову буття української держави (Кремень, 2016).

У Концепції відновлення освіти і науки України впродовж 2022–2032 років наголошується на необхідності врахування досвіду європейських країн, використання прин-

ципів, підходів, інструментарію та практик ЄС повоєнної розбудови країни, зокрема відновлення сфери освіти й науки. Окреслено низку ключових напрямів такого відновлення: розвиток людського капіталу, європейська інтеграція освіти й науки, розвиток науки та інновацій, розвиток усіх освітніх ланок, цифрова трансформація освіти та науки. Заплановано інтеграцію до європейського освітнього й дослідницького простору на основі реалізації програми «EU4Skills: кращі навички для сучасної України», гармонізації українського освітнього та наукового законодавства й відповідної державної політики (Шкарлет, 2020).

Реалізація євроінтеграційних пріоритетів в українській освіті передбачає обмін досвідом і запровадження кращих європейських практик насамперед цифровізації освіти, продовження реалізації реформи НУШ, участь в ініціативі ЄС «Європейський зелений курс», у реалізації Плану дій ЄС «ERAvsCORONA», імплементації зобов'язань Болонського процесу, активізації співпраці у рамках поточних та майбутніх програм Еразмус+, удосконалення умов підтримки міжнародної академічної мобільності з метою інтеграції українських дослідників до європейського освітнього простору (Шкарлет, 2020).

Зауважимо, що українську освіту стабільно підтримують уряди понад 35 країн, понад 80 міжнародних організацій, що сприяє її відновленню та розвитку (*Два роки змін: як трансформується освіта і наука України*, 2025).

Отже, серед основних теорій, що переважали в історії європейської інтеграції та мали істотний вплив на формування політики ЄС виокремлюються федералізм, функціоналізм, неофункціоналізм, транснаціоналізм. Наприкінці ХХ ст. сформувалося чітке бачення незворотності подальшої інтеграції європейських країн. Із активізацією євроінтеграційних процесів назрів певний конфлікт в інтересах держав-членів ЄС, що було пов'язано з небажанням втратити свій національний суверенітет на користь об'єднаної європейської спільноти. Це призвело до появи альтернативних модифікованих теоретичних концепцій євроінтеграції, які сфокусовані на розвитку інтегрованих держав в одному руслі економічно-соціального і культурного прогресу задля захисту їхніх територій і відстоювання європейських цінностей, які лежать в основі життя суспільства.

Сучасна Україна поглиблює співпрацю з ЄС у сфері освіти і науки, розвиває міжнародні партнерства, гармонізує освітні нормативно-правові акти та розширює співпрацю з країнами ЄС, продукує нові можливості в контексті розвитку освітніх і наукових інновацій, цифровізації, професійного розвитку, реформування загальної середньої освіти.

ВИКОРИСТАНІ ДЖЕРЕЛА

- Chadwick, F. A. (1977). Functionalism and integration. *International Social Science Journal*, 1(XXIX), 73–93. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000023272>
- European Education Area explained*. (2024). European Commission. <https://education.ec.europa.eu/about-eea/the-eea-explained>
- Haas, E. (1958). *The Uniting of Europe*. Stanford: Stanford University Press. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1849434>
- History of the European Union*. (б. д.). Encyclopedia of Humanities. <https://humanidades.com/en/history-of-the-european-union/>

- Imber, M. F. (б. д.). David Mitrany. British scholar. *Britannica*. <https://www.britannica.com/topic/functionalism-international-organizations>
- Nakano, M. (2013). *European integration and changing British discourse on sovereignty*. Thesis submitted to the University of Nottingham for the degree of Doctor of Philosophy, University of Nottingham, 335 p. <http://eprints.nottingham.ac.uk/13400/>
- Treaty of Lisbon amending the Treaty on European Union and the Treaty establishing the European Community, signed at Lisbon*. (2007, 13 грудня). European Union. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:12007L/TXT>
- Wiener, A., Borsel, T.A., & Risse, T. (2004). *European Integration Theory*. Oxford: Oxford University Press. https://books.google.com.ua/books/about/European_Integration_Theory.html?id=F2R7DwAAQBAJ&redir_esc=y
- Вінникова, Н. А. (2023). *Теорія та практики європейської інтеграції*. ХНУ імені В. Н. Каразіна. <https://ekhnur.karazin.ua/server/api/core/bitstreams/798745f9-6afd-4e97-a7cd-7a726ba1ee9a/content>
- Два роки змін: як трансформуються освіта і наука України*. (2025, 21 березня). МОН України. <https://mon.gov.ua/news/dva-roky-zmin-iak-transformuietsia-osvita-i-nauka-ukrainy>
- Європейський Союз*. (2025, 9 березня). Вікіпедія. https://uk.wikipedia.org/wiki/Європейський_Союз
- Єгоров, Г., Лавриченко, Н., & Мельниченко, Б. (2008). *Тенденції реформування загальної середньої освіти у країнах Європейського Союзу* (Н. Лавриченко, Ред.). Інститут педагогіки НАПН України.
- Кобернік, С., Кузьміна, Н., Овчарук, О., Паращенко, Л., Степанов, Ф., & Тараненко, І. (2008, 17 квітня). *Концепція змісту освіти для європейського виміру України*. Освіта.ua. <https://osvita.ua/school/method/581/>
- Конвенція про визнання кваліфікацій з вищої освіти в європейському регіоні, ратифіковано Законом України № 1273-XIV (1997) (Португалія, Лісабон). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_308#Text
- Кравченко, С. (2024). «Європейський освітній простір»: swot-аналіз ініціативи Європейської Комісії у контексті інтеграційних процесів у національній системі освіти. *Грааль науки*, 47 (грудень), 707-714. <https://archive.journal-grail.science/index.php/2710-3056/issue/view/20.12.2024/35>
- Кравченко, С. (2024). Інтеграція як сучасна тенденція розвитку освіти. У *Компетентісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи* (с. 130–133). <https://lib.iitta.gov.ua/740903/>
- Кремень, В. (Ред.). (2010). *Біла книга національної освіти України*. НАПН України.
- Кремень, В. (Ред.). (2016). *Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні*. Педагогічна думка. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/nrk/Analitichni-materialy/7-natsionalna-dopovid-pro-stan-i-rozvitok-osviti-v-ukraini.pdf>
- Локшина, О. (2022). Стратегія європейського співробітництва у галузі освіти і навчання у 2021 – 2030 рр. як євроінтеграційний орієнтир для української освіти. *Український педагогічний журнал*, (4), 5–17. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-5-17>
- Локшина, О. (2024). Європейський освітній простір як інтеграційна перспектива української освіти. *Український педагогічний журнал*, (2), 6–17. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-2-6-19>
- Миколюк, А. В. (2009). Концептуальний вимір теорії та підходів європейської інтеграції. *Освіта регіону: політологія, психологія, комунікації*, (2). <https://social-science.uu.edu.ua/article/82>
- Національний підрозділ Евридіки в Україні*. (2025). МОН України. <https://eurydice.iea.gov.ua/home/eurydice-ukraine/>
- Про затвердження дорожньої карти європейської інтеграції України у сферах освіти і науки до 2027 року, наказ МОН України № 1501 (2023) (Україна). <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1501729-23#Text>
- Спільна декларація міністрів освіти Європи «Європейський простір у сфері вищої освіти», декларація (1999) (Італія, Болонья). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_525#Text
- Трихліб, К. (2013). Європейська інтеграція – основа зближення правової системи України та Європейського Союзу. *Актуальні проблеми держави і права*, 69, 54–61. <https://dspace.nlu.edu.ua/handle/123456789/13419>
- Хан, Є. (2016). Участь України у формуванні єдиного європейського освітнього простору: нормативно-правова база. *Європейські історичні студії*, 5, 144–155. <http://>

-
- eustudies.history.knu.ua/uk/yevgen-han-uchast-ukrayiny-u-formuvanni-yedynogo-yevropejskogo-osvitnogo-prostoru-normativno-pravova-baza/
- Хомутенко, Л. І., & Хомутенко, А. В. (2020). Теоретичне підґрунтя формування об'єднаної Європи. *Економіка, управління та адміністрування*, 4(90), 126–132. [https://doi.org/10.26642/ema-2019-4\(90\)-126-132](https://doi.org/10.26642/ema-2019-4(90)-126-132)
- Шкарлет, С. (2020). *Реформи МОН направлені на євроінтеграцію України*. Міністерство освіти і науки України. <https://mon.gov.ua/news/reformi-mon-napravleni-na-evrointegratsiyu-ukraini-sergiy-shkarlet>
- Шпарик, О. (2024). Інтеграція шкільних систем у Європейському Союзі: сучасні тенденції. *Український педагогічний журнал*, (3), 41–51. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-3-41-51>

КОРИСНІ ПОСИЛАННЯ

Наукові статті:

- Saurugger, Sabine, and Frédéric Mérand. "Does European integration theory need sociology?" *Comparative European Politics* 8, no. 1 (April 2010): 1–18. <http://dx.doi.org/10.1057/cep.2010.1>.
- Grahl, John, and Paul League. "Integration Theory and European Labour Markets." *British Journal of Industrial Relations* 30, no. 4 (December 1992): 515–27. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8543.1992.tb00789.x>.
- Pollack, Mark A. "International Relations Theory and European Integration." *JCMS: Journal of Common Market Studies* 39, no. 2 (June 2001): 221–44. <http://dx.doi.org/10.1111/1468-5965.00286>.
- Kronsell, Annica. Gender, power and Europe an integration theory. *Journal of European Public Policy* 12, no. 6 (December 2005): 1022–40. <http://dx.doi.org/10.1080/13501760500270703>.
- Delanty, G. "Social Theory and European Transformation: Is there a European Society?" *Sociological Research Online* 3, no. 1 (March 1998): 103–17. <http://dx.doi.org/10.5153/sro.156>.

Дисертаційні дослідження:

- Howell, K. E. "European integration reassessed: a grounded theory approach." Thesis, Bournemouth University, 1998. <http://eprints.bournemouth.ac.uk/10298/>
- Mongiardino, Alessandra. "Regime switches, exchange rates and European integration." Thesis, University of Warwick, 1995. <http://wrap.warwick.ac.uk/108327/>.
- Rudhult, Maria. "Herding cats: Understanding the difficulties of European integration." Thesis, Uppsala universitet, Företagsekonomiska institutionen, 2015. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-256334>.
- Nakano, Minoru. "European integration and changing British discourse on sovereignty." Thesis, University of Nottingham, 2013. <http://eprints.nottingham.ac.uk/13400/>.
- Zevgolis, Dimitrios G. "Socialism, nationalism and European integration : the development of theory and practice." Thesis, Durham University, 1999. <http://etheses.dur.ac.uk/4365/>.

Книги & Розділи книг:

- Zwolski, Kamil. *European Security in Integration Theory*. Cham: Springer International Publishing, 2018. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-69517-4>.
- Saurugger, Sabine. "Political Theory." In *Theoretical Approaches to European Integration*, 184–203. London: Macmillan Education UK, 2014. http://dx.doi.org/10.1007/978-1-137-36724-2_10.
- Howell, Kerry E. "Re-assessing European Integration Theory." In *Europeanization, European Integration and Financial Services*, 32–40. London: Palgrave Macmillan UK, 2004. http://dx.doi.org/10.1057/9780230503120_3.
- Schimmelfennig, Frank. "Liberal Theory and European Integration." In *After Liberalism?*, 253–69. London: Palgrave Macmillan UK, 2013. http://dx.doi.org/10.1057/9781137303769_14.
- Trenz, Hans-Jörg. "Social Theory and European Integration." In *Sociology of the European Union*, 193–213. London: Macmillan Education UK, 2011. http://dx.doi.org/10.1007/978-0-230-34390-0_9.

III. ОСВІТА І НАВЧАННЯ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ СОЮЗІ: ПОСТУП ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

Дар'я ВОРОНІНА-ПРИГОДІЙ

 <https://orcid.org/0000-0003-0545-1727>

Євроінтеграційний поступ України у галузі освіти і навчання є тривалим за часом та багатовекторним. Вивчення поступу інтеграційних процесів в освіті ЄС надає цінну інформацію про кращі практики, структурні реформи та політичні орієнтири. З огляду на євроінтеграційні прагнення України розуміння цих процесів є важливим для розбудови ефективної, інклюзивної та конкурентоспроможної національної освітньої системи (Локшина, 2024а).

Одним з ключових аспектів освітньої інтеграції до ЄС є гармонізація кваліфікацій та стандартів на всіх рівнях. Болонський процес, що впроваджується в Європейському просторі вищої освіти (European Higher Education Area), забезпечує порівнянність ступенів та сприяє академічній мобільності. Україна, як член Болонського процесу з 2005 року, вже зробила кроки в цьому напрямі. Однак необхідна подальша адаптація, особливо в частині забезпечення якості, механізмів трансферу кредитів та визнання дипломів. Гармонізація української системи освіти з європейськими стандартами, такими як Європейська рамка кваліфікацій (European Qualifications Framework) та Європейська кредитна трансферно-накопичувальна система (European Credit Transfer and Accumulation System), сприятиме міжнародному визнанню українських дипломів та інтенсифікує студентську і трудову мобільність (Локшина et al., 2018).

Ще однією важливою сферою є професійна освіта і навчання (Vocational Education and Training). ЄС підкреслює роль професійної освіти у сприянні розвитку навичок та готовності до працевлаштування, що відображено в Копенгагенському процесі та Європейському порядку денному з навичок. Україна стикається зі значними викликами у модернізації сектору професійної освіти, зокрема, у подоланні розриву між освітою та потребами ринку праці. Вивчення політики ЄС сприяє ефективності реформи національної професійної (професійно-технічної) та фахової передвищої освіти шляхом запровадження компетентнісного навчання, моделей навчання на робочому місці та партнерства з бізнесом, щоб забезпечити випускників навичками, необхідними для сучасної економіки (Radkevych et al., 2024).

Цифрова трансформація в освіті є одним з головних пріоритетів політики ЄС, як зазначено у Плані дій щодо цифрової освіти. Пандемія COVID-19 прискорила впровадження цифрових інструментів навчання та онлайн-освіти по всій Європі. Україна, особливо в умовах війни та наявності потужних міграційних процесів, продовжує зміц-

нювати свою інфраструктуру цифрової освіти, щоб забезпечити доступність та безперервність навчання. Затвердження стратегії цифрової освіти ЄС покликано підвищити якість онлайн-освіти в Україні, інтегрувати інноваційні методи викладання та забезпечити навчання цифровим навичкам як для здобувачів освіти, так і для педагогів (Локшина, 2024b).

Базовим принципом освітньої політики ЄС визнано забезпечення інклюзивною та справедливою освітою. Інтеграція біженців та вразливих груп населення в освітні системи є пріоритетом для таких країн, як Німеччина, Польща, Австрія та Швеція. Україна може скористатися цим досвідом для розробки інклюзивної політики, спрямованої на підтримку внутрішньо переміщених здобувачів освіти, забезпечення рівних освітніх можливостей, надання психологічної та академічної підтримки тим, хто постраждав від війни (Вороніна-Пригодій, 2025).

Активна участь педагогів та здобувачів освіти у європейських освітніх ініціативах, таких як Erasmus+, Horizon Europe та Європейський освітній простір надають можливості для академічної співпраці, фінансування досліджень та інновацій, а також платформи для обміну знаннями. Посилення міжнародної співпраці не лише підвищить якість освіти в Україні, але й сприятиме її успішній інтеграції в ширший європейський академічний та професійний простір (Вороніна-Пригодій, 2024).

Отже, аналіз інтеграційних процесів у сфері освіти в ЄС має важливе значення для освітньої реформи та європейської інтеграції України. Шляхом наближення до європейських стандартів, модернізації професійної освіти, цифрової трансформації, забезпечення інклюзивності та посилення міжнародного співробітництва Україна може успішно інтегруватися в Європейський освітній простір. Цей процес має вирішальне значення для сприяння економічному зростанню, соціальній стабільності та довгостроковому розвитку країни.

Освітня політика ЄС пройшла довгий шлях розвитку, починаючи з перших ініціатив, спрямованих на координацію ініціатив у галузі підготовки кваліфікованих кадрів для економік, і до створення спільного Європейського освітнього простору (ЄОП).

Наукова проблема історії європейської інтеграції досліджувалась у різних аспектах, що відображають багатогранність процесу об'єднання європейських держав. Теоретичні засади європейської інтеграції аналізуються через концепції федералізму, функціоналізму та неофункціоналізму, що пояснюють механізми зближення країн (Bergmann & Niemann, 2015; Burgess, 2000; Haas, 1958; Niemann et al., 2018; Rosamond, 2000). Повоєнні витоки інтеграції пов'язані з необхідністю відновлення Європи та запобігання майбутнім конфліктам, що зумовило створення Європейського об'єднання вугілля та сталі (Dinan, 2004; Harvey, 2012; Nedrebø, 2009; Nguyen, 2015; Milward, 2000;). Подальша еволюція інституцій та поглиблення інтеграції відображає посилення ролі наднаціональних органів, зокрема після Маастрихтського та Лісабонського договорів (Craig & de Búrca, 2021; Nugent, 2017; Pollack, 2003). Важливим аспектом є економічна інтеграція, що досягла кульмінації у створенні Єврозони, хоча фінансова криза висвітлила її структурні проблеми (De Grauwe, 2011; Mongelli, 2008; Quaglia & Verdun, 2024; Scharpf, 2011). Розширення ЄС, що привело до зростання кількості держав-членів, супроводжувалося викликами щодо виконання Копенгагенських критеріїв та адаптації нових

членів (Sedelmeier, 2014; Schimmelfennig & Trauner, 2009; Steunenberg & Dimitrova, 2007). Водночас Brexit та оборотність інтеграції засвідчив можливість дезінтеграції ЄС, що стало результатом політичних та економічних суперечностей (della Cananea, 2018; Hobolt, 2016; Menon & Fowler, 2016; Tell Cremade & Novak, 2017). Питання європейської ідентичності та політичної легітимності стали центральними в дискусіях про майбутнє ЄС, оскільки спільний інформаційний та освітній простір впливає на формування громадянських уявлень про європейську єдність (Risse, 2011; Checkel & Katzenstein, 2009; Fligstein, 2009). Нарешті, зовнішня політика ЄС демонструє зусилля Союзу відігравати важливу роль на міжнародній арені, хоча внутрішні розбіжності ускладнюють ухвалення єдиної зовнішньополітичної стратегії (Beaucillon, 2023; Jorgensen, 2015; Keukeleire & MacNaughtan, 2008; Koops & Macaj, 2015; Sottilotta, 2023).

В Україні проблема історії європейської інтеграції досліджувалась О. Локшиною (2009) у контексті реформування змісту шкільної освіти в країнах ЄС на тлі соціальних, економічних і педагогічних трансформацій другої половини XX – початку XXI ст.; О. Сокуром (2015) – у контексті сутності поняття «європейська інтеграція» виокремлено її ознаки та розглянуто окремі концепції і теорії XX ст. з урахуванням основних здобутків процесу європейської інтеграції. Визначено, що в сучасній політичній науці існує певний консенсус щодо пояснення феномену інтеграції до ЄС на основі методології федералізму, функціоналізму та неофункціоналізму. О. Львовою (2008) виокремлено основні принципи європейської інтеграції, серед яких цивілізаційна однорідність країн-членів ЄС, прагнення до миру та стабільності, а також прагнення Європи до лідерства на міжнародній арені.

Аналіз розроблених дослідниками періодизацій історії становлення та розвитку європейської спільноти уможливив запропоновувати консолідовану періодизацію у баченні автора, яка охоплює п'ять періодів (рис. 1).

ПОЧАТКОВА КООРДИНАЦІЯ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ	ФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ ЄС	БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС І ГАРМОНІЗАЦІЯ ОСВІТНІХ СИСТЕМ	ЛІСАБОНСЬКА СТРАТЕГІЯ ТА ЦИФРОВІЗАЦІЯ ОСВІТИ	ФОРМУВАННЯ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ	ЄОП ТА СТРАТЕГІЧНІ РАМКИ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ ДО 2030 РОКУ
ПЕРШИЙ ПЕРІОД	ДРУГИЙ ПЕРІОД	ТРЕТІЙ ПЕРІОД	ЧЕТВЕРТИЙ ПЕРІОД	П'ЯТИЙ ПЕРІОД	ПЕРСПЕКТИВНИЙ ПЕРІОД
1957	1986	1987	1998	1999	2009
			2010	2020	2021
				2025	2026

Рис. 1. Основні періоди інтеграції освіти у ЄС

Джерело: розроблено автором

Для ефективного приведення системи освіти України у відповідність до європейських стандартів важливо вивчити ключові періоди освітньої інтеграції в кордонах ЄС. Кожен період сприяв формуванню цілісного Європейського освітнього простору (ЄОП), вирішуючи такі проблеми, як визнання кваліфікацій, мобільність, цифровізація та інклюзивність. Аналізуючи ці періоди, можна визначити найкращі практики та стратегії, які є актуальними для поточних реформ в Україні. Далі охарактеризовано основні періоди інтеграції освіти у ЄС, їхні цілі та вплив на розвиток єдиного ЄОП.

Перший період «Початкова координація освітньої політики» (1957–1986 роки)

заклав фундамент для майбутнього співробітництва між державами-членами.

Упродовж цього періоду були ухвалені основні документи, які визначили роль освіти у соціально-економічному розвитку та започаткували перші програми спільних дій.

Римський договір, підписаний у 1957 році, став основоположним документом, що започаткував Європейське економічне співтовариство (ЄЕС) (European Economic Community, 1957). Хоча освіта не була безпосередньо центральною темою договору, він містив кілька важливих положень, що визначали її роль у європейській інтеграції. У Договорі наголошувалося на необхідності розбудови сектору професійної підготовки кадрів як основного інструменту економічного розвитку. Освіта та професійне навчання розглядалися як засіб підвищення продуктивності праці та створення єдиного ринку праці. Отже, Римський договір започаткував співпрацю між державами-членами у сфері професійної підготовки, що стало першим кроком до гармонізації освітніх систем. Цей документ закріпив правову основу для подальшої координації освітньої політики на рівні ЄЕС та сприяв формуванню загальних стандартів професійної підготовки.

Наступним кроком у розвитку європейської освітньої політики стало ухвалення Меморандуму щодо професійної освіти у 1963 році. Документ визначав напрями реформування професійного навчання в країнах ЄЕС і сприяв поступовій уніфікації програм підготовки робітничих кадрів. Меморандум рекомендував країнам-учасницям створювати програми, що дозволяли б працівникам проходити підвищення кваліфікації відповідно до європейських стандартів. Важливою частиною документа було стимулювання мобільності студентів і робітників, що сприяло формуванню єдиного ринку праці. Передбачалося створення механізмів для обміну найкращими практиками між країнами (European Commission, 1963). Таким чином, Меморандум став одним із перших документів, спрямованих на практичну реалізацію спільної освітньої політики в Європі.

Наступний важливий крок відбувся у 1976 році, коли була розроблена і прийнята Перша програма співробітництва у сфері освіти. Вона стала першим офіційним планом дій ЄЕС у галузі освіти і навчання та визначила конкретні напрями інтеграції (European Commission, 1979). Основним завданням програми було створення системи обміну інформацією між країнами-учасницями про їхні освітні системи, методики навчання та підготовку кадрів.

Слід зазначити, що у межах Програми вперше на рівні ЄЕС почалися дискусії про необхідність координації освітніх стандартів, що стало передумовою для створення майбутнього ЄОП. Програма також започаткувала перші пілотні проєкти академічного обміну між університетами різних країн Європи.

Прийняття цієї програми стало значним кроком до посилення інтеграції освітніх систем у Європі та дало старт подальшим ініціативам у сфері вищої освіти.

Отже, попри те, що перший період не був спрямований на створення повноцінного ЄОП, він мав декілька ключових наслідків для подальшого розвитку освітньої політики ЄС:

- по-перше, відбулося формування розуміння того, що освіта є не лише соціальним, а й економічним фактором розвитку країн;

-
- по-друге, відбулося створення перших механізмів співпраці через запровадження програм обміну, розвиток професійної освіти та уніфікацію кваліфікаційних стандартів, які стали основою для подальшої розбудови освітньої політики ЄС;
 - по-третє, було закладено основи для майбутніх спільних програм – ідеї, висловлені в Римському договорі, меморандумах і програмах співпраці, згодом стали основою для таких ініціатив, як ERASMUS, Leonardo da Vinci, Comenius і Grundtvig, Lifelong Learning Programme, а також Horizon Europe;
 - по-четверте, виникло усвідомлення необхідності гармонізації освітніх систем різних країн та їх поступового зближення, що стало передумовою для впровадження Болонського процесу та створення ЄОП.

Другий період «Формування освітньої політики ЄС» (1987–1998 роки) пов'язаний з офіційним визнанням ролі освіти як одного з ключових напрямів інтеграційних процесів.

У цей період прийняті документи та реалізовані програми, що сприяли посиленню співпраці між державами-членами та започаткували механізми, які пізніше стали основою для побудови ЄОП.

Необхідно зазначити, що перший період був визначальним у формуванні європейської освітньої політики. Він не лише заклав правові та інституційні основи для подальшої інтеграції, а й створив передумови для гармонізації національних освітніх систем.

Єдиний європейський акт (Single European Act, SEA), прийнятий у 1987 році, став важливим кроком на шляху поглиблення інтеграції у всіх сферах, включаючи освіту. Хоча освіта залишалася прерогативою національних урядів, цей документ визначив її як сферу, де ЄС може надавати підтримку та координувати діяльність держав-членів. Вперше на рівні ЄС було задекларовано необхідність тіснішої співпраці у сфері освіти та створено передумови для запровадження програм обміну студентів та викладачів. Цей Акт заклав правову основу для розширення ролі ЄС в освітній політиці та сприяв розвитку ініціатив щодо мобільності студентів (European Union, 1987).

У 1992 році було підписано Маастрихтський договір, що став одним із найважливіших кроків у розвитку освітньої політики ЄС. Саме цей документ вперше офіційно визнав освіту як сферу політики ЄС та важливою складовою європейської інтеграції (European Union, 1992). Маастрихтський договір не лише закріпив важливість освіти, а й заклав основу для розвитку освітніх програм, що сприяли формуванню спільного ЄОП.

Документом було запроваджено механізми фінансування програм академічної мобільності, що дозволило розширити обміни між університетами різних країн, а також започаткував процес гармонізації освітніх систем, що спростило визнання дипломів та ступенів у країнах ЄС.

Одним з найвагоміших досягнень цього періоду стала програма Erasmus, запроваджена у 1987 році (European Council, 1987) та розширена у 1995 році (European Commission, 1995). Вона мала на меті посилення мобільності студентів і викладачів у межах ЄС. Програма дозволяла студентам навчатися за кордоном протягом одного чи двох семестрів із зарахуванням отриманих результатів у своїх університетах. Внаслідок

док приєднання до програм Erasmus європейські університети почали активніше розвивати партнерські зв'язки.

Слід наголосити, що саме фінансова підтримка студентів через надання грантів допомогло зробити навчання за кордоном доступним для ширшого кола здобувачів освіти. Якщо у 1987 році учасниками програми Erasmus були 3200 студентів, то на 01 лютого 2025 року в програмі взяли участь 16 359 359 учасників, що зробило її однією з найуспішніших ініціатив ЄС у сфері освіти (European Commission, 2025).

У 1993 році було опубліковано Зелену книгу про Європейський вимір в освіті, яка визначила необхідність розробки спільних освітніх стандартів у ЄС (European Commission, 1993). Документ окреслив необхідність уніфікації освітніх програм, щоб створити спільний простір для навчання та досліджень. Запропоновано включення європейського компонента до навчальних програм, що сприяло розвитку громадянської освіти в дусі європейської інтеграції та зміцненню європейської ідентичності через освіту. Окрім того, було запропоновано розвивати програми обміну не лише для студентів, а й для викладачів та науковців. Таким чином, Зелена книга стала основою для подальших реформ освітньої політики ЄС, що сприяли посиленню співпраці між країнами.

Узагальнюючи наголосимо, що головними результатами даного періоду розвитку освітньої політики ЄС були:

- офіційне визнання освіти як важливого напрямку політики ЄС – Маастрихтський договір закріпив освіту як сферу європейської інтеграції та розвитку ЄС;
- запровадження програми мобільності, що призвело до активізації міжнародної співпраці та значно розширило можливості студентів і викладачів для навчання та викладання за кордоном.

Формування освітньої політики ЄС у 1987–1998 рр. стало визначальним періодом на шляху до створення єдиного ЄОП. Прийняті у цей період документи та реалізовані програми сприяли зростанню мобільності студентів, розширенню співпраці між закладами освіти та закріпленню ролі освіти в європейській інтеграції. Цей досвід є важливим для України, яка прагне інтегруватися до ЄОП, використовуючи найкращі практики міжнародної співпраці та адаптуючи їх до власної освітньої системи.

Третій період «Болонський процес і гармонізація освітніх систем» (1999–2009 роки) став визначальним для розвитку європейської освітньої політики.

Саме в цей час було започатковано Болонський процес, що заклав основи побудови Європейського простору вищої освіти (European Higher Education Area, EHEA). Головною метою було розроблення спільних стандартів, які б сприяли мобільності студентів та підвищенню якості освіти у всіх країнах-учасниках.

Болонська декларація (1999) стала відправною точкою для процесу гармонізації європейських освітніх систем. Було запроваджено принципи сприяння мобільності студентів і викладачів, підвищення якості освіти та спрощення процедури визнання дипломів. Документ визначив необхідність створення єдиної трирівневої структури освіти: бакалаврат; магістратура; докторантура (European Ministers of Education, 1999).

У березні 2000 року на саміті в Лісабоні Європейська Рада ухвалила «Висновки Президії» (Presidency Conclusions), що визначили стратегічні напрями розвитку Європей-

ського Союзу на наступне десятиліття. Основною метою документа стало перетворення ЄС у найбільш конкурентоспроможну та динамічну економіку світу, засновану на знаннях, здатну забезпечити сталий економічний ріст, створення нових робочих місць і соціальну згуртованість. У ньому наголошено на необхідності інвестування в людський капітал, реформування освіти та професійної підготовки, а також активного впровадження інформаційних технологій (European Parliament, 2000).

Цей документ став основою так званої Лісабонської стратегії, яка визначала реформаторський курс ЄС у 2000–2010 рр. Важливим акцентом було сприяння цифровій трансформації, підвищенню рівня зайнятості та соціальної інтеграції, що мало забезпечити довгострокову конкурентоспроможність Європи. Однак, незважаючи на амбітні цілі, реалізація стратегії зіткнулася з викликами, зокрема через нерівномірний економічний розвиток країн-членів та наслідки глобальної фінансової кризи. Це зумовило перегляд підходів до економічного управління ЄС у наступні роки (Радзівська, 2012).

У 2002 році прийнята Копенгагенська декларація, що орієнтована на гармонізацію професійної освіти і навчання (Cedefop, 2002). Її мета – зробити професійну освіту більш привабливою та гармонізованою в межах ЄС за рахунок:

- розвитку єдиних кваліфікаційних рамок;
- посилення співпраці між країнами у сфері професійної освіти;
- покращення доступу до професійного навчання.

Внаслідок тісної співпраці урядів країн були прийняті Комюніке з Праги (European Ministers of Education, 2001) та Берліна (European Ministers of Education, 2003). У цих документах було деталізовано основні положення Болонської декларації та додано нові аспекти:

- акцент на забезпеченні якості освіти;
- визнання ролі студентів як активних учасників освітнього процесу;
- посилення ролі досліджень у вищій освіті.

Важливим кроком стало впровадження у 2004 році Європейської системи накопичування та трансферу кредитів (European Credit Transfer and Accumulation System, ECTS), яка уможливила (European Commission, 2004):

- стандартизувати облік навчального навантаження студентів;
- полегшити академічну мобільність;
- спростити процес визнання освітніх кваліфікацій.

Лісабонський договір (2007) закріпив юридичну основу для подальшої інтеграції освіти в кордонах ЄС. Зокрема, він визначив освіту як один із стратегічних напрямів та розширив повноваження ЄС у сфері освіти, дозволяючи йому активніше координувати політику держав-членів та сприяти розробці єдиних освітніх стандартів. Було закладено правові механізми для подальшого розвитку Європейського простору вищої освіти, що зробило освітні ініціативи ЄС більш ефективними. Крім того, Договір закріпив положення щодо сприяння мобільності студентів та викладачів, а також спільних наукових досліджень у межах ЄС (European Union, 2007).

Європейська рамка кваліфікацій (European Qualifications Framework for Lifelong Learning, EQF-LLL) 2008 року стала важливим кроком у процесі освітньої інтеграції ЄС, створивши спільну систему для порівняння національних кваліфікаційних структур

країн-членів. Вона запровадила восьмирівневу шкалу, яка охоплює всі рівні освіти та професійної підготовки, від початкової освіти до докторського рівня, базуючись на описі результатів навчання в трьох категоріях: знання, навички та компетентності. EQF-LLL сприяла прозорості освітніх систем, полегшуючи мобільність студентів і працівників у межах ЄС, а також зміцнюючи взаємне визнання дипломів та кваліфікацій. Вона підкреслювала, що ця рамка орієнтована не лише на формальну освіту, а й на навчання впродовж життя. Ця ініціатива стала важливою основою для розвитку єдиного ЄОП, покращення співпраці між державами та гармонізації стандартів підготовки фахівців відповідно до вимог ринку праці (European Parliament & Council, 2008).

Отже, до основних результатів третього періоду слід віднести:

- створення Європейського простору вищої освіти (ЕНЕА), який об'єднав країни з різними традиціями вищої освіти, зробивши систему більш інтегрованою та ефективною;
- забезпечення акредитацією та контролем якості освіти, що підвищило рівень довіри до дипломів європейських університетів і сприяло загальному зростанню якості освіти;
- спрощення процедури визнання дипломів у країнах ЄС, що полегшило працевлаштування випускників у різних країнах та збільшило їхню конкурентоспроможність на європейському ринку праці;
- запровадження трициклової системи освіти (бакалаврат; магістратура; докторантура), що забезпечило більшу гнучкість освітніх програм і можливості для академічного зростання;
- упровадження Європейської кредитно трансферної-накопичувальної системи (ECTS), що сприяє перезарахуванню кредитів між університетами, роблячи навчання більш мобільним і відкритим;
- розширення міжнародної співпраці у сфері освіти завдяки уніфікації підходів до освітніх програм та активнішому обміну досвідом між університетами.

Слід наголосити, що Болонський процес став ключовою реформою у сфері освіти в Європі, забезпечивши більшу узгодженість навчальних програм, спрощення процедури визнання дипломів і загальне підвищення якості вищої освіти у країнах ЄС.

Четвертий період «Лісабонська стратегія та цифровізація освіти» (2010–2020 роки) став ключовим для трансформації освітньої політики ЄС.

У цей час пріоритетними напрямками розвитку стали цифровізація, модернізація освітніх програм і узгодження професійних кваліфікацій між державами-членами.

Освіта була визначена як стратегічний фактор економічного зростання та соціальної стабільності в межах реалізації Лісабонської стратегії та Стратегії «Європа 2020».

У 2010 році Європейська Комісія ухвалила Стратегію «Європа 2020», яка визначила освіту як ключовий фактор розвитку інноваційної економіки та актуалізувала такі основні завдання (European Commission, 2010):

- частка тих, хто зарано залишив навчання, повинна бути меншою за 10%;
- збільшення кількості осіб із вищою освітою до 40% серед молоді;
- розвиток програм навчання протягом життя (Lifelong Learning, LLL);
- підтримка цифрових навичок та інтеграція технологій у освітній процес.

Комюніке з Бухареста 2012 року відіграло ключову роль у розвитку Європейського простору вищої освіти (European Higher Education Area, 2012). Воно підтвердило пріоритетність підвищення якості освіти, її доступності та цифрової трансформації. Документ відзначав необхідність модернізації освітніх систем у відповідь на виклики глобалізації та технологічного розвитку.

З метою подальшого зміцнення Європейського простору вищої освіти країни-учасниці погодилися на подальшу гармонізацію освітніх стандартів, що дозволяє студентам безперешкодно продовжувати навчання або працювати в будь-якій країні ЄС. Це також сприяло активнішій мобільності студентів та академічного персоналу, що є одним із основних принципів Болонського процесу.

Ще одним важливим положенням документа стало впровадження інструментів цифрового навчання. Вперше на рівні ЄС офіційно наголошено на необхідності інтеграції інформаційних технологій у освітній процес. Це включало підтримку електронних платформ для навчання, використання відкритих освітніх ресурсів (Open Educational Resources, OER) та розширення можливостей дистанційного навчання.

Бреванське комюніке 2015 року стало логічним продовженням ухвалених у Бухаресті ініціатив. Документ підсумовує досягнення та виклики Європейського простору вищої освіти (EHEA), наголошуючи на необхідності поглиблення реформ у рамках Болонського процесу, визнає прогрес у мобільності студентів, міжнародній співпраці та узгодженні кваліфікацій, але також зазначає, що впровадження реформ залишається нерівномірним. Основними пріоритетами до 2020 року було визначено покращення якості навчання, підвищення працевлаштованості випускників, інклюзивність освіти та завершення структурних реформ. Також приділено увагу мобільності студентів і викладачів, використанню цифрових технологій, зміцненню зв'язків між Європейським простором вищої освіти (EHEA) та Європейським дослідницьким простором (European Research Area, ERA), а також розвитку концепції навчання впродовж життя (LLL), де цифрові ресурси відіграють ключову роль (European Higher Education Area, 2015).

У 2017 році була оновлена Європейська рамка кваліфікацій (European Qualifications Framework, EQF), яка є ключовим інструментом гармонізації професійних кваліфікацій між країнами ЄС. Це важливий крок у створенні єдиного ринку праці та спрощенні процедур визнання дипломів. Це дозволяє роботодавцям і закладам освіти краще розуміти рівень підготовки фахівців. Завдяки EQF випускники можуть легше знайти роботу в інших країнах ЄС, а університети можуть пропонувати більш гнучкі програми міжнародного обміну. Важливо, що EQF передбачає використання системи кредитів (ECTS) для визначення рівня кваліфікацій, що ще більше інтегрує освітні системи різних країн (European Commission, n.d.).

Створення єдиних стандартів для визнання дипломів і кваліфікацій полегшує процес професійної міграції всередині ЄС, сприяючи розвитку економіки та конкурентоспроможності Союзу в цілому.

17 листопада 2017 року стало важливим моментом, коли глави держав та урядів обговорили питання освіти та навчання на Соціальному саміті в Гетеборзі, керуючись повідомленням Комісії «Зміцнення європейської ідентичності через освіту та культуру». Ця дискусія призвела до висновків Європейської Ради від 14 грудня 2017 року, яка

закликала держави-члени, Раду та Комісію просувати порядок денний, визначений у Гетеборзі. У цих висновках, зокрема, наголошується на необхідності вирішення проблем у сфері навичок, пов'язаних з цифровізацією, кібербезпекою, медіаграмотністю та штучним інтелектом (European Commission, 2017).

У відповідь на цю політичну домовленість у 2018 році було розроблено План дій з цифрової освіти (Digital Education Action Plan), який визначив цифрові компетентності як ключовий елемент сучасної освіти. Це стало відповіддю на глобальні тенденції цифровізації суспільства та необхідність адаптації освітніх систем до нових технологічних реалій (European Commission, 2018).

У Плані дій з цифрової освіти було визначено три пріоритети: ефективніше використання цифрових технологій у викладанні та навчанні; розвиток відповідних цифрових навичок і компетентностей для цифрової трансформації; удосконалення освіти шляхом кращого аналізу даних та прогнозування.

Було визначено розвиток навичок роботи з цифровими технологіями серед здобувачів освіти та викладачів. Передбачалося запровадження навчальних програм з цифрової грамотності, програмування, аналізу даних та кібербезпеки. Окреслено потребу в розширенні доступу до онлайн-курсів, масових відкритих онлайн-курсів та використанні електронних платформ у шкільній і вищій освіті. Актуалізовано проблему впровадження дистанційного навчання як альтернативного та доповнювального інструменту традиційної освіти.

План передбачав активне залучення технологій для персоналізації освіти, розробки адаптивних навчальних програм та автоматизованого оцінювання знань студентів на основі використання технологій штучного інтелекту та великих даних у освітньому процесі.

У 2018 році Рада ЄС прийняла Рекомендацію, спрямовану на сприяння автоматичному взаємному визнанню кваліфікацій вищої освіти та повної загальної середньої освіти, а також результатів навчання за кордоном у державах-членах ЄС. Вона підкреслює важливість навчальної мобільності для розвитку навичок, компетентностей та європейської ідентичності. Документ визначав кроки для держав-членів щодо досягнення автоматичного визнання кваліфікацій до 2025 року та розбудови взаємної довіри й зменшення адміністративного тягаря, з акцентом на сприянні європейській інтеграції в системах освіти і навчання (European Union, 2018).

У зв'язку зі стрімким розвитком цифрових технологій та необхідністю адаптації освітньої системи до нових умов спричинених Пандемією COVID-19, ЄС ухвалив План дій з цифрової освіти на 2021–2027 роки (Digital Education Action Plan (2021–2027)). На відміну від попереднього Плану, де встановлено три пріоритети (European Commission, 2018) у новій редакції Плану дій з цифрової освіти визначено два стратегічні пріоритети та чотирнадцять заходів для їх підтримки. Основною метою цього плану є покращення цифрових компетентностей студентів та викладачів, а також інтеграція сучасних технологій у освітній процес. Заплановано здійснити розвиток цифрової інфраструктури в закладах освіти, забезпечити широкий доступ до онлайн-курсів та навчальних платформ. (European Commission, 2020).

Таким чином, головними результатами цього періоду стали:

- актуалізовано роль Європейської рамки кваліфікацій, що дозволило створити єдині стандарти для оцінки професійних компетентностей фахівців та полегшило

мобільність студентів і працівників та сприяло взаємовизнанню професійних кваліфікацій й дипломів у країнах ЄС;

- впроваджено онлайн-освітні платформи, відкриті освітні ресурси та дистанційне навчання, що зробило освіту більш доступною та гнучкою для студентів з різних регіонів;
- розвинуто концепцію навчання впродовж життя, що дозволило розширити можливості для перекваліфікації та підвищення кваліфікації, зокрема через онлайн-курси та цифрові навчальні інструменти;
- впроваджено цифрові навички у систему освіти – цифрова грамотність стала ключовим компонентом освітніх програм, що сприяло підготовці фахівців, здатних працювати в умовах цифрової економіки;
- активізувалася співпраця між університетами та технологічними компаніями, що сприяло швидшому впровадженню інноваційних технологій у освітній процес та розвитку нових методів персоналізованого навчання.

Отже, четвертий період став визначальним для цифровізації освіти, модернізації кваліфікаційної політики та розширення мобільності у межах ЄС. Він заклав основу для подальшої інтеграції освітніх систем, підвищення їхньої якості та відповідності викликам сучасного світу.

П'ятий період «Формування Європейського освітнього простору» (2021–2025 роки) визначається стратегічною ініціативою ЄС, спрямованою на подальшу інтеграцію національних освітніх систем держав-членів – формування ЄОП.

У 2021 році прийнята Резолюція Ради про стратегічну рамку європейського співробітництва у галузі освіти і навчання на шляху до Європейського освітнього простору та за його межами (2021–2030), що визначає ключові пріоритети освітньої політики ЄС, зокрема забезпечення якісної, інклюзивної та справедливої освіти, сприяння навчанню впродовж життя та мобільності, підтримку цифрової і зеленої трансформації, а також підвищення статусу та професійного розвитку викладачів і тренерів, використовуючи ресурси, такі як Erasmus+, Європейських структурних фондів, Фонду відновлення та стійкості та інших програм і механізмів фінансування ЄС, для досягнення цілей ЄОП (European Council, 2021).

Комюніке «Прогрес у досягненні Європейського освітнього простору» (2022 р.) визначає основні досягнення та майбутні кроки у створенні єдиного освітнього простору Європейського Союзу. Воно акцентує увагу на подальшій інтеграції освітніх політик, розвитку наукових досліджень та впровадженні інноваційних підходів у межах Союзу (European Commission, 2022).

Передбачено розширення програм мобільності для підвищення рівня академічного обміну між країнами ЄС, що дозволить студентам здобувати освіту в різних університетах Європи, а викладачам – отримувати міжнародний досвід та співпрацювати з колегами з інших країн.

Актуалізовано роль співпраці між університетами та дослідницькими центрами. Такий підхід дозволить забезпечити доступ до передових наукових розробок, сприяти інтеграції інновацій у освітній процес та підготовці висококваліфікованих фахівців.

Упровадження єдиних стандартів оцінювання та визнання кваліфікацій забезпечить прозорість освітніх систем країн-членів ЄС, полегшить взаємне визнання дипломів і професійних кваліфікацій, а також сприятиме мобільності випускників на європейському ринку праці.

Щоб полегшити академічну та професійну мобільність громадян Європейського Союзу, Рада ЄС ухвалила рекомендацію щодо автоматичного визнання дипломів (European Commission, 2023). Хоча з моменту ухвалення Рекомендації Ради (European Union, 2018) було досягнуто обмеженого прогресу, повна імплементація до 2025 року потребуватиме значних додаткових зусиль, включаючи розробку Європейської системи забезпечення якості та визнання, що сприятиме зміцненню довіри між національними системами освіти. Європейська Комісія пропонує кілька заходів, таких як створення команд прискорювачів автоматичного визнання, створення онлайн-платформ для інформації про визнання та стандартизація угод про навчання та сертифікацію. Підтримка впровадження включає фінансову допомогу в рамках програми Еразмус+, зусилля з розбудови потенціалу держав-членів та підвищення кваліфікації відповідного персоналу. Комісія також прагне сприяти діалогу та взаємному навчанню між країнами для зміцнення довіри та прозорості в освітніх системах. Такі заходи сприяють підвищенню прозорості освітніх стандартів, розширюють можливості для студентів щодо міжнародної мобільності та полегшують працевлаштування випускників у межах ЄС.

16 травня 2023 року була офіційно затверджена Резолюція Ради ЄС «Європейський освітній простір: погляд до 2025 року та далі» (European Commission, 2023). Цей документ є відповіддю на звіт Європейської Комісії щодо прогресу у досягненні цілей Європейського освітнього простору (European Commission, 2022). Резолюція підкреслює важливість продовження співпраці між державами-членами та Європейською Комісією для досягнення спільних освітніх цілей.

У документі визначено п'ять стратегічних пріоритетів, які були встановлені у стратегічних рамках європейської співпраці в галузі освіти та навчання на період 2021–2030 років. Ці пріоритети включають (Локшина, 2024b):

- підвищення якості, справедливості, інклюзії та успіху для всіх галузі освіти і навчання;
- перетворення навчання впродовж життя та мобільності на реальність для всіх;
- підвищення рівня володіння компетентностями та мотивації професії викладача;
- зміцнення європейської вищої освіти;
- підтримка зеленого та цифрового переходу в освіті та навчанні та за допомогою них.

Резолюція також визнає досягнутий прогрес у таких сферах, як збільшення участі в ранній дитячій освіті та догляді, зниження рівня передчасного залишення навчання та підвищення частки молоді з вищою освітою. Водночас, документ наголошує на необхідності подолання викликів, зокрема впливу соціально-економічного статусу на освітні досягнення та добробут здобувачів освіти. Рада закликає Європейську Комісію продовжувати роботу над досягненням стратегічних пріоритетів та підготувати повний звіт про Європейський освітній простір до 2025 року (European Commission, 2023).

Ключовими завданнями даного періоду є розвиток цифрових компетентностей, розширення мобільності студентів і викладачів, а також автоматичне визнання освіт-

ніх кваліфікацій. Завдяки цьому студенти, викладачі та науковці зможуть вільно переміщуватися між країнами ЄС, отримуючи якісну освіту та доступ до передових технологій. Поглиблення мобільності студентів та викладачів забезпечать нові програми «навчання без кордонів». Студенти зможуть отримувати міжуніверситетські дипломи, а впровадження єдиної цифрової студентської картки спростить навчання у різних країнах ЄС. Це сприятиме більшій гнучкості та доступності освіти на міжнародному рівні. Ці зміни сприятимуть формуванню конкурентоспроможної та адаптивної європейської освітньої системи майбутнього.

Отже, історія європейської інтеграції освіти бере свій початок із перших ініціатив, спрямованих на координацію професійної підготовки та створення спільного ринку праці. У 1957 році Римський договір започаткував співпрацю в цій сфері, що стало основою для подальшої гармонізації освітніх політик між країнами Європейського економічного співтовариства. Поступово цей процес розширювався через ухвалення стратегічних документів, які визначали роль освіти у забезпеченні економічного розвитку та соціальної згуртованості.

Європейська інтеграція освіти визначалася прагненням до взаємного визнання кваліфікацій, мобільності студентів і викладачів, а також підвищення якості освітніх систем. Важливими етапами стали запровадження програм академічної мобільності, таких як Erasmus (1987), та ухвалення Маастрихтського договору (1992), який вперше визнав освіту як один із напрямів політики ЄС. У 1999 році розпочався Болонський процес, що створив єдиний Європейський простір вищої освіти, уніфікувавши структуру освітніх ступенів та спростивши процедуру визнання дипломів.

Розвиток інтеграції освіти в ЄС відбувався через поступове впровадження нових механізмів співпраці між країнами-членами. Лісабонська стратегія (2000) та Стратегія «Європа 2020» зробили освіту ключовим фактором економічного зростання, зосередивши увагу на цифрових компетентностях та навчанні впродовж життя. Подальші реформи, зокрема Європейська рамка кваліфікацій (2008, оновлена 2017), сприяли гармонізації професійної освіти та підвищенню мобільності випускників на європейському ринку праці.

У різні періоди європейська інтеграція освіти збагачувалася новими напрямками, такими як цифровізація, інклюзивність та міжнародна співпраця. План дій з цифрової освіти (2018, оновлений 2020) сприяв поширенню онлайн-навчання та розвитку цифрових навичок, а впровадження стратегічних ініціатив у межах Європейського освітнього простору (2021–2025) посилило координацію між національними системами освіти. Останні ініціативи спрямовані на автоматичне визнання кваліфікацій, розширення мобільності студентів і викладачів та інтеграцію інновацій у освітній процес, що робить європейську систему освіти більш відкритою та конкурентоспроможною.

Для інтеграції освітнього простору України до ЄС необхідно впроваджувати стратегічні реформи, орієнтовані на основні європейські пріоритети, серед яких цифровізація, штучний інтелект та екологічна сталість. Комплексне поєднання цих заходів сприятиме гармонізації української освітньої системи з європейськими стандартами, забезпечуючи її стійкий розвиток та інтеграцію в єдиний освітній простір ЄС.

ВИКОРИСТАНІ ДЖЕРЕЛА

- Beaucillon, C. (2023, July 27). *Strategic autonomy: A new identity of the EU as a global actor*. European Papers – European Forum. <https://www.europeanpapers.eu/europeanforum/strategic-autonomy-new-identity-eu-global-actor>
- Bergmann, J., & Niemann, A. (2015). Theories of European integration. In K. E. Jorgensen, A. K. Aarstad, E. Drieskens, K. Laatikainen, & B. Tonra (Eds.), *The SAGE handbook of European foreign policy* (Vol. 2, pp. 166–181). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781473915190>
- Burgess, M. (2000). *Federalism and European Union: The Building of Europe, 1950-2000*. Routledge. <https://surl.lu/kgbghw>
- Cedefop. (2002). *The Copenhagen Declaration of 29 and 30 November 2002: Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, on enhanced European cooperation in vocational education and training*. European Centre for the Development of Vocational Training. https://www.cedefop.europa.eu/files/copenahagen_declaration_en.pdf
- Checkel, J. T., & Katzenstein, P. J. (2009). *European identity*. Cambridge University Press. https://assets.cambridge.org/97805218/83016/frontmatter/9780521883016_frontmatter.pdf
- Council of the European Union. (2017). *Council recommendation of 22 May 2017 on the European Qualifications Framework for lifelong learning and repealing the recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning (2017/C 189/03)*. EUR-Lex. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32017H0615\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32017H0615(01))
- Craig, P., & de Búrca, G. (Eds.). (2021). *The evolution of EU law* (3rd ed.). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780192846556.001.0001>
- De Grauwe, P. (2011). *The governance of a fragile Eurozone* (CEPS Working Document No. 346). Centre for European Policy Studies. <https://www.ceps.eu/wp-content/uploads/2011/05/WD%20346%20De%20Grauwe%20on%20Eurozone%20Governance.pdf>
- della Cananea, G. (2018). *Differentiated integration in Europe after Brexit: An institutional and legal analysis*. Social Science Research Network. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3237402>
- Dinan, D. (2004). *Europe recast: A history of European Union*. Lynne Rienner Publishers. <https://www.rienner.com/uploads/4ac3a7a93e077.pdf>
- European Commission. (1963). *Memorandum on the development of vocational education in the European Economic Community*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX%3A31963D0266%3AEN%3AHTML>
- European Commission. (1979). *European education and vocational training in the context of European integration: Report on the development of the first cooperation programme*. https://aei.pitt.edu/14348/1/Eur_File_18-79.PDF
- European Commission. (1993). *Green paper on the european dimension of education (COM/93/457FINAL)*. EUR-Lex. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:51993DC0457>
- European Commission. (1995). *Decision No 819/95/EC of the European Parliament and of the Council of 23 June 1995 on the establishment of the Socrates programme for education, training and youth (CELEX: 31995D0819)*. EUR-Lex. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:31995D0819&from=DE>
- European Commission. (2004). *European credit transfer and accumulation system (ECTS) guide*. https://www.educacionmedica.net/pdf/documentos/espacio/ECTS_guide.pdf
- European Commission. (2010). *Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Publications Office of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52010DC2020>
- European Commission. (2017). *Digital Education Action Plan: Factsheet*. <https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/digital-education-action-plan-factsheet.pdf>
- European Commission. (2018). *On the Digital Education Action Plan (COM(2018) 22 final)*. EUR-Lex. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018DC0022&from=EN>
- European Commission. (2020). *Digital Education Action Plan (2021–2027): Resetting education and training for the digital age*. Publications Office of the European Union. <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan>

-
- European Commission. (2022). *Progress towards the achievement of the European Education Area*. <https://www.cde.ual.es/wp-content/uploads/2022/12/progress-towards-the-achievement-of-the-european-education-NC0522313ENN.pdf>
- European Commission. (2023). *Report from the commission to the council on the implementation of the Council Recommendation on promoting automatic mutual recognition of higher education and upper secondary education and training qualifications and the outcomes of learning periods abroad (COM/2023/91 final)*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM:2023:91:FIN>
- European Commission. (2025). *Erasmus+ statistics overview. Programme level overview of project data*. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/resources-and-tools/factsheets-statistics-evaluations/statistics/data/overview>
- European Communities. (1987). *Single European Act*. EUR-Lex. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A11986U%2FTXT>
- European Council. (1987). *Council Decision 87/327/EEC of 15 June 1987 establishing the Erasmus programme for university student mobility*. EUR-Lex. https://eur-lex.europa.eu/eli/dec/1987/327/oj/eng?utm_source=chatgpt.com
- European Council. (2021). *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://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b004d247-77d4-11eb-9ac9-01aa75ed71a1>
- European Council. (2023). *Council resolution on the European Education Area: Looking to 2025 and beyond*. <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9311-2023-INIT/en/pdf>
- European Economic Community. (1957). *Treaty establishing the European Economic Community (Treaty of Rome)*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A11957E>
- European Higher Education Area. (2012). *Bucharest Communiqué*. https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Bucharest_Communique_2012_610673.pdf
- European Higher Education Area. (2015). *Yerevan Communiqué*. https://ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf
- European Ministers of Education. (1999). *The Bologna Declaration of 19 June 1999: Joint declaration of the European Ministers of Education. European Higher Education Area*. https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf
- European Ministers of Education. (2001). *Communiqué of the Prague meeting: Towards the European higher education area*. European University Association. https://ehea.info/media.ehea.info/file/2001_Prague/44/2/2001_Prague_Communique_English_553442.pdf
- European Ministers of Education. (2003). *Berlin Communiqué: Realizing the European higher education area*. European University Association. https://ehea.info/media.ehea.info/file/2003_Berlin/28/4/2003_Berlin_Communique_English_577284.pdf
- European Parliament & Council. (2008). *Recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning (2008/C 111/01)*. EUR-Lex. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32008H0506%2801%29>
- European Parliament. (2000). *Lisbon European council 23 and 24 march 2000. Presidency conclusions*. https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm
- European Union. (1992). *Treaty on European Union (Maastricht Treaty)*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A11992M%2FTXT>
- European Union. (2007). *Treaty of Lisbon (2007)*. Refworld. <https://www.refworld.org/legal/agreements/eu/2007/en/71085>
- European Union. (2018). *Council Recommendation on promoting automatic mutual recognition of higher education and upper secondary education diplomas and the outcomes of learning periods abroad (SWD(2018) 170 final)*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1530526890119&uri=CELEX%3A52018DC0270>
- Fligstein, N. (2009). *Euroclash: The EU, European identity, and the future of Europe*. Oxford University Press. <https://surl.lu/avbnpj>
- Haas, E. B. (1958). *The uniting of Europe: Political, social, and economic forces, 1950–1957*. Stanford University Press. <https://www.europarl.europa.eu/100books/file/EN-H-BW-0038-The-uniting-of-Europe.pdf>
- Harvey, B. (2012, February 15). *Post-war European integration: How we got here*. E-International Relations. <https://www.e-ir.info/2012/02/15/post-war-european-integration-how-we-got-here/>
-

- Hobolt, S. B. (2016). The Brexit vote: A divided nation, a divided continent. *Journal of European Public Policy*, 23(9), 1259–1277. <https://doi.org/10.1080/13501763.2016.1225785>
- Jorgensen, K. E. (2015). EU diplomacy in global governance: The role of the European External Action Service. In J. A. Koops & G. Macaj (Eds.), *The European Union as a diplomatic actor* (pp. 31–51). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137356857_3
- Keukeleire, S., & MacNaughtan, J. (2008). *The foreign policy of the European Union*. Palgrave Macmillan. <https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/629185/2/foreign%20policy.pdf>
- Koops, J. A., & Macaj, G. (Eds.). (2015). *The European Union as a diplomatic actor*. The European Union in International Affairs Series. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137356857>
- Menon, A., & Fowler, B. (2016). Hard or soft? The politics of Brexit. *National Institute Economic Review*, 238(1), R4–R12. <https://doi.org/10.1177/002795011623800110>
- Milward, A. S. (2000). *The European rescue of the nation-state* (2nd ed.). Routledge. https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781134606313_A24624628/preview-9781134606313_A24624628.pdf
- Mongelli, F. P. (2008). *European economic and monetary integration, and the optimum currency area theory* (European Economy Economic Paper No. 302). European Commission, Directorate-General for Economic and Financial Affairs. <https://data.europa.eu/doi/10.2765/3306>
- Nedrebo, T. (2009). *Past and present sources of European Union: A comparative historical-institutionalist analysis* [Doctoral dissertation, University of Bergen]. BORA. https://bora.uib.no/bora-xmlui/bitstream/handle/1956/3989/Dr.thesis_Tore%20Nedrebo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Nguyen, T. H. (2015). Us and European integration prior to 1968. *Lithuanian Foreign Policy Review*, 33, 84–109. <https://doi.org/10.1515/lfpr-2016-0011>
- Niemann, A., Lefkofridi, Z., & Schmitter, P. C. (2018). Neofunctionalism. In A. Wiener, T. A. Börzel, & T. Risse (Eds.), *European integration theory* (3rd ed., pp. 43–63). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/hepl/9780198737315.001.0001>
- Nugent, N. (2017). *The government and politics of the European Union* (8th ed.). Bloomsbury Publishing. https://books.google.com.ua/books/about/The_Government_and_Politics_of_the_Europ.html?id=Z3fthrUsT70C&redir_esc=y
- Pollack, M. A. (2003). *The engines of European integration: Delegation, agency, and agenda setting in the EU*. Oxford University Press. https://books.google.com.ua/books/about/The_Engines_of_European_Integration.html?id=w1Q5ZFSw-3YC&redir_esc=y
- Quaglia, L., & Verdun, A. (2024). The geoeconomics of the single market for financial services. *Journal of Common Market Studies*, 62(4), 1046–1062. <https://doi.org/10.1111/jcms.13595>
- Radkevych, V., Kruchek, V., Pryhodii, M., & Voronina-Pryhodii, D. (2024). Standards in vocational teacher education in Ukraine: Problems and fields of tension. In T. Deissinger & O. Melnyk (Eds.), *Partnership-based governance and standardization of vocational teacher education in Ukraine* (Vol. 82, pp. 261–291). wbv Publikation. https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/90134/1/external_content.pdf#page=262
- Risse, T. (2011). *A community of Europeans?: Transnational identities and public spheres*. Cornell University Press. <https://dokumen.pub/a-community-of-europeans-transnational-identities-and-public-spheres-9780801459184.html>
- Rosamond, B. (2000). *Theories of European integration*. Palgrave Macmillan. <http://dx.doi.org/10.5040/9781350389199>
- Scharpf, F. W. (2011). *Monetary union, fiscal crisis and the preemption of democracy* (MPIfG Discussion Paper No. 11/11). Max Planck Institute for the Study of Societies. <https://www.econstor.eu/handle/10419/48648>
- Schimmelfennig, F., & Trauner, F. (Eds.). (2009). *Post-accession compliance in the EU's new member states* (European Integration online Papers, Special Issue 2, Vol. 13). https://eiop.or.at/eiop/texte/EIoP_2009_SpecIssue_2.pdf
- Sedelmeier, U. (2014, June 10). *Europe after Eastern enlargement: The European Union 2004–2014*. Heinrich Böll Stiftung. <https://eu.boell.org/en/2014/06/10/europe-after-eastern-enlargement-european-union-2004-2014>
- Sottillotta, C. E. (2023). *EU digital diplomacy and the Global South*. GIGA Institute. GIGA Institute. https://pure.giga-hamburg.de/ws/files/49423368/GIGA_DigitalDiplomacyStatecraft_PB_03_Sottillotta.pdf

-
- Steunenberg, B., & Dimitrova, A. (2007). Compliance in the EU enlargement process: The limits of conditionality. *European Integration online Papers*, 11(5), 1–18. <http://eiop.or.at/eiop/texte/2007-005a.htm>
- Tell Cremades, M., & Novak, P. (2017). *Brexit and the European Union: General institutional and legal considerations* (Study No. PE 571.404). European Parliament, Policy Department for Citizens' Rights and Constitutional Affairs. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/571404/IPOL_STU\(2017\)571404_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/571404/IPOL_STU(2017)571404_EN.pdf)
- Вороніна-Пригодій, Д. А. (2024). Міжкультурні програми обміну вчителями в ЄС як чинник інтеграції середньої освіти. У *Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності: збірник матеріалів VII Міжнародної науково-практичної конференції (м. Тернопіль, 10–11 жовтня 2024 року)* (с. 82–84). ФОП Осадца Ю.В. [вид.]. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743991>
- Вороніна-Пригодій, Д. А. (2025). Використання цифрових інструментів для інклюзії та інтеграції. У *Актуальні проблеми освітнього процесу в контексті європейського вибору України: матеріали VII Міжнародної конференції (м. Київ, 14 листопада 2024 року)* (с. 86–89). Видавництво Ліра-К. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744136>
- Локшина, О. (2024а). Європейський освітній простір як інтеграційна перспектива української освіти. *Український Педагогічний журнал*, (2), 6–19. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-2-6-19>
- Локшина, О. (2024б). Політика Європейського Союзу у галузі освіти і навчання: цілі, пріоритети, ініціативи. *Український Педагогічний журнал*, (4), 5–17. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-4-5-17>
- Локшина, О. І. (2009). *Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина XX – початок XXI ст.): монографія*. Богданова А. М. [вид.]. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/5435>
- Локшина, О. І., Джурило, А. П., Глушко, О. З., Маріуц, І. О., Тименко, М. М. & Шпарик, О. М. (2018). *Трансформаційні процеси у шкільній освіті країн Європейського Союзу та США: монографія*. ТОВ «КОНВІ ПРИНТ». <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/713168>
- Львова, О. Г. (2008). Ідейні засади європейської інтеграції. *Науковий вісник НаУКМА. Серія: Політичні науки*, (84), 45–52. <https://ekmair.ukma.edu.ua/server/api/core/bitstreams/68cc23fb-4285-4ab1-a6c6-e35874b6cfc1/content>
- Радзівєвська, С. О. (2012). ЄС в умовах глобальної нестабільності та інтеграційні перспективи України. *Міжнародна економічна політика, (Спецвипуск 2012, Ч. 2)*, 305–314. <https://ir.kneu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/59133619-98ff-4d54-b8d9-f5c4693f480d/content>
- Сокур, О. В. (2015). Європейська інтеграція: теоретичні засади та еволюція поглядів. У С. В. Ківалов, Л. І. Кормич, М. А. Польовий та ін. (Ред.), *Актуальні проблеми політики: збірник наукових праць* (Вип. 55, с. 50–58). НУ «ОЮА», Південноукраїнський центр гендерних проблем. Видавництво «Фенікс». <http://hdl.handle.net/11300/3231>
-

IV. ІНТЕГРАЦІЯ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ: ПРОГРЕС У ДОСЯГНЕННІ ЦІЛЕЙ ПРОГРАМИ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СПІВРОБІТНИЦТВА У ГАЛУЗІ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ (2021 – 2030)

Ірина БОРИСЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент



<https://orcid.org/0000-0002-1191-3126>

Європейська інтеграція у галузі освіти і навчання ґрунтується на ідеї побудови спільного освітнього простору. Його сутнісні характеристики визначаються такими документами, як Повідомлення Комісії Європейському Парламенту, Європейському соціально-економічному комітету та Комітету регіонів щодо досягнення Європейського освітнього простору до 2025 року (European Commission, 2020); Резолюція Ради про Стратегічну рамку європейського співробітництва в галузі освіти і навчання на шляху до Європейського освітнього простору і за його межами (2021–2030) (Council of the European Union, 2021a); Резолюція Ради про структуру управління стратегічною рамкою європейського співробітництва в галузі освіти і навчання на шляху до Європейського освітнього простору і за його межами (2021–2030) (Council of the European Union, 2021b).

Наукова проблема політики ЄС та європейської інтеграції у галузі освіти і навчання досліджується у працях М. Cabrera Giraldez та ін. (2023), N. Russo (2024), H. Stevenson, (2024), F. Guerra (2025).

Українські науковці досліджують такі аспекти європейської політики, як ініціативи ЄС з побудови стійких та інклюзивних систем освіти і навчання (Локшина, 2024a), політичні починання ЄС на рівнях середньої, професійно-технічної та вищої освіти (Локшина, 2024b). Засади формування європейського виміру вищої освіти, перспективи його подальшого розвитку в Україні висвітлено у працях А. Сбруєвої (2019). Аспекти європейського дослідницького та європейського освітнього просторів досліджено у працях О. Локшиної, А. Джурило, С. Кравченко, О. Топузова, О. Шпарик (Топузов, Локшина, Джурило, & Шпарик, 2023; Локшина, 2024a; Кравченко, 2024).

Європейський освітній простір у баченні ЄС – це цілісний вимір в кордонах ЄС, який охоплює усі види, рівні та контексти освіти впродовж життя, та визначається цілями політики ЄС щодо європейського співробітництва у галузі освіти і навчання (Локшина, 2024а).

Інструментом побудови європейського освітнього простору на засадах співпраці між державами-членами визначено Стратегічну рамку європейського співробітництва у галузі освіти і навчання, в якій окреслено п'ять стратегічних пріоритетів для досягнення до 2030 року:

- *підвищення якості, справедливості, інклюзії та успіху для всіх галузей освіти і навчання*: усі здобувачі повинні оволодіти відповідними знаннями, навичками, компетенціями;

- *перетворення навчання впродовж життя та мобільності на реальність для всіх*: системи освіти і навчання повинні стати більш гнучкими, стійкими, перспективними і привабливими, охоплюючи більше різноманітного контингенту здобувачів освіти і пропонувати можливості визнання і підтвердження попереднього навчання, підвищення кваліфікації та перекваліфікації, у тому числі на вищих кваліфікаційних рівнях і впродовж усього трудового життя;

- *підвищення рівня володіння компетентностями та мотивації професії викладача*: для підтримки інновацій, інклюзії, якості та досягнень в освіті і навчанні освітяни повинні бути висококомпетентними і вмотивованими, що потребує широкого спектру можливостей для професійного навчання впродовж усієї кар'єри; важливими є добробут педагогів, що впливає не лише на їх задоволеність, але й на якість викладання; існує також потреба у підвищенні привабливості професії вчителя;

- *зміцнення європейської вищої освіти*: заклади вищої освіти заохочуватимуться до пошуку нових форм поглибленої співпраці шляхом створення транснаціональних альянсів, об'єднання знань і ресурсів та створення більших можливостей для мобільності та участі студентів і педагогічного персоналу, а також для активізації досліджень та інновацій;

- *підтримка зеленого та цифрового переходу в освіті та навчанні*: заклади освіти повинні включати «зелений» і цифровий виміри у свій організаційний розвиток. У свою чергу цей процес потребує інвестицій, зокрема в цифрові освітні екосистеми не лише для інтеграції екологічної сталості та базових і просунутих цифрових навичок на всіх рівнях і типах освіти і навчання, але і для підготовки інфраструктури.

Моніторинг прогресу у досягненні проголошених цілей передбачено здійснювати за допомогою ключових індикаторів. Для середньої освіти це:

- частка тих, хто достроково залишив навчання повинна бути меншою за 9% до 2030 року;

- частка 15-річних з низькими успіхами з читання, математики та природничих наук повинна становити менш, ніж 15% до 2030 року (Council of the European Union, 2021a).

Індикатор «Частка тих, хто достроково залишив навчання повинна бути меншою за 9% до 2030 року». Терміном «дострокове припинення навчання» ЄС позначає тих, хто залишає навчання, маючи лише неповну середню освіту або нижче, і більше не навчається у жодному закладі освіти (Council of the European Union, 2011).

Індикатор «Особи, які достроково залишили навчання» (Early leaving from education and training (ELET)) трактується як частка населення у віці 18–24 років, які здобули щонайбільше неповну середню освіту і не продовжували навчання або професійну підготовку (Bertoletti, 2023).

Результати моніторингу 2024 року, оприлюднені у Порівняльному звіті Європейської Комісії «Моніторинг освіти і навчання 2024», засвідчили прогрес у зменшенні частки молоді, яка достроково припиняє навчання (European Commission, 2024). Водночас, хоча дострокове припинення навчання у школі стає менш поширеним у ЄС, проблема все ще залишається актуальною для 9,5% від усіх 18-24-річних, або близько 3,1 мільйона молодих людей. У групі ризику знаходяться молоді люди з інвалідністю (22,2%) та мігранти першого покоління з країн, що не входять до ЄС (23,0%).

Проблема поєднує питання пропусків уроків, не відвідування школи (за оцінками, 1,3 мільйона молодих людей відповідного віку не навчаються у старших класах середньої школи) та дострокове припинення навчання.

Країни з найкращими показниками, це – Греція (3,7%), Польща (3,7%) та Хорватія (2,0%), тоді як Іспанія (13,7%), Німеччина (12,8%) та Румунія (16,6%), демонструють значне відставання у досягненні показника ЄС. У середньому більше половини (шістнадцять) країн ЄС досягли загальноєвропейської мети на 2030 рік – менше 9%, інші держави-члени продовжують досягати визначеної мети.

У Звіті констатовано, що прогрес у досягненні показника є нерівномірним у різних країнах. У деяких з них велика частка молодих людей не досягла рівня повної середньої освіти, незважаючи на те, що вони є старшими за теоретичний цільовий вік у більшості освітніх систем ЄС. Зокрема, частка осіб віком 20–24 роки, які здобули повну загальну середню освіту, досягла 84,1% у 2023 році, причому прогрес у 2021–2023 роках був ще більш нерівномірним, ніж у разі дострокового закінчення школи. Найкращі показники наявності документа про повну середню освіту демонструють Греція (95,4%), Ірландія (95,0%) та Хорватія (97,3%), а найгірші – Данія (75,3%), Іспанія (79,0%) та Німеччина (71,4%).

Молоді люди можуть не досягти порогу повної загальної середньої освіти через те, що вони не завершують навчання на цьому рівні або через те, що їх не зараховують на навчання. Причинами цього визначено такі фактори:

- по-перше, показники завершення навчання, як правило, вищі на програмах старшої школи із загальним, а не професійним спрямуванням. Серед п'ятнадцяти освітніх систем країн ЄС, за якими існують дані, вісім демонструють показники завершення навчання у *закладах загальної середньої освіти* на рівні 90% і більше, а ще п'ять – на рівні 80% і більше. Відстають лише французька громада Бельгії (63,8%) та Латвії (78,9%). У десяти з чотирнадцяти освітніх систем ЄС рівень завершення навчання в професійно-технічних закладах освіти не перевищує 80%, а найнижчий показник – в Іспанії (63,4%) та Литві (54,9%);
- по-друге, значна кількість молодих людей взагалі не охоплена освітою, навіть у віці обов'язкового шкільного навчання. У віці 14 років, який все ще є віком обов'язкового шкільного навчання в усіх країнах ЄС, рівень дітей, які не відвідують школу, в середньому становить 2,5%, причому серед країн чітко виділяються Болгарія (11,9%)

та Румунія (15,2%). У середньому рівень дітей, які не відвідують школу, для молодшої середньої освіти становить 2,2%, тоді як для старшої середньої освіти – 6,8%. Якщо перевести відсотки у цифри, це становитиме 432 000 та 1,3 мільйона молодих людей відповідно.

Серед причин, які не є однаково поширеними у всіх країнах ЄС, називаються декілька:

- по-перше, чоловіки (11,3%) частіше стикаються з ризиком раннього залишення школи, ніж жінки (7,7%). Гендерний розрив є найбільш помітним в Іспанії (4,7%), Італії (5,5%) та Німеччині (4,8%), тоді як у Болгарії, Греції, Румунії та Чехії він є незначним. Набуття рівня повної загальної середньої освіти (вік 20-24 роки) є менш поширеним серед чоловіків (81,6%), аніж серед жінок (86,7%). Тут гендерний розрив є найбільшим у Данії (9,6%), Люксембурзі (7,1%) та Мальті (8,2%), тоді як чоловіки мають незначну перевагу у Болгарії, Словаччині та Румунії;
- по-друге, наявність інвалідності суттєво впливає на ймовірність залишити школу до завершення повної середньої освіти. Дані за 2022 рік свідчать про те, що рівень дострокового припинення навчання у середньому становить 22,2%, коли 18–24-річні мають певні або серйозні обмеження у повсякденній діяльності, порівняно з лише 8,4%, якщо вони не мають жодних обмежень. Ці показники залишаються вищими для чоловіків (25,3% і 10,0% відповідно), аніж для жінок (19,5% і 6,6%);
- по-третє, значний вплив на ризик припинення навчання у школі молоддю має статус мігранта: середній показник раннього припинення навчання становить 23% серед мігрантів (з країн, що не входять до складу ЄС). Серед чоловіків кожен четвертий мігрант зарано залишає школу (25,7%). Цей показник знижується до 13,4% для чоловіків, які народилися в країні, яка надає ці показники, але чиї батьки народилися за межами ЄС. Серед жінок кожна п'ята емігрантка рано залишила школу (20,2%), тоді як серед жінок, які народилися в країні, що звітує, але чиї батьки народилися за межами ЄС, показник становить лише 7,2%.

У середньому, чим більше часу минуло з моменту прибуття цих 18–24-річних молодих людей до країни, тим нижчий ризик того, що вони рано покинуть школу.

Недостатньо вивченими залишаються соціально-економічні передумови відносно зв'язку з раннім закінченням навчання у школі та здобуттям повної середньої освіти. Зокрема, показники здобуття повної загальної середньої освіти пов'язуються з рівнем освіти батьків. У середньому по ЄС 92,9% 20–24-річних молодих людей, чиї батьки мають високий рівень освіти, самі досягають рівня повної середньої освіти. На відміну від 88,3% молодих людей, чиї батьки мають середній рівень освіти, і лише 64,1% молодих людей, чиї батьки мають низький рівень освіти.

Запропоновані у 2011 році Європейською Радою у Рекомендації щодо політики зменшення кількості дітей, які зарано кидають навчання у школі, комплексні стратегії охоплюють профілактичні заходи, заходи втручання та компенсаційні заходи, останні спрямовані на повторне залучення осіб, які припинили навчання (Council of the European Union, 2011).

З метою відстеження прогресу у межах зазначених заходів застосовується комплекс таких структурних індикаторів:

- збирання національних даних про молодих людей, які рано залишають навчання на основі реєстру учнів;
- підвищення гнучкості освітніх траєкторій;
- забезпечення мовної підтримки учням з іншою рідною мовою;
- включення тематики раннього залишення школи у сектори початкової педагогічної освіти та безперервного професійного розвитку вчителів;
- оптимізація професійної орієнтації у школах;
- заохочення тих, хто зарано припинив навчання у школі, до повторного вступу до школи або закладів професійного навчання (European Commission, 2022).

У Порівняльному звіті Європейської Комісії «Моніторинг освіти і навчання 2024» зазначається, що окрім німецькомовної спільноти Бельгії, Хорватії та Німеччини, усі системи освіти ЄС мають системи раннього попередження або інші заходи моніторингу, спрямовані на запобігання передчасному залишенню школи (табл. 1).

Таблиця 1.

Системи раннього попередження для запобігання передчасному залишенню школи в країнах ЄС

Політика, що сприяє створенню системи раннього попередження на основі детальних даних про учнів: Болгарія, Італія, Мальта, Польща, Румунія, Угорщина та Франція
Політика, яка в основному сприяє моніторингу факторів ризику через шкільне керівництво та консультаційні послуги: Бельгія (французька громада), Іспанія, Кіпр, Люксембург, Португалія, Словаччина, Чехія
Політика, яка в основному сприяє моніторингу відсутності учнів у школі: Австрія, Бельгія (фламандська громада), Греція, Данія, Естонія, Латвія, Литва, Нідерланди, Словенія, Швеція

У таблиці 1 продемонстровано, що комплексні системи раннього попередження, які базуються на детальних даних про учнів, функціонують лише в семи освітніх системах: Болгарії, Італії, Мальті, Польщі, Румунії, Угорщині та Франції. В інших випадках органи управління освітою переважно рекомендують здійснювати моніторинг пропусків занять (одинадцять систем) або моніторинг факторів ризику за допомогою профорієнтації та консультування (вісім систем).

Констатовано, що усі країни ЄС застосовують політику щодо індивідуальних освітніх планів. Якщо такі політики спрямовані на конкретні групи учнів, то вони здебільшого стосуються учнів з інвалідністю або особливими освітніми потребами. Учні з числа біженців або мігрантів безпосередньо згадуються в одинадцяти освітніх системах ЄС. Водночас, учні з неблагополучних соціально-економічних верств населення згадуються в політиці щодо індивідуальних освітніх планів лише в семи країнах (Іспанія, Італія, Литва, Португалія, Румунія, Словаччина та Угорщина).

Політика втручання вимагає загальношкільного підходу. Двома індикаторами для таких втручань визначено пропуски занять і благополуччя учнів, наприклад, у відчутті приналежності до школи.

Боротьба з прогулами

Поняття «відсутність у школі» охоплює декілька суміжних понять, таких як відмова від школи, шкільна фобія, прогули та відсутність на певних уроках.

Фактори, що призводять до прогулів, можуть бути специфічними для учня, сім'ї, школи або громади. Довготривалий прогул – це ситуація, коли учень відсутній у школі понад три місяці поспіль.

Дані свідчать, що після пандемії COVID-19 частка довготривалих пропусків занять була значно вищою серед учнів з неблагополучних сімей (10,2%) порівняно з 6,1% серед учнів з благополучних сімей. Найпоширенішими причинами відсутності на заняттях протягом декількох місяців є хвороба (76,0%), нудьга (22,7%) та відчуття небезпеки в школі (19,2%).

Довготривалі прогули корелюють з нижчою академічною успішністю, вищою ймовірністю відсіву та поведінковими проблемами. Це також погіршує подальші шанси людини на ринку праці, призводячи до зниження доходу та підвищення рівня безробіття.

Стратегії, спрямовані на подолання абсентеїзму та сприяння відновленню навчання учнів, охоплюють літні школи, надання онлайн-матеріалів, підтримку благополуччя та психічного здоров'я, фінансову підтримку учнів з неблагополучних сімей та цільову підготовку вчителів.

Охоплення та залучення дітей, які рано залишили школу, після того, як вони закінчили навчання, є серйозним викликом. Саме тому, поряд із заходами профілактики та втручання, у середніх школах важливими розглядаються просвітницька робота та профорієнтація.

Після закінчення навчання більше половини молодих людей, які рано залишили школу (53,7%), залишаються непрацевлаштованими. Серед них лише приблизно кожна друга молода людина хотіла б працювати (56,9%). Молодіжне безробіття більш поширене серед молодих людей без повної загальної середньої освіти (18,6%), ніж у середньому (11,2%), а ризик бути непрацевлаштованим і не навчатися (not in education, employment or training – NEET) вищий, якщо людина не має повної загальної середньої освіти (12,9%) порівняно з середнім показником (11,2%).

Близько третини (31,5%) молодих людей у віці 18–24 років, які не мають повної загальної середньої освіти, хочуть повернутися до навчання або професійної підготовки. Серед причин, що стоять на заваді цьому – різні перешкоди, які, на їхню думку, заважають їм це зробити, і вони помітно відрізняються від тих, які визначили молоді люди з (принаймні) повною загальною середньою освітою. Коли йдеться про причини неучасті в освіті або навчанні, молодь без повної загальної середньої освіти набагато частіше, ніж молодь з повною загальною середньою освітою, називає серед перешкод відсутність необхідних умов, стан здоров'я, відсутність підтримки з боку державних служб та негативний попередній навчальний досвід. Відсутність відповідної пропозиції освіти або навчання є також перешкодою.

Індикатор «Частка 15-річних з низькими успіхами з читання, математики та природничих наук повинна становити менш, ніж 15% до 2030 року». У Порівняльному звіті Європейської Комісії «Моніторинг освіти і навчання 2024» констатовано, що індикатор ЄС для досягнення до 2030 року – частка невстигаючих учнів нижче 15% – залишається недосяжним. За результатами PISA у 2022 році середній рівень неуспішності з читання сягнув рекордних 26,2%. Лише Естонія та Ірландія досягли цільового показника на рівні ЄС для досягнення до 2030 року – менше 15%. Розрив між країною ЄС з найкращими показниками (Ірландія) та найгіршими (наприклад, Кіпр) становить майже 50%. На рівні ЄС показник неуспішності зріс на 3,7% між 2018 і 2022 роками.

В усіх країнах (за винятком Кіпру та Словенії) зниження успішності між 2018 і 2022 роками з математики було навіть більшим, аніж з читання. Для ЄС у цілому, у період між 2018 і 2022 роками незадовільна успішність з математики зросла на 6,6%. Середня частка невстигаючих з математики становить рекордні 29,5%, і лише Естонія досягла цільового показника на рівні ЄС до 2030 року – менше 15%. Розрив між країнами з найкращими та найгіршими результатами збільшується, а у Болгарії, Греції, Кіпрі та Румунії рівень неуспішності перевищує 45%. Найкращі результати з математики знизилися з 11,0% у 2018 році до 7,9% у 2022 році, і зараз коливаються від 2,0% у Греції до 15,4% у Нідерландах.

Показник неуспішності з природничих наук був дещо нижчим, ніж з двох інших предметів, що тестувалися у 2022 році, але все одно становив рекордні 24,2% по всьому ЄС. Лише Естонія досягла цільового показника 2030 року. Розмір розриву між країною ЄС з найкращими показниками (Естонія) та найгіршими (Кіпр) становить 41,7 відсоткових пунктів. Відносно сильне зростання відставання в науці вже передувало

Відповіді на PISA-2022: приклади зі звітів держав-членів ЄС, що консолідовано у Порівняльному звіті «Моніторинг освіти і навчання 2024»

Результати дослідження ОЕСР PISA-2022 спонукали країни ЄС до дій.

У відповідь на повідомлення про булінг, отримані під час дослідження PISA-2022, **Греція** розробила національний план під назвою «Порушити мовчання», спрямований на боротьбу зі зростаючим насильством у закладах освіти та булінгом серед учнів. План включає спеціальну програму з протидії шкільному булінгу та національну стратегію протидії насильству серед неповнолітніх. Також була розроблена цифрова платформа для скарг на випадки булінгу в школах, яка буде використовуватися учнями, батьками та вчителями. Наукова рада наразі працює над створенням протоколів для оцінки, запобігання та вирішення окремих випадків шкільного насильства. Також планується збільшити кількість психологів, а також забезпечити постійний професійний розвиток персоналу.

Реагуючи на низьку успішність та вплив соціально-економічних умов, **Франція** планує зосередити увагу на підвищенні успішності учнів. Метою є посилення цілеспрямованої підтримки з опанування французької мови та математики за допомогою додаткових заходів, включаючи: запровадження з вересня 2024 року сертифікованих посібників з французької мови та математики у закладах дошкільної освіти та початкових школах; та створення диференційованих груп з французької мови і математики відповідно до потреб учнів у класах.

результатам 2018 року і продовжилося між 2018 і 2022 роками, збільшившись ще на 2,0 відсоткових пункти на рівні ЄС. Найкращі результати з природничих наук залишаються відносно стабільними, збільшившись з 6,3% у 2018 році до 6,9% у 2022 році, і зараз коливаються від 1,0% у Румунії до 12,3% у Фінляндії.

Гендерні розриви в неуспішності є нерівномірними у різних країнах ЄС та за предметами. Найбільші відмінності спостерігаються в читанні: дівчата мають меншу ймовірність відставання від хлопців щонайменше на 5% і більше шансів бути серед найкращих учнів у всіх країнах ЄС.

Неуспішність з математики не має чітких гендерних закономірностей, тоді як найкращі результати з математики частіше демонструють хлопці в усіх країнах ЄС. Неуспішність з природничих наук частіше зустрічається серед хлопців, ніж серед дівчат, у всіх країнах, окрім Австрії, але показники найкращих результатів серед хлопців дещо вищі, аніж серед дівчат, майже в усіх країнах.

Інші результати навчання. Пандемія COVID-19 погіршила навчальні результати в багатьох країнах ЄС, хоча у кількох з них тенденція до зниження успішності учнів з одного або кількох шкільних предметів відслідковувалася ще до пандемії.

У цій ситуації, окрім грамотності учнів з читання, математики та природознавства, ЄС моніторить інші результати навчання.

По-перше, це – багатомовні навички. Кількість дітей, які володіють ними, зростає, що найбільш помітно в молодших вікових групах. Двоє з трьох молодих людей у віці 18–24 років в ЄС повідомляють про достатній або високий рівень володіння другою мовою (64,1%). Половина з них (50,3%) повідомляють, що знають третю мову, з яких 19,7% повідомляють про середній або високий рівень володіння. Рівень володіння другою мовою покращився порівняно з попередньою когортою 25–34-річних, серед яких 56,9% вважають, що можуть вільно розмовляти нею, а 44,3% повідомляють про знання третьої мови (17,9% з них – на доброму або високому рівні). Однак цей прогрес далекий від досягнення мети забезпечити всіх молодих людей компетентностями з двох додаткових мов до закінчення старшої середньої освіти.

По-друге, важливою для молоді визначено громадянську компетентність. У середньому понад 60% учнів восьмих класів досягають щонайменше рівня В за шкалою громадянських знань, що означає, що вони можуть продемонструвати конкретні знання і розуміння найбільш поширених громадянських інститутів, систем і концепцій. Серед країн з високими показниками – Данія, Естонія, Польща, Хорватія та Швеція. З іншого боку, такі країни, як Болгарія, Кіпр та Румунія демонструють нижчі показники, де менше 50% учнів досягли належного рівня громадянських знань. Ці дані свідчать про різноманітний ландшафт громадянських знань та компетентностей у країнах ЄС.

Справедливість в аспекті результатів навчання. У 2022 році Європейська Комісія почала використовувати новий індикатор – вимірювання справедливості у шкільній освіті. Необхідно наголосити, що сьогодні справедливість в освіті є важливим показником у міжнародному просторі. Справедливість в освіті визначається комплексністю, яка передбачає синергію складових, починаючи від трансформації змісту освіти, удосконалення методик викладання, розбудови потенціалу викладачів, формування від-

повідної системи моніторингу в рамках цілісної політики держави з артикульованими цілями та запланованими результатами (Локшина та ін., 2024с).

ОЕСР трактує справедливість в освіті з позиції надання школами та освітніми системами рівних можливостей для навчання всім учням (OECD, 2018).

ЄС визначає справедливість в освіті як ступінь, до якої люди можуть скористатися перевагами освіти і навчання з точки зору можливостей, доступу, ставлення та результатів (Commission of the European Communities. (2006).

Індикатор з вимірювання справедливості в освіті ЄС фіксує значний вплив соціально-економічного походження учнів на один із найнижчих порогів освітніх досягнень: комбіноване відставання в читанні, математиці та природничих науках (тут позначено як «серйозне відставання»). На рівні ЄС показник значної неспішності зріс у середньому з 13,0% у 2018 році до 16,1% у 2022 році, зі значним збільшенням у Болгарії (6,4%), на Кіпрі (14,6%) та у Нідерландах (9,4%). Серйозна неспішність непропорційно зросла серед молоді з неблагополучних соціально-економічних верств населення – з 23,3% до 28,8%. Більше половини всіх 15-річних підлітків з неблагополучних сімей наразі ризикують мати серйозну неспішність у Болгарії (62,6%), на Кіпрі (55,3%) та у Румунії (57,8%), і більше третини – ще в чотирьох країнах ЄС: Греції (38,8%), Мальті (35,1%), Словаччині (46,7%) та Угорщині (35,4%). На противагу цьому, неспішність серед молодих людей зі сприятливим соціально-економічним середовищем майже не змінилася: в середньому з 4,2% у 2018 році до 4,7% у 2022 році.

Розрив у відсотках між молодими людьми з неблагополучних соціально-економічних верств населення та їхніми однолітками зі сприятливих соціально-економічних верств змінився з 19,1 у 2018 році до 24,1 у 2022 році. Ситуація погіршилася оскільки учні з неблагополучних сімей мали в 5,5 разів вищий ризик серйозного відставання в навчанні, а зараз цей ризик у 6,1 разів вищий порівняно з їхніми однолітками з благополучних сімей. Розрив збільшився на вісім і більше відсотків у Нідерландах (10,9), Румунії (9,8), Словаччині (9,1) та Швеції (8,1). Розрив у 2022 році коливається від найгірших показників у Болгарії (46,1%), Румунії (48,8%) та Словаччині (40,0%) до найкращих показників у Данії (14,9%), Естонії (6,7%), Ірландії (11,6%) та Хорватії (14,9%).

Учні з неблагополучних сімей мають у 6,1 рази вищий ризик серйозної неспішності, ніж їхні однолітки з благополучних сімей.

ОЕСР повідомляє про чіткий зв'язок між справедливістю результатів навчання та «освітньою стратифікацією», яка стосується різних способів, у які школи та освітні системи організовують навчання для учнів з різними здібностями, поведінкою, інтересами та темпом навчання.

Отже, в країнах ЄС зростає недостатній рівень розвитку базових навичок, зокрема, рекордно високі показники з читання (26,2%), математики (29,5%) та природничих дисциплін (24,2%). У Порівняльному звіті Європейської Комісії «Моніторинг освіти і навчання 2024» наголошується, що це неминуче створить труднощі для сучасної молоді і може поставити під загрозу конкурентоспроможність Європи в майбутньому. Закриття шкіл під час COVID-19 значно посилює зниження продуктивності, яке і до початку пандемії стало помітним явищем у деяких освітніх системах ЄС.

Якщо розглядати більш вагомий показник неспішності (з усіх трьох шкільних предметів одночасно), то масштабний вплив соціально-економічного походження учня погіршується. Раніше ризик серйозного відставання в навчанні був у 5,5 разів вищим для учнів з неблагополучних сімей, а зараз – у 6,1 разів є вищим порівняно з їхніми однолітками з благополучних родин. Нерівність найбільш виражена у Болгарії, Румунії, Словаччині та Угорщині і тісно пов'язана з розгалуженою системою шкіл.

Результати проведеного аналізу засвідчили загальні і специфічні ознаки прогресу у досягненні цілей європейського співробітництва до 2030 року. Підвищення якості, справедливості, інклюзії та успіху; перетворення навчання впродовж життя та мобільності на реальність; підвищення рівня володіння компетентностями та мотивації професії викладача; зміцнення європейської вищої освіти, підтримка «зеленого» та цифрового переходу в освіті та навчанні як стратегічні орієнтири цього співробітництва ефективно працюють на інтеграцію задля підвищення конкурентоспроможності ЄС і забезпечення соціальної злагоди європейських суспільств.

Слід наголосити, що показники у досягненні цілей програми європейського співробітництва потрібні не лише для аналізу і досліджень у галузі освіти і навчання, а і для покращення самих показників на всіх рівнях української шкільної освіти.

ВИКОРИСТАНІ ДЖЕРЕЛА

- Кравченко, С. (2024). «Європейський освітній простір»: swot-аналіз ініціативи Європейської Комісії у контексті інтеграційних процесів у національній системі освіти. *Грааль науки*, 47 (грудень), 707–714. <https://archive.journal-grail.science/index.php/2710-3056/issue/view/20.12.2024/35>
- Локшина, О. І. (2022). Стратегія європейського співробітництва у галузі освіти і навчання у 2021–2030 рр. як євроінтеграційний орієнтир для української освіти. *Український педагогічний журнал*, (4), 5–17. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-5-17>
- Локшина, О. І. (2024a). Європейський освітній простір як інтеграційна перспектива української освіти. *Український Педагогічний журнал*, (2), 6–19. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-2-6-19>
- Локшина, О. І. (2024b). Політика європейського союзу у галузі освіти і навчання: цілі, пріоритети, ініціативи. *Український Педагогічний журнал*, (4), 5–17. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-4-5-17>
- Локшина, О. І. (ред.), Джурило, А. П., Глушко, О. З., Кравченко, С. М., Нікольська, Н. В., Тименко, М. М., & Шпарик, О. М. (2021). *Тенденції розвитку шкільної освіти в країнах ЄС, США та Китаї: монографія*. КОНВІ ПРІНТ. <https://doi.org/10.32405/978-617-8124-17-5-2021-350>
- Локшина, О. І. (ред.), Сисоєва, С. О., Глушко, О. З., Джурило, А. П., Кравченко, С. М., Максименко, О. О., Нікольська, Н. В., Шпарик, О. М. (2024c). *Інноваційні тренди, практики і технології загальної середньої освіти в європейському та північноамериканському регіонах : монографія*. Київ : Видавничий дім «Освіта». <https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251>
- Сбруєва, А. А. (ред.), Єременко, І. В. (2019). *Формування європейського виміру забезпечення якості вищої освіти в контексті інтернаціоналізації освітнього простору: монографія*. Суми: Вид-во СумДПУ імені АС Макаренка. <https://doi.org/10.24139/978-966-698-280-6/2019>
- Топузов, О., Локшина, О., Джурило, А., & Шпарик, О. (2023). Європейський дослідницький простір як орієнтир розвитку освіти і науки в Україні. *Український Педагогічний журнал*, (4), 5–19. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-4-5-19>
- Bertoletti, A. (2023). *Forecasting progress towards the EU-level targets of the European Education Area*. Publications Office of the European Union. https://www.researchgate.net/publication/376210584_Forecasting_progress_towards_the_EU-level_targets_of_the_European_Education_Area

-
- Cabrera Giraldez, M., Frega, R., Meacham, D., Kossowska, M., Petrovic, N. (2023). *Solidarity in the European Union. Theoretical framework, empirical evidence, and policy guidelines for education*. https://doi.org/10.31235/osf.io/7w9ka_v4
- Commission of the European Communities. (2006). *Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament: Efficiency and Equity in European Education and Training Systems*. <https://tinyurl.com/3v23ynk5>
- Council of the European Union. (2011). Council Recommendation of 28 June 2011 on policies to reduce early school leaving (Text with EEA relevance). *Official Journal of the European Union*, C 191, 1–6. CELEX. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=oj:JOC_2011_191_R_0001_01
- Council of the European Union. (2021a). 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. *Official Journal of the European Union*, C 66, 1–21. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:32021G0226(01))
- Council of the European Union. (2021b). Council Resolution on the governance structure of the Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training Towards the European Education Area and Beyond (2021–2030) (2021/C 497/01). *Official Journal of the European Union*, C 497, 1–4. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=oj:JOC_2021_497_R_0001
- European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2024). *Education and training monitor 2024: Comparative report*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/815875>
- European Commission: European Education and Culture Executive Agency: Eurydice, Parveva, T., Motiejunaite, A., Noorani, S. & Riiheläinen, J. (2022). *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe: Overview of major reforms since 2015*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/479169>
- European Commission, (2020). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on achieving the European Education Area by 2025*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52020DC0625>
- Guerra, F. (2025). The Impact of the Covid-19 Pandemic on Educational Policies and the European Integration Process. *European Journal of Educational Research*. <https://www.researchgate.net/scientific-contributions/Filipe-Guerra-2306463678>
- OECD. (2018). *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*. PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>
- Russo, N. (2024). *European Educational and New Perspectives For Teachers' Skills*. <https://www.researchgate.net/scientific-contributions/Noemi-Russo-2301873534>
- Stevenson, H. (2024). Europeanizing Europe's Education Policy. In *Building Europe Through Education, Building Education Through Europe*, 206–221. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781003247838-13>

V. ІННОВАЦІЙНІ ПРАКТИКИ ІНТЕГРАЦІЇ СИСТЕМ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Оксана ШПАРИК

кандидат педагогічних наук, старший дослідник

 <https://orcid.org/0000-0001-7507-4950>

Дослідження проблеми інтеграції національних освітніх систем у Європі до спільного європейського освітнього простору для розуміння процесу євроінтеграції України є важливим з декількох ключових причин. По-перше, успішна інтеграція освітніх систем європейських країн у єдиний простір надає Україні можливість ознайомитись із кращими практиками та підходами до гармонізації, що може бути корисним для України. По-друге, дослідження інтеграції в рамках спільного європейського освітнього простору уможливорює зрозуміти вимоги та стандарти, яких повинна досягти Україна для повноцінної інтеграції, що у свою чергу допомагає визначити конкретні кроки, які необхідно зробити Україні для адаптації своєї освітньої системи. По-третє, інтеграція до спільного освітнього простору сприяє культурному зближенню та обміну цінностями між країнами, що є важливим для формування спільної ідентичності з європейськими країнами та підтримки курсу України на євроінтеграцію.

Наукова проблема європейської інтеграції у галузі освіти є предметом дослідження вітчизняних учених. О. Локшина здійснила комплексні розвідки щодо стратегічних орієнтирів ЄС у галузі освіти і навчання на період 2021 – 2030 років та показників для вимірювання прогресу європейського співробітництва; пріоритетів політики ЄС щодо дошкільної, шкільної, професійної та вищої освіти (Локшина, 2023; Локшина, 2024b). У межах аналізу ініціативи ЄС з побудови стійких та інклюзивних систем освіти і навчання держав-членів у форматі Європейського освітнього простору О. Локшиною охарактеризовано його еволюцію та досліджено законодавчі і стратегічні документи України, що регулюють процес європейської інтеграції національної освіти (Локшина, 2024a).

О. Денисюк, Т. Дронь, Н. Титаренко і В. Ткаченко розглядали умови та шляхи інтеграції вітчизняної системи освіти в європейський освітній простір крізь призму впровадження реформи Нової української школи (Денисюк та ін., 2022).

У розвідці І. Гасюка, І. Дарманської, Л. Машкіної, О. Пехоти та М. Савченко проаналізовано тенденції розвитку освітньої галузі України в контексті євроінтеграційних процесів, визначено ключові етапи та напрями інтеграції України до європейського освітнього простору, акцентовано на сильних та слабких сторонах, можливостях та викликах для української системи освіти (Hasiuk et al., 2022).

О. Глушко свою розвідку присвятила аналізу процесу еволюції інтеграції загальної середньої освіти України в Європейський освітній простір (Глушко, 2024). Інша дослідниця Д. Вороніна-Пригодій проаналізувала ключові аспекти інтеграційних процесів у середній освіті держав-членів ЄС у контексті розбудови Європейського освітнього простору та охарактеризувала чинники, що спричинили інтеграційні процеси в середній освіті ЄС (Вороніна-Пригодій, 2024). С. Кравченко дослідила проблему розвитку цифрового освітнього простору в Україні в контексті інтеграційних процесів (Кравченко, 2024).

Важливими для аналізу окресленого нами питання є результати наукових розвідок зарубіжних науковців, зокрема дослідження впливу процесу європейської інтеграції на освіту (Ruppen Coutaz & Paoli, 2024); аналіз розуміння причин розвитку Європейського освітнього простору та його стратегічна важливість для існування ЄС (Kushnir, 2022); визначення існуючих проблем та надання конкретних рекомендацій щодо стратегії, управління та пріоритетів, необхідних для втілення бачення Європейського освітнього простору (European Education Area, EEA) (Heriart, Prutsch, & Thoenes, 2021); дослідження внеску неурядових організацій у формування політики ЄС та прийняття рішень у сфері європейської освіти та європейського освітнього простору (Milana, 2024); вивчення досвіду окремих країн, зокрема Польщі, у процесі європейської інтеграції у сфері освіти, а також аналіз викликів щодо узгодження національних політик з Європейським освітнім простором (Klatt, 2023) тощо.

Отже, політика ЄС у галузі освіти і навчання, мета та орієнтири, успішні практики європейської інтеграції активно вивчаються українськими та зарубіжними дослідниками на засадах системності, комплексності, перспективності, синергії. Остання розглядається важливою в умовах побудови балансу європейського та національного – в освіті він ґрунтується на відсутності єдиної усталеної системи середньої освіти у країнах ЄС. ЄС залишає за кожною країною право самостійно визначати зміст навчання та організацію своїх шкільних систем (*Consolidated version of the Treaty...*, 2012). Тому системи освіти у різних європейських країнах може суттєво відрізнятися:

- *за структурою освітніх рівнів*: в деяких країнах (Німеччина) існує триступенева система школи – початкова, середня і старша, в інших країнах (Франція) – двоступенева система: початкова та середня школа);
- *за ступенем централізації та стандартизації навчальних програм*: у Великій Британії освіта є більш децентралізованою, тоді як у Франції – більш централізованою;
- *за віковими межами для початку та закінчення обов'язкової освіти* (в різних країнах вони коливаються від 5-6 років до 15-18 років): наприклад, в Італії обов'язкова освіта починається з 6 років, а в Нідерландах – з 5 років;
- *за диференціацією навчання у середній школі*: деякі країни, як-от Німеччина чи Нідерланди, практикують більш виражену диференціацію – поділ на академічні та професійні треки, а в інших, як Фінляндія чи Швеція, більш інтегрована система середньої освіти;
- *за вузькоспеціалізованим та всебічно-орієнтованим навчанням*: у Німеччині, Австрії та Бельгії популярні вузькопрофільні школи, які готують дітей до певних спеціаль-

ностей; натомість у Фінляндії та Швеції навпаки, намагаються навчити дитину максимально широкому переліку предметів;

- *за рівними освітніми можливостями для будь-якої дитини незалежно від походження чи місця проживання*: скандинавські країни (Швеція, Норвегія, Фінляндія, Данія) мають давні традиції соціальної рівності та інклюзивної освіти і прагнуть забезпечити однаково високу якість освіти незалежно від соціального статусу чи місця проживання учнів, тоді як в інших (Британія, Франція) залишається поширеною традиція платних елітних шкіл і закритих шкіл-інтернатів, які забезпечують доступ до найкращих університетів і можливості для входження до впливових кіл суспільства.

Таке розмаїття шкільних систем є результатом історичних, культурних та політичних особливостей кожної країни. Водночас, для ЄС важлива побудова спільного освітнього простору, який надає можливість у разі потреби продовжити навчання в іншій країні ЄС, а випускникам європейських закладів вищої освіти бути однаково затребуваними у різних країнах. Тому Європейська Рада визначає ключові компетентності, якими мають володіти громадяни країн ЄС, а також підходи та вимірювання для розвитку спільного освітнього простору. Європейська Комісія, у свою чергу, фінансує різноманітні програми, що допомагають країнам-членам ЄС впроваджувати інноваційні підходи в шкільній освіті, зокрема створювати багатомовні класи, боротися з проблемою вимушеного переривання шкільної освіти, сприяти здоровій шкільній атмосфері, організовувати міжнародні програми підвищення кваліфікації та обміну досвідом для вчителів тощо. Крім того, структури ЄС та національні уряди фінансують програми, спрямовані на інтеграцію шкільних систем країн-членів та вдосконалення окремих аспектів шкільної освіти (Любарець, 2023).

Наразі спільні цілі й освітні пріоритети європейського співробітництва у галузі освіти і навчання визначено Резолюцією Ради ЄС про стратегічну рамку європейського співробітництва у сфері освіти і навчання на шляху до Європейського освітнього простору і за його межами (2021-2030 pp.) (Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond 2021-2030). У документі визначено п'ять стратегічних пріоритетів європейського співробітництва:

- 1) Підвищення якості, справедливості, інклюзії та успіху для всіх у сфері освіти та навчання;
- 2) Перетворення навчання протягом усього життя та мобільності в реальність для всіх;
- 3) Підвищення компетентностей та мотивації в педагогічній професії;
- 4) Зміцнення європейської вищої освіти;
- 5) Підтримка зеленої та цифрової трансформації освіти (European Council, 2021).

З метою моніторингу досягнення стратегічних пріоритетів у документі визначено цільові показники, серед яких такі, що вимірюють прогрес на рівні шкільної освіти:

- *передчасне припинення навчання*: до 2030 року частка учнів, які достроково припинили навчання, має становити менше 9%;
- *низький рівень успішності 15-річних учнів з базових навичок*: до 2030 року частка 15-річних учнів з низьким рівнем успішності з читання, математики та природничих наук має бути меншою за 15%;

- *восьмикласники з низькою успішністю з цифрових навичок*: до 2030 року частка восьмикласників з низькою успішністю з комп'ютерної та інформаційної грамотності має становити менше 15% (European Council, 2021).

У документах ЄС наголошено, що ці показники не повинні розглядатися як конкретні цілі, що мають бути досягнуті окремими країнами до 2025 або 2030 року, проте повинні враховувати різні ситуації в окремих державах-членах. Водночас державам-членам пропонується розглянути можливість встановлення відповідних національних цілей.

Для узгодження політики країн ЄС у різних галузях, зокрема освітній, застосовується принцип відкритого методу координації (*Open Method of Coordination, OMC*) – гнучкий підхід до управління, який поєднує національну політику з цілями ЄС.

Відкритий метод координації

Відкритий метод координації був запроваджений на Лісабонському засіданні Європейської Ради у 2000 р. як спосіб координації національних політик у сферах, де ЄС має обмежену компетенцію, таких як зайнятість, соціальний захист, освіта та молодь. Він розглядався як спосіб заохочення співпраці, обміну передовим досвідом та зближення до спільних цілей без необхідності прийняття обов'язкового до виконання законодавства.

Основні характеристики відкритого методу координації такі:

- *спільно узгоджені цілі*: держави-члени погоджують спільні цілі та керівні принципи на рівні ЄС;
- *порівняльний аналіз та індикатори*: для вимірювання прогресу в досягненні узгоджених цілей розробляються кількісні та якісні індикатори;
- *національні плани дій*: кожна країна-член розробляє власний національний план дій для досягнення спільних цілей;
- *експертна оцінка та моніторинг*: існує процес взаємного оцінювання, коли держави-члени аналізують і відстежують прогрес одна одної.

Відкритий метод координації, заснований на спільних цілях та орієнтирах, та дозволяє державам-членам обирати власну політику та способи досягнення цих цілей. Він також забезпечує гнучкі рамки для координації, на противагу універсальному підходу, сприяє різноманітності національних політик, і водночас спрямовує їх на досягнення спільних цілей. Метод сприяє підвищенню прозорості, взаємному навчанню та поширенню передового досвіду серед країн-членів.

Відкритий метод координації проголошено основою європейської співпраці у галузі освіти і навчання у чинній рамковій програмі на період до 2030 року. Саме він забезпечуватиме взаємодію та синергію у досягненні проголошених стратегічних пріоритетів.

Слід підкреслити, що гармонізація шкільних систем та співробітництво у сфері освіти допомагають забезпечити високу якість освіти в усіх країнах ЄС завдяки вирівнюванню освітніх стандартів, програм та моніторингу навчальних досягнень, що, в свою чергу, сприяє взаємному визнанню кваліфікацій та покращує можливості учнів та вчителів щодо мобільності та обміну.

Обмін передовим досвідом, інноваційними методами навчання та педагогічними підходами, розвиток спільних дослідницьких проєктів, розробка навчальних програм та обмін освітніми ресурсами між країнами ЄС підвищує ефективність викладання та покращує результати навчання учнів. Також співробітництво в освітній сфері дозволяє ефективно використовувати ресурси, зокрема фінансові, людські та матеріальні. Спільні програми, обміни та розробка навчальних матеріалів дозволяють зменшити дублювання зусиль та забезпечити більш ефективне розподілення ресурсів.

Європейська Комісія співпрацює з державами-членами для збору даних та інформації про освітні системи національного рівня, що допомагає встановити загальну картину поточного стану освіти в ЄС і виявити ключові тенденції та виклики. Вона також сприяє обміну найкращими практиками та взаємопізнанням між країнами-членами, який здійснюється через різні ініціативи (такі як Європейський семестр, який сприяє координації політик освіти та навчання між країнами-членами), а також програми обміну (такі як Еразмус+, які сприяють мобільності студентів, вчителів та науковців). Всі ці механізми допомагають відстежувати та оцінювати прогрес у досягненні цілей на рівні ЄС в освітній сфері, ідентифікувати сильні та слабкі сторони систем освіти, впроваджувати необхідні реформи та забезпечувати стаке поліпшення якості освіти в ЄС.

Щорічно Європейська Комісія публікує порівняльний звіт про системи освіти і навчання в ЄС та їхній прогрес у досягненні цілей на рівні ЄС, визначених «Резолюцією Ради ЄС про стратегічну рамку європейського співробітництва у сфері освіти і навчання на шляху до Європейського освітнього простору і за його межами (2021–2030)». Цей щорічний порівняльний звіт, який називається «Моніторинг освіти і навчання» (Education and Training Monitor), демонструє аналіз загальноєвропейського прогресу систем освіти і навчання, який доповнено 27 детальними звітами держав-членів на онлайн-платформі [Monitor Toolbox](#) з ключовими джерелами та даними, упорядкованими за країнами та темами. У Порівняльному звіті аналізуються ключові аспекти освіти та навчання в країнах ЄС, оцінюється прогрес країн у досягненні цілей інтеграції в Європейський освітній простір за результатами реалізації освітніх політик і реформ на національному рівні, визначаються основні виклики та окреслюються рекомендації для подальшого удосконалення систем освіти в країнах-членах (European Commission, 2024a).

У рамках моніторингу відстежуються такі ключові показники інтеграції європейських національних шкільних систем у Європейський освітній простір:

1. Доступ до якісної освіти:

- показники участі в дошкільній та шкільній освіті;
- рівень успішності учнів у базових навичках (грамотність, математика, природничі науки);
- частка учнів із низькими результатами навчання.

2. Інклюзія та рівність можливостей:

- показники раннього припинення навчання;
- частка учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчанні;
- різниця в успішності між учнями з різним соціально-економічним статусом.

3. *Цифрова компетентність* та технічна оснащеність шкіл сучасним цифровим обладнанням:

- рівень цифрових навичок учнів та вчителів;
- використання цифрових технологій у навчальному процесі.

4. *Професійний розвиток вчителів*:

- показники якості підготовки вчителів;
- можливості для безперервного навчання та підвищення кваліфікації;
- привабливість вчительської професії.

5. *Міжнародна мобільність*:

- частка учнів, які брали участь у транснаціональних освітніх обмінах;
- взаємовизнання шкільних кваліфікацій між країнами;
- рівень володіння іноземними мовами.

Деталізуючи досягнення цільових показників для досягнення для рівня шкільної освіти зазначимо, що моніторинг фіксує різний поступ держав-членів на шляху інтеграції.

Стосовно цільового показника – **до 2030 року частка учнів, які достроково припинили навчання, має становити менше 9%** – у Моніторинговому звіті констатовано, що у цілому по ЄС станом на 2023 рік *9,5% молоді у віці 18-24 років залишили навчання, так і не здобувши повної середньої освіти, тобто у цілому в близько 3,1 мільйона осіб достроково залишили школу*. До країн з найкращими показниками належать Хорватія (2,0%), Польща (3,7%) та Греція (3,7%), тоді як Румунія (16,6%), Іспанія (13,7%) та Німеччина (12,8%) посідають останні місця (European Commission, 2024b).

Зокрема, у **Греції** зазначений показник є одним з найнижчих в ЄС. У 2023 році лише 3,7% учнів у віці 18-24 років залишили школу, здобувши лише неповну середню освіту або нижче (в середньому по ЄС – 9,5%). Європейська Комісія констатує, що, грецький показник вже перевищив цільовий показник ЄС – 9%. Цей показник також суттєво знизився на 6,4 відсоткових пункти за останнє десятиліття. Водночас, у Порівняльному звіті «Моніторинг освіти і навчання 2024» зазначається, що у деяких регіонах (таких як континентальна Греція, Східна Македонія/Фракія, Південні Егейські острови) цей показник у три-чотири рази вищий, ніж у найбільш густонаселеному регіоні Аттика зі столицею Афіни. У містах показник у 2,5% є значно нижчим, ніж середній показник по ЄС у 8,6%. Однак загальне падіння пов'язане зі значним зниженням у сільській місцевості на 11,5% з 2013 року (у 2023 році: 6% проти 9,5% в ЄС).

Греція продовжує докладати зусиль для збереження низьких показників раннього залишення школи. **Європейський соціальний фонд Плюс** (European Social Fund Plus, ESF+) підтримує боротьбу з передчасним залишенням школи, зокрема серед учнів із вразливих соціальних груп та учнів, які походять з інших культурних чи релігійних середовищ, відмінних від тих, що переважають у Греції. Фонд також фінансує заходи, спрямовані на покращення результатів навчання з акцентом на грамотності та математиці.

Цільовий показник ЄС на рівні 2030 року – **частка 15-річних учнів з низьким рівнем успішності з читання, математики та природничих наук нижче 15%** – залишається недосяжним в найближчому майбутньому. Неуспішність (частка учнів, які не досягли 2 рівня компетентності в PISA) зростає в читанні, математиці та природничих науках, а рівень успішності знижується, що створює загрозу не лише для майбутньої

конкурентоспроможності ЄС, а й для соціальної стійкості та адаптивності, зазначено у Звіті (European Commission, 2024с).

У 2022 році середній *рівень неуспішності з читання сягнув рекордних 26,2%*. Лише Ірландія та Естонія можуть досягти встановленого в ЄС цільового показника на рівні 2030 року – менше 15%. Ірландія – єдина країна, де і дівчата, і хлопці досягнуть цілі ЄС щодо відставання у навчанні року, в Естонії цієї мети досягнуть лише дівчата. Розрив між країною ЄС з найкращими показниками (Ірландія) та найгіршими (Кіпр) становить майже 50 в.п. На рівні ЄС показник неуспішності зріс на +3,7 в.п. у період 2018-2022 рр. Найкращі результати з читання, тим часом, знизилися з 8,1% у 2018 році до 6,5% у 2022 році, і зараз коливаються від 1,4% на Кіпрі до 10,6% в Естонії.

В усіх країнах (за винятком Кіпру та Словенії) зниження успішності з математики у період 2018-2022 рр. було навіть більшим, ніж з читання. Для ЄС у цей період в цілому неуспішність з математики зросла на 6,6 в. п. Середня частка учнів, які демонструють низькі результати з математики, зараз становить рекордні 29,5%, і лише Естонія може досягти цільового показника на рівні ЄС до 2030 року. Розрив між країнами з найкращими та найгіршими результатами збільшується, зокрема в Болгарії, Кіпрі, Румунії та Греції рівень неуспішності перевищує 45%. Найкращі результати з математики знизилися з 11,0% у 2018 році до 7,9% у 2022 році, а зараз коливаються від 2,0% у Греції до 15,4% у Нідерландах.

Рівень низької успішності з природничих наук був дещо нижчим, ніж з двох інших предметів, що тестувалися у 2022 році, хоча все ще становив рекордні 24,2% по всьому ЄС. І знову лише Естонія може досягти цільового показника 2030 року. Розмір розриву між країною ЄС з найкращими показниками (Естонія) та найгіршими (Кіпр) становить 41,7 в.п. Відносно сильне зростання відставання в галузі природничих наук (на 5,4 в.п.) вже спостерігалось у 2018 році і продовжилось у період 2018-2022 рр., збільшившись ще на 2,0 відсоткових пункти на рівні ЄС. Найкращі результати з природничих наук залишаються відносно стабільними, збільшившись з 6,3% у 2018 році до 6,9% у 2022 році, і зараз коливаються від 1,0% у Румунії до 12,3% у Фінляндії.

Отже, недостатній рівень володіння базовими навичками зростає по всьому ЄС, з рекордно високими показниками для читання (26,2%), математики (29,5%) та природничих наук (24,2%).

Визначеними лідерами у досягненні у 2024 році цільового показника ЄС «частка 15-річних учнів з низьким рівнем успішності з читання, математики та природничих наук нижче 15%» є такі країни, як Ірландія, Естонія, Нідерланди, Литва, Хорватія тощо.

Зокрема, **Ірландія** зберегла свої високі показники у сфері базових навичок та працює над їх подальшим вдосконаленням. Згідно з результатами Програми ОЕСР з міжнародного оцінювання учнівської молоді PISA 2022 року, Ірландія посіла перше місце в ЄС за середніми показниками успішності учнів з читання, а також є однією з найкращих країн з математики та природничих наук в ЄС. За останнє десятиліття частка учнів з низьким рівнем успішності залишалася значно нижчою за середній показник по ЄС у всіх трьох галузях. Неуспішність з математики зросла на +3,3 відсоткові пункти (в.п.) з 2018 року, хоча це менше, ніж у середньому по ЄС. З 2012 року показник неуспішності з читання незмінно залишається одним з найнижчих серед країн ЄС. У при-

родничих науках він знизився у 2022 році порівняно з 2018 роком, що відповідає меті Європейського освітнього простору до 2030 року (OECD, 2023b). Результати PISA-2022 вперше відображають суттєві зміни в навчальних програмах та оцінюванні, що відбулися в результаті реформи молодшої середньої школи. Реформа зробила акцент на ключових компетентностях, навчальних програмах, орієнтованих на результати навчання, викладенні та навчанні, орієнтованих на учня, а також на добробуті як новій сфері навчання, що посідає центральне місце в програмі (National Council for Curriculum and Assessment, n.d.). Цілеспрямовані стратегії сприяли покращенню рівня грамотності та математики з 2011 року, причому остання стала базовою навичкою в усіх навчальних програмах. У 2024 році Ірландія прийняла нову стратегію на 2024-2033 роки, спрямовану на систематичне підвищення рівня грамотності, математичної та цифрової грамотності від дошкільного до післяшкільного рівня за допомогою навчальних програм, педагогіки та оцінювання (Government of Ireland, 2024).

Хоча останнім часом спостерігається помірний спад рівня успішності у базових навичках, проте **Естонія** все ще посідає перше місце серед країн ЄС у цій царині. Результати Програми ОЕСР з міжнародного оцінювання учнів (PISA) 2022 року показують, що частка учнів з низьким рівнем успішності залишається однією з найнижчих в ЄС. Естонія – єдина країна, яка досягла цільового показника ЄС у всіх трьох сферах (лише 15% учнів мають низькі результати з математики, 13,8% – з читання і 10,1% – з природничих наук). Як і в інших країнах ЄС, за останнє десятиліття рівень неуспішності зріс (+4,5 в.п. з математики, +4,7 в.п. з читання та +5,1 в.п. з природничих наук), хоча зростання було меншим, ніж в середньому по ЄС (+7,4 в.п., +8,2 в.п. та +7,4 в.п. відповідно). Естонія також має одну з найвищих часток найкращих показників, що значно перевищує середній показник по ЄС, але з невеликим погіршенням з 2012 року (OECD, 2023a). Високі загальні показники можна пов'язати з послідовним і довгостроковим поєднанням реформ навчальних програм і оцінювання на основі компетентностей, міжпредметних методів викладання та більшої автономії шкіл і вчителів, що також відображено в останніх змінах до національної навчальної програми, запроваджених у вересні 2024 року. Рання цифровізація системи освіти сприяла високому рівню цифрової грамотності вчителів та навичкам читання вище середнього рівня, а також довірі до автономного навчання за допомогою цифрових пристроїв учнів, що мінімізувало потенційні втрати у навчанні через пандемію (European Commission, 2022).

У **Нідерландах**, частка найкращих учнів з математики та природничих наук є однією з найвищих в ЄС. Країни з низьким рівнем відставання, як правило, також мають високий рівень успішності. Нідерланди є винятком, оскільки вони поєднують найвищий рівень успішності з математики з рівнем неуспішності, близьким до середнього (European Commission, 2024c). Навіть якщо частка відмінників з математики значно зменшилася з 2018 року (на -3 в.п.), у 2022 році вона була майже вдвічі вищою, ніж у середньому по ЄС (Нідерланди – 15,4%; ЄС – 7,9%). У природничих науках частка залишилася стабільною, і зараз це один з найвищих показників в ЄС (Нідерланди – 10,5%; ЄС – 6,9%). У читанні частка зменшилася на -2,1 в.п. з 2018 року, але залишається вищою за середній показник по ЄС (Нідерланди – 7,0%; ЄС – 6,5%). Щодо гендерних відмінностей серед учнів з найкращими результатами, Нідерланди відповідають тенден-

ціям ЄС – частка хлопців на +4,4 в.п. та +2,1 в.п. вища в математиці та природничих науках відповідно, тоді як у читанні серед учнів з найкращими результатами на +2,3 в.п. більше дівчат. Показник найкращих результатів є найвищим в ЄС як серед учнів з неблагополучних сімей (Нідерланди – 5,7%; ЄС – 1,8%), так і серед учнів з благополучних сімей (Нідерланди – 30,7%; ЄС – 18,4%) (European Commission, 2024a).

У той час як у більшості країн-членів ЄС результати Програми ОЕСР з міжнародного оцінювання учнів (PISA) погіршилися, в *Литві* результати демонструють загальну стабільність. Згідно з результатами PISA 2022 року, кожен четвертий литовський 15-річний учень не досягає встановленого мінімального рівня з математики (27,8% порівняно з ЄС: 29,5%) і читання (24,9% порівняно з ЄС: 26,2%), так само як і кожен п'ятий учень з природничих наук (21,8% порівняно з ЄС: 24,2%). У той час як у більшості країн-членів ЄС рівень відставання значно зріс з 2012 року, в Литві він залишився стабільним у читанні та математиці і лише збільшився в природничих науках (+5,7 в.п. порівняно з ЄС: +7,4 в.п.). Хоча показник неуспішності нижчий за середній по ЄС у всіх трьох досліджуваних сферах компетентностей, він не досягає цільового показника ЄС до 2030 року, який становить 15%. Аналогічно, стабільність спостерігається і в показниках успішності, оскільки частка учнів з найкращими результатами не зазнала статистичних змін з 2012 року в жодній з трьох досліджуваних галузей. Цей показник залишається нижчим за середній по ЄС: 7,2% з математики (ЄС: 7,9%), 5,5% з природничих наук (ЄС: 6,9%) і 4,7% з читання (ЄС: 6,5%). Серед учнів з низьким рівнем успішності спостерігається значний гендерний розрив у читанні та природничих науках. Частка хлопців, які не досягають бажаного рівня успішності, на +12,3 в.п. вища з читання і на +4,5 в.п. з природничих наук, ніж частка дівчат, що перевищує середні показники по ЄС на +8,9 в.п. і +2,7 в.п., відповідно. Серед учнів з високими результатами частка дівчат вища лише з читання, тоді як з математики та природничих наук серед учнів з високими результатами вища частка хлопців, що відповідає тенденціям в ЄС.

Впроваджуються різні процеси для покращення освітніх можливостей, якості умов навчання та результатів учнів. Зокрема, Литва почала впроваджувати нову, компетентісно орієнтовану навчальну програму. Починаючи з 2023/2024 навчального року, Національне тестування навчальних досягнень учнів (National Pupils' Achievement Test, NMPP) у четвертих і восьмих класах є обов'язковим. Учні, які не досягли задовільного рівня за результатами оцінювання, повинні отримати індивідуальний план навчання та допомогу для покращення своїх результатів. Якщо учень не досягне задовільного результату у тестуванні, він повинен буде повторно скласти тест, повторити навчальний рік або обрати професійно-технічну освіту. Для кумулятивного оцінювання навчання запроваджується новий проміжний іспит для учнів 11-х класів, результати якого зараховуватимуться як 40% результатів випускного іспиту на атестат зрілості у 12-му класі. (European Commission, 2024d).

У *Хорватії* базові навички учнів загалом залишаються стабільними з 2018 року і навіть покращилися в природничих науках. Результати Програми ОЕСР з міжнародного оцінювання учнівської молоді (PISA) 2022 року свідчать про відносно стабільну успішність учнів, незважаючи на перебої, спричинені пандемією коронавірусу, та землетруси, які вразили деякі райони Хорватії в цей період, що вказує на стійкість хорватської сис-

теми освіти. Такі результати можуть бути зумовлені відносно коротким періодом закриття шкіл у Хорватії, успішним переходом на цифрову освіту, коли почався COVID, та запровадженням нових навчальних програм на основі компетентностей у школах у 2019-2022 роках. Рівень низької успішності (тобто частка учнів з недостатнім рівнем навичок) зараз нижчий за середній по ЄС у читанні (22,7% у порівнянні ЄС – 26,2%) та природничих науках (22,4% у порівнянні ЄС 24,2%). У природничих науках довгострокова тенденція є негативною (зростання на +5,1 в.п. з 2012 року), але короткострокова тенденція є позитивною: відставання скоротилося на -2,9 в.п. – це друге найбільше покращення з 2018 року в ЄС (OECD, 2023a). Хоча нинішні результати Хорватії є кращими порівняно з середнім показником по ЄС, ніж раніше, це здебільшого пов'язано з падінням середнього показника по ЄС (з 2018 по 2022 рік з математики на -6,6 в.п., читання на -3,7 в.п. та природничих наук на -2 в.п.) (European Commission, 2024e).

Досягнення цільового показника ЄС, який вимірює володіння восьмикласниками цифровими навичками – **до 2030 року частка восьмикласників з низькою успішністю з комп'ютерної та інформаційної грамотності має становити менше 15%** – також потребує зусиль. Міжнародне дослідження комп'ютерної та інформаційної грамотності 2023 року (ICILS) оцінило цифрові компетентності учнів восьмих класів у двадцяти двох освітніх системах ЄС і виявило значні відмінності в результатах комп'ютерної та інформаційної грамотності у різних країнах, гендерних, соціально-економічних та міграційних групах. Результати демонструють, що необхідно докласти значних зусиль, щоб наблизитися до реалізації цільової мети на рівні ЄС, яка полягає у зменшенні частки учнів з низьким рівнем комп'ютерної та інформаційної грамотності до менш ніж 15% до 2030 року. У середньому в країнах ЄС, які брали участь у дослідженні, 43% учнів не досягають базового рівня цифрових навичок, і лише деякі країни, такі як Чехія та Данія, мають кращі показники, але все ще далекі від поставленої мети. Для порівняння показник США становить 51%, а показник країни-лідера Кореї – 27%.

Соціально-економічний статус, який охоплює освіту батьків, професійний статус і доступ до цифрових ресурсів вдома, тісно пов'язаний з успішністю учнів з комп'ютерної та інформаційної грамотності. Результати дослідження підкреслюють вирішальну роль домашніх ресурсів у формуванні цифрової компетентності учнів, і наголошують на ролі школи як ключового вирівнювача. У ситуаціях, коли доступ до цифрових інструментів і підтримки вдома є нерівномірним, школи беруть на себе роль ліквідації прогалів у цифровій грамотності та вирівнювання навчальної кривої для всіх учнів. Цього можна досягти за допомогою цілеспрямованої освітньої політики, що передбачає реформування навчальних програм, підвищення кваліфікації вчителів, покращення цифрової інфраструктури та надання додаткової підтримки учням, які перебувають у несприятливому становищі. Подолання цих розривів має вирішальне значення для підготовки учнів до все більш цифрового світу, в якому володіння ІКК є запорукою академічного успіху, працевлаштування та активної участі в економіці та суспільстві (European Commission, 2024g).

У більшості країн ЄС існує прямий зв'язок між доступом до технологій та результатами навчання. Кращі результати демонструють країни з розвиненою освітньою інфраструктурою та ранньою інтеграцією ІКТ у навчальні програми. У Фінляндії, Данії

та Нідерландах ця тенденція свідчить про те, що добре розвинена інфраструктура та ранній доступ до ІКТ можуть сприяти підвищенню рівня цифрової грамотності (Havinga, 2024).

Отже, найкращі показники ЄС щодо цифрових навичок серед восьмикласників мають дві країни – Чеська Республіка та Данія.

Зокрема, у **Чехії** у 2021 році Міністерством освіти, молоді та спорту було запроваджено нову концепцію навчання інформаційно-комунікаційних та комп'ютерних технологій відповідно до Стратегії освітньої політики Чеської Республіки на період до 2030 року. Наскрізна тема інформатики та інформаційно-комунікаційних технологій у рамкових освітніх програмах зазнала найбільш значних змін, спрямованих на всі рівні освіти. На відміну від попереднього змісту освіти з ІКТ в основній школі, який наголошував на вмінні користуватися комп'ютером та інформаційно-цифровій грамотності, оновлена програма зосереджується насамперед на розвитку обчислювального мислення та розумінні принципів роботи цифрових технологій.

Нова інформатика ґрунтується на діяльнісному підході, в якому учні використовують процедури та поняття інформатики – алгоритми, кодування, моделювання тощо. Реформа також передбачає включення нової ключової компетентності – цифрової, і значно збільшує навчальний час з інформатики на рівнях МСКО 1 і 2. Використання ІКТ у чеській освіті ґрунтується на Рамковій освітній програмі національного рівня, при цьому кожна школа відповідає за паралельну розробку власної шкільної освітньої програми. На національному рівні Чеська шкільна інспекція проводить зовнішнє оцінювання шкіл, зокрема щодо використання ІКТ. Під час закриття шкіл через пандемію COVID майже всі школи застосовували гібридний підхід до дистанційного навчання, використовуючи цифрові технології для онлайн-навчання одночасно з офлайн-освітніми заходами. У відповідь на ці виклики з'явилися різні ініціативи, покликані допомогти школам та учням адаптуватися до нових освітніх викликів. Зокрема, проекти [Učíme online](#) або [#UčímeSeNaDálku](#). Навесні 2020 року основна увага приділялася базовим навичкам роботи з цифровими технологіями та технічному володінню інструментами для проведення відеоконференцій. Однак згодом акцент змістився на дидактичну майстерність онлайн-навчання (Fraillon, 2024).

Національна навчальна програма **Данії** не містить обов'язкових предметів з ІКТ. Натомість ІКТ інтегровані в усі предмети відповідно до стандартів. Національні іспити, тести та оцінювання результатів навчання учнів лише опосередковано оцінюють їхні ІКТ-компетентності. Починаючи з 1990-х років, уряд і муніципалітети постійно фінансують інтеграцію ІКТ у викладання та навчання. У період з 2011 по 2017 рік вони виділили один мільярд датських крон на підтримку цифрових навчальних матеріалів. Відповідно до глобального інтересу до ІКТ та визнання учнів виробниками, а не лише споживачами ІКТ, Міністерство освіти Данії ініціювало експеримент у 2018 році, запровадивши «Осмилення технологій» (Technology Comprehension) як окремий предмет та інтегрувавши його у вже існуючі предмети. У ньому взяли участь 46 шкіл. Навчальна програма містить чотири сфери компетентностей:

- 1) Розширення цифрових можливостей;
- 2) Цифровий дизайн і процеси проектування;

3) Обчислювальне мислення;

4) Технологічні знання та навички. Обов'язкового тесту для визначення рівня володіння учнями цифровою грамотністю не передбачено. Школи можуть тестувати своїх учнів за власним бажанням, а муніципалітети можуть вирішити, що їхні школи повинні тестувати учнів з інформаційно-цифрової грамотності. Однак жоден муніципалітет не зобов'язав це робити. Під час пандемії COVID-19 данські школи значною мірою покладалися на ІКТ. Протягом тривалого часу школи були закриті для фізичного відвідування, а заняття проводилися за допомогою цифрових відеосистем, таких як Teams. Для забезпечення безперервності освіти почали активніше використовувати цифрові навчальні платформи, комунікаційне програмне забезпечення, а також програмне забезпечення для малювання та графіки (Fraillon, 2024).

Отже, аналіз прогресу європейських країн у впровадженні інноваційних підходів до інтеграції систем загальної середньої освіти у європейський освітній простір демонструє значну варіативність. Окремі європейські країни демонструють вищі темпи прогресу у таких аспектах, як цифровізація освіти (Чехія, Данія), що зумовлено різними факторами, зокрема рівнем фінансування; запровадженням нових концепцій навчання ІКТ, які зосереджується на розвитку обчислювального мислення та розумінні принципів роботи цифрових технологій; збільшення навчального часу з ІКТ; ініціативами з підтримки шкіл та учнів в адаптації до нових освітніх викликів. На високі результати країн ЄС (Греції, Ірландії, Естонії, Нідерландів, Литви, Хорватії) у досягненні цільових показників, щодо зниження частки учнів, які достроково припинили навчання, та підвищення рівня базових навичок впливають такі фактори, як цілеспрямована державна політика, фінансова підтримка (включаючи фонди ЄС), реформи навчальних програм з акцентом на ключових компетентностях та результатах навчання, автономія шкіл та вчителів, а також ефективні стратегії подолання кризових ситуацій. Важливу роль відіграє також постійний моніторинг та оцінювання результатів навчання для своєчасного виявлення проблем та впровадження коригувальних заходів. Водночас деякі країни стикаються з певними викликами у реалізації поставлених цілей, що може бути пов'язано з адміністративними бар'єрами, недостатньою підготовкою педагогічних кадрів або опором системним змінам.

Для ефективної інтеграції таких практик для України важливо буде враховувати потенційні перешкоди та виклики, зокрема відмінності в освітніх системах та традиціях; обмежені ресурси та фінансування; складність узгодження змін в освітній системі на національному, регіональному та місцевому рівнях; брак досвіду для адаптації та впровадження європейських практик тощо. Чітке розуміння цих викликів та розроблення комплексних стратегій їх подолання будуть ключовими для успішної інтеграції передових європейських практик в українську шкільну систему. Системний підхід і партнерство з європейськими інституціями допоможуть Україні пройти цей трансформаційний шлях.

ВИКОРИСТАНІ ДЖЕРЕЛА

Вороніна-Пригодій, Д. (2024). Інтеграційні процеси у середній освіті країн Європейського Союзу: прогрес у досягненні показників Європейського освітнього простору. *Український Педагогічний журнал*, (4), 41–56. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-4-41-56>

-
- Глушко, О. (2024). Еволюція європейської інтеграції України у галузі шкільної освіти. *Український Педагогічний журнал*, (4), 18–29. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-4-18-29>
- Денисюк, О.Я., Дронь, Т.О., Титаренко, Н.В., Ткаченко, В.В. (2022). Реформа НУШ як складова інтеграції української освіти в Європейський освітній простір. *Освітня аналітика України*, 4 (20), 84–97. <http://surl.li/pxjfer>
- Кравченко, С. (2024). Теорія і практика технологізації освіти в Україні в контексті інтеграційних процесів. *Український Педагогічний журнал*, (2), 57–69. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-2-57-69>
- Локшина, О. (2023). Стратегія європейського співробітництва у галузі освіти і навчання у 2021 – 2030 рр. як євроінтеграційний орієнтир для української освіти. *Український Педагогічний журнал*, (4), 5–17. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-5-17>
- Локшина, О. (2024a). Європейський освітній простір як інтеграційна перспектива української освіти. *Український Педагогічний журнал*, (2), 6–19. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-2-6-19>
- Локшина, О. (2024b). Політика Європейського Союзу у галузі освіти і навчання: цілі, пріоритети, ініціативи. *Український Педагогічний журнал*, (4), 5–17. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-4-5-17>
- Любарець, А. (2023, 16 травня). «Євроінтеграція» шкіл: як європейські підходи змінюють українську освіту. <https://rubryka.com/blog/eurointegration-of-schools/>
- Consolidated version of the Treaty on the Functioning of the European Union*. (2012). Part three: Union Policies and Internal Actions - Title XII: Education, Vocational Training, Youth and Sport - Article 165 (Ex Article 149 TEC). <http://surl.li/jadipa>
- European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2022). *Successful PISA stories in the EU. How some Member States have been able to improve their performance over time: Final report*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/429517>
- European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2024a). *Education and Training Monitor 2024*. <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2023/en/index.html>
- European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2024b). *Education and training monitor 2024: Comparative report*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/815875>
- European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2024c). *The twin challenge of equity and excellence in basic skills in the EU: An EU comparative analysis of the PISA 2022 results*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/881521>
- European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2024d). *Education and training monitor 2024: Lithuania*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/92541>
- European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2024e). *Education and training monitor 2024: Croatia*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/240595>
- European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2024f). *Education and Training Monitor 2024: Digital skills*. <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor/en/monitor-toolbox/themes/digital-skills.html>
- European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2024g). *International Computer and Information Literacy Study (ICILS) in Europe, 2023: Main findings and educational policy implications*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/5221263>
- European Council. (2021, 26 February). *Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021-2030)*. <http://surl.li/fuuqwr>
- Fraillon, J. (Ed.). (2024). *An International Perspective on Digital Literacy Results from ICILS 2023*. https://www.iea.nl/sites/default/files/2024-11/ICILS_2023_International_Report_0.pdf
- Government of Ireland. (2024). *Projections of full-time enrolment, Primary and Post Primary level, 2023 - 2042*. <https://surl.li/cc/aidxev>
- Havinga, B. (2024, November 14). *EEA Newsblast: ICILS study results*. *European Edtech News*. <https://europeanedtechnews.substack.com/p/eea-newsblast-icils-study-results>
-

IEA. (n.d.). *ICILS 2023*. <https://www.iea.nl/studies/iea/icils/2023>

National Council for Curriculum and Assessment (NCCA). (n.d.). *Junior Cycle*. <https://ncca.ie/en/junior-cycle/>

OECD. (2023a). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. <https://www.oecd.org/publications/pisa-2022-results-volume-i-53f23881-en.htm>

OECD. (2023b). *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and from – Disruption*. https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2022-results-volume-ii_a97db61c-en

VI. ЄВРОПЕЙСЬКІ ПРІОРИТЕТИ ТА НАЦІОНАЛЬНІ ПОЛІТИКИ ІНТЕГРАЦІЇ В ОСВІТІ В УМОВАХ ГЛОБАЛЬНИХ ВПЛИВІВ

Аліна ДЖУРИЛО

кандидат педагогічних наук, доцент, старший дослідник

 <https://orcid.org/0000-0002-5129-6724>

Освітня інтеграція є важливим напрямом сучасної освітньої політики, що має значний вплив на суспільство, економіку та культуру. Її важливість обґрунтовується такими ключовими аспектами, як: соціальна згуртованість, економічний розвиток, забезпечення якості освіти, розвиток культури, сталість освітньої екосистеми та політична стабільність.

Освітня інтеграція сприяє соціальній згуртованості завдяки забезпеченню інклюзії, тобто рівний доступ до якісної освіти для всіх, незалежно від соціального статусу, етнічного походження чи фізичних можливостей. Це у свою чергу сприяє соціальній гармонії через зменшення дискримінації та соціальної нерівності, формуючи толерантне та згуртоване суспільство. Інтеграція розвиває толерантність, емпатію та сприяє формуванню суспільства, де всі мають рівні можливості.

Інтеграційні процеси в освіті забезпечують економічний розвиток країни, формуючи конкурентоспроможну робочу силу. Гармонізовані освітні системи забезпечують набуття актуальних компетентностей, що відповідають вимогам глобального ринку праці. Міждисциплінарні підходи, інтегровані в освіту, сприяють розвитку інноваційного мислення, необхідного для сучасної економіки. Інтеграція дозволяє об'єднувати знання з різних предметів для розв'язання конкретних проблем. Учні вчаться застосовувати отримані знання в реальному житті, що робить навчання більш актуальним і зрозумілим.

Глобальна освітня інтеграція підвищує якості освіти за допомогою міжнародного обміну досвідом. Інтеграція освітніх систем дозволяє використовувати найкращі практики різних країн для покращення навчальних програм, методів викладання та оцінювання.

Єдиний освітній простір та загальноприйняті освітні стандарти спрощують мобільність здобувачів освіти та педагогів, забезпечує взаємне визнання кваліфікацій та дипломів.

Інтеграція сприяє розвитку міжкультурного діалогу, розумінню і повазі до культурного розмаїття, що є важливим для гармонійного співіснування у глобалізованому

світі. Збагачення освітнього контенту відбувається через використання різних мов, традицій і підходів у навчанні, що розширює світогляд учнів.

Інтегрована освіта забезпечує стійкий розвиток суспільства, допомагає вирішувати глобальні проблеми, готує молодь до сучасних викликів, таких як зміна клімату, цифрова трансформація, демографічні зміни тощо. Освітня інтеграція підтримує цілі сталого розвитку ООН, такі як: забезпечення якісної освіти, гендерна рівності та зменшення нерівності тощо (United Nations, 2015).

У країнах ЄС освітня інтеграція розглядається з позиції важливого інструменту створення єдиного освітнього простору, що зміцнює співпрацю між державами-членами та сприяє політичній стабільності. Інтегровані освітні програми формують та виховують активних громадян, які цінують демократичні цінності, права людини та беруть участь у житті суспільства.

Окрім цього, інтеграція сприяє розвитку навичок аналізу, творчого підходу до розв'язання проблем і креативності. Робота у групах, спільне виконання завдань та проєктів формують у школярів навички командної роботи та комунікації. Освітня інтеграція готує учнів до світу, де зміни відбуваються швидко, і знання мають бути застосовані у різних контекстах. Інтеграція технологій у навчальний процес дозволяє створювати інтерактивні та персоналізовані навчальні програми. Поєднання науки, технологій, інженерії, мистецтва та математики забезпечує інноваційний підхід до навчання. Інтеграція забезпечує комфортне середовище для всіх учнів, що сприяє їхньому емоційному благополуччю.

Освітня інтеграція є важливою та актуальною, оскільки вона відповідає на запити сучасного світу, забезпечує рівні можливості для всіх учнів, сприяє розвитку навичок, необхідних у XXI столітті, та підтримує інновації в навчальному процесі. Такий підхід готує учнів не лише до професійного, а й до успішного особистісного та соціального життя (Martin, 2018).

Освітня інтеграція в Європейському Союзі є багатоаспектним процесом, що охоплює питання гармонізації освітніх систем, забезпечення мобільності учнів та вчителів, а також включення до освітнього простору дітей з різним соціокультурним та мовним досвідом. Особливої актуальності в останнє десятиліття набули питання інтеграції дітей-біженців, що пов'язано з міграційними кризами 2015-2016 рр. та 2022 р. внаслідок російської агресії проти України. Подальший аналіз систематизує ключові публікації українських та зарубіжних вчених з проблематики освітньої інтеграції на рівні загальної середньої освіти в ЄС.

Аналіз публікацій українських та зарубіжних вчених з питань освітньої інтеграції в ЄС на рівні школи свідчить про багатовимірність та складність цього процесу. Дослідження охоплюють широкий спектр проблем: від теоретичного осмислення європейського освітнього простору до практичних аспектів інтеграції дітей-біженців. Українські дослідники зосереджують увагу на питаннях адаптації європейського досвіду до національного контексту, імплементації європейських освітніх стандартів та розвитку європейського виміру в українській освіті. Після 2022 р. активізувалися дослідження проблем інтеграції українських дітей до європейських шкільних систем, що відображає нові соціальні реалії.

Зарубіжні вчені приділяють значну увагу порівняльному аналізу освітніх систем, вивченню ефективності різних моделей інтеграції та розробці інноваційних підходів до роботи з дітьми з різним соціокультурним досвідом. Особливий акцент робиться на проблемах мовної підтримки, психологічної адаптації та соціальної інтеграції дітей-біженців.

Вагомий внесок у розуміння процесів освітньої інтеграції зробили дослідження Eurydice. Зокрема, в аналітичному звіті «Інтеграція учнів з емігрантським походженням в школах Європи» (2019) надано ґрунтовний аналіз політики і практики інтеграції в 42 освітніх системах. Дослідники відзначають значні відмінності в підходах до інтеграції між країнами-членами ЄС, що відображає різноманітність національних освітніх традицій та особливості міграційної ситуації.

У звіті «Supporting refugee learners from Ukraine in schools in Europe» (European Commission, 2022) Європейське агентство з питань освіти та культури аналізує заходи, впроваджені країнами ЄС для підтримки інтеграції українських дітей-біженців у школах після повномасштабного вторгнення Росії. Дослідження показує, що більшість країн розробили спеціальні нормативні акти та рекомендації для шкіл, сфокусовані на трьох ключових напрямках: забезпечення доступу до освіти, мовна підтримка та психосоціальна допомога. Особливу увагу приділено різним моделям інтеграції – від підготовчих класів до безпосереднього включення в загальні класи з додатковою підтримкою. Звіт відзначає, що більшість країн розробили механізми визнання попередніх навчальних досягнень українських учнів та забезпечення їхнього доступу до цифрових освітніх ресурсів, а також наголошує на важливості збереження зв'язку з українською системою освіти через можливість дистанційного навчання за українською програмою.

Щодо мовної підтримки, звіт виявляє, що країни використовують різноманітні підходи: інтенсивні мовні курси, наявність двомовних асистентів учителів та використання цифрових перекладацьких інструментів. Психосоціальна підтримка включає доступ до шкільних психологів, залучення культурних медіаторів та спеціальне навчання для вчителів з питань травмоутливої педагогіки. Автори підкреслюють виклики, з якими стикаються школи: недостатня кількість кваліфікованих вчителів, які володіють українською мовою, обмежені ресурси для психологічної підтримки та складність поєднання навчання за програмою країни перебування з підтримкою зв'язку з українською системою освіти. Дослідження також відзначає інноваційні практики: використання цифрових технологій для перекладу навчальних матеріалів, залучення українських вчителів-біженців як помічників та створення двомовних навчальних ресурсів (European Commission, 2022).

У праці Локшиної, Джурило, Максименко та Шпарик (2022) аналізуються стратегічні напрями та практичні заходи підтримки ЄС щодо інтеграції українських дітей і молоді в освітні системи країн-членів в умовах російської агресії проти України. Автори розглядають нормативно-правові документи, прийняті на рівні ЄС для забезпечення доступу українських біженців до освіти, та аналізують імплементацію Тимчасового захисту в освітній сфері. Дослідники виділяють кілька основних напрямів підтримки: забезпечення доступу до формальної освіти на всіх рівнях; надання мовної підтримки,

включаючи інтенсивні курси вивчення мови країни перебування; психологічна допомога дітям, які пережили травматичний досвід війни; професійна підтримка вчителів для роботи в мультикультурному середовищі. Окрема увага приділяється інноваційним практикам, що були запроваджені в різних країнах ЄС, зокрема створенню двомовних класів, залученню українських вчителів як асистентів, розробці цифрових інструментів для подолання мовного бар'єру та забезпеченню можливості паралельного навчання за українською програмою. Автори підкреслюють, що досвід країн ЄС з інтеграції українських дітей є важливим не лише для забезпечення якісної освіти в умовах війни, але й для розбудови в майбутньому ефективних механізмів інтеграції освітніх систем України та ЄС (Локшина, et al. 2022).

Аналізуючи звіт «Разом у класі. Діти з України у польських школах» (2023) можна виокремити такі ключові аспекти щодо інтеграції українських школярів у польські школи. Дослідження виявляє, що польські вчителі розуміють інтеграцію як двосторонній процес, який передбачає не лише пристосування українських дітей до польської системи освіти, але й адаптацію самих шкіл до нових реалій. Автори звіту підкреслюють, що польські педагоги вбачають цінність у культурному різноманітті та розглядають присутність українських учнів як можливість для розвитку мультикультурного середовища. Дослідження показує, що найбільш успішними є інтеграційні підходи, які поєднують включення українських дітей до регулярних класів з додатковою мовною підтримкою та психологічною допомогою. Вчителі наголошують на важливості збереження зв'язку з українською культурою та мовою, відзначаючи позитивний вплив двомовних асистентів учителя та культурних медіаторів на процес інтеграції (Фонд «Школа з класом» & НАПН України, 2023).

Звіт також виділяє низку викликів у процесі освітньої інтеграції: мовний бар'єр, який ускладнює як навчання, так і соціалізацію українських дітей; психологічні травми, пов'язані з війною; надмірна різноманітність навчальних рівнів у межах однієї групи; складність одночасного навчання за польською та українською програмами. Дослідження виявляє, що успішна інтеграція залежить від загальношкільного підходу та залучення всієї шкільної спільноти, включаючи польських батьків та учнів. Автори підкреслюють необхідність системної підтримки шкіл, додаткових ресурсів для мовної освіти та психологічної допомоги, а також спеціалізованої підготовки вчителів для роботи в мультикультурному середовищі. Особливу увагу приділено потребі у довгострокових стратегіях інтеграції, які б виходили за межі реагування на кризу та формували основу для сталого розвитку полікультурної освіти в Польщі (Фонд «Школа з класом» & НАПН України, 2023).

Огляд публікацій дозволяє визначити перспективні напрями подальших досліджень: розвиток цифрових інструментів підтримки освітньої інтеграції, удосконалення професійної підготовки вчителів до роботи в мультикультурному середовищі, розробка ефективних програм психолого-педагогічного супроводу дітей-біженців.

Термін «освітня інтеграція» у контексті ЄС має багатогранне значення, що залежить від сфери застосування (інклюзія, міждисциплінарність, гармонізація систем освіти тощо).

Дослідники ЄС визначають це поняття крізь призму інших освітніх явищ:

• *Міждисциплінарність та інтеграція знань*: передбачає об'єднання різних предметів та дисциплін у рамках освітнього процесу для розв'язання комплексних проблем. Програми STEM/STEAM сприяють інтеграції точних наук, технологій, мистецтв і математики в навчальні курси. Європейські науковці, як-от Anne Edwards (University of Oxford), наголошують, що інтеграція знань сприяє кращому розумінню міждисциплінарних питань, таких як зміна клімату чи цифрова трансформація (Edwards, 2002).

• *Інклюзивність та соціальна інтеграція*: включення всіх учнів, незалежно від їхніх можливостей, культурних, мовних чи соціальних особливостей, у загальний освітній простір. Так, на основі аналізу документів ЮНЕСКО та Європейської Комісії можна стверджувати, що освітня інтеграція – це процес створення рівних умов для навчання та участі в суспільному житті для всіх, особливо для вразливих груп населення. До прикладу, у стратегічних документах Європейської комісії «European Disability Strategy 2010-2020», «Strategy for the rights of persons with disabilities 2021-2030» підкреслюється необхідність забезпечення доступу до освіти для дітей з особливими освітніми потребами (European Commission, 2010; 2021).

• *Культурна та лінгвістична інтеграція*: повага до різноманіття, що визначає освітню інтеграцію як спрямованість на те, щоб учні з різних культур могли гармонійно навчатися разом, оскільки освіта відіграє ключову роль у зміцненні соціальної згуртованості через культурне розмаїття. Аналізуючи дослідження португальських вчених можна зауважити, що школа відіграє вирішальну роль у (ре)конструюванні громадянства, сприяючи соціальній та культурній інтеграції молодих людей і мультискалярних мереж, частиною яких вони є (André et al., 2012).

• *Навчання впродовж життя*: комплексний підхід до навчання, відповідно до якого інтеграція освіти розглядається як підхід, що охоплює всі етапи навчання – від дошкільної до професійної освіти та вищої освіти, освіти дорослих і навчання протягом всього життя. У стратегічному документі ЄС «Education and Training 2020» зроблено акцент на забезпеченні інтегрованого підходу до розвитку ключових компетенцій для навчання протягом усього життя (European Commission, 2021).

• *Гармонізація освітніх систем та європейський освітній простір*: поняття освітньої інтеграції передбачає узгодження систем освіти країн-членів ЄС для забезпечення мобільності студентів і визнання дипломів. В цьому контексті інтеграцію освіти можна трактувати створення умов для вільного обміну знаннями, досвідом і практиками між країнами для досягнення спільних цілей.

Підсумовуючи раніше окреслені положення, можна стверджувати, що освітня інтеграція – це процес гармонійного поєднання освітніх практик, систем і політик, спрямований на забезпечення доступності, інклюзивності та міждисциплінарності навчання, підтримку культурного різноманіття та підготовку здобувачів освіти до викликів сучасного світу.

Цей термін відображає не лише політичну, але й соціально-економічну роль освіти як механізму формування спільних цінностей та інноваційного розвитку в Європі. Освітня інтеграція є ключовим напрямом політики ЄС, що відображено в низці офіційних документів. Основні з них:

1. Установчі договори ЄС

Договір про функціонування Європейського Союзу (TFEU): Стаття 165 визначає, що ЄС сприяє розвитку якісної освіти, заохочуючи співпрацю між державами-членами та, за потреби, підтримуючи й доповнюючи їхні дії. Це включає сприяння мобільності студентів і викладачів, розвиток співпраці між навчальними закладами та обмін інформацією (European Union, 2010).

2. Стратегічні рамки ЄС у галузі освіти і навчання

Стратегія «Education and Training 2020» (ET 2020) встановлює стратегічні цілі для освіти в ЄС, зокрема підвищення якості та ефективності освіти, сприяння рівності, соціальній згуртованості та активному громадянству, а також посилення творчості та інновацій (European Commission, 2021).

Стратегія європейського співробітництва у галузі освіти і навчання на 2021–2030 роки продовжує попередні ініціативи, акцентуючи увагу на створенні Європейського освітнього простору, який передбачає інтеграцію освітніх систем, сприяння мобільності та співпраці між країнами-членами.

3. Програми ЄС, що підтримують освітню інтеграцію

Програма Erasmus+: Ця програма фінансує проекти, що сприяють мобільності студентів, викладачів та молоді, а також підтримує співпрацю між освітніми установами різних країн, сприяючи інтеграції та обміну досвідом.

Горизонт Європа (Horizon Europe): Попри те, що основна увага цієї програми зосереджена на дослідженнях та інноваціях, вона також підтримує освітні ініціативи, що сприяють інтеграції наукової та освітньої сфер.

4. Болонський процес

Хоча Болонський процес не є ініціативою ЄС, багато країн-членів беруть у ньому участь. Він спрямований на створення Європейського простору вищої освіти, що передбачає гармонізацію освітніх систем, сприяння мобільності та забезпечення якості освіти.

5. Рекомендації та резолюції Ради ЄС

Рекомендації щодо ключових компетентностей для навчання протягом усього життя, якими визначаються основні компетентності, які мають бути інтегровані в освітні програми країн-членів ЄС, сприяючи гармонізації та інтеграції освітніх систем (European Commission, 2019).

Ці документи та ініціативи відображають прагнення ЄС до створення інтегрованого освітнього простору, що забезпечує якісну, доступну та інклюзивну освіту для всіх громадян ЄС, включно з мігрантами.

«Мігрант» та «біженець» – це лише два з багатьох термінів, які використовуються для опису людей, що шукають нової домівки в інших країнах. Ці два терміни особливо актуальні в усьому світі через велику кількість людей, які втікають від насильства, бідності, політичних репресій, екологічних катастроф тощо зі своїх рідних країн у пошуках кращих і безпечніших перспектив деінде. Відмінність у значенні цих двох термінів полягає у виборі.

Мігрант – це той, хто вирішив переїхати, а біженець – це той, хто був змушений покинути свій дім. Біженці, за визначенням Управління Верховного комісара ООН у справах біженців (УВКБ ООН), – це люди, які «рятуються від збройного конфлікту або переслідувань» і «для яких відмова у наданні притулку має потенційно смертельні наслідки».

Біженці залишають свої рідні країни, тому що їм небезпечно там залишатися. Відмова біженцям може означати винесення їм смертного вироку. Вони часто прибувають без особистих речей, іноді без попереднього планування (Encyclopaedia Britannica, 2024).

З іншого боку, мігранти можуть переїжджати з різних причин. Деякі з них переїжджають, щоб бути з сім'єю або з економічних причин. Інші переїжджають для здобуття освіти. Багато з них повертаються на батьківщину через кілька років. Вони здатні самостійно планувати свою подорож, привозити свої речі. Багато людей мігрують, тому що їхні домівки стали небезпечними або важкими для життя. Вони можуть тікати від заворушень, голоду, посухи чи економічного колапсу. Але якщо їм не загрожує конфлікт або переслідування, вони не вважаються біженцями.

Ця відмінність є важливою, оскільки міжнародна конвенція 1951 р. окреслила певні права для людей, які вважаються біженцями, тоді як мігранти таких прав не мають. Біженці захищені від депортації або повернення в ситуації, які можуть загрожувати їхньому життю. Вони повинні мати доступ до соціальних послуг та бути інтегрованими в суспільство своєї нової країни. Мігранти підпорядковуються імміграційним законам і процедурам країни і можуть бути вислані або депортовані назад на батьківщину (Encyclopaedia Britannica, 2024).

За даними Eurostat у 2022 р. 5,1 мільйона іммігрантів прибули до ЄС з країн, що не є членами ЄС. Це більш ніж удвічі більше, ніж у 2021 р., коли кількість мігрантів склала 2,4 мільйона. У всіх країнах ЄС, крім Люксембургу та Словаччини, 50% або більше іммігрантів прибули з-поза меж ЄС у 2022 році. Найбільші частки спостерігалися в Чехії (95% всіх іммігрантів), Литві (91%), Латвії (89%) і Словенії (87%). В абсолютних цифрах найпопулярнішими країнами призначення для іммігрантів з-поза меж ЄС у 2022 р. були:

- Німеччина (1,6 мільйона осіб або 31% всіх іммігрантів, які прибули до ЄС з країн, що не входять до ЄС);
- Іспанія (860 000 або 17%);
- Італія (334 000 або 7%);
- Чехія (331 000 або 6%);
- Франція (317 000 або 6%).

Люди, які мігрували до цих 5 країн-членів ЄС, становили 67% всіх іммігрантів, які в'їхали до ЄС з країн, що не є членами ЄС, у 2022 р. (Eurostat, 2024).

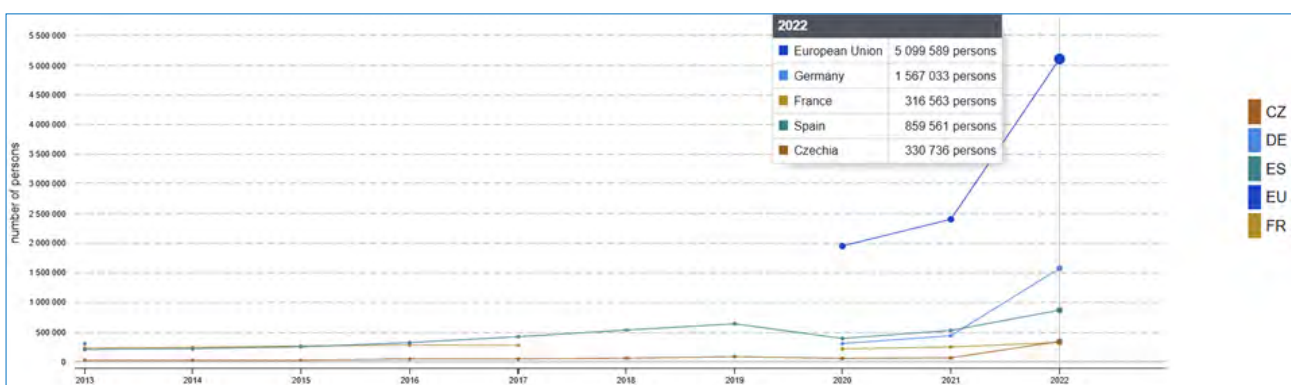


Рис. 1. Іммігранти з країн, що не входять до складу ЄС

Джерело: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/interactive-publications/migration-2024>

Того ж року майже 1,0 млн осіб емігрували з ЄС до країн, що не є членами ЄС, що залишається близьким до показника 2021 року. У 8 з 27 країн ЄС понад 50% емігрантів переїхали до країни за межами ЄС у 2022 році. Найбільша частка людей, які емігрували до країни, що не входить до ЄС, була зафіксована на Кіпрі (62% від усіх емігрантів) та Словенії (61%), тоді як найменша частка спостерігалася в Люксембурзі (17% від усіх емігрантів). В абсолютному вираженні найбільша кількість емігрантів до країн за межами ЄС була зафіксована в Німеччині:

- Німеччині (160 000 або 16% всіх емігрантів до країн, що не входять до ЄС);
- Франції (139 000 або 14%);
- Іспанії (99 000 або 10%);
- Польща (92 000 або 9%).

Емігранти з цих 4 країн-членів ЄС склали 50% всіх емігрантів, які виїхали з країн ЄС у 2022 році. На рівні ЄС різниця між кількістю іммігрантів та емігрантів призвела до позитивної чистої міграції у 2022 році, що означає, що до ЄС в'їхало на понад 4 мільйони осіб більше, ніж виїхало (Eurostat, 2024).

У 2023 році країни ЄС надали статус захисту 410 000 шукачів притулку, що на 7% більше, ніж у 2022 році (384 000). Всі країни ЄС разом узяті видали понад 3,7 мільйона перших посвідок на проживання негромадянам ЄС. Це майже на 5% більше, ніж у 2022 р., і є найвищим показником, зафіксованим на сьогоднішній день. Найбільшу кількість дозволів видала Польща (643 000 або 17% від загальної кількості дозволів, виданих в ЄС), за нею йдуть Німеччина (586 000 або 16%), Іспанія (549 000 або 15%), Італія (390 000 або 10%) і Франція (335 000 або 9%). Найбільше посвідок на тимчасове проживання отримали громадяни України (307 000 або 8% всіх дозволів), Білорусі (281 000 або 8%) та Індії (208 000 або 6%) (Eurostat, 2024).

Тимчасовий захист – це винятковий захід, спрямований на надання негайного і тимчасового захисту переміщеним особам з країн, що не входять до ЄС, і тим, хто не може повернутися до країни походження.

З початку військової агресії РФ проти України в лютому 2022 р. країни ЄС надають тимчасовий захист людям, які тікають з України. Станом на 31 грудня 2023 р. близько 4,3 мільйона негромадян ЄС, які втекли з України, скористалися статусом тимчасового захисту в ЄС. Близько 98% з них мали українське громадянство. Основними країнами ЄС, де люди, які втікали з України, залишалися у 2023 році, були: Німеччина (1,3 мільйона або 29% від загальної кількості) та Польща (955 000 або 22%).

У порівнянні з чисельністю населення кожної країни ЄС, найбільша кількість бенефіціарів тимчасового захисту наприкінці 2023 р. була зафіксована в Чехії (34,5 бенефіціарів на 1 000 осіб), за нею йдуть Болгарія (26,5), Естонія (26,3) і Литва (26,2). Натомість найнижчі показники спостерігалися у Франції (1,0 на 1 000 осіб), Греції (2,6) та Італії (2,7). На рівні ЄС на кожну 1 000 осіб припадало 9,6 бенефіціарів тимчасового захисту (Eurostat, 2024).

У 2023 р. 272 000 заявників на отримання притулку були молодше 18 років, що становить 24% від усіх заявників в ЄС. З них близько 40 000, або 15%, були неповнолітніми без супроводу дорослих. Більшість заяв про надання притулку від неповнолітніх без супроводу дорослих подали або сирійці (14 000 осіб, або 35% всіх неповнолітніх

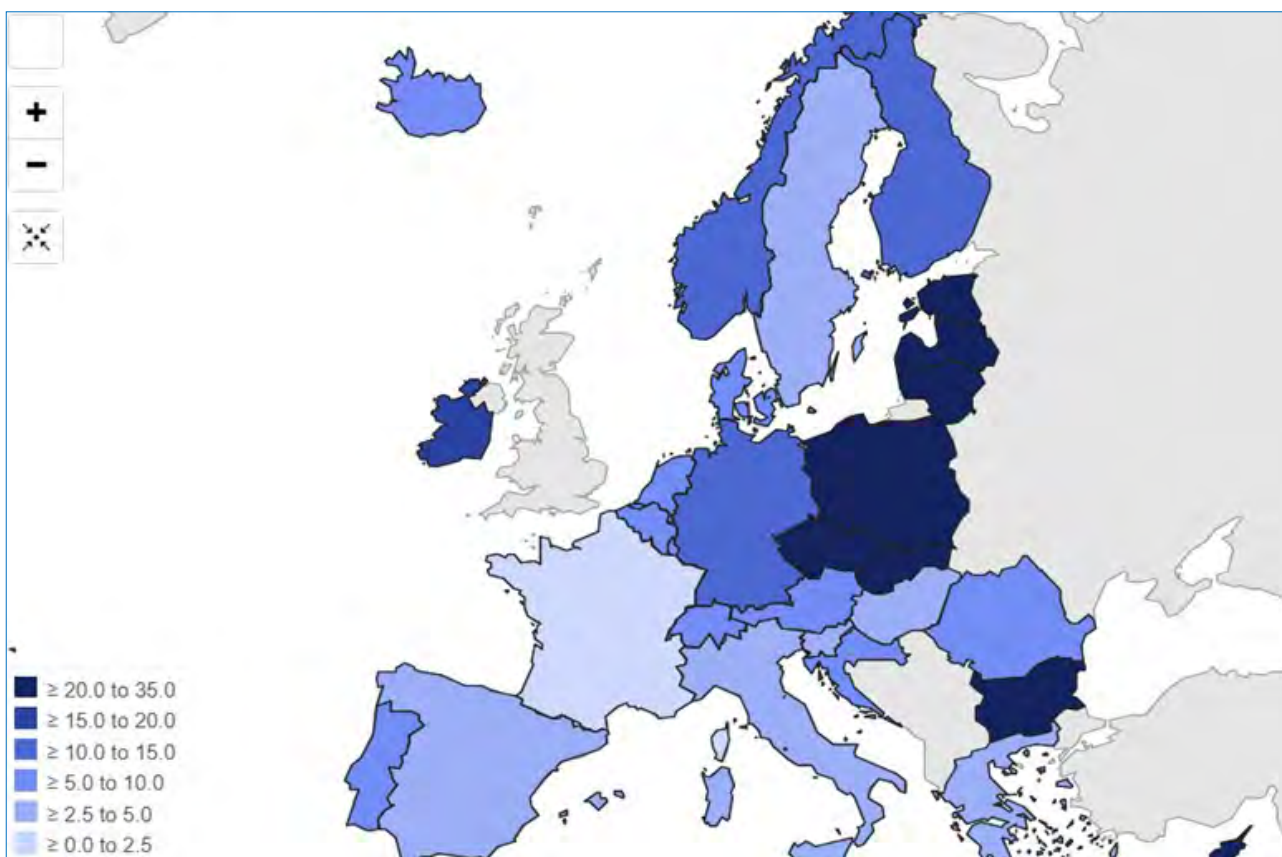


Рис. 2. Негромадяни ЄС, які втекли з України та перебували під тимчасовим захистом, станом на 31 грудня 2023 року (на 1 000 осіб)

Джерело: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/interactive-publications/migration-2024>

заявників без супроводу дорослих), або афганці (13 000, або 31%). Країною ЄС, яка отримала найбільшу кількість заяв про надання притулку від неповнолітніх без супроводу дорослих, була Німеччина (15 000), за нею йдуть Нідерланди (6 000) і Австрія (5 000). Понад 80% рішень першої інстанції за заявами неповнолітніх без супроводу були позитивними. Країни ЄС прийняли 15 700 рішень у першій інстанції за заявами про надання притулку від неповнолітніх без супроводу дорослих. З них 12 900, або 82%, були позитивними, тобто надали статус захисту. Отже, показник визнання статусу в першій інстанції для неповнолітніх без супроводу дорослих був вищим, ніж загальний показник визнання (53%). Серед країн ЄС найбільше позитивних рішень за заявами неповнолітніх без супроводу дорослих прийняла Німеччина (5 700 або 44% від загальної кількості країн ЄС), за нею йдуть Нідерланди (1 900 або 14%) і Греція (1 200 або 9%). У 2023 р. 123 000 громадянам країн, що не є членами ЄС, було відмовлено у в'їзді до ЄС на одному з його зовнішніх кордонів, що на 13% менше порівняно з 2022 р. Українці становили найбільшу кількість осіб, яким було відмовлено у в'їзді до ЄС (18 000 осіб), за ними йдуть громадяни Албанії (14 000) та Молдови (9 800).

У першій половині 2024 р. ЄС+ отримав понад півмільйона заяв про надання притулку (513 000). Це стабільний показник порівняно з аналогічним періодом попереднього року, який був найбільшим з часів кризи біженців 2015-2016 років. У першій половині 2024 року сирійці продовжували подавати найбільше заявок – 14% від загальної кількості, що на 7% більше, ніж за аналогічний період 2023 року.

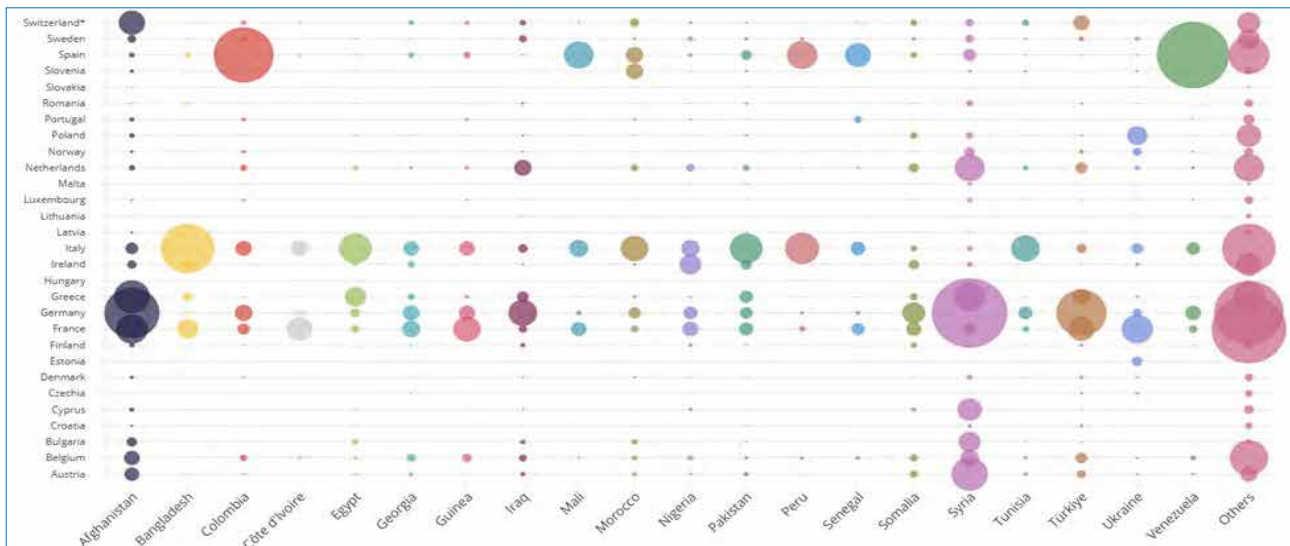


Рис. 3. Заяви про надання притулку, подані протягом першої половини 2024 р.

Джерело: <https://euaa.europa.eu/lat-myr2024>

Станом на кінець червня 2024 р. в ЄС+ налічувалося близько 4,5 мільйона бенефіціарів тимчасового захисту, які втекли з України після повномасштабного вторгнення росії. Примітно, що найбільше бенефіціарів на душу населення прийняла Чехія, за нею йдуть Литва та Польща. Термін тимчасового притулку було продовжено до березня 2026 р. Більшість українців оселилися в Німеччині (1,3 мільйона) та Польщі (1 мільйон), а особливо небагато у Франції (62 000). Незважаючи на те, що вони мають право на тимчасовий захист, протягом першої половини 2024 р. більше українців зверталися за міжнародним захистом в ЄС+, так що до кінця червня було подано близько 12 000 заяв, що не так багато від загальної кількості для всіх країн у 2023 р. (14 000). Як не дивно, ця тенденція здебільшого спостерігається у Франції, де протягом першого півріччя 2024 р. було подано половину всіх українських заявок, за нею йде Польща з п'ятою частиною всіх українських заявок (Рис. 4). Деякі українці можуть подавати заяви про притулок через прострочені дозволи на проживання. Незважаючи на значне збільшення кількості заяв про надання притулку в Україні, загалом тимчасовий захист залишається більш привабливим варіантом (EUAA, 2024).

Даних про дітей-біженців бракує, що обмежує можливості для розробки політики та надання цільових послуг з підтримки таких груп населення. Навіть якщо біженці отримують доступ до освіти, їхні освітні досягнення та потреби залишаються невидимими, оскільки вони більше не відображаються в інформаційних системах управління освітою їхніх країн походження, проте ще не включені в інформаційних системах управління освітою приймаючої країни. В ЄС та ОЕСР скоординовано збираються лише дані про кількість дітей, які подають заяви про надання притулку. У середньому по ОЕСР близько 30% заявників у 2017 р. були молодше 18 років, причому в Австрії, Німеччині, Угорщині та Польщі ця частка була вищою (понад 45%). В Австрії та Угорщині близько 40% заявників були молодше 14 років (Рис. 5). Така висока частка дітей і підлітків-біженців ще більше ускладнює розробку політики, спрямованої на належне реагування на ці вразливі групи. (OECD, 2019).

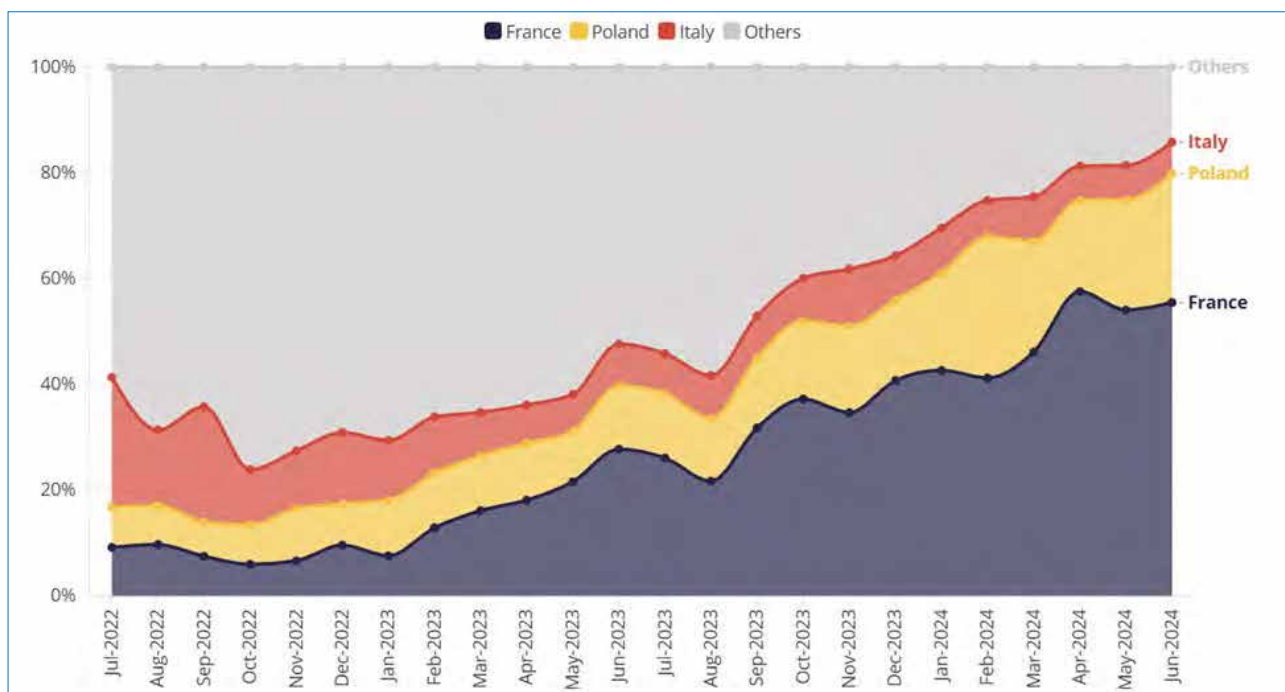


Рис. 4. Питома вага заявок, поданих українцями

Джерело: <https://euaa.europa.eu/publications/latest-asylum-trends-mid-year-review-2024>

Узгодження освітньої та міграційної політики в ЄС є важливим питанням, оскільки обидві політики взаємопов'язані і спрямовані на досягнення соціальної, економічної та культурної інтеграції. Узгодження цих двох напрямів відбувається через комплексний підхід, який спрямований на інтеграцію мігрантів, забезпечення їхніх прав та мо-

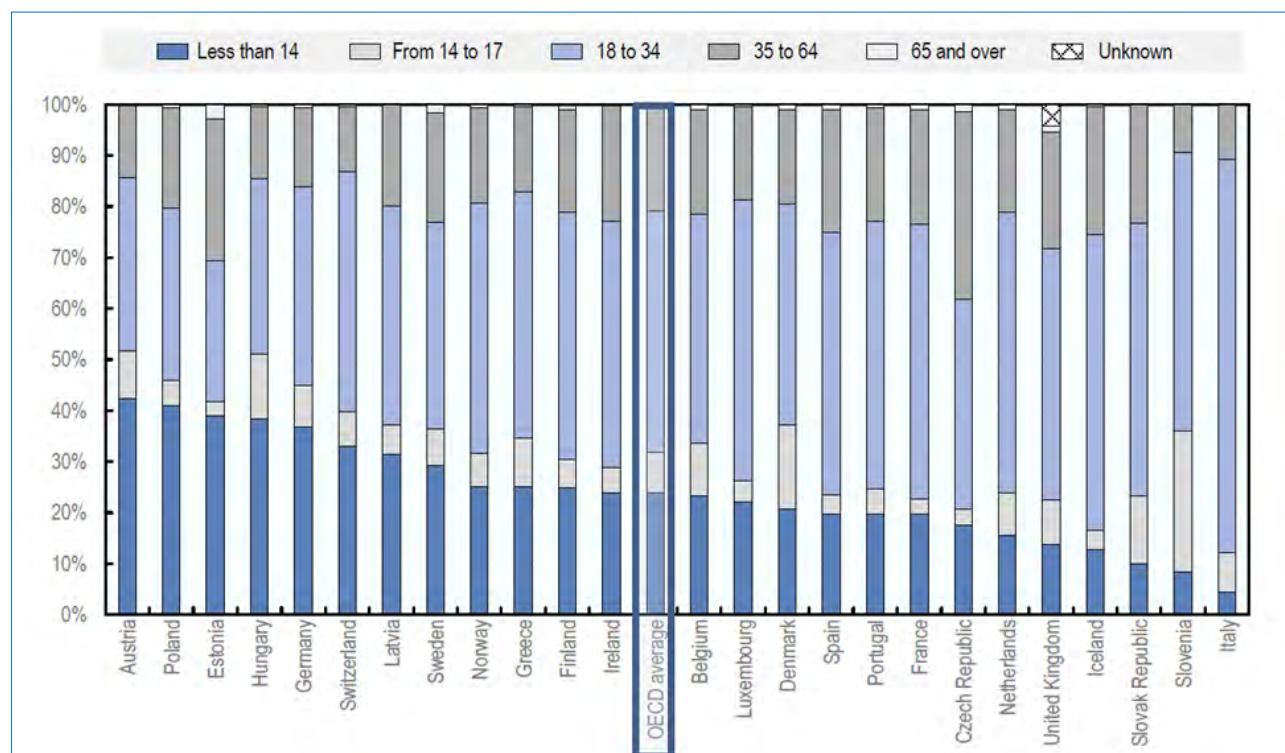


Рис. 5. Розподіл за віком (не з країн Європейського Союзу) осіб, які вперше подали заявку про надання притулку, в окремих країнах ОЕСР, 2017 рік (%)

Джерело: https://www.oecd.org/en/publications/the-road-to-integration_d8ceec5d-en.html

жливостей, а також розвиток суспільства, заснованого на інклюзії та рівності (Табл. 1). Ключовими аспектами цієї синергії є:

Таблиця 1.

Інтеграція мігрантів через освіту

Доступ до освіти	Вивчення мов	Рівні можливості
Забезпечення доступу до якісної освіти для дітей мігрантів, незалежно від їхнього правового статусу	Курси національних мов країн-членів ЄС є основою для соціальної інтеграції та подальшого працевлаштування	Розробка програм для усунення освітніх бар'єрів і боротьби з дискримінацією
Освіта як інструмент мобільності		
Освітня мобільність дозволяє мігрантам отримувати європейську освіту, що сприяє їхній інтеграції на ринку праці		Програми Erasmus+ підтримують проекти для біженців та мігрантів
Політика професійного навчання		
ЄС активно підтримує професійне навчання та перекваліфікацію мігрантів, щоб вони могли інтегруватися на європейський ринок праці. Освітні установи працюють над визнанням іноземних кваліфікацій		
Фінансова підтримка та інновації		
ЄС виділяє кошти через Фонд надання притулку, міграції та інтеграції та інші програми, які підтримують освіту та інтеграцію		Розробляються інноваційні проекти, наприклад, цифрові платформи для навчання та підтримки мігрантів
Сприяння соціальній згуртованості		
Освіта сприяє формуванню толерантного суспільства, яке базується на спільних цінностях ЄС. Через освітні ініціативи, такі як курси громадянства, мігранти знайомляться з європейськими цінностями, правами та обов'язками		
Міграційна політика в освітньому контексті		
В деяких країнах-членах ЄС міграційна політика враховує необхідність залучення іноземних студентів як майбутніх висококваліфікованих працівників		Політика надання тимчасового захисту (зокрема, для біженців) включає доступ до освіти та навчання

Джерело: таблиця розроблена автором

Діти-біженці стикаються з широким спектром унікальних викликів, коли прибувають до нової країни. Їм потрібно вивчити мову приймаючої країни, подолати перервану або обмежену шкільну освіту і пристосуватися до нової системи освіти. Вони також повинні мати можливість спілкуватися з іншими, відчувати почуття приналежності та розвивати сильну особисту ідентичність. Діти-біженці повинні відчувати себе в безпе-

ці і бути здатними впоратися з втратою, розлукою і/або травмою. Школи та освітні системи можуть задовольнити ці численні потреби, прийнявши цілісну модель інтеграції біженців.

Організацією економічного співробітництва та розвитку (OECD) реалізується програма під назвою «The Road to Integration: Education and Migration», яка спрямована на дослідження та підтримку інтеграції іммігрантів і їхніх нащадків у системи освіти та суспільство загалом. Вона аналізує, як країни-учасниці можуть ефективніше використовувати освіту як інструмент для полегшення інтеграції мігрантів, сприяючи соціальній згуртованості, економічному зростанню та забезпеченню рівності. Дослідниками розглядається ряд принципів, якими можна керуватися при розробці та впровадженні політик і практик, спрямованих на задоволення особливих потреб учнів-біженців, наприклад, політику, яка відповідає навчальним, соціальним і благополучним потребам біженців.

Основні цілі програми «The Road to Integration: Education and Migration»:

- оцінка освітніх систем: аналіз того, як різні країни адаптують свої системи освіти до потреб дітей-мігрантів;
- вивчення бар'єрів інтеграції: виявлення факторів, що заважають мігрантам досягати успіху в навчанні та соціальному житті;
- розробка політик: надання рекомендацій урядам щодо впровадження ефективних політик для підтримки освіти й інтеграції мігрантів;
- поширення передового досвіду: обмін найкращими практиками між країнами OECD у сфері освіти й інтеграції.

Біженців часто відносять до тієї ж категорії, що й іммігрантів, у результаті чого політика щодо іммігрантів застосовується і до біженців. Іммігранти та біженці дійсно мають певні спільні характеристики, такі як подолання труднощів, пов'язаних з переїздом до нової країни, та пристосування до іншої культури і способу життя. Молодь як іммігрантів, так і біженців може зіткнутися з кризою ідентичності, намагаючись задовольнити культурні вимоги своїх батьків і однолітків. Крім того, здобувачі світи з числа іммігрантів або біженців стикаються зі значними проблемами в освітніх системах приймаючих країн.

Проте, учні-біженці є особливо вразливими через їх вимушене переміщення, що не характерно для учні-іммігрантів. З цієї причини учні-біженці потребують комплексної політики, яка відповідає їхнім цільовим потребам. Школи та системи освіти відіграють ключову роль у задоволенні навчальних, соціальних потреб і потреб у забезпеченні благополуччя учнів-біженців.

Забезпечення їх інтеграції в систему освіти може, у свою чергу, вплинути на майбутній ринок праці та потенціал соціальної інтеграції учнів-біженців. У багатьох країнах біженцям може знадобитися від 5 до 10 років, щоб отримати роботу, і від 15 до 20 років, щоб досягти рівня зайнятості, порівнянного з місцевими жителями та трудовими іммігрантами. Погана інтеграція на ринок праці може призвести до зниження добробуту біженців; однак їхня успішна інтеграція може сприяти соціальній інтеграції, зменшити напругу з корінним населенням і створити більш рівноправні суспільства.

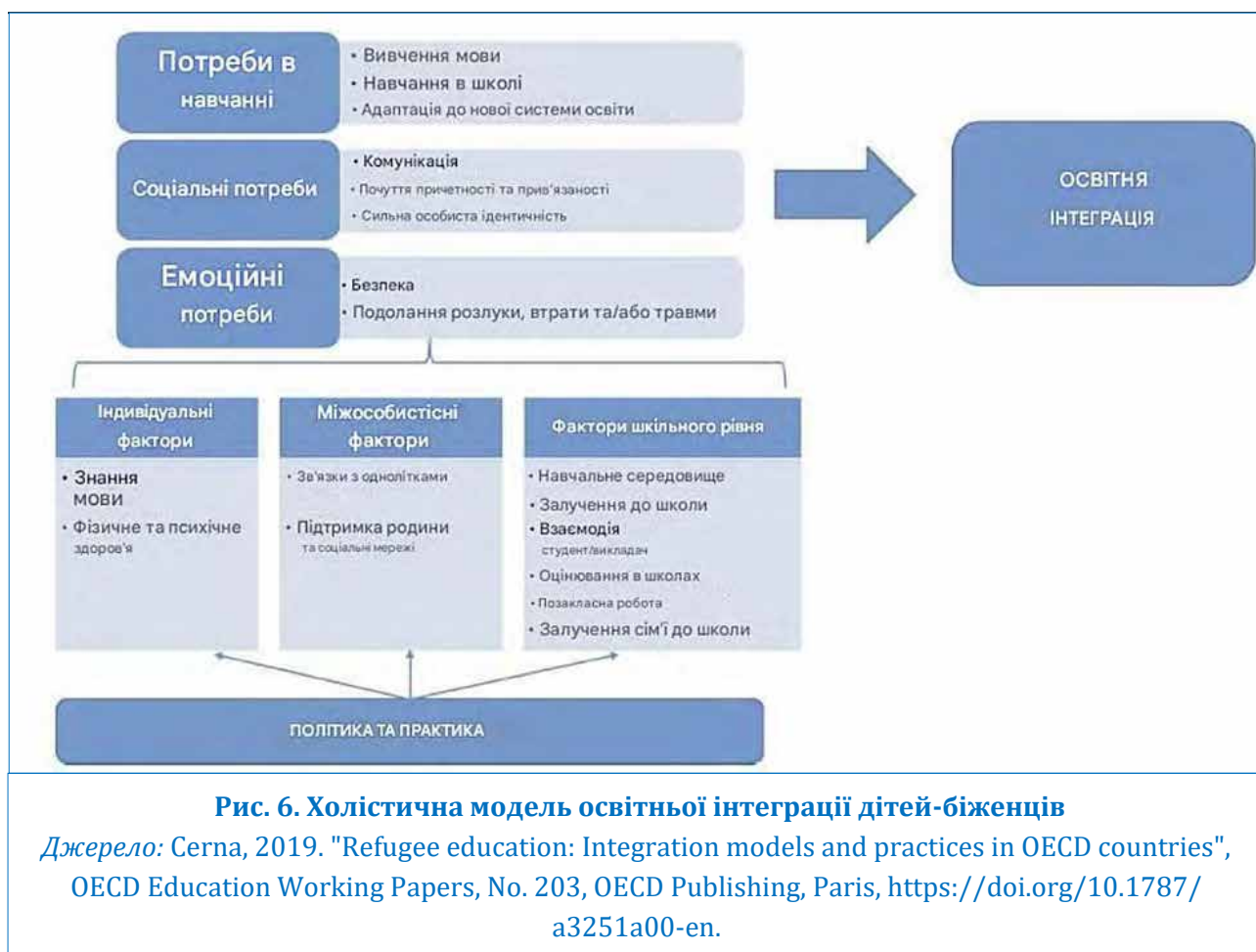
У політиці багатьох країн недостатньо розрізняють учнів-біженців та учнів-іммігрантів і часто не використовують комплексного підходу до інтеграції біженців. Політика, найчастіше, зосереджена на доступі до освіти чи психічному здоров'ю, а не на поєднанні навчання, соціальних та емоційних потреб таких дітей. Більше того, офіційна статистика часто не враховує вразливість дітей та молоді біженців. Школярі-біженці, ймовірно, пропускали кілька років навчання, були змушені багато разів переїжджати і, можливо, зазнали труднощів і травм під час своїх подорожей. Тому потреби цих дітей відрізняються за характером і ступенем потреб здобувачів освіти з іммігрантським походженням, що пояснює потребу в більш цілеспрямованій і комплексній політиці.

Термін «біженець» відноситься до людей, які успішно подали заяву про надання притулку і отримали захист як біженці. Женевська конвенція про статус біженців від 1951 року та Протокол щодо статусу біженців від 1967 року визначають біженця як особу, «яка внаслідок цілком обґрунтованих побоювань стати жертвою переслідувань за ознаками раси, віросповідання, громадянства, приналежності до певної соціальної групи або політичних переконань, перебуває за межами країни своєї громадянської належності і не може користуватися захистом цієї країни або не бажає користуватися цим захистом внаслідок таких побоювань; або яка, не маючи громадянства і перебуваючи за межами країни свого попереднього постійного проживання, не може чи не бажає повернутися до неї внаслідок таких побоювань» (OECD, 2019; С. 51).

Доступ до освіти та рівень зарахування до школи часто розглядають як показники інтеграції біженців. Тим не менш, багато дітей біженців не відвідують школу. У всьому світі 91% дітей відвідують початкову школу, тоді як серед дітей біженців цей показник становить лише 61%. Коли діти біженців стають старшими, проблеми зростають: лише 23% підлітків-біженців відвідують середню школу, тоді як серед усіх дітей – 84%. Хоча багато країн ОЕСР докладають зусиль, щоб охопити новоприбулих дітей освітою, проблеми все ще залишаються, особливо для дітей дошкільного та старшого шкільного віку, які часто випадають з національних систем обов'язкової освіти (OECD, 2019; С. 53).

Діти-біженці стикаються з більшою кількістю перешкод, ніж інші діти з іммігрантським походженням, таких як адаптація до нової мови та культури, подолання перерваної або мінімальної попередньої освіти, розрив сімейних зв'язків, незахищеність житла, бідність, негативні стереотипи та дискримінація. На біженців можуть впливати кілька рівнів несприятливого становища, пов'язаного з їхнім вимушеним переміщенням і низьким соціально-економічним статусом, а також часто негативне ставлення до біженців з боку приймаючого населення.

Додаткові проблеми, пов'язані з характером їхньої вимушеної міграції, включають проблеми психічного здоров'я, слабкі попередні зв'язки з приймаючою країною та документацію про освіту (наприклад, атестати та дипломи). Без систематичного оцінювання навичок дітей-біженців важко визначити їх на відповідну програму або рівень навчання. Крім того, доступ до освіти є проблемою, оскільки діти-біженці в п'ять разів частіше не відвідують школу, ніж діти, які не є біженцями (OECD, 2019; С. 54).



Як зазначає ОЕСР на шкільному рівні освітні системи недостатньо підготовлені до прийому шукачів притулку та біженців. Шкільні програми часто не забезпечують базові мовні навички та соціальні компетентності, яких потребують біженці. Крім того, соціальний контекст, в якому система освіти відповідає за навчання біженців, не завжди сприяє прийняттю цих новоприбулих.

Учні-біженці часто розглядалися як однорідна група, що перешкоджало детальному вивченню до- і післяміграційних факторів. Ці фактори є важливими для розуміння особливих потреб дітей-біженців та розробки відповідної освітньої підтримки. Біженці, які прибувають до різних країн ЄС та ОЕСР, часто мають різне національне, культурне, мовне, етнічне та расове походження, а також різні обставини, включаючи їхній освітній досвід у країнах притулку. Навіть особи з різних регіонів однієї приймаючої країни можуть мати різні освітні потреби.

Важливо розглянути цілісну модель освітньої інтеграції біженців, яка визнає складність потреб дітей-біженців (тобто їхні навчальні, соціальні та емоційні потреби). Холістична модель (Рис. 6) відображає взаємозв'язок між потребами, факторами, політикою та освітньою інтеграцією. Освітня інтеграція дітей-біженців може відбутися лише за умови задоволення всіх (або принаймні більшості) їхніх навчальних, соціальних та емоційних потреб. Дітям-біженцям необхідно вивчити мову країни перебування, розвинути свою рідну мову, подолати перерви в навчанні або обмеженість освіти, а також пристосуватися до нової системи освіти. Вони також повинні мати можливість спілкуватися з іншими, відчувати почуття приналежності і розвивати сильну особисту ідентичність.

Крім того, діти-біженці повинні відчувати себе в безпеці і бути здатними впоратися з втратою, розлукою і/або травмою. Різні індивідуальні, міжособистісні та інституційні (на рівні школи) фактори можуть впливати на переважаючі потреби дітей-біженців. Фактори включають всі індивідуальні, міжособистісні та шкільні характеристики, які впливають на потреби дітей-біженців. Серед індивідуальних факторів – знання мови, володіння рідною мовою, фізичний і психічний стан здоров'я. Міжособистісні фактори включають зв'язки з однолітками, а також сімейну та соціальну підтримку дітей-біженців. Фактори шкільного рівня включають навчальне середовище, взаємодію між вчителем та учнями, залученість школи, оцінювання на рівні школи, позакласні заходи та залучення батьків до шкільної спільноти. Ці фактори формуються різноманітними цілеспрямованими політиками та практиками.

Хоча три основні компоненти потреб і чинники цілісної моделі подібні до багатовимірної моделі для учнів-іммігрантів, кожен компонент у цій моделі може мати різну вагу. Наприклад, для учнів-іммігрантів головним пріоритетом може бути задоволення навчальних потреб, тоді як для дітей-біженців в основі моделі може бути задоволення емоційних потреб, за якими йдуть соціальні та навчальні потреби. Рівень важливості, що надається кожному компоненту, варіюється залежно від особистого та освітнього досвіду відповідної дитини-біженця.

Існуючі дослідження показують, що школи, визначені як такі, що пропонують цілісну модель, змогли задовольнити психосоціальні та емоційні потреби своїх учнів за допомогою програм з розвитку життєвих навичок, соціальної та душпастирської підтримки, підтримки при вступі, широких вступних процесів та організації обідньої перерви та позакласних заходів. Цілісний підхід також працює у партнерстві з іншими відповідними установами для задоволення численних комплексних потреб. До них відносяться соціальні служби, організації охорони здоров'я, громадські організації та інші служби підтримки (OECD, 2019; С. 55).

Реагування на навчальні потреби

Реагування на навчальні потреби здобувачів освіти-біженців, особливо на доступ до освіти, є важливим політичним завданням. Це може включати надання дітям біженців академічної підтримки з боку вчителів та інших фахівців, мовну підтримку, оцінювання навичок і мови, а також забезпечення позитивного навчального середовища.

Важливим є доступ до освіти на всіх освітніх рівнях, особливо до початкової та післябазової освіти для учнів-біженців. Однак доступ до освіти – це лише перший крок; якісна освіта та гнучкі шляхи до неї є ключовими.

1. Забезпечити доступ біженців до всіх рівнів освіти та забезпечити гнучкі шляхи навчання.

У Люксембурзі зміни, запроваджені в серпні 2017 р. спрямовані на посилення інтеграції новоприбулих іноземних дітей у систему обов'язкової шкільної освіти. Поширення багатомовної освітньої програми на дошкільну освіту та запровадження ваучерів на послуги з догляду за дітьми допомагають зменшити нерівність та забезпечити рівний стартовий рівень для всіх дітей.

В Австрії, щоб зменшити кількість молоді, яка не має атестата про повну загальну середню освіту, у 2016 р. було внесено зміни до австрійського Закону «Про освіту і

професійну підготовку», які підвищили мінімальний вік для отримання обов'язкового атестата про повну загальну середню освіту до 18 років.

У Швеції у 2017 р. були внесені зміни, які гарантують, що особи у віці від 18 до 25 років можуть продовжити посвідку на тимчасове проживання на час навчання у старших класах середньої школи. Молоді люди, які прибувають після вісімнадцяти років, також можуть відвідувати загальну освіту для дорослих або «Шведську мову для іммігрантів», тобто курси для дорослих з вивчення базової шведської мови.

2. Запровадити раннє оцінювання та розробити індивідуальні плани розвитку та навчання.

Оскільки кожен учень-біженець має різний досвід, знання та навички, школам слід проводити раннє оцінювання мовних, мовленнєвих і психологічних потреб. Це дозволить зацікавленим сторонам підготувати індивідуальний план навчання і розвитку, сприятиме соціальній взаємодії та реагуванню на потреби учнів-біженців у сфері благополуччя і психічного здоров'я. Індивідуальний план навчання і розвитку повинен регулярно оновлюватися і бути відповідальністю вчителів, керівників шкіл, батьків і учня.

У Швеції раннє початкове оцінювання має важливе значення для надання продуктивної мовної підтримки учням-іммігрантам. Протягом двох місяців після початку навчання всі новоприбулі учні проходять оцінювання академічних знань та мовних навичок. Крім того, академічне оцінювання пропонується рідною мовою учнів, щоб найкраще оцінити попередні знання без мовного бар'єру. На основі віку учня, його мовних навичок та академічних результатів директор та/або завуч визначають найкращу освітню траєкторію. Станом на серпень 2018 р., новоприбулі учні у Швеції, починаючи з 7 класу, зобов'язані мати індивідуальний навчальний план. Також обов'язковим є складання карти попередніх знань і досвіду учня (Національне агентство освіти Швеції, 2018).

Фінська модель інтеграції новоприбулих учнів до загальноосвітньої школи передбачає, що протягом першого року для кожного учня розробляється індивідуальний навчальний план, адаптований до його/її потреб і заснований на його/її попередній шкільній історії, віці та інших факторах, що впливають на його/її навчання (наприклад, статус неповнолітньої особи без супроводу дорослих, прибуття з зони бойових дій). Вчитель, учень і сім'я спільно визначають індивідуальний навчальний план учня.

У Нідерландах школи додатково заохочують надавати батькам регулярну інформацію про прогрес у навчанні дитини, щоб забезпечити безперервність навчання та уникнути повторного навчання в одному класі.

3. Сприяти мовній підтримці дітей-біженців та заохочувати розвиток рідної мови.

Мова може бути значним бар'єром для студентів-біженців. Спеціальні мовні заняття не повинні проходити ізольовано, а мають бути розроблені таким чином, щоб задовольнити навчальні та мовні потреби, а також культурні норми учнів-біженців. Навчання мовою приймаючої країни можна поєднувати із заохоченням до розвитку рідної мови для полегшення співпраці та спілкування з однокласниками.

Наприклад, програма Sprach-Kitas у Німеччині, започаткована Федеральним міністерством у справах сім'ї, людей похилого віку, жінок та молоді, пропонує програми для

дітей раннього віку та освітні програми з мовною підтримкою. У 2017-2020 рр. міністерство планувало інвестувати майже 400 мільйонів євро на розширення програми та персоналу.

За межами ЄС уряд Канади надає постійну підтримку у виборі мови викладання. Курси поєднують встановлені стандарти вивчення другої мови зі спеціалізованими та сертифікованими викладачами. Державний орган стежить за дотриманням навчальних стандартів. Деякі провінції, зокрема Альберта, Нова Шотландія та Онтаріо, мають схожі вимоги.

4. Запропонувати спеціальну підготовку та професійний розвиток вчителів для задоволення потреб учнів-біженців.

Добре підготовлені вчителі, керівники шкіл та інші фахівці відіграють ключову роль у підтримці учнів-біженців. Підготовка та професійний розвиток вчителів повинні підвищувати обізнаність і розуміння проблем біженців, впливу досвіду біженців на навчання і поведінку, ролі школи і вчителя у сприянні відновленню після травми, а також стратегій подолання бар'єрів у навчанні, що виникли в результаті досвіду біженців і перерваного шкільного навчання. Крім того, важливо надавати новим співробітникам інформацію та професійну підготовку з питань біженців.

У Швеції Національне агентство освіти опублікувало посібник «Bygga svenska» («Розмовляй шведською»), щоб допомогти вчителям оцінити мовні здібності новоприбулих мігрантів. Bygga svenska ґрунтується на моделі мовного розвитку, що передбачає збільшення

- 1) участі в мовній діяльності,
- 2) ступеня незалежності та
- 3) ступеня різноманітності та безпеки у використанні мови.

Посібник для оцінювання базується на соціокультурному погляді на мову та мовний розвиток, який підкреслює соціальну взаємодію та допоміжні ролі в процесі навчання. Ці допоміжні матеріали знаходяться у вільному доступі на [веб-сайті Національного агентства з питань освіти](#).

В умовах повномасштабної російсько-української війни інтеграція українських дітей та молоді в системи освіти країн Європи охоплює мовну, соціальну та психологічну складові. Аналіз європейських та національних політик засвідчує, що освітня інтеграція в Європейському Союзі розглядається як стратегічно важливий напрям, спрямований на формування згуртованого, толерантного та конкурентоспроможного суспільства.

Результати дослідження демонструють, що освітня інтеграція є багатовимірним процесом, що охоплює не лише забезпечення доступу до освіти, а й створення інклюзивного середовища, яке враховує індивідуальні потреби дітей з різним соціокультурним та освітнім досвідом. Інтеграція дітей-біженців, зокрема українських, стала критично важливою складовою освітньої політики країн ЄС, що вимагає гнучких підходів, міжсекторальної співпраці та довгострокових рішень.

Європейські освітні системи продемонстрували здатність до оперативного реагування на кризові обставини через впровадження підготовчих класів, мовної та психо-соціальної підтримки, механізмів визнання попередніх досягнень та залучення укра-

їнських освітян. При цьому, ключовим викликом залишається відсутність уніфікованих підходів до моніторингу та оцінки ефективності інтеграційних стратегій.

Інтеграція українських учнів у європейські школи стала каталізатором для перегляду загальних підходів до освітньої інклюзії, зокрема через розвиток цифрових інструментів, удосконалення професійної підготовки педагогів, адаптацію навчальних програм та формування нових моделей підтримки дітей-біженців.

Таким чином, освітня інтеграція не лише забезпечує право на освіту, але й виступає як потужний інструмент підтримки сталого розвитку, соціальної згуртованості та демократичного громадянства у сучасній Європі. Попри численні зусилля, доводиться наголошувати на серйозних викликах: мовний бар'єр, нестача кваліфікованих педагогів, відсутність системного збору даних про учнів-біженців, психологічні травми та перерване навчання. Проблематика інтеграції дітей-біженців є багатовимірною, тому вимагає комплексного, політично узгодженого підходу на рівні ЄС.

ВИКОРИСТАНІ ДЖЕРЕЛА

- Локшина, О., Джурило, А., Максименко, О., & Шпарик, О. (2022). Підтримка ЄС інтеграції українських дітей і молоді в системи освіти держав-членів в умовах війни рф проти України: стратегічні орієнтири та успішні практики. *Український педагогічний журнал*, (3), 6–19. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-6-19>
- Фонд «Школа з класом» & Національна академія педагогічних наук України. (2023). Разом у класі. Діти з України у польських школах: Потенціали та виклики у розбудові полікультурної школи в контексті війни. Думка вчителів: Звіт про дослідження. <https://surl.li/hfoiqf>
- André, I., Carmo, A., Abreu, A., Estevens A. & Malheiros J. (2012). Learning for and from the city : the role of education in urban social cohesion. *Belgian Journal of Geography*, 4. <https://doi.org/10.4000/belgeo.8587>
- Edwards, C. A. (2002). *Successful Integration of Internet Technology in the K-12 Classroom: Trends Perceptions and Successful Practices*. Electronic Theses and Dissertations. Paper 654. <https://dc.etsu.edu/etd/654>
- European Education and Culture Executive Agency: Eurydice (2019). *Integrating students from migrant backgrounds into schools in Europe – National policies and measures*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/819077>
- EUAA. (2024). *Latest Asylum Trends: Mid-Year Review 2024*. European Union Agency for Asylum. <https://euaa.europa.eu/publications/latest-asylum-trends-mid-year-review-2024>
- European Commission (2010). *European Disability Strategy 2010-2020: A Renewed Commitment to a Barrier-Free Europe*.
- European Commission (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>
- European Commission (2021). *Education and training 2020 – Highlights from the ET 2020 Working Groups 2018-2020*. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/960>
- European Commission (2022). *Supporting refugee learners from Ukraine in schools in Europe*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/066388>
- European Union (2010). *Consolidated versions of the Treaty on European Union and the Treaty on the functioning of the European Union – Charter of Fundamental Rights of the European Union*. Publications Office, 2010, <https://data.europa.eu/doi/10.2860/58644>
- Eurostat (2024). *Migration and asylum in Europe – 2024 edition*. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/interactive-publications/migration-2024>
- Martin, J. (2018). *Skills for the 21st century: Findings and policy lessons from the OECD survey of adult skills*. OECD Education Working Papers, No. 166, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/96e69229-en>
- OECD (2019). *The Road to Integration – Education and Migration*. <https://doi.org/10.1787/d8ceec5d-en>

United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Santiago. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n15/291/89/pdf/n1529189.pdf>

What's the Difference Between a Migrant and a Refugee? (n.d.). In *Britannica*. Звернення 28 грудня 2024р. <https://www.britannica.com/story/whats-the-difference-between-a-migrant-and-a-refugee>

VII. УТВЕРДЖЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ НА ТЛІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ У РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА: ТЕОРІЯ І ПЕДАГОГІЧНІ ПРАКТИКИ

Світлана СИСОЄВА

доктор педагогічних наук, професор,

дійсний член (академік) НАПН України



<https://orcid.org/0000-0003-2499-732X>

В умовах повномасштабного військового вторгнення російської федерації в Україну екзистенційним викликом національній освіті стало посилення освітньої та виховної діяльності з утвердження української національної ідентичності засобами культури, мови, молодіжного руху, волонтерства, збереження і примноження історичної пам'яті нашого народу, пошанування загиблих Героїв національного спротиву за незалежність й соборність України.

Українська держава має тисячолітню історію. Незалежно від назви, яку в різні часи мав український етнос, він створював і захищав власну державу, що сьогодні протистоїть російській агресії і є зразком стійкості, мужності та звитяги для всього цивілізаційного світу (Рафальський, 2024).

Четвертий рік поспіль Україна чинить опір російським кривавим загарбникам та робить все можливе для реалізації своїх намірів щодо приєднання до Європейського Союзу. У Дорожній карті європейської інтеграції України у сферах освіти і науки до 2027 року інтеграцію дослідницької інфраструктури України до Європейського дослідницького простору визначено важливою складовою загального процесу гармонізації секторальних політик та законодавства у сферах освіти і науки з європейськими на шляху до повноцінного членства України в ЄС (Топузов, Локшина, Джурило, & Шпарик, 2024, с. 5). За таких умов вагомим значення набуває вивчення європейського досвіду вирішення освітніх та виховних проблем сучасності і використання його з урахуванням національних можливостей, традицій і пріоритетів. Проблеми утвердження української національної ідентичності – стратегії, теоретичні засади та інноваційні практики – знаходяться під пильною увагою держави, науковців, освітян. Тому огляд досвіду Республіки Польща з цієї проблеми є доцільним, оскільки приєднання до ЄС у 2004 році також вимагало від польських учених дослідження теорії і практики збереження власної національної ідентичності.

Суспільно-політичні зміни, які розпочалися у вісімдесятих роках минулого століття в середньо-східній Європі, як зазначає Барбара Грабовська (Barbara Grabowska), приз-

вели до того, що ідентичність стала предметом численних дискусій, а також новим викликом для самої людини. Чинниками, які спричинили й підтримували дискусії про ідентичність, стали зміни у країнах булого радянського соціалістичного блоку, пов'язані з трансформацією устрою, суспільними змінами і появою недержавних і громадських структур з візією більш об'єднаної європейської ідентичності (Grabowska, 2019, s. 129).

Зігмунд Бауман (Zygmunt Bauman) пише, що рисою сучасного – і не тільки сучасного – життя, є необхідність ставати тим, ким ти є (Grabowska, 2019, s. 135), оскільки сучасний світ вимагає від людини готовності до змін: зміни місця проживання, знайомих, друзів, неперервної зміни ролей, ставлення і, врешті решт, зміни себе.

На сьогодні існують, відмінні від традиційних, погляди на ідентичність людини, яка живе в умовах культурного розмаїття. Так, Барбара Грабовська (Barbara Grabowska), узагальнюючи погляди польських вчених, зазначає, що ідентичність є категорією гнучкою (еластичною), відкритою і залежною від людини. Дослідниця звертає увагу на зміни у розумінні ідентичності, відхід від окреслення ідентичності як «даної» у процесі соціалізації і виховання на все життя – до ідентичності як життєвого проекту. На такі зміни вплинули відкритість Європейського Союзу для нових країн, свобода у переміщенні членів країн ЄС, міграційні процеси з третіх країн і, пов'язана з цим, розмаїтість світу, а також процес глобалізації (Grabowska, 2019, s. 129).

Барбара Грабовська (Barbara Grabowska) зазначає, що на думку Броніслава Міштала (Bronisław Misztal), саме глобалізація «змінює природу ідентичності, розкрила її і відлучила від контексту суспільної ролі, вивільнила від ролі визначального впливу і впевненості, яка була пов'язана з конструюванням ідентичності в умовах індустріального суспільства» (Grabowska, 2019, s. 129).

Традиційно ідентичність пов'язують, насамперед із національною та релігійною ідентичністю (Kremien, Lewowicki, Nikitorowicz, & Sysojewa, 2012, s. 37). Разом з тим все більшого значення набуває тенденція поєднання різних вимірів ідентичності – сімейного, місцевого, регіонального, національного або етнічного, державного та громадянського, релігійного, світоглядного, європейського. Дослідження польських учених дозволяють зробити висновок, що на теренах культурного розмаїття молодь проявляє багатовимірну ідентичність, побудовану на ґрунті регіональної ідентичності (Grabowska, 2019, s. 131). Польські дослідники часто звертаються до визначення ідентичності, запропонованого відомим польським ученим в галузі міжкультурної освіти і пограниччя Єжі Нікіторовичем (Jerzy Nikitorowicz), який розглядав ідентичність як набір характеристичних властивостей людини, які перекриваються і доповнюються, до яких культура і освіта входять як пневматофори (цінності, традиції, норми, право, звичаї, ритуали тощо), що пронизують усі площини ідентичності і, в той же час, зберігають їх відокремленість перед потрясіннями і конфліктами, забезпечуючи їх неперервне продовження і розвиток (Grabowska, 2019, s. 132).

Серед площин ідентичності Єжі Нікіторович (Jerzy Nikitorowicz) виокремлює ідентичності: особистісну, родинну, локально-парафіальну, регіональну, національну, державну, континентальну і глобальну. Дослідження, які проводилися в останні роки, підтверджують існування багатьох «шарів ідентичності», які певним чином оточують особистість і які розташовуються не окремо, одним шаром, а тільки в їх комбінації. Як

правило, значущі елементи становлять комплекс ознак і символів, які можна назвати образом самого себе (Grabowska, 2019, s. 132).

У працях польських учених зазначається, що локально-парафіальна і регіональна ідентичності становлять підґрунтя, на якому побудовані інші площини ідентифікації людини – національна/державна ідентичність, континентальна ідентичність і глобальна ідентичність. Це не означає, що індивід втрачає свою ідентичність регіональну і національну, навпаки індивід має можливість збагачення своєї ідентичності, оскільки збільшується вибір елементів, які людина може включати до своєї ідентичності, що розуміється як сума всіх ідентифікацій (Grabowska, 2019, s. 134).

Ідентичність людини, на думку Барбари Грабовської, має характер процесуальний і пов'язана з проходженням нею певних етапів суспільно-культурної ідентичності. Барбара Грабовська зазначає, що у педагогічному аспекті важливим є те, щоб кожен зміг збагатити свою ідентичність, використати ті пропозиції, які надає сьогоdnішній глобальний світ. Дослідниця підкреслює, що формування у людини компетентності свідомого конструювання власної ідентичності у швидкозмінному сучасному світі є завданням для освіти XXI століття (Grabowska, 2019, s. 135).

Польські вчені підкреслюють, що ідентичність не дається людині одразу, її належить шукати у межах цілого життя людини, зробити її предметом пошуку щоденної людської активності (Bajkowski, 2019, s. 596). Людина не може відокремити себе від соціуму, в якому живе. Аналізуючи праці Єжи Нікіторовича (Jerzy Nikitorowicz), Томаш Байковский (Tomasz Bajkowski) пише, що, на думку Єжи Нікіторовича (Jerzy Nikitorowicz), у сучасних умовах функціонування міжкультурних суспільств формування ідентичності особистості може відбуватися у двох напрямках: у напрямі відкритої ідентичності, у якому особистість характеризується активністю і лібералізмом, та у напрямі закритої ідентичності, яка характеризується пасивністю і сепаратизмом. З метою отримання відкритої ідентичності індивід розбудовує свою ідентичність від категорії особистісної через родинну (сімейну), локально-парафіальну, регіональну, національну ідентичність до наступної (європейської), а навіть й глобальної ідентичності. Протилежний процес буде мати своїм результатом конструкцію ідентичності замкненої, герметичної (Bajkowski, 2019, s. 599).

У концепції формування ідентичності Єжи Нікіторовича (Jerzy Nikitorowicz) ідентичність розуміється як неперервний процес, у якому зустрічається минуле (ідентичність спадкова) з сучасним (ідентичність презентована) і очікуваним майбутнім (ідентичність набута). У площині переживань і досвіду індивіда в його особистісному циклі життя, його долі і долі пращурів й батьків, конфронтація молодого покоління з історією утвердження його ідентичності відбувається у трьох діапазонах: успадкована ідентичність (соціально-культурна), індивідуальна (особистісна) та ідентичність, яка неперервно твориться (культурна, міжкультурна і полікультурна) (Bajkowski, 2019, s. 599).

Розвиваючи концепцію Єжи Нікіторовича (Jerzy Nikitorowicz), Томаш Байковский (Tomasz Bajkowski) зазначає, що такий погляд на ідентичність відповідає думці Charlesa Taylora: для того, щоб мати уявлення про те, ким ми є, ми маємо мати уявлення про те, звідки ми і куди ми йдемо (Bajkowski, 2019, s. 599).

Зігмунд Бауман (Zygmunt Bauman) вважає, що ідентичність людини відкидає сьогодні традиційну форму тісної клітки і нагадує легкий плащ, який можна у будь-який момент скинути з плеч і змінити на інший (Grabowska, 2019, s. 136). За таких умов у молодій людини «будування себе» може викликати утруднення і, навіть, становити загрозу, якщо вона не вміє робити вибору у широкому просторі пропозицій, які надає сучасний світ. Існує велика спокуса експериментувати з ідентичністю у віртуальному світі. У блозі, на сторінці інтернету, у медіа і групових іграх існує можливість будувати візерунок, який відповідає уявному собі. Це може призводити до втрати ідентичності, конфлікту ідентичності і, навіть, до розпаду особистості (Grabowska, 2019, s. 134).

Саме тому Томаш Байковський (Tomasz Bajkowski) вважає, що ідентичність необхідно розглядати як соціальний проєкт індивідуальної свідомості, як результуючу індивідуальності – норми і зразки культури, в якій живе індивід. Такий підхід, зазначає вчений, робить співвідповідальними за формування ідентичності як саму людину, так і її соціальне оточення (Bajkowski, 2019, s. 595).

Слушною є думка польських учених, що у досвіді людської ідентичності є два істотні, пронизуючі один одного, елементи: почуття приналежності і почуття відокремленості. Система родини (сім'я) ці два процеси породжує, розділяє і регулює у процесі соціалізації і виховання дитини. Як результат саме родина формує поведінку дитини і зміцнює її почуття ідентичності. При цьому саме родина (як система) повинна відповідати своїми внутрішніми змінами на нові зовнішні обставини, вплив яких вона неперервно відчуває. Важливою ланкою у регулюванні цих процесів є природна специфіка сімейної системи, яка полягає у двох тенденціях, які доповнюють одна одну: виховання стабільності (проявляється у вигляді почуття приналежності) і виховання до змін (необхідне в індивідуальному розвитку кожного члена родини і родини в цілому). Вміння утримувати рівновагу між процесами розвитку (морфогенетичними) і тенденціями до виховання стабільності (морфостатичними) є необхідним елементом утримання ідентичності родини (сімейної системи) (Bajkowski, 2019, s. 601–602).

Допомогти людині у цьому, як вважають польські вчені, можуть педагогічні практики міжкультурної освіти, які сприяють розвитку глобальної свідомості і отриманню переваг від життя у суспільстві різних культур – життя, яке є незаперечним фактом сучасної реальності, якого не можна уникнути (Grabowska, 2019, s. 135).

У Республіці Польща упродовж останніх років проблема утвердження національної ідентичності розглядається у тісному взаємозв'язку з педагогічними практиками полікультурної та міжкультурної освіти. Полікультурність в освіті розглядається як принцип діяльності держави стосовно національних меншин. Міжкультурна освіта спрямована на виховання поваги й толерантності до представників інших культур і релігій, але з акцентом на формування власної національної ідентичності в молодій людини.

Звернемо увагу на те, що введення до польської науки категорії «міжкультурність» дозволило розглянути культуру в трьох нових перспективах.

У суб'єктивній перспективі культура розглядається як зустріч людини з іншою людиною, яка належить до іншої культури. У процесі такої діалогічної взаємодії учасники передають один одному власні цінності і норми – міжкультурна ситуація передба-

чає принаймні двох учасників взаємодії. Відношення до іншого/чужака вимагає звернення до власного «Я». У ситуативній перспективі – потрібно враховувати, що кожна зі сторін, що бере участь у взаємодії, виростає з іншої історичної, політичної та економічної ситуації (Lewowicki, & Szlosek, 2009, s. 9–10).

Освіта, на думку Марії Урлінської (Maria Urlińska), повинна призводити до того, щоб кожен учень (якщо тільки він цього хоче) міг сказати, що відчуває себе Поляком, у нього є всі передумови до цього, оскільки він так про себе думає, і є компетентності, які дозволяють йому це виразити (Grabowska, 2019, s. 136). Міжкультурна освіта спрямована на підготовку людини до життя в суспільстві різних культур, сприйняття постійних змін, які відбуваються у глобальному світі.

Поняття «міжкультурна освіта» польськими вченими відмежовується від поняття «полікультурна освіта». Звернемо увагу, що такому розмежуванню полікультурної та міжкультурної освіти сприяє визначення на законодавчому рівні національних меншин і етнічних груп у Республіці Польща (Сисоєва, 2014, с. 71–78).

Засновником наукової школи з проблем міжкультурної освіти в Республіці Польща є професор Тадеуш Левовицький (Tadeusz Lewowicki). Міжкультурна освіта, на думку Т. Левовицького (T. Lewowicki), спрямована на утвердження сучасного розуміння ідентичності. Утвердженню національної та громадянської ідентичності, сприяє наближення освітніх реформ до національних та етнічних меншин, а також політичний та ідеологічний контекст міжкультурної освіти, суспільний досвід та освітні практики впровадження міжкультурної освіти. Також важливими є праці вченого щодо шансів і перспектив, які створює міжкультурна освіта для розвитку кожної країни і об'єднаної Європи (Кремень, Левовицький, & Сисоєва, 2011, с. 109). Сучасні умови життя в Європі – в усякому разі у багатьох країнах Європейського Союзу – сприяють формуванню багатовимірної ідентичності. Це означає, що люди ідентифікують себе однаково з родиною (сім'єю) і родинним середовищем, локальним середовищем, релігією або визначальною групою, регіоном, народом, країною, а також відчувають себе європейцями і людиною світу (Lewowicki, 2019, s. 344). Хоча домінує ідентифікація і самоідентифікація національна, але існують та проголошені (разом з національною) також інші самоідентифікації людини. Частково це є ефектом онтогенетичного розширення кола досвіду – від найближчого середовища до середовища, яке неперервно розширюється через свідомий вибір багатовимірної ідентичності. Тадеуш Левовицький (Tadeusz Lewowicki) зазначає, що гуманістична освіта, зокрема міжкультурна, ефективно сприяють розробленню педагогічних інновацій, які розуміються як педагогічні практики для покою і сталого розвитку (Lewowicki, 2019, s. 348).

У такому ж контексті визначає ідентичність Єжи Нікторовіч (Jerzy Nikitorowicz): ідентичність – це багатовимірний конструкт, який поєднує систему особистісних якостей (елементів) індивіда з центральними (основними) цінностями групи, культури, до якої належить індивід (Bajkowski, 2019, s. 595). Культура розглядається як вид зовнішнього підсумування, сукупність правил і прав, границь, у яких повинна рухатися особистість для того, щоб бути прийнятою соціумом, як простір пошуку засобів віднесення себе, категоризації та окреслення власної позиції у світі. Людині для визначення й оцінювання реальності, яка її оточує, необхідна сформована самосвідомість, почуття

приналежності до якоїсь категорії людей або почуття відмінності і винятковості (саме для цього їй і потрібне оточення). Механізм зворотного зв'язку, пише Єжи Нікторовіч (Jerzy Nikitorowicz), що виникає між нами й оточенням (особливо на рівні контактів інтерперсональних), вводить нас у процес формування особистої, соціальної або культурної ідентичності. Саме завдяки такому механізму у людини народжуються поняття: Я, Ми, Вони та Інші (Bajkowski, 2019, s. 596).

У цьому процесі розширення ідентичності важливе місце посідає міжкультурна освіта.

У працях польських дослідників підкреслюється значення міжкультурної освіти молоді, оскільки така освіта не тільки забезпечує утвердження національної ідентичності, а й сприяє виробленню практик взаємодії з представниками інших культур.

Значної актуальності проблеми утвердження національної ідентичності засобами міжкультурної освіти набувають на пограниччі. Саме тому у працях польських учених в останні роки велика увага приділяється міжкультурній освіті на пограниччі, формуванню у молоді людини на пограничних територіях національної ідентичності засобами рідної культури й історії.

Розвиваючи міжкультурну освіту, польські дослідники підкреслюють необхідність збереження та розвитку національної самосвідомості, оскільки участь у полікультурному світі вимагає сильного та свідомого почуття ідентичності. Взаємодія між двома ідентичностями є суттю міжкультурної взаємодії (Lewowicki, & Szlosek, 2009, s. 9–10).

Професор Тадеуш Левовицький (Tadeusz Lewowicki) звертає увагу на те, що рефлексія і спостереження освіти на пограниччі Республіки Польща свідчать про значну зацікавленість молодих людей справами заграничних сусідів. Також більшу зацікавленість у вивченні історії Польщі, її культури проявляють і сусіди Польщі на пограниччі (Lewowicki, 2019, s. 345).

Найбільш потужною у дослідженні пограниччя є наукова школа Професора Єжи Нікторовича (Jerzy Nikitorowicz). Польські дослідники розглядають пограниччя не тільки як певний простір, але й стан свідомості. У польській педагогічній науці пограниччя розглядається, передусім як досвід перебування з Іншими, щоденна практика навчання гуманізму й формування власної ідентичності, патріотизму, як пограниччя культур і цінностей, їх синергетичного ефекту у діалозі різниць (Demianowicz, Kozłowska-Świątkowska, & Waszkiewicz, 2019).

Іоланта Мілуска (Jolanta Miluska) вважає, що сутність суспільно-культурного пограниччя визначає контакт або взаємне проникнення культур в ситуації безпосереднього сусідства. Складність, рівень і значення процесів, що відбуваються на пограниччі, дозволяють на введення й визначального той терен поняття «цивілізація пограниччя» (Miluska, 2019, s. 357). Цивілізація пограниччя відноситься до тих громад (просторів) і людей (культурні спільноти), які живуть у тих громадах; вона розташована між двома важливими культурними угрупованнями і об'єднує риси обох, остаточно включаючи всі потрібні атрибути такі, як своєрідна культура, цінності, історія і національні та культурні спільноти (Miluska, 2019, s. 357).

Розглядаючи проблему формування національної ідентичності на пограниччі, польські учені вводять поняття «людина пограниччя» – людина, яка проживає на погра-

ниччі Польщі з іншими країнами. Людина пограниччя розглядається в контексті її статусу, який відрізняється від статусу людини на інших теренах країни, її специфічних особистісних рис та функціонування у суспільстві. Наближення до вирішення питання, чи існує «людина пограниччя» як особа, що наділена такими рисами, які є відмінними від рис у групах людей із центральних регіонів країни, наближає нас до вирішення питання, чим за своєю сутністю є пограниччя, якщо ми хочемо вивчати його вплив на риси й ціле життя людей, які там проживають, доводячи їхню відмінність від людей інших регіонів (Miluska, 2019, s. 349).

Зрозуміло, що ідентичність людини пограниччя не може бути одновимірною. Іоланта Мілуска (Jolanta Miluska) зазначає, що є певна єдність у поглядах щодо загального психологічного профілю людини пограниччя. «Людина пограниччя» розглядається як «людина нова», яка відрізняється від тієї, що існувала раніше, така, що розділяє культурне життя і традиції двох або більше різних громад або «людина інша», яка відхиляється від середнього значення, є нестандартною, надзвичайною. Разом з тим серед польських дослідників немає консенсусу відносно домінуючого типу її ідентичності, чи є та ідентичність «велика», наднаціональна, чи національна, чи «мала», місцева, регіональна і, яка з них є реальною і який ранг тих ідентичностей (Miluska, 2019, s. 359).

Проведені польськими вченими дослідження феномену ідентичності на пограниччі Польщі переконують у думці про домінантність національної ідентичності. Так, наприклад, дослідження, які проводилися серед жителів Щецина, дозволили зробити висновок про більше за рейтингом значення національно-консервативної ідентичності по відношенню до локальної та європейської ідентичності. Це спостерігалось в усіх вікових групах (16–20 років; 40–50 років; 65–80 років). Рівень локальної ідентичності був найнижчим у віковій групі самих молодих респондентів, а самим високим – у групі найстарших респондентів (Miluska, 2019, s. 359).

Єжи Нікіторович (Jerzy Nikitorowicz), аналізуючи праці Домініка Боухета (Dominique Bouchet), виокремлює важливі риси ідентичності людини на пограниччі, а саме (Nikitorowicz, 2017, s. 162):

- ніхто не є типовим членом групи;
- жодна культура не існує у замкненій та єдиній формі;
- ніхто не є членом ізольованої групи, а свою ідентичність окреслює відносно до членів різних груп;
- кожна культура становить форму трансмісії власних цінностей і взірців, які можуть підлягати трансформаціям, у зв'язку з чим має процесуальний характер;
- ніхто не має ідентичності у готовій і незмінній формі.

Аналізуючи ставлення жителів пограниччя до змін, польські дослідники узагальнили їхнє сприйняття модифікацій, які пов'язані із зміною функцій границь, що особливо проявилось на прикладі західної границі Польщі після приєднання країни до Європейського Союзу. Обмеження охоронної ролі границі (відповідно до документів Шенгену) всупереч припущенням про мирну і культуротворчу ролі цієї процедури не тільки не зменшило, але й скоріше підвищило рівень страху щодо суверенності і призвело до зростання рейтингу саме національної ідентичності, що може далі сприяти взаємним негативним стереотипам і упередженню (Miluska, 2019, s. 363).

Значна увага у дослідженнях польських учених також приділяється родинній (сімейній) ідентичності як важливому чиннику формування й утвердження національної ідентичності. Польські учені вважають, що родинна (сімейна) ідентичність є важливим виміром багатовекторної ідентичності людини.

У цьому контексті цікавою є праця Дороти Місеюк (Dorota Misiejuk) та Іоланти Мушинської (Iolanta Muszyńska) «Культурні традиції в сім'ях пограниччя. Трансмісія спадку національної культури», у якій подано результати довготривалого експерименту щодо культурної ідентичності в ситуації історичного пограниччя, де упродовж віків співіснували різні культурні угруповання. На основі аналізу та інтерпретації інтерв'ювання щодо типу трансмісії культурного спадку, проведеного в сім'ях, охарактеризовано культурну ідентичність у структурі національної ідентичності поколінь національної меншини на пограниччі. Дослідження культурної ідентичності, яке проводилося з покоління в покоління, дозволило виокремити три моделі соціалізації, характерні для досліджуваної групи сімей. Проведене дослідження дозволяє визначати різні технології виховання дітей і молоді на пограниччі залежно від усталеної моделі сімейного виховання (Kremien, Lewowicki, Nikitorowicz, & Sysojewa, 2012, s. 295). Підкреслимо, що міжкультурна освіта розглядається у Республіці Польща як один із способів розвитку Я-ідентичності в суспільстві (Іоланта Суходольська – Iolanta Suchodolska).

У польському педагогічному просторі широко вживають термін «полікультурна школа», особливості діяльності якої в умовах пограниччя розглядаються у праці Г. Пехачек-Огерман (G. Piechaczek-Ogierman) «Szkoła w środowisku wielokulturowym i jej rola w kształtowaniu tożsamości uczniów = «Школа у полікультурному середовищі та її роль у формуванні ідентичності учнів». Вчені підкреслюють, що серед завдань, які виконуються школою в полікультурному середовищі, особливого значення набувають ті, що пов'язані з формуванням ідентичності учнів, яка розглядається в багатьох аспектах (сімейна, регіональна, національна, європейська) (Piechaczek-Ogierman, 2015, с. 110–115).

Єжи Нікіторович (Jerzy Nikitorowicz) визначає провідні завдання щодо формування ідентичності людини пограниччя Польщі, зокрема: (Nikitorowicz, 2017, s. 162–163):

- забезпечення динаміки і креативності народів і громади пограниччя у відкритому процесі обміну культурними цінностями;
- утримання зв'язків з територіями історично польськими, людьми, а також культурою Республіки Польща в душі поваги і доброзичливості до народів, які там проживають.

Освіта, як писав Тадеуш Левовицький (Tadeusz Lewowicki), і, передусім, здобуття освіти у середній школі, відіграє значну роль в утвердженні національної ідентичності однаково як для груп домінуючих, так і для груп народних меншин. Вчений підкреслював, що в усі часи у Польщі створювалися можливості для національних меншин щодо збереження власної культури і навчання рідною мовою, і що навчання національних меншин ніколи не розглядалося як загроза національній ідентичності населення, для кого рідною мовою була польська. Навіть у найскладніші часи історії Польщі і поляків розвивалася польська культура, а почуття національної ідентичності було завжди дуже сильним (Кремень, Левовицький, & Сисоєва, 2011, с. 114–115). Це підтверджує експериментальне дослідження, проведене Леандрою Корчак (Leandra Korczak),

щодо реалізації міжкультурної освіти у початковій школі № 52 м. Варшави, спрямованого на інтеграцію в'єтнамської та польської спільнот (Kremien, Lewowicki, Nikitorowicz, & Sysojewa, 2012, s. 185). На уроках і заняттях учні знайомилися з польськими та в'єтнамськими традиціями й обрядами, вчилися проявляти толерантність та повагу до Іншого, усвідомлювати власну цінність і національну ідентичність. Заняття були спрямовані на розширення знань щодо польської та в'єтнамської культури та історії. Також цікавою у цьому аспекті проблеми є праця Ганни Млинарчук-Соколовської (Anna Młynarczuk – Sokołowska) «Казки в міжкультурній освіті дітей дошкільного віку та молодшого шкільного віку: методичні аспекти формування вразливості на відмінність» (Kremien, Lewowicki, Nikitorowicz, & Sysojewa, 2012, s. 213).

Досвід Республіки Польщі у дослідженні теорії і педагогічних практик утвердження національної ідентичності дозволяє зробити такі висновки:

- враховуючи євроінтеграційні наміри України, необхідно посилити дослідження проблем формування багатовимірної ідентичності, зокрема її важливих складових – національної та європейської;
- потребує широкого впровадження технології міжкультурної освіти як педагогічної практики виховання культури взаємодії з представниками інших культур;
- доцільним є розвиток в Україні педагогіки пограниччя, спрямованої на утвердження української національної ідентичності у пограничних регіонах України засобами педагогічних практик міжкультурної освіти;
- існує нагальна потреба у міждисциплінарних дослідженнях пограниччя України задля забезпечення незалежності і соборності України.

Безкомпромісна боротьба української нації засвідчила всьому світові її жагу бути незалежною. Прагнення бути рівноправним партнером у світовому демократичному співтоваристві, де цінності та правила є наріжним каменем як соціального порядку, так і транснаціональної й міжнародної співпраці (Сисоєва, Малиношевський, & Канішевська, 2025). Героїчний, часто трагічний спротив російському військовому вторгненню підтвердив, що подолання екзистенційної загрози та супутніх викликів уможливлюються виключно за умови національної єдності, консолідації зусиль всіх громадян.

Фундаментальною засадою такої консолідації та єдності є високий рівень самосвідомості, громадянської відповідальності та української національної ідентичності. Безумовно, ключова роль у національній ідентифікації належить системі освіти.

ВИКОРИСТАНІ ДЖЕРЕЛА

- Кремень, В., Левовицький, Т., & Сисоєва, С. (ред.). (2011). *Культурно-історична спадщина Польщі та України як чинник розвитку полікультурної освіти: зб. наук. праць*. Хмельницький : ПП Заколотний М. І.
- Рафальський, О. (2024). *Українська держава. Витоки. Історична еволюція. Сучасність: монографія*. Київ: Видавничий дім «АДЕФ-Україна».
- Сисоєва, С. (2014). Дослідження культурологічних проблем освіти українськими та польськими вченими. *Рідна школа*, (7), 71–78.
- Сисоєва, С. О., Малиношевський, Р. В., & Канішевська, Л. В. (2025). Стратегічні орієнтири та інноваційні практики утвердження української національної ідентичності в умовах воєнного стану: працюємо на перемогу: За матеріалами методологічного семінару НАПН України «Стратегічні орієнтири та інноваційні практики утвердження української національної

- ідентичності в умовах воєнного стану», 3 квітня 2025 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 7(1), 1–10. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2025.7108>
- Топузов, О. М., Локшина, О. І., Джурило, А. П., & Шпарик, О. М. (2024). *Європейський дослідницький простір : здобутки і перспективи*. (О.М. Топузов, О.І. Локшина, заг. ред.). Київ: б. в., Пед. Думка. <https://doi.org/10.32405/978-966-644-759-6-2023-51>
- Bajkowski, T. (2019). Tożsamość rodzinna – ważny wymiar wielotożsamości człowieka. W J. Demianowicz, E. Kozłowska-Świątkowska, & A. Waszkiewicz (Red.), *Człowiek pogranicza. Wyzwania humanistycznej edukacji* (ss. 595–607). Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Demianowicz, J., Kozłowska-Świątkowska, E., & Waszkiewicz, A. (Red.). (2019). *Człowiek pogranicza. Wyzwania humanistycznej edukacji*. Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku. Wydanie pierwsze.
- Grabowska, B. (2019). Ku tożsamości wzbogaconej – zadanie człowieka żyjącego w społeczeństwie zróżnicowanym kulturowo. W J. Demianowicz, E. Kozłowska-Świątkowska, & A. Waszkiewicz (Red.), *Człowiek pogranicza. Wyzwania humanistycznej edukacji* (ss. 129–136). Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Kremien, W., Lewowicki, T., Nikitorowicz, J., & Sysojewa, S. (Red.). (2012). *Edukacja w społeczeństwach wielokulturowych*. WSP ZNP, Sowa – Druk.
- Lewowicki, T. (2019). O pograniczu, tożsamości ludzi pogranicza i edukacji humanistycznej. W J. Demianowicz, E. Kozłowska-Świątkowska, & A. Waszkiewicz (Red.), *Człowiek pogranicza. Wyzwania humanistycznej edukacji* (ss. 341–348). Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Lewowicki, T., & Szlosek, F. (Red.). (2009). *Kształcenie ustawiczne do wielokulturowości*. ITE, Warszawa – Radom.
- Lewowicki, T., Ogniewjuk, W., Ogrodzka-Mazur, E., & Sysojewa, S. (Red.). (2012). *Wielokulturowość i edukacja*. WSP ZNP, Sowa – Druk.
- Miluska, J. (2019). Czy istnieje “człowiek pogranicza”? W J. Demianowicz, E. Kozłowska-Świątkowska, & A. Waszkiewicz (Red.), *Człowiek pogranicza. Wyzwania humanistycznej edukacji* (ss. 349–368). Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Nikitorowicz, J. (2017). *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*. Kraków : Impuls.
- Piechaczek-Ogierman, G. (2015). Szkoła w środowisku wielokulturowym i jej rola w kształtowaniu tożsamości uczniów. *Освітологія*, 4, 110–115. <https://osvitologia.kubg.edu.ua/index.php/osvitologia/article/view/126/124>

VIII. ПОСТУП ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ: КЛЮЧОВІ НАПРЯМИ ТА ІННОВАЦІЙНІ ПРАКТИКИ

Оксана ГЛУШКО

кандидат педагогічних наук

 <https://orcid.org/0000-0003-0101-9910>

З набуттям Україною державної незалежності у 1991 р., питання європейської інтеграції проголошено одним з ключових аспектів державної політики. Наразі європейська та євроатлантична інтеграція є вибором українського народу, який закріплений у Конституції України. У галузі освіти інтеграція передбачає входження у спільний європейський освітній простір.

Євроінтеграційний етап розвитку України в умовах російсько-української війни актуалізує не лише збереження освітніх традицій та євроінтеграційних здобутків, а й упровадження інноваційних підходів, які відповідають нагальним викликам часу. Середня освіта як структурний елемент освітньої системи і надалі потребує трансформації освітнього простору, підвищення якості, застосування сучасних методів навчання та оцінювання.

У контексті гармонізації з європейськими стандартами відбувається оновлення законодавчо-нормативного забезпечення функціонування національної освіти. Затверджено Закон України «Про освіту» (2017); Концепція Нової української школи (2016); Концепція розвитку STEM-освіти до 2027 р. (2020); Дорожня карта європейської інтеграції України у сферах освіти і науки до 2027 року, наказ МОН України від 11 грудня 2023 року № 1501 (2023), Стратегічний план діяльності Міністерства освіти і науки України до 2027 року. Освіта переможців (2024). Ці та інші законодавчо-нормативні документи покликані сприяти розбудові інноваційної системи освіти, що має відповідати викликам і потребам сучасного суспільства.

Подальший євроінтеграційний поступ України актуалізує ґрунтовне компаративне осмислення форматів та практик гармонізації національної освіти з європейськими стандартами, що сприятиме підвищенню її якості, мобільності та конкурентоспроможності здобувачів освіти на європейському рівні (Локшина, 2022).

Наукова проблема європейської інтеграції є предметом дослідження багатьох українських науковців. Це монографічні та аналітичні дослідження щодо завдань і перспектив інтеграції української освітньої системи в європейський освітній простір, розбудови Європейського освітнього простору у контексті викликів для України (Глушко,

2024; Засєкіна, 2020; Кравченко, 2024; Кремень, 2021; Локшина, 2018а; Локшина, 2022; Локшина, 2024; Топузов, 2024; Топузов та ін., 2024; Шпарик, 2024; Lugovyi, Slyusarenko, & Talanova, 2022). Важливим висновком наукових розвідок є теза про те, що інтеграція української шкільної освіти в європейський освітній простір є ключовим стратегічним напрямом розвитку вітчизняної освіти, який має спиратися на поглиблене вивчення та осмислення сучасних європейських освітніх тенденцій, стандартів і практик.

Інтеграцію визнано багатогранним процесом, що охоплює різні сфери життя суспільства та держави. Термін «інтеграція» (від лат. *integratio* – поповнення, відновлення, *integer* – цілий) – це об'єднання в ціле будь-яких частин, елементів. Наприклад, соціальна інтеграція означає наявність упорядкованих відносин між індивідами, групами, організаціями, державами (Словник іншомовних слів Мельничука, б. д.).

Дж. Шоу визначає «європейську інтеграцію» як процес, за допомогою якого європейські держави розробили тісні форми співпраці в економічній, політичній, соціальній та правовій сферах. На думку Дж. Шоу, інтеграцію можна сприймати не тільки як процес, але і як політичну ціль (Shaw, 2022). У контексті міжнародних відносин інтеграція означає поглиблення взаємозв'язків, співробітництва між країнами та народами, наднаціональними інституціями та організаціями.

Інтеграція в освіті за твердженням української дослідниці Т. Засєкіної з універсального поняття перетворюється на педагогічну категорію (Засєкіна, 2020, с. 13).

Правовим фундаментом інтеграційного руху України в ЄС є Угода про партнерство та співробітництво від 14 червня 1994 року (набула чинності 1 березня 1998 р.). Ця Угода започаткувала співробітництво з широкого кола питань, а саме: з політичних, торговельно-економічних, гуманітарних, науково-технічних, освітніх (Представництво Європейської Комісії в Україні, 2004). Верховна Рада України та Європейський Парламент синхронно ратифікували Угоду про асоціацію між Україною та ЄС 16 вересня 2014 р. У 2017 р. Угода про асоціацію між Україною та ЄС набула чинності у повному обсязі (Верховна Рада України, 2005; 2006; 2014).

У документі Угоди про асоціацію, Глава 23 «Освіта, навчання та молодь», проголошено про сприяння Сторонами розвитку співробітництва у галузі освіти, зокрема, у сфері середньої освіти. Наразі, Угода про асоціацію законодавчо закріпила перехід від партнерства і співробітництва до політичної асоціації та економічної інтеграції (Верховна Рада України, 2014).

З метою контролю за виконанням Угоди про Асоціацію з ЄС створено Євроінтеграційний портал (<https://eu-ua.org/>), де оприлюднюються аналітичні дані та висновки стосовно Євроінтеграції в Україні, моніторингу результативності виконання Угоди про асоціацію між Україною та ЄС. (Євроінтеграційний портал, 2024).

Окрім того, для контролю за станом виконання Угоди про асоціацію з ЄС, Уряд розробив систему «Пульс угоди», що є комплексною інформаційно-аналітичною системою, де в режимі реального часу публікуються матеріали про моніторинг реалізації плану заходів з виконання Угоди (Пульс Угоди, 2021, 6 квітня).

Питанням імплементації змін в системі освіти присвячено розділ «Освіта, навчання та молодь», де розміщено аналітичні матеріали, про прогрес виконання завдань. Згід-

но з даними системи «Пульс Угоди» щодо імплементації реформ та адаптації освітньої системи до європейських вимог, відзначено загальний прогрес за період від 01.11.2014 до 31.10.2024 – 94 %. Наприклад, завдання щодо забезпечення міжнародної мобільності молоді станом на 1.06.2024 виконано на 100 %, у питанні забезпечення постійного обміну інформацією з інститутами ЄС стосовно спільних програм у сфері освіти також виконано на 100 % (Пульс Угоди, 2024).

Окремо варто підкреслити системну реформу вищої освіти в Україні, що розгорнулася в контексті євроінтеграційних процесів і стала визначальним етапом, особливо у впровадженні принципів Болонського процесу (Закон України «Про вищу освіту», 2014). Серед ключових аспектів цієї реформи: запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу, Додаток до диплома європейського зразка (Diploma Supplement), перехід до 100-бальної шкали оцінювання за ЄКТС (Європейською кредитною трансферно-накопичувальною системою), а також створення Національного агентства забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО) та інших інституційних механізмів. Важливим кроком на шляху інтеграції української вищої освіти до європейського освітнього простору стала ратифікація Україною Лісабонської конвенції про визнання кваліфікацій вищої освіти (2017). Ця конвенція значно спростила процедури взаємного визнання дипломів, сприяючи академічній мобільності студентів, викладачів та науковців у межах Болонського процесу.

Реформа вищої освіти в Україні актуалізувала трансформації у системі шкільної освіти. Одним з ключових аспектів впливу реформи вищої освіти на шкільну стала зміна підходів до підготовки майбутніх педагогів. Посилення кваліфікаційних вимог до викладачів закладів вищої освіти, зумовлене європейськими стандартами, трансливалося і на систему педагогічної освіти. Зросла увага до розвитку у майбутніх вчителів компетентностей, необхідних для роботи в умовах посилення євроінтеграції, зокрема володіння іноземними мовами, розуміння міжкультурної комунікації, застосування сучасних педагогічних технологій та орієнтація на компетентнісний підхід в навчанні. Ідея формування ключових компетентностей учнів, яка є центральною в концепції «Нової української школи» (2016), багато в чому перегукується з підходами Болонського процесу, спрямованими на розвиток самостійності, критичного мислення та здатності до навчання впродовж життя.

Вплив Болонського процесу на вищу освіту також сприяв усвідомленню необхідності приведення шкільних стандартів у відповідність до європейських вимог щодо якості освіти. Це стимулювало розробку нових Державних стандартів загальної середньої освіти, які враховують компетентнісний підхід та орієнтуються на формування в учнів знань, умінь і ставлень, що відповідають європейським освітнім цінностям та потребам. Отже, системна реформа вищої освіти в Україні, ініційована Болонським процесом, не лише підвищила якість підготовки фахівців, але й створила важливі передумови для якісних змін у шкільній освіті, спрямованих на її інтеграцію до європейського освітнього простору. Ці зміни посилили міжнародну конкурентоспроможність українських закладів освіти на всіх рівнях, сприяли розвитку науково-дослідної діяльності та визнанню українських кваліфікацій на міжнародному рівні (Локшина, 2018; Lugovy, Slyusarenko, & Talanova, 2022).

Доказом системного підходу до реформування освітньої системи, що відповідає європейським стандартам і цінностям, стало запровадження інституції освітнього омбудсмена в Україні (Закон України «Про освіту». Розділ VIII Управління та контроль у сфері освіти, Стаття 73. Інститут освітнього омбудсмена, 2017). Згодом, Постановою Кабінету Міністрів України від 6 червня 2018 р. (№ 491), «Деякі питання освітнього омбудсмена» було створено службу освітнього омбудсмена і запроваджена посада освітнього омбудсмена. Зазначимо, що освітній омбудсмен призначається на посаду та звільняється з посади Кабінетом Міністрів України за поданням Міністра освіти і науки, строк перебування на посаді – п'ять років. Освітній омбудсмен крім захисту прав учнів, батьків і педагогів, відповідає за дотримання законодавства в освітній сфері. Він має повноваження розглядати скарги на дії освітніх установ, що сприяє забезпеченню прозорості системи освіти. Запровадження інституту освітнього омбудсмена, стало важливим інструментом щодо покращення освітньої системи в Україні, а також активувало впровадження європейських принципів управління освітою. Інститут освітнього омбудсмена покликаний забезпечити захист прав учасників освітнього процесу, сприяти прозорості та підзвітності в системі освіти, інтенсифікувати процес узгодження освітніх стандартів за європейськими та міжнародними вимогами. Отже, інститут освітнього омбудсмена в Україні виконує роль незалежного органу, який забезпечує захист прав суб'єктів освітнього процесу, сприяє доступності та якості освіти, а також пропагує дотримання правової культури в освіті.

Важливим етапом на шляху європейської інтеграції України стало здобуття статусу кандидата на членство в ЄС 23 червня 2022 року (Council of the European Union, 2022). Лідери 27 країн-членів ЄС ухвалили це історичне рішення, засвідчивши підтримку України в умовах повномасштабної війни. Надання статусу кандидата є переконливим доказом європейської ідентичності України, її відданості спільним цінностям з державами-членами ЄС та рішучості послідовно їх відстоювати на шляху до повноцінного членства.

Отримання Україною статусу кандидата на вступ до ЄС та відкриття переговорів щодо членства (14 грудня 2023) актуалізувало процес інтеграції національної освіти та науки до Європейського освітнього простору. У межах євроінтеграційного руху Україна має гармонізувати національне законодавство, норми та стандарти із законодавством, стандартами та практиками ЄС у сфері освіти. Відповідно до окреслених стратегічних напрямів, Міністерство освіти і науки України затвердило Дорожню карту європейської інтеграції держави у сферах освіти і науки до 2027 року (наказ МОН від 11 грудня 2023 року). У документі визначено ключові напрями та заходи щодо інтеграції української освітньої та наукової системи в європейський контекст. Однією із стратегічних цілей зазначено співпрацю України з державами-членами ЄС у сферах освіти і науки із використанням кращих європейських практик і стандартів. Кінцева мета – учасники освітнього процесу та науковці усвідомлюють переваги, користуються можливостями інтеграції України в ЄС. Виконання Дорожньої карти спрямовано на досягнення відповідності українських освітніх стандартів та наукових практик європейським нормам, на співпрацю України з ЄС у сферах освіти і науки (Міністерство освіти і науки України, 2023).

Чинним документом, що визначає стратегію розвитку національної освіти, є «Стратегічний план діяльності Міністерства освіти і науки України до 2027 року. Освіта переможців» (2024). Він є важливим орієнтиром для реформування загальної середньої освіти в Україні, в тому числі, в контексті євроінтеграційних процесів. Серед пріоритетних напрямів:

1. *Визначення стратегічних цілей.* План акцентує увагу на створенні системи освіти, яка відповідає сучасним вимогам і європейським стандартам (адаптація навчальних програм, методів викладання та оцінювання до європейських норм).

2. *Доступ до якісної освіти,* з акцентом на формування в учнів ключових і трансверсальних компетентностей. Імплементація реформи «Нова українська школа».

3. *Інклюзивність і доступність освіти* для всіх учасників навчального процесу.

4. *Розвиток STEM-освіти,* яка спрямована на інтеграцію науки, технологій, інженерії та математики в навчальні програми, що відповідає міжнародним стандартам і попиту на сучасному ринку праці.

5. *Цифровізація освіти.*

6. *Підготовка освітніх працівників до реалізації реформи* (для забезпечення висококваліфікованими працівниками, оновлення вимог щодо сертифікації вчителів). Підвищення престижності професії вчителя.

7. *Створення системи моніторингу та оцінки* ефективності впровадження реформ.

8. *Співробітництво з міжнародними організаціями.*

Стратегічний план «Освіта переможців» є важливим кроком у реформуванні загальної середньої освіти в Україні, спрямованим на інтеграцію в європейський освітній простір. Він акцентує увагу на якості, інклюзивності, розвитку STEM-освіти та цифровізації, що відповідає сучасним вимогам і стандартам. Успішна реалізація цього плану покликана суттєво покращити систему освіти в Україні та підвищити конкурентоспроможність українських учнів на міжнародному рівні.

Аналізуючи реформи шкільної освіти в Україні у контексті євроінтеграційних процесів, можна стверджувати, що системна трансформація, що охоплює різні аспекти освітньої політики, стала основою для модернізації освітньої системи. Окрім концепції «Нова українська школа» (2016) та Закону України «Про освіту» (2017), було прийнято низку важливих документів та ініціатив, які сприяли модернізації освіти, а саме: Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020), Державний стандарт для початкової освіти (2018), Державний стандарт базової середньої освіти (2020), Концепція розвитку STEM-освіти до 2027 року (2020) тощо.

Реформа «Нова українська школа» (Концепція «Нова українська школа», 2016) та Закон України «Про освіту» (2017) визначили європейські орієнтири розвитку загальної середньої освіти в Україні, які, зокрема, охоплюють: структурні трансформації, фокус на компетентнісному підході, інклюзивну освіту (забезпечення рівного доступу до освіти для дітей з особливими потребами), модернізацію навчальних програм, цифровізацію і технологізацію освіти, акцентуацію на професійному розвитку вчителів, тощо.

Як констатує О. Локшина, одним з результатів реформи «Нова українська школа» є синхронізація тривалості загальної середньої освіти з більшістю європейських країн.

Йдеться про запровадження 12-річної загальної середньої освіти (Локшина, 2018b, с. 158–178).

Окрім того, європейський вектор реформи шкільної освіти прослідковується й в аспекті запровадження циклування. Вперше Законом «Про освіту» (2017 р.) у Статті 12 «Повна загальна середня освіта» визначено, що на рівнях початкової та базової середньої освіти освітній процес може організовуватися за циклами, поділ на які здійснюється з урахуванням вікових особливостей фізичного, психічного та інтелектуального розвитку дітей (Закон України «Про освіту», 2017). У Державному стандарті початкової освіти (2018 р.), підґрунтям для якого стала Концепція «Нова українська школа» (2016 р.) та Законі «Про освіту» (2017 р.), визначено, що початкова освіта має такі цикли, як 1–2 і 3–4 класи, що враховують вікові особливості розвитку та потреби дітей і дають можливість забезпечити подолання розбіжностей у досягненнях, зумовлених готовністю до здобуття освіти (Кабінет Міністрів України, 2018). Зазначене надалі синхронізує національну шкільну освіту з європейською, оскільки використання циклів/етапів для побудови структури шкільної освіти є поширеною практикою в багатьох країнах ЄС (Локшина, 2018b, с. 158–178).

Важливо зазначити, що у національних стратегіях більшості країн ЄС спостерігається активне впровадження компетентнісного підходу у змісті шкільної освіти. Цей підхід орієнтований на формування в учнів не лише знань, але й умінь, навичок і цінностей, що є необхідними для успішного життя в сучасному суспільстві. Такі стратегії можуть зосереджуватися на упровадженні однієї, декількох чи всіх ключових компетентностей, затверджених Європейською довідковою рамкою ключових компетентностей для навчання протягом життя (2006, 2018). Усі ключові компетентності вважаються однаково важливими для самореалізації особистості та її здатності адаптуватися до різних життєвих ситуацій (Локшина, 2019). Наразі, у контексті європеїзації, компетентнісна освіта в Україні, яка на законодавчому рівні закріплена у Законі України «Про освіту» (2017), синхронізується з компетентнісною ідеєю в європейському освітньому просторі.

Важливим для євроінтеграційного руху України є Концепція розвитку STEM-освіти до 2027 року. Серед ключових положень цієї Концепції виділяють такі:

- *запровадження міждисциплінарного підходу у навчанні*, зокрема, STEM-освіта (система природничої і математичної освітніх галузей), передбачає інтеграцію науки, технологій, інженерії та математики в навчальні програми;
- *практична спрямованість навчання* – заохочення учнів до участі у проєктній діяльності, тобто у практичних проєктах, дослідженнях та експериментах;
- *акцентуація на розвитку в учнів критичного, інноваційного мислення*, що узгоджується з європейськими освітніми стандартами, які направлені на формування ключових і трансверсальних компетентностей, необхідних у сучасному житті (Глушко, 2023);
- *використання сучасних технологій* – передбачає впровадження новітніх технологій у навчальний процес, що відповідає європейським тенденціям щодо цифрової освіти. Використання комп'ютерних програм, онлайн-ресурсів та інших інструментів, що підвищують ефективність навчання;

- *підвищення кваліфікації вчителів* – для реалізації STEM-освіти необхідна відповідна підготовка вчителів, що включає підвищення їх кваліфікації на регулярній основі, знайомство з новими методиками та підходами (Кабінет Міністрів України, 2020а).

Проведений аналіз уможливив визначити періодизацію розвитку шкільної освіти України в контексті євроінтеграційних процесів. Критеріями для виокремлення цих періодів стали суспільно-політичні трансформації та формування європейсько-орієнтованого законодавчо-нормативного забезпечення у галузі освіти. Саме ці чинники закладають законодавчий фундамент, визначають стратегічні цілі євроінтеграції шкільної освіти та окреслюють шляхи її адаптації до європейських стандартів задля повноцінної інтеграції в європейський освітній простір.

Аналізуючи еволюцію європейської інтеграції України у галузі загальної середньої освіти, ми виокремили чотири періоди:

1. Початковий період (1991–2005)

Контекст: після здобуття незалежності у 1991 р. Україна розпочала процес формування національної освітньої політики, відходячи від радянської системи.

- Старт інтеграції в європейський освітній простір на початковому етапі мав радше декларативний і фрагментарний характер, не будучи системним.

- Після прийняття Закону Української РСР «Про освіту» (1991, 23 травня) у незалежній Україні було ухвалено низку нормативних документів, які сприяли становленню нормативно-правової бази функціонування національної системи освіти. У Законі України «Про освіту» (1991) серед принципів освіти було визначено гуманізм, демократизм; пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей над політичними і класовими інтересами; органічний зв'язок з національною історією, культурою, традиціями; відповідність освіти світовому рівню (Закон Української РСР Про освіту, 1991). У Законі було вперше задекларовано поняття «Державний стандарт освіти» (Куліш, 2019, с. 73). Введення поняття «Державний стандарт освіти» було закладено як ключовий елемент нової національної системи, ознаменував відхід від уніфікованої радянської моделі. Ці зміни, заклали підґрунтя для майбутніх євроінтеграційних прагнень української освіти.

- Внесення змін до законодавства, спрямованих на гармонізацію української законодавчої бази, освітніх програм з європейськими. Важливим кроком у цей період стало внесення змін і доповнень до Закону України «Про освіту» у 1996 році, який, хоч і не був прямо спрямований на євроінтеграцію, заклав правові основи для реформування національної освіти. Закон після внесення змін і доповнень 1996 року визначив структуру освіти, освітні рівні, основні принципи освіти, роль органів управління, права та обов'язки учасників освітнього процесу, що стало необхідною передумовою для подальших реформ (Верховна Рада України, 1996).

- Здійснені перші спроби запровадження зовнішнього незалежного оцінювання випускників шкіл, хоча вони мали обмежений характер і не стали системною практикою.

- Підписання Україною Болонської декларації (2005 р.), взяття курсу на адаптацію освітньої системи до європейських стандартів. Запровадження складових Болонського процесу, а саме: кредитно-модульна система, запровадження додатку до диплома європейського зразка, запровадження триступеневої системи вищої освіти (бакалавр

– магістр – доктор філософії (PhD)), активізація та розширення академічної мобільності студентів та викладачів.

2. Період поглиблення інтеграції (2005–2016)

- Утворення Українського центру оцінювання якості (2005 р.), запровадження ЗНО навчальних досягнень випускників навчальних закладів системи загальної середньої освіти в тестовому режимі (2005–2007 рр.).

- Відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України № 1312 від 31 грудня 2005 р. було утворено Український центр оцінювання якості освіти. Затверджено, що ЗНО навчальних досягнень випускників навчальних закладів системи загальної середньої освіти, які виявили бажання вступати до вишів, є державною підсумковою атестацією та вступним випробовуванням до цих закладів. Вперше ЗНО з української мови, математики та історії України відбулося у 2006 році (Кабінет Міністрів України, 2005).

- Проведення в Україні TIMSS (дослідження якості природничо-математичної освіти): у 2007 році серед учнів 4 та 8 класів, у 2011 році серед учнів 8 класів.

- Реформування системи іншомовної освіти в Україні розпочалося на початку 2000-х років із приєднанням до положень Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (ЗРМО). Це поклало початок запровадження шестирівневої системи володіння мовою (A1-A2 – елементарний, B1-B2 – незалежний, C1-C2 – досвідчений користувач) у вітчизняну освітню практику. Відтоді викладання іноземних мов на всіх рівнях освіти в Україні орієнтується на європейські стандарти, а оцінювання рівня володіння мовами здійснюється за чіткими критеріями, визначеними ЗРМО (Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти..., 2003). У шкільній освіті, подальші реформи включали збільшення кількості навчальних годин, відведених на вивчення іноземних мов, особливо англійської, а також розробку та впровадження нових навчальних програм і підручників. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, затверджений у 2011 році (Кабінет Міністрів України, 2011), визначив вимоги до мовної освіти відповідно до європейських стандартів. Зокрема, у Державному стандарті було наголошено на необхідності розвитку комунікативної компетентності учнів при навчанні іноземних мов, включаючи навички слухання, говоріння, читання та письма. Окрім того, зазначено на важливості виховання в учнів толерантного ставлення до культур і традицій різних народів, а також розумінню культурних аспектів мовлення та міжкультурної комунікації.

У Стратегії сталого розвитку «Україна – 2020» (Указ Президента України від 12.01.2015 № 5/2015) питання володіння іноземними мовами визначено як один із ключових індикаторів реформування галузі освіти. Згідно зі Стратегією, 75% випускників загальноосвітніх навчальних закладів повинні володіти щонайменше двома іноземними мовами.

Програма «Go Global», національна ініціатива зі стимулювання вивчення іноземних мов, була затверджена у вересні 2015 року та активно реалізувалася починаючи з 2016 року. Освітня фундація Go Global була заснована того ж року з метою сприяння інформаційній, політичній, культурній та соціальній інтеграції України в глобальне співтовариство, а також для забезпечення внутрішньої інтеграції в суспільстві (Фонд

підтримки реформ в Україні, б. д.). Крім того, було модернізовано програми підготовки вчителів іноземних мов, включаючи англійську.

- Прийняття Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.), який закріпив принципи автономії ЗВО та академічної доброчесності, впровадження кредитно-модульної системи, полегшення мобільності студентів, створення Національного агентства забезпечення якості вищої освіти (прийняття закону демонструє системний підхід у напрямку євроінтеграції та реформуванні української освіти). У 2014 р. відкрито веб-сайт Національного Еразмус+ офісу в Україні у сфері вищої освіти: <http://erasmusplus.org.ua/>.

- Підписання Угоди між Україною та Європейським Союзом про участь України у статусі країни-партнера в програмі Еразмус+ (2014 р.) та її реалізація в рамках програми Еразмус+ у сфері освіти, підготовки, молоді та спорту (2014–2020) призвели до розширення академічної мобільності вчителів та учнівської молоді (Національний Еразмус+ офіс в Україні, 2019).

- У 2015 році Україна стала асоційованим членом Рамкової програми ЄС з досліджень та інновацій «Горизонт 2020». Угода про участь України в програмі Горизонт 2020 була підписана 20 березня 2015 року (Верховна Рада України, 2015).

3. Адаптаційний період (2016–2022)

- У 2016 році стартувала реформа «Нова українська школа», спрямована на впровадження компетентнісного підходу та принципів інклюзивної освіти, що відповідають європейським освітнім стандартам і забезпечують доступність освіти для всіх дітей, зокрема з особливими освітніми потребами.

- Закон України «Про освіту» (2017) започаткував масштабну реформу, спрямовану на модернізацію освітньої системи та її інтеграцію в європейський освітній простір. Важливими нововведеннями стали запровадження компетентнісної парадигми в загальній середній освіті та створення інституту освітнього омбудсмена. Закон визначає перехід на 12-річну шкільну освіту, що відповідає європейським стандартам, з наступними етапами впровадження: початкова школа – з 1 вересня 2018 р., базова середня освіта – з 1 вересня 2022 р., профільна середня освіта – з 1 вересня 2027 р.

- Затвердження нового Державного стандарту початкової освіти (2018), Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти (2020), орієнтованих на компетентнісний підхід.

- Впровадження зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО) в Україні було важливим кроком до інтеграції в європейський освітній простір, оскільки ЗНО відповідає принципам об'єктивності та прозорості, які є ключовими для вступу до вищих навчальних закладів у Європейському Союзі.

- Проведення PISA (вперше у 2018 р. та у 2022 р.).

- Прийняття Закону України «Про повну загальну середню освіту» (2020), який містить низку важливих новацій. Серед них – забезпечення рівного доступу до освіти для дітей з особливими освітніми потребами, зокрема передбачена можливість їхнього навчання у звичайних закладах загальної середньої освіти. Закон також уможливив формування індивідуальних освітніх траєкторій, що сприяє персоналізації навчання та врахуванню індивідуальних особливостей розвитку учнів, особливо тих, які мають

особливі потреби. Це відображає посилення дитиноцентричної орієнтації освітнього процесу.

- Політика популяризації вивчення англійської мови на державному рівні (2016 р.) була затверджена Указом Президента України від 16 листопада 2015 року, яким 2016 рік оголошено Роком англійської мови в Україні (Указ Президента України, 2015). З метою системного покращення володіння англійською мовою, Кабінет Міністрів України затвердив план заходів, що діяв до 2020 року. Стратегічна мета цього плану полягала в якісній підготовці та перепідготовці вчителів англійської мови, активному обміні педагогічними технологіями та методиками викладання іноземних мов, а також у створенні сприятливого англомовного середовища (Національна Рада реформ, 2017, с. 55). Відповідно до наказу Міністерства освіти і науки «Про внесення змін до Типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів», у 2015/2016 н.р. було збільшено кількість годин на вивчення іноземних мов, зокрема англійської (з 2 до 3 годин на тиждень для 6–9 класів і з 3 до 3,5 годин для 10–11 класів) (Міністерство освіти і науки, 2015). Розпочато поетапну сертифікацію вчителів іноземних мов загальноосвітніх навчальних закладів за міжнародними стандартами. В рамках Року англійської мови було організовано численні заходи, включаючи англійські розмовні клуби, мовні табори та літні школи, із залученням понад 100 іноземних волонтерів із 40 країн світу (New Voice, 2016).

- Програми ЄС Еразмус+ для шкільної освіти 2021–2027 рр, в рамках програм надається підтримка розвитку шкільної освіти в Україні. Зокрема, доступ до участі як партнерів у конкурсах, молодіжних обмінах, до різноманітних освітніх ресурсів, професійних мереж та інших видів співпраці (наприклад, проекти з академічної мобільності) (Національний Еразмус+ офіс в Україні, 2025).

4. Період гармонізації в умовах екзистенційних викликів (2022 – теперішній час)

Контекст: отримання Україною статусу кандидата на вступ до ЄС та відкриття переговорів щодо членства (14 грудня 2023) актуалізувало процес інтеграції національної освіти та науки до Європейського освітнього простору.

- Наказ МОН України від 11 грудня 2023 року № 1501 про затвердження Дорожньої карти європейської інтеграції України у сферах освіти і науки до 2027 року (Міністерство освіти і науки України, 2023). Цей документ є практичним планом дій, що визначає конкретні заходи, кроки та терміни для реалізації євроінтеграційних цілей у сферах освіти та науки, включаючи шкільну освіту.

- Прийняття Стратегічного плану діяльності Міністерства освіти і науки України до 2027 року. Освіта переможців (2024). Цей стратегічний план визначає пріоритетні напрями діяльності МОН до 2027 року, серед яких важливе місце займає євроінтеграція шкільної освіти. Цей документ є практичним планом дій, що визначає конкретні заходи, кроки та терміни для реалізації євроінтеграційних цілей у сферах освіти та науки, включаючи шкільну освіту.

- Розробка та запровадження реформи профільної середньої освіти в межах концепції «Нова українська школа». Розширення спектру профілів навчання (мовно-

літературний, STEM зі спеціалізаціями, суспільно-гуманітарний, технологічний, військово-спортивний тощо).

- Популяризація серед учнів знань з англійської мови, покращення навичок спілкування англійською мовою. Програма ENGIN пропонує дітям і підліткам 9–17 років щотижневі безоплатні заняття з розмовної англійської мови. Заняття проходять у форматі онлайн-зустрічей з англійськими волонтерами. Окрім практики англійської, програма заохочує учнівську молодь ставати амбасадорами України і розповідати про боротьбу України за свободу (Міністерство освіти і науки, 2024a).

- Міністерство освіти і науки України затвердило програму незалежного тестування фахових знань і вмінь учителів англійської мови (наказ МОН № 1730 від 12 грудня 2024 року). Затвердження програми незалежного тестування фахових знань і вмінь учителів англійської мови є важливим кроком у напрямку європейської інтеграції української освіти. Це не лише підвищить якість викладання, але й сприятиме формуванню сучасної, конкурентоспроможної освітньої системи, яка відповідатиме європейським стандартам (Міністерство освіти і науки України, 2024b).

- Цифровізація освітнього середовища. В умовах повномасштабної війни, активне використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освіті набуває критичного значення, виходячи за межі звичайних навчальних практик та виконуючи важливі функції забезпечення безперервності освітнього процесу в надзвичайних ситуаціях. Дистанційна освіта, механізми якої були адаптовані та вдосконалені під час пандемії COVID-19, стала ключовим інструментом для підтримки українських учнів, змушених покинути свої домівки. Завдяки дистанційному навчанню, діти, що перебувають за кордоном або на тимчасово окупованих територіях України, мають можливість не лише продовжувати навчання за програмою українських шкіл, зберігаючи зв'язок з національною освітньою системою та культурною ідентичністю, але й отримувати психологічну підтримку в умовах травматичного досвіду війни. Важливим аспектом є забезпечення рівного доступу до якісної дистанційної освіти для всіх учнів, незалежно від їх місця перебування, що вимагає розробки та впровадження спеціальних програм підтримки, забезпечення технічним обладнанням та доступом до інтернету, а також підготовки педагогів до ефективного використання дистанційних технологій в умовах воєнного часу.

- Розвиток STEM-освіти, використання інноваційних технологій. Стратегічний план діяльності Міністерства освіти і науки України до 2027 року «Освіта переможців» (2024): Цей стратегічний документ визначає пріоритети розвитку освіти на найближчі роки, і цифровізація, розвиток STEM та інноваційні технології є важливими складовими для забезпечення якісної та конкурентоздатної освіти, орієнтованої на європейські стандарти. Стратегія цифрового розвитку інноваційної діяльності України на період до 2030 року (розпорядженням Кабінету Міністрів України від 31 грудня 2024 р. № 1351-р). Схвалена Стратегія цифрового розвитку інноваційної діяльності України є важливим кроком на шляху до інтеграції української освіти в європейський освітній простір. Вона має потенціал не лише для модернізації шкільної освіти, але й для поліпшення якості навчання та підвищення міжнародної конкурентоспроможності українських закладів освіти. Стратегічні ініціативи Міністерства освіти і науки Ук-

раїни, орієнтовані на цифровізацію та інтеграцію в європейський освітній простір, відкривають нові можливості для учнів і вчителів, забезпечуючи гнучку та конкурентоспроможну освітню систему, що відповідає вимогам часу.

- Розробка навчальних програм, курсів, спрямованих на збереження ментального здоров'я та психоемоційну підтримку вчителів та учнів. Акцентуація на збереженні ментального здоров'я, врахування психологічних наслідків війни для учнів та вчителів є критично важливим завданням, що відображено у Національній програмі психічного здоров'я та психосоціальної підтримки, 2022; Всеукраїнській програмі ментального здоров'я «Ти як?», 2022. Зокрема, в межах Всеукраїнської програми ментального здоров'я розроблено спецкурс підвищення кваліфікації для слухачів (освітян) очно-дистанційної форми навчання «Важливі навички у періоди стресу». У 2023 році цей курс успішно завершили 19 583 особи. Міністерство освіти і науки розробило проєкт «Психосоціальна підтримка та психологічна допомога на всіх рівнях освіти», 2023, що передбачає розбудову системи психологічної допомоги та психосоціальної підтримки на всіх рівнях системи освіти, забезпечує впровадження навичок психологічної стійкості (Міністерство освіти і науки, 2023а; Кремень, 2024). Важливим кроком у цьому напрямку є пілотний проєкт «Школа, чутлива до психічного здоров'я» (2025–2026 рр.), який передбачає розроблення та впровадження відповідного курсу (Навчальний курс з організації та підтримки шкільного середовища, сприятливого для психічного здоров'я дітей та працівників) в обраних школах. Цей курс розроблено в рамках проєкту МН4U (Mental Health for Ukraine), він націлений на створення безпечного та сприятливого середовища для всіх учасників освітнього процесу (МН4U освіта. (б.д.)).

Отже, попри численні виклики, з якими стикалася та продовжує стикатися Україна за часи незалежності, особливо після початку російсько-української війни, освітня система країни демонструє стійкість і адаптивність. Незважаючи на поточні ризики та труднощі реформи в шкільній освіті продовжуються. Інтеграція в європейський освітній простір, впровадження інноваційних методів навчання, адаптація передового європейського та світового досвіду є критично важливими інструментами для нівелювання негативних наслідків війни.

Україна наполегливо рухається шляхом інтеграції шкільної освіти в європейський освітній простір, реалізуючи реформи, гармонізуючи стандарти та розширюючи співпрацю з європейськими партнерами. Цей процес є безперервним, оскільки інтеграція до ЄС залишається ключовим пріоритетом державної політики України. Євроінтеграційний вектор не лише допоможе нашій державі подолати наслідки війни, а й створить міцний фундамент для майбутнього сталого розвитку, забезпечуючи конкурентоспроможність української освіти на міжнародній арені та сприяючи формуванню покоління, готового до викликів глобалізованого світу.

Інтеграція є складним і багатогранним процесом. На основі аналізу законодавчих і стратегічних документів розроблено авторську періодизацію європейської інтеграції загальної середньої освіти України. Запропонована періодизація розглядає динаміку розвитку та зміни в шкільній освіті України саме в контексті її інтеграції до європейського освітнього простору.

Визначено чотири періоди, а саме:

1. *Початковий період (1991–2005)*. Після здобуття незалежності в 1991 році Україна тільки розпочала формувати національну освітню політику, відходячи від радянської системи. У цей період було закладено основи для інтеграції в європейський освітній простір. Хоча, на початковому етапі євроінтеграційні процеси були фрагментарними.

2. *Період поглиблення інтеграції (2005–2016)*. Цей період характеризується актуалізацією інтеграції України в європейські структури, зокрема через підписання угод з ЄС, співробітництво в рамках програми Еразмус+.

3. *Адаптаційний період (2016–2022)*. Активізація процесів інтеграції, підписання важливих угод і впровадження елементів Болонського процесу. Початок системних реформ, зокрема «Нової української школи», спрямованих на адаптацію до європейських стандартів. Отже, для цього періоду характерна системна трансформація шкільної освіти України з орієнтацією на європейські цінності та стандарти: підвищення якості і доступності освіти, активне запровадження компетентнісного підходу в навчальний процес, стимулювання інновацій і цифровізації в освіті.

4. *Період гармонізації в умовах екзистенційних викликів (2022 – теперішній час)*. Продовження інтеграції та гармонізації законодавства в умовах війни та отримання статусу кандидата на членство в ЄС. Цей період відзначається новими викликами, зокрема війною в Україні, що вимагає адаптації освітньої системи до умов кризового управління та відновлення. Інтеграція в європейський освітній простір, у міжнародні освітні системи, вивчення та запровадження європейського та світового досвіду, зокрема передових освітніх практик (нових методів навчання) можуть стати важливими інструментами для подолання негативних наслідків війни.

ВИКОРИСТАНІ ДЖЕРЕЛА

- Верховна Рада України. (1996, 23 березня). *Про внесення змін і доповнень до Закону Української РСР «Про освіту»* (100/96-ВР). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/100/96-%D0%B2%D1%80#Text>
- Верховна Рада України. (2005, 12 січня). *План дій «Україна – Європейський Союз (994_693)*. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_693#Text
- Верховна Рада України. (2006). *Угода про партнерство і співробітництво між Україною і Європейськими Співтовариствами та їх державами-членами*. *Офіційний вісник України*, 24, 203. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/998_012#Text
- Верховна Рада України. (2014, 27 червня). *Угода про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та європейським союзом, європейським співтовариством з атомної енергії і їхніми державами-членами, з іншої сторони (984_011)*. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/984_011#Text
- Верховна Рада України. (2015, 20 березня). *Угода між Україною і Європейським Союзом про участь України у програмі Європейського Союзу Горизонт 2020 – Рамкова програма з досліджень та інновацій (2014–2020) (984_018)*. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/984_018#Text
- Всеукраїнська програма ментального здоров'я «Ти як?». (2024). *Всеукраїнська програма ментального здоров'я. Відновимо людину – людина відновить все*. <https://howareu.com/pro-programu>
- Глушко, О. (2022). Стратегічний та законодавчий рівні реформування змісту шкільної освіти на компетентнісних засадах у країнах ЄС. *Український Педагогічний журнал*, (4), 45–58. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-45-58>
- Глушко, О. (2023). Європейська рамка особистісної, соціальної та навчальної ключової компетентності (LIFECOMP): концептуальний вимір. *Український Педагогічний журнал*, (4), 35–45. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-4-35-45>

- Глушко, О. (2024). Еволюція європейської інтеграції України у галузі шкільної освіти. *Український Педагогічний журнал*, (4), 18–29. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-4-18-29>
- Євроінтеграційний портал. (2023). *Аналітичний звіт до Повідомлення Комісії для Європейського Парламенту, Європейської Ради та Ради Висновків Європейської Комісії щодо заявки України на членство в Європейському Союзі*. <http://bitly.ws/PpuR>
- Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. (2003). Наук. ред. українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 273 с.
- Закон України «Про вищу освіту». (2014, 1 липня). <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
- Закон України «Про освіту». (2017, 5 вересня). <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
- Закон Української РСР «Про освіту». (1991, 23 травня). (№ 1060-XII). https://zakononline.com.ua/documents/show/155510__599910
- Засекіна, Т. М. (2020). *Інтеграція в шкільній природничій освіті: теорія і практика : монографія*. Київ: Педагогічна думка.
- Кабінет Міністрів України. (2005, 31 грудня). *Про невідкладні заходи щодо запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти* (1312-2005-п). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1312-2005-%D0%BF#Text>
- Кабінет Міністрів України. (2011, 23 листопада). *Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної освіти* (1392). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text>
- Кабінет Міністрів України. (2018, 21 лютого). *Про затвердження Державного стандарту початкової освіти* (87). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>
- Кабінет Міністрів України. (2020а, 5 серпня) *Концепція розвитку STEM-освіти до 2027 року* (960-р). <https://www.kmu.gov.ua/news/uryad-uhvaliv-koncepciyu-rozvitku-stem-osviti-do-2027-roku>
- Кабінет Міністрів України. (2020b, 30 вересня). *Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти* (898). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text>
- Кабінет Міністрів України. (2024, 31 грудня). *Про схвалення Стратегії цифрового розвитку інноваційної діяльності України на період до 2030 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації у 2025–2027 роках* (№ 1351-р). <https://surl.li/bekmgs>
- Кравченко, С. (2024). «Європейський освітній простір»: swot-аналіз ініціативи Європейської Комісії у контексті інтеграційних процесів у національній системі освіти. *Грааль науки*, 47 (грудень), 707–714. <https://archive.journal-grail.science/index.php/2710-3056/issue/view/20.12.2024/35>
- Кремень, В. Г. (ред.). (2021). *Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні : монографія*. Київ: Київ: КОНВІ ПРИНТ.
- Кремень, В. Г. (ред.), Панок, В. Г., Максименко, С. Д., Слюсаревський, М. М., Прохоренко, Л. І., Чепелева, Н. В., Куліш, Т. І., Чуніхіна, С. Л., Губеладзе, І. Г., Ткачук, І. І., Ярмола, Н. А. (2024). *Захист і підтримка ментального здоров'я українців в умовах воєнного стану: виклики і відповіді : монографія* [Електронне видання]. Київ, <https://doi.org/10.32405/978-617-7118-51-9> -2024-188
- Куліш, Т. (2019). Теоретичні основи стандартизації початкової освіти України у працях вітчизняних учених періоду 90-х рр. ХХ ст. *Український Педагогічний журнал*, (4), 72–78. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2019-4-72-78>
- Локшина, О. (2018а). Забезпечення якості вищої освіти в умовах європеїзації України. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, (3–4), 127–132. <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2018.3-4.127132>
- Локшина, О. І. (ред.). Джурило, А. П., Глушко, О. З., Маріуц, І. О., Тименко, М. М., & Шпарик, О. М. (2018b). *Трансформаційні процеси у шкільній освіті країн Європейського Союзу та США: монографія*. Київ: ТОВ «КОНВІ ПРИНТ». <https://surl.li/zzzipc>
- Локшина, О. (2019). Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя: оновлене бачення 2018 року. *Український Педагогічний журнал*, (3), 21–30. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2019-3-21-30>
- Локшина, О. (2022). Стратегія європейського співробітництва у галузі освіти і навчання у 2021 – 2030 рр. як євроінтеграційний орієнтир для української освіти. *Український Педагогічний журнал*, (4), 5–17. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-5-17>

- Локшина, О. (2024). Європейський освітній простір як інтеграційна перспектива української освіти. *Український Педагогічний журнал*, (2), 6–19. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-2-6-19>
- Міністерство освіти і науки. (2015, 7 серпня). *Про внесення змін до Типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів* (№ 855). <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0855729-15#Text>
- Міністерство освіти і науки України. (2016). *Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи*.
- Міністерство освіти і науки України. (2023а, 21 березня). *Пріоритети МОН: психологічна підтримка учасників освітнього процесу на всіх рівнях*. <https://mon.gov.ua/news/prioriteti-mon-psikhologichna-pidtrimka-uchasnikiv-osvitnogo-protsesu-na-vsikh-rivnyakh>
- Міністерство освіти і науки України. (2023b, 11 грудня). *Про затвердження дорожньої карти європейської інтеграції України у сферах освіти і науки до 2027 року* (№ 1501). <http://surl.li/tjjac>
- Міністерство освіти і науки України. (2024а, 6 листопада). *Безоплатні заняття з англійської мови для школярів від волонтерів зі 140 країн світу*. <https://mon.gov.ua/news/bezoplatni-zaniattia-z-anhliiskoi-movy-dlia-shkoliariv-vid-volonteriv-zi-140-krain-svitu>
- Міністерство освіти і науки України. (2024b, 12 грудня). *Про затвердження Програми незалежного тестування фахових знань та вмінь учителів іноземної мови (англійська мова) закладів загальної середньої освіти* (№ 1730). https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/93691/
- Міністерство освіти і науки України. (2024с). *Стратегічний план діяльності Міністерства освіти і науки України до 2027 року. Освіта переможців*. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/Strateh.plan.diyalnosti.MON.do.2027.roku.pdf>
- Ніколаєва, С. Ю. (2003). *Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання*. Київ: Ленвіт.
- Представництво Європейської Комісії в Україні. (2004). *Угода про Партнерство та Співробітництво – повний текст угоди, підписаної між Європейським Союзом та Україною в Люксембурзі 14 червня 1994 року*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/a2390131-2b55-11e9-8d04-01aa75ed71a1>
- Президент України. (2015, 12 січня). *Про Стратегію сталого розвитку «Україна – 2020»* (5/2015). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5/2015#Text>
- Національний Еразмус+ офіс в Україні. (2019, 19 травня). *Участь України у статусі країни-партнера програми ЄС Еразмус+ 2014–2020 рр. та перспективи участі в програмі Еразмус 2021–2027 рр.* <https://surl.li/knqesu>
- Національний Еразмус+ офіс в Україні. (2025). *Програми ЄС Еразмус+ для шкільної освіти 2021–2027 рр.* https://erasmusplus.org.ua/wp-content/uploads/2023/05/school_edu_2024_dec.pdf
- Національна Рада реформ. (2017). *Моніторинг прогресу реформ 2016*. https://.president.gov.ua/storage/j-files-storage/00/54/98/fbae933a5c44c426c978fcb5d73ff8f0_1512988449.pdf
- Пульс Угоди. (2024, 1 червня). *Освіта, навчання та молодь*. <https://pulse.kmu.gov.ua/ua/streams/education>
- Словник іншомовних слів Мельничука. (б. д.). *Інтеграція*. <https://surl.li/epnrvh>
- Топузов, О. М. (2024). *Освітня сфера України: національні пріоритети, проблеми і перспективи: монографія*. Серія «Наукова школа». Київ : Педагогічна думка.
- Топузов, О., Локшина, О., Джурило, А., & Шпарик, О. (2023). Європейський дослідницький простір як орієнтир розвитку освіти і науки в Україні. *Український Педагогічний журнал*, (4), 5–19. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-4-5-19>
- Топузов, О. М., Локшина, О. І. (ред.), Джурило, А. П., Шпарик, О. М. (2024). *Європейський дослідницький простір : здобутки і перспективи*. Київ : б. в., Пед. думка. <https://doi.org/10.32405/978-966-644-759-6-2023-51>
- Указ Президента України. (2015). *Про оголошення 2016 року Роком англійської мови в Україні*. (№ 641). <https://www.president.gov.ua/documents/6412015-19560>
- Урядовий портал. (2022, 20 червня). *Офіс першої леді, МОЗ та партнери запускають Національну програму психічного здоров'я та психосоціальної підтримки*. <https://www.kmu.gov.ua/news/ofis-pershoyi-ledi-moz-ta-partneri-zapuskayut-nacionalnu-programu-psihichnogo-zdorovya-ta-psihosocialnoyi-pidtrimki>
- Фонд підтримки реформ в Україні. (б.д.). *Проект Go Global набирає обертів*. Retrieved травень 8, 2025, from <https://fsr.org.ua/news/proekt-go-global-nabyraye-obertiv>

-
- Шпарик, О. (2024). Інтеграція шкільних систем у Європейському Союзі: сучасні тенденції. *Український Педагогічний журнал*, (3), 41–51. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-3-41-51>
- Council of the European Union. (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. (2006/962/EC). *Official Journal of the European Union*, L 394/10-394/18. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>
- Council of the European Union. (2018). Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance) (2018/C189/01). *Official Journal of the European Union*, 61, 1–13. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7)
- Council of the European Union. (2022). Resolution of the European Parliament of 23 June 2022 on the candidate status of Ukraine, the Republic of Moldova and Georgia. (2022/2716(RSP)) *Official Journal of the European Union*, C 32/01, 2–5. <https://surli.li/yhaiak>
- МН4U освіта. (n.d.). Школа чутлива до психічного здоров'я. Навчальний курс з організації та підтримки шкільного середовища, сприятливого для психічного здоров'я дітей та працівників. Retrieved травень 8, 2025, from <https://surli.cc/uhdwfg>
- New Voice. (2016, грудень 16). Що було зроблено протягом Року англійської мови: підсумки 2016. <https://nv.ua/ukr/ukraine/goglobal/shcho-bulo-zrobleno-protjagom-roku-anglijskoji-movi-pidsumki-2016-330314.html>
- Shaw, J. (2022). European integration. In *The Oxford Encyclopedia of EU Law*. Oxford University Press. <https://opil.ouplaw.com/display/10.1093/law-oeul/law-oeul-e102>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Локшина Олена Ігорівна, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, завідувач відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України <https://orcid.org/0000-0001-5097-9171>

Сисоєва Світлана Олександрівна, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, Академік-секретар відділення філософії освіти, загальної та дошкільної педагогіки НАПН України, головний науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України <http://orcid.org/0000-0003-2499-732X>

Борисенко Ірина Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Пенітенціарної академії України, старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України <https://orcid.org/0000-0002-1191-3126>

Дар'я Вороніна-Пригодій, науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки, Інститут педагогіки НАПН України <https://orcid.org/0000-0003-0545-1727>

Глушко Оксана Зіновіївна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України <https://orcid.org/0000-0003-0101-9910>

Джурило Аліна Петрівна, кандидат педагогічних наук, доцент, старший дослідник, доцент кафедри іноземних мов і методик їх навчання факультету педагогічної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка, старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України <https://orcid.org/0000-0002-5129-6724>

Кравченко Світлана Миколаївна, кандидат історичних наук, старший науковий співробітник науково-організаційного відділу апарату Президії НАПН України, старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України <https://orcid.org/0000-0003-3350-4638>

Шпарик Оксана Михайлівна, кандидат педагогічних наук, старший дослідник, старший науковий співробітник науково-організаційного відділу апарату Президії НАПН України, старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України <https://orcid.org/0000-0001-7507-4950>

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Локшина Олена Ігорівна
Сисоєва Світлана Олександрівна
Борисенко Ірина Василівна
Бороніна-Пригодій Дар'я Анатоліївна
Глушко Оксана Зіновіївна
Джурило Аліна Петрівна
Кравченко Світлана Миколаївна
Шпарик Оксана Михайлівна

За заг. ред. **Локшиної Олени Ігорівни**

**ІНТЕГРАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ У ГАЛУЗІ ОСВІТИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ СОЮЗІ:
СТРАТЕГІЧНІ ПРІОРИТЕТИ, СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТА ІННОВАЦІЙНІ
ПРАКТИКИ**

Аналітичні матеріали (препринт)

Електронне видання
