

РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Дипломна робота
на здобуття ступеня вищої освіти “магістр”
на тему:

**РЕФОРМУВАННЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ У ПРОВІДНИХ КРАЇНАХ
СВІТУ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ**

Виконала
здобувачка ступеня вищої освіти “магістр”
спеціальності 013 Початкова освіта
Ляшук Анна Вікторівна
Керівник:
к. пед.н., проф. Колупаєва Т. Є.
Рецензент:

Рівне – 2020

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТА ПРОВІДНІ ТЕНДЕНЦІЇ СТРУКТУРНОГО РЕФОРМУВАННЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ У ПРОВІДНИХ КРАЇНАХ СВІТУ ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ	11
1.1. Сутнісна характеристика сучасних систем освіти розвинених країн світу (Німеччина, Фінляндія, Швеція та Україна)	11
1.2. Проблеми стандартизації змісту початкової освіти провідних країн світу (США, Франція, Японія та Україна)	30
Висновки до 1 розділу	51
РОЗДІЛ 2. РЕФОРМАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ НА ЕТАПІ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ПРОВІДНИХ КРАЇН СВІТУ	54
2.1. Тенденції оптимізації та підвищення ефективності навчального процесу в початковій школі у країнах Заходу (Австрія, Данія, Естонія, Англія та Україна)	54
2.2. Проблеми оцінювання успішності учнів початкової школи у зарубіжних країнах (Німеччина, США, Канада, Польща та Україна)	76
Висновки до 2 розділу	104
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	107
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	112
ДОДАТКИ	120

Актуальність дослідження. Кожне суспільство створює систему освіти відповідно до своєї сутності й рівня соціально-економічного розвитку. У системі освіти відбиваються проблеми і потреби суспільства у даний історичний період. Освіта перетворює і спрямовує життя суспільства. Проблема якості шкільної початкової освіти знаходиться в епіцентрі уваги освітян, батьків і суспільства.

Синхронізація цілей початкової освіти з потребами глобалізованих суспільств, управлінські трансформації, модернізація змісту початкової школи, посилення ціннісного потенціалу освіти, розширення шкільної автономії – усі ці й інші інноваційні перетворення у провідних країнах світу є цінними для України в умовах кардинальної реформи початкової школи. Вивчення тенденцій розвитку початкової освіти у провідних країнах світу покликано окреслити перспективні стратегічні орієнтири, розкрити цінний практичний досвід з метою гармонізації української початкової школи з європейськими стандартами, інтеграції національної освіти в європейський освітній простір.

Освіта розглядається вченими як процес і результат засвоєння учнями систематизованих знань, умінь та навичок, а також формування на їх основі наукового світогляду, моральних та інших якостей особистості, розвиток її творчих сил і здібностей.

Провідними тенденціями розвитку освіти в індустріальних країнах є її демократизація, розбудова навчальних закладів усіх рівнів, удосконалення форм і методів навчання, його технізація. Вимогу обов'язкового навчання дітей шкільного віку закріплено в законодавстві переважної більшості країн. У розвинутих державах практично всі, хто прагне вчитися, мають змогу здобути принаймні середню освіту. Зокрема, кількість випускників середніх шкіл у США, Великій Британії, Франції, Японії зросла за понад п'ятдесят повоєнних років приблизно втричі.

Початкова освіта забезпечує загальний розвиток дитини, вміння добре писати, читати, знання основ арифметики, первинні навички користування книжкою та іншими джерелами інформації, формування загальних уявлень про

навколишній світ, засвоєння норм загальнолюдської моралі та спілкування, основ гігієни, вироблення перших трудових навичок [64].

Різні аспекти функціонування початкової школи за кордоном висвітлили в наукових працях такі науковці: І. Борисенко (моделювання змісту), Л. Заблоцька (дидактичні основи мовної підготовки), О. Кареліна, В. Полтавець (художнє виховання), О. Кашуба (організація навчального процесу), М. Пап'юк (реформування початкової освіти), Г. Чирікова (сімейне виховання), М. Шабінський (громадянське виховання) тощо. Низка досліджень українських науковців присвячена проблемам професійної підготовки вчителів початкової школи в Австрії (М. М'ясковський), у Великій Британії (О. Волошина, В. Гарапко, Л. Поліщук) Греції (Ю. Короткова), Польщі (В. Чичук), Франції (В. Лашихіна).

Теорії та практиці початкової освіти в зарубіжжі присвячені дослідження багатьох вітчизняних педагогів-компаративістів, серед яких А. Василюк, Л. Волинець, Л. Зязюн, О. Кузнєцова, Н. Лавриченко, О. Локшина, О. Овчарук, О. Першукова та ін. Дослідники звертають увагу на структурні особливості початкової школи в Євросоюзі (цикли, етапи), обов'язковий шкільний вік, навчальне навантаження учнів та вчителів, зміст початкової освіти, особливості оцінювання успішності молодших школярів. На нашу думку, більш детального вивчення потребують цілі початкової освіти, бо саме вони виступають ключовим елементом, що визначає структуру системи, інституційну організацію учнів, характер та зміст курикулуму, педагогічні стилі, засоби навчання.

Проблема розвитку та реформування освіти стала предметом дослідження вітчизняних науковців, а саме: тенденції розвитку освіти і науки у Європейському Союзі (К. Балабанов); тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (Т. Десятов); тенденції реформування вищої освіти в країнах Західної Європи (П. Кряжев, Г. Поберезська); тенденції реформування середньої освіти англomовних країн (А. Сбруєва); у Німеччині (Т. Хоменко); тенденції розвитку змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу

(О. Локшина); тенденції розвитку освіти дорослих у Скандинавських країнах (О. Огієнко), в Англії (С. Коваленко).

Різним аспектам розвитку педагогічної освіти у країнах Європейського Союзу присвячено праці таких зарубіжних англійських науковців: Х. Дзадз (H. Judge) – міжнародні перспективи педагогічної освіти; Г. Нив (G. Neave) – тенденції педагогічної освіти в Європейському Союзі; Дж. ЛеМетайс (J. LeMétais) – початкова педагогічна освіта в Європейському Союзі; Ф. Бухбергер (F. Buchberger), А. Гривз (A. Greaves), Д. Калос (D. Kallos), П. Лейдерієн (P. Laderriere), Т. Сандер (T. Sander) – перспективи педагогічної освіти у Європі та країнах Європейського Союзу; Г. Вайнер (G. Weiner) – гендерні питання у галузі педагогічної освіти у країнах Європи.

У вітчизняній та зарубіжній науковій літературі питання розвитку початкової освіти в зарубіжних країнах та в Україні у культурологічних, соціальних, психолого-педагогічних дослідженнях розглядали Б. Вульфсон, О. Гулько, О. Голотюк, Н. Іванова, І. Карбовнічек, О. Локшина, А. Пишкало, О. Проскура, О. Россбак, А. Сбруєва, О. Савченко, С. Степанова, В. Сімонов, Г. Черненко та інші науковці.

В умовах становлення та розвитку української держави, реформування освіти України з урахуванням її інтеграції в європейський культурний та економічний простір, що висуває нові завдання в галузі освіти й виховання підростаючого покоління, особливої актуальності набуває проблема розвитку початкової освіти в Україні.

Важливе значення для осмислення характеру розвитку початкової освіти в Україні мають дослідження таких провідних учених, як Н. Бібік, М. Вашуленко, Н. Гавриш, Л. Коваль, Я. Кодлюк, С. Мартиненко, Л. Петухова, О. Савченко, С. Стрілець, І. Хижняк, Л. Хомич, Л. Хоружа та ін.

Вивчення й узагальнення науково-педагогічних джерел дозволяє виокремити загальні тенденції розвитку початкової освіти як в українській державі, так і в провідних країнах світу: інтегрування дошкільної і початкової освіти; формування нормативної бази функціонування різних типів навчальних

закладів (розробка законодавчих документів, державних освітніх стандартів, виконання Конвенції про права дитини тощо); науково-педагогічне обґрунтування та практичне впровадження результатів дослідження корекційної педагогіки для дітей, які перебувають у складних умовах життя; розробка педагогічних засад спеціальної освіти (навчання обдарованих дітей і дітей з особливими потребами); забезпечення права дітей з відхиленнями в розвитку вчитися у звичайному класі, спілкуватися з однолітками, повноцінно соціалізуватися; створення можливості для різнобічної участі молодших школярів у соціальній діяльності; функціонування центрів педагогічної підтримки молодих сімей і батьків учнів. (США); формування моторних навичок, досвіду досконалого володіння усною та писемною мовами; спрямування змістовного компонента початкової освіти на громадське виховання (Франція) тощо.

Протягом останніх десятиріч майже кожна європейська держава розпочала й активно продовжує реформування шкільної початкової освіти. Такі перетворення торкнулися повною мірою й діяльності початкової школи України як складової загальноосвітньої середньої школи, яка покликана забезпечити їх всебічний розвиток, бажання і вміння вчитися, здорового способу життя.

За роки незалежності у початковій школі здійснено помітні позитивні кроки в напрямку оновлення змісту освіти, впровадження нових технологій на засадах особистісно орієнтованої освіти. Прикметною ознакою розвитку освіти в умовах сьогодення є надзвичайна увага провідних держав світу до цього процесу, оскільки вони розглядають її як шлях до економічного процвітання, необхідну передумову існування культурного розмаїття, джерело соціального прогресу та інструмент самореалізації особистості.

Функціонування та розвиток освітньої системи в Україні регламентується, перш за все, такими документами: Закон України «Про освіту», прийнятий у 1991 році (остання третя редакція Закону затверджена Верховною Радою України 23 березня 1996 року); Державна національна програма «Освіта»

(«Україна XXI століття»), прийнята у 1993 році; Концепція національного виховання (1994), Закон України «Про загальну середню освіту» (1999).

На важливості вивчення і врахування здобутків провідних зарубіжних країн наголошено у таких документах: «Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи» (2016 р.), Закон України «Про освіту» (2017 р.).

Програма «Нова українська школа», яка передбачає реформу початкової освіти, охоплює 65% населення України, зокрема 4 мільйони дітей.

«Нова українська школа» – це програма реформування середньої освіти, починаючи з молодших класів. Вона передбачає, що діти вчать через практичні дії, а не теорію, і розвивають навички замість того, щоб заучувати інформацію. Також реформа передбачає зміни в порядку зарахування дітей, співпраці між вчителями і батьками, оновлення матеріально-технічної бази шкіл.

Як відомо, в системах освіти в провідних країнах світу в даний час відбуваються процеси демократизації. Її суттєва ознака – разом з доступністю, варіативністю і диференціацією, децентралізацією управління – є відкритість, наступність всіх її ступенів.

Головна мета сьогодення – підготувати людину до життя у нових умов, до самовдосконалення, підвищення своєї професійної компетентності.

Початкова освіта закладає підґрунтя якісної освіти. Реформа освітньої галузі є надзвичайно важливою, адже навчання молодого покоління визначає майбутнє держави. Саме звідси випливає актуальність досліджуваного питання.

Проте комплексні дослідження початкової освіти як цілісної системи у вимірі її багатогранності, динамічного розвитку та взаємодії з іншими освітніми та суспільними феноменами в кордонах провідних країн світу на сьогодні відсутні.

Отже, з огляду на актуальність для України проблем початкової школи в кордонах провідних країн світу, відсутність їх цілісного вивчення та

важливість об'єктивного осмислення їх досвіду було обрано тему дослідження: **«Реформування початкової освіти у провідних країнах світу початку XXI ст.»**.

Мета дослідження – виявити й охарактеризувати тенденції реформування початкової освіти у провідних країнах світу та в Україні.

Для досягнення поставленої мети нами поставлені такі **завдання дослідження**:

1. Дослідити сутнісну характеристику сучасних систем початкової освіти розвинених країн світу.
2. Висвітлити проблеми стандартизації змісту початкової освіти провідних країн світу.
3. Розкрити тенденції оптимізації та підвищення ефективності навчального процесу в початковій школі у країнах Заходу.
4. Визначити проблематику оцінювання успішності учнів початкової школи у зарубіжних країнах.
5. Обґрунтувати перспективні напрями розвитку початкової освіти України в сучасних умовах її реформування.

Об'єкт - розвиток початкової освіти в провідних країнах світу та в Україні.

Предмет - напрями й сутнісні характеристики розвитку початкової освіти в зарубіжних країнах та в Україні в умовах її реформування.

Для вирішення поставлених завдань використовувалися такі **методи дослідження**:

1. *Теоретичні*: порівняння, аналіз, синтез, систематизація та узагальнення теоретичних даних, представлених у педагогічній, науковій та методичній літературі з обраного питання, вивчення та узагальнення передового педагогічного досвіду, метод вивчення нормативних та інструктивно-методичних документів з досліджуваної проблеми.
2. *Емпіричні методи*: спостереження та порівняння реформування освітніх послуг.

Практичне значення отриманих результатів полягає в тому, що узагальнений досвід реформування початкової освіти у провідних країнах світу, одержані теоретичні й емпіричні дані дозволили укласти рекомендації, покликані сприяти розбудові Нової української школи з урахуванням сучасних тенденцій у провідних країнах світу.

Апробація результатів дослідження. Матеріали роботи та результати дослідження обговорювалися на науково-практичних конференціях, а саме: на засіданнях кафедри педагогіки початкової освіти, XII Міжнародній науково-практичній конференції здобувачів вищої освіти і молодих науковців «Наука, освіта, суспільство очима молодих», Всеукраїнській науково-практичній інтернет – конференції «Сучасний вчитель початкової школи: проблеми і перспективи в контексті освітньої реформи».

Публікації. Основні положення й результати дослідження відображено в 2 працях, а саме:

1. Яворська А.В., Колупаєва Т. Є. Особливості розвитку початкової освіти в Данії. Наука, освіта, суспільство очима молодих: матеріали XII Міжнародної науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти і молодих науковців. Рівне: РВВ РДГУ .2019. С.164-165.

2. Яворська А.В. Реформування початкової освіти у провідних країнах світу (кін.20 поч.21 ст.).Професійний розвиток педагога: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції «Сучасний вчитель початкової школи: проблеми і перспективи в контексті освітньої реформи». Рівне, 2019. С.134-136.

Структура роботи. Магістерська робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до розділів, загальних висновків та додатків, розміщена на 111 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТА ПРОВІДНІ ТЕНДЕНЦІЇ СТРУКТУРНОГО РЕФОРМУВАННЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ У ПРОВІДНИХ КРАЇНАХ СВІТУ ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

1.1. Сутнісна характеристика сучасних систем освіти розвинених країн світу (Німеччина, Фінляндія, Швеція, Словаччина, Португалія, Нідерланди та Україна)

Стан освіти в державі є показником якості життя суспільства, а тому в багатьох економічно розвинутих країнах саме держава лишається головним суб'єктом, який утримує систему освіти і визначає стратегічні напрями її модернізації. На розвиток системи освіти в сучасних умовах впливають такі чотири взаємопов'язані фактори: швидкозмінність і швидкоплинність процесів суспільного розвитку, соціально-економічні трансформації в суспільстві [61, с.3].

В освітній сфері має відбутися кардинальний поворот до майбутнього відповідно до цілей розвитку цивілізації. На майбутнє має бути зорієнтована і свідомість людей. Така зміна суспільної свідомості можлива тільки в результаті використання найбільш масового соціального процесу, який називається освітою.

Говорячи про освіту, слід назвати незаперечні ознаки, що її характеризують:

- вона повинна бути стабільною, оскільки кардинальні зміни у процесі становлення людини загалом неприпустимі;

- вона повинна постійно оновлюватися, сприймати найновіші наукові відкриття, щоб виконувати свою подальшу функцію – сприяти розвитку суспільства.

Ці характеристики освіти досить суперечливі, тому їх обов'язково слід враховувати під час проведення реформ в освітній сфері, оскільки, на відміну від інших галузей, у ній кожен крок має бути максимально виваженим і

всебічно продуманим.

Провідними тенденціями реформування сучасних освітніх систем є:

- формування особистості, соціально адаптованої до сучасних умов суспільного розвитку, здатної функціонувати у світі складних технологій, співіснувати з іншими людьми та природою, здатної ідентифікувати себе з національною та загальнолюдською спільнотою як мета реформ;

- ліквідація функціональної неграмотності та малограмотності як провідний шлях подолання глобальної кризи освітніх систем;

- розбудова системи безперервної освіти;

- досягнення високих якісних характеристик навчального процесу через запровадження методів навчання, що сприятимуть прояву творчої активності та самостійності учнів; активізація уваги до способів організації взаємодії між учнями, між учнем та вчителем на всіх етапах пізнавального процесу;

- реформування змісту освіти шляхом введення інтегрованих та спеціалізованих навчальних програм, їх фундаменталізації; збільшення навчального часу на вивчення природничо-математичних дисциплін, комп'ютерної грамотності як обов'язкового компоненту освіти шляхом гуманітаризації змісту всіх навчальних дисциплін;

- оптимальне поєднання в ході реформ педагогічних концепцій «Якісна освіта для всіх» та «Диференціація освіти» з відданням переваги першій;

- соціалізація особистості в рамках концепції «Виховання в дусі миру, демократії та прав громадянина», в рамках концепцій інтеркультурної освіти;

- відхід від крайніх форм централізації (Франція, Україна) та децентралізації (США, Великобританія) управління освітою;

- удосконалення системи педагогічної освіти через подальшу інтелектуалізацію, гуманітаризацію навчальних програм, філософізацію теоретико-педагогічної підготовки, збільшення уваги до модульної побудови навчальних курсів, побудову інтегрованих навчальних програм тощо. Завданням педагогічної освіти стає формування у майбутніх учителів наукового підходу до організації своєї діяльності, прагнення до сприйняття найновіших

досягнень НТП, формування інноваційного підходу до своїх обов'язків;

- активізація тенденцій до зближення освітніх моделей у розвинутих країнах внаслідок розвитку глобальної економіки, міжнародного ринку праці;

- тенденція до активізації ринку освітніх послуг (передусім у сфері професійної та післядипломної освіти) як наслідок поширення на освітню сферу ідеології вільного ринку. Такі зміни найбільш активно відбуваються у англomовних країнах, однак помітні і в інших;

- недостатня послідовність освітніх реформ у більшості країн світу [59].

Провідною ідеєю, що покладена світовою педагогічною думкою в основу оновлення освіти, є ідея безперервності освіти. Цей висновок обґрунтовується такими міркуваннями:

- зростаюча інтелектуалізація і динамізм праці. Кожне десятиліття обсяг наукових знань у світі подвоюється, відбувається швидке оновлення техніки і технологій. Спеціаліст вимушений у таких умовах навчатись усе життя і кілька разів перекваліфікуватись;

- зростання значимості «людського фактора» як в економічному, так і в соціальному розвитку сучасного суспільства. Широке розповсюдження отримала концепція «компетентної людини» як провідної мети освіти, згідно з якою освітні системи мають бути достатньо широкими, гнучкими, адаптивними, щоб протягом усього життя людини забезпечити розвиток її компетентності у найрізноманітніших проявах;

- поширення ідей демократизації суспільного життя та освіти. Демократизація в освітній сфері привела до високого рівня гетерогенності тих, хто навчається (люди різної статі, соціального походження та перспектив, віку), а, отже, до різноманіття їх запитів, потреб, інтелектуальних можливостей. Звідси випливає необхідність побудови гнучкої і варіативної освітньої системи;

- демографічні зміни, пов'язані з подовженням тривалості життя людей (в середньому до 75-78 років) Після виходу на пенсію вони мають багато років вільного від роботи часу, який вони хочуть провести корисно, удосконалюючи себе духовно та фізично. У зв'язку зі зростаючим попитом виникають нові

освітні послуги для людей «третього віку»;

- поява і широке розповсюдження нових інформаційних технологій (телебачення, відеотехніка, персональні комп'ютери, інтерактивні системи тощо), які дають принципово нові можливості для дистанційного та індивідуального навчання.

Отже, головна ідея докорінної реорганізації традиційної освітньої системи полягає у створенні для кожної людини можливостей отримання і поповнення знань, можливостей розвитку, удосконалення, самореалізації протягом усього життя.

В останні десятиліття європейська початкова освіта пережила істотні зміни, включаючи реструктуризацію. У своєму розвитку цілі, завдання і цінності початкової освіти зазнали трансформацій. У досліджуваний нами період 1980-х рр. і початку XXI століття виокремлюємо такі етапи:

1) 1980-ті рр. – домінуючі у педагогіці та соціології ідеї дитиноцентризму визначають цілі та цінності національних навчальних програм у багатьох європейських країнах;

2) 1990-ті рр. – соціально-економічні проблеми висуваються на перший план, що спричиняє зростання контролю з боку держав і робить нагальною стандартизацію шкільної освіти як інструменту забезпечення її якості;

3) з поч. XXI ст. цілі спрямовані на формування в учнів основ грамотності, підвищення рівня успішності, підготовку до життя в мультикультурному суспільстві та в мінливому економічному й виробничому середовищі, що вимагає широкого спектру навичок і компетентностей.

У 80-ті роки в більшості країн Європи у царині освіти спостерігаються дві основні тенденції: значне зростання фінансування освіти та посилення контролю над освітою з боку урядів. Освіта почала відбивати політичний, соціальний та економічний порядок денний урядів. Ці фактори сприяли посиленню централізації та стандартизації освіти, особливо в Англії, яка в кінці

десятиліття була названа критиками однією з найбільш централізованих і недемократичних систем освіти в західному суспільстві.

Державний контроль над освітою мав значний вплив на цілі, завдання та цінності початкової освіти. Хоча деякі країни продовжили або почали розбудову початкової школи на принципах філософії дитиноцентризму, інші зосередилися на економічних результатах освітнього процесу. У Нідерландах, наприклад, серйозна реструктуризація початкової освіти відбулася на початку 80-х років минулого століття у ході реалізації положень Акту про початкову освіту (The Primary Education Act or Wet op het Basisonderwijs – WBO, 1981), в якому зазначалося, що основною метою початкової школи повинно бути задоволення освітніх, емоційних, соціальних і пізнавальних потреб школярів.

Серед цілей початкової освіти WBO також підкреслив важливість:

- організації безперервного процесу розвитку школярів, адаптованого відповідно до прогресу окремого учня;
- забезпечення творчого розвитку учнів;
- надання знань та формування необхідних соціальних, культурних і фізичних навичок для життя у мультикультурному суспільстві.

Досліджуючи трансформацію цілей освіти, зокрема на початковому щаблі, важливо враховувати, що вони є відображенням як історико-географічного фону, так і соціально-економічного та політичного контексту розвитку країн.

В останні 40 років початкова освіта в країнах Західної Європи зазнала істотних змін, а в певних випадках – реструктуризації. Незважаючи на велику кількість ініціатив і реформ у національних системах, цілі, завдання, цінності та пріоритети початкової освіти впродовж зазначеного періоду формувалися здебільшого під впливом двох основних факторів: по-перше, прихильники дитиноцентризму і прогресивної освіти (М. Армстронг (Michael Armstrong), Е. Бойс (Ella Ruth Boyce), Л. Марш (Leonard Marsh), С. Маршалл (Sybil Marshall), К. Росен (Connie Rosen), С. Роуланд (Stephen Rowland), Х. Шиллер (Christian Schiller)) закликали створити гнучку та автономну початкову школу; по-друге, керуючись політичними й соціально-економічними викликами, країни ЄС взяли

курс на децентралізацію та стандартизацію освіти [78, с. 267].

Інтерналізація навчання, що відбувається сьогодні в Європі, спонукає педагогів до об'єднання не лише з метою вироблення спільних стандартів вищої освіти, зумовлених Болонським процесом, але й визначення єдиних цілей організації навчання особистості в інтересах розбудови глобального громадянського суспільства на засадах загальнолюдських демократичних цінностей [34, с. 2-3].

На методологічному рівні у Концепції 12-річної школи (1999) визначено мету і функції початкової освіти, яка, зберігаючи наступність з дошкіллям, забезпечує подальше становлення особистості дитини, її інтелектуальний, фізичний, соціальний розвиток. Пріоритетними у початкових класах є загальнознавчі, розвивальні, виховні й оздоровчі функції. Характерними для початкової школи є практична спрямованість змісту, інтеграції знань, що дає змогу краще брати до уваги визначальну особливість молодших школярів – цілісність сприймання й освоєння навколишньої дійсності [54, с. 91].

Найважливішим завданням зарубіжної елементарної освіти є створити дитині найсприятливіші умови для розвитку особистості, враховуючи потреби суспільства та існуючі в ньому суперечності, дати базові знання та навички, необхідні для подальшого розвитку та входження в суспільство. Це має здійснюватися у процесі тісної співпраці вчителів з батьками. Школа має функціонувати винятково «для дитини», враховуючи її потреби, здібності та поведінку.

У 1980-ті роки у більшості країн Західної Європи в царині освіти спостерігаються дві основні тенденції: значне зростання фінансування освіти та посилення контролю над нею з боку урядів. Освіта починає відображати політичний, соціальний та економічний порядок денний урядів. Ці фактори сприяють посиленню централізації та стандартизації, особливо в Англії, яка наприкінці десятиліття була названа критиками як одна з найбільш централізованих і недемократичних систем освіти в західному суспільстві.

Цілі початкової освіти у Королівстві Нідерландів, заманіфестовані на законодавчому рівні, зокрема, до 1985 р. і після прийняття у 1985 р. нового Акту про початкову освіту, характеризуються, за даними EURYDICE, у таких чотирьох рівнях соціально-педагогічних позицій, як: початкова освіта поширюється на всіх дітей у віковому цензовому масштабі – від чотирьох до дванадцяти років; викладання ведеться за певними робочими навчальними планами; у структурі шкільного робочого навчального плану визначаються мета і методи навчання, календарно-тематичні фази навчання, організаційні етапи навчання та алгоритм і моніторинг оцінювання; навчальний план початкової освіти спрямовано на восьмирічний цикл освітньої діяльності початкової школи.

Навчання у початковій школі (Grundschule) у Німеччині починається у шестирічному віці і триває упродовж чотирьох-шести років. У перших двох класах відсутня дисциплінарна структуризація :

базові знання з математики, німецької мови, краєзнавства, музики і релігії викладаються комплексно, в рамках одного навчально-виховного курсу. Як правило, початкові класи існують в рамках структури середньої школи (Allgemeineschule), де учні, які одержали початкову освіту, продовжують навчальний курс, власне, у середній школі (з 10-12 до 16 років).

Початкова школа (Grundschule), у яку діти приходять в 6-річному віці і яку відвідують упродовж 4 років, покликана створити базову підготовку до середньої школи. Хоча існують винятки. У Берліні початкова школа триває 6 років, а в інших регіонах 5 і 6 класи готують до вступу до різних типів середніх шкіл. Діти зазвичай потрапляють до середньої школи, яку вибирають батьки, згідно зі своїми прагненнями.

Вплив початкової школи у цьому питанні обмежується письмовою рекомендацією до певного типу середньої школи. Ігнорування думки і рекомендацій вчителів початкової школи нерідко призводить до труднощів із навчанням дитини через високі вимоги школи. Понад 30% випускників

початкової школи потрапляють до основної школи, де програма загальної освіти орієнтується на найнижчий рівень [67,с. 26-30].

За структурою, визначеною Основним законом про освітню систему (LBSE), португальська система освіти включає дошкільну освіту, шкільну освіту та позашкільну освіту . Остання зорієнтована на освіту впродовж всього життя.

Основний закон про освітню систему Португальської Республіки, ухвалений Асамблеєю Республіки 14 жовтня 1986р., орієнтується на реформування всієї політики організації освіти Португальської Республіки.

Цей закон повторно визначив і розширив термін навчання в обов'язковій школі. Тут початкова базова освіта (Ensim Básico) кваліфікується як універсальна, обов'язкова і безкоштовна освіта упродовж 9 років обов'язкового навчання в школі.

Початкова школа (ansino Básico) є обов'язковою, загальною, безкоштовною і уніфікованою. Триває дев'ять років і включає в себе: чотирирічний цикл інтегрованого навчання; (вік: 6-10 років); дворічний цикл підготовчої освіти (вік: 10-12 років); трирічний цикл, що готує учнів до прийняття рішень з питань вибору та напрямів подальших досліджень (подальшої освіти), і дає загальне уявлення про професійно-технічну освіту (вік: 12-15 років). У рамках всіх 3 циклів акцентується увага на трьох блоках нового навчального плану: проектний блок, навчання під керівництвом викладача, просвітницька освіта. Ці три блоки, у тому числі етика і релігія, а також і спортивні заходи, мають назву «індивідуальний і соціальний розвиток учнів». У кінці кожного семестру і циклу проводиться тестування, що оцінюється за шкалою від 1 до 5. Третій цикл закінчується «центральним» екзаменом з португальської мови та математики. Після завершення навчання в початковій школі учні отримують диплом, який надає право навчатися у середній школі.

Обов'язкова 9-річна освіта поділяється на три періоди (4+2+3), розпочинаючись з віку 6 років. Цьому передують досить розвинене дошкільне

виховання для віку 3-5 років. На заключній стадії учні складають випускні экзамени за основну школу і отримують відповідний атестат. Незадовільне навчання і провал на іспитах призводить до отримання довідки про відвідування основної школи.

Базовим нормативним актом, який регулює освіту в Словацькій Республіці, є Закон № 245/2008 Збірник законів «Про виховання та освіту» в новій редакції (далі «Шкільний закон»). Згідно з даним законом громадяни Словацької Республіки мають право на безкоштовну освіту в державних початкових та середніх навчальних закладах. Обов'язковими предметами в початкових і середніх школах є словацька мова і література в обсязі, необхідному для її вивчення. Глухонімим дітям та учням гарантується виховання та освіта на мові жестів.

Виховання та освіта може в даних умовах проводитись і на іншій – іноземній мові (білінгвістичне навчання). У школах або класах з білінгвістичним навчанням складовою частиною навчання є обов'язковим предмет – словацька мова і література [68].

Обов'язкове навчання у дітей починається в шість років (десятирічне), та триває до кінця шкільного року, в якому учень досягне 16 років, якщо законом не встановлено інакше. Заяву на відвідування дитиною школи подають законні представники дитини, яка має 6 років, з 15 січня до 15 лютого. Кожна школа встановлює день запису в школу та інформує про це на своєму сайті.

Початкові школи мають дев'ять класів з можливістю використання нульового класу. Початкові школи надають початкову освіту, знання з мови, природознавства, суспільних наук, мистецтва, спорту, транспорту, життєвої орієнтації та іншу освіту та виховання [71, с. 228-232].

Фінляндія відрізняється від інших країн в тому відношенні, що їй фактично вдалося розв'язати проблему другорічників, при тому, що у багатьох розвинених країнах частка учнів, які навчаються в одному і тому ж класі два роки підряд, понад 2%.

Фінляндія, втім, знайшла спосіб відрізнитися у піклуванні про учнів: у школах цієї країни повсюдно запроваджене безкоштовне харчування (яке існує також у Швеції, Шотландії та Індії, але не у всіх школах). На нього можуть розраховувати всі школярі у віці від 7 до 18 років.

Обов'язкова освіта (Basic Education) розпочинається для всіх дітей з віку 7 років і поділяється на два ступені: нижній (шестирічний), який можна назвати «початковою школою»; верхній (трирічний) – основна школа чи «молодша середня школа».

Навчання в системі обов'язкової освіти безкоштовне. Воно розпочинається рідною мовою, а з третього року додається інша мова (друга державна або іноземна). У початковій школі (нижній ступінь) викладаються такі предмети: математика, географія, біологія, історія, суспільствознавство, основи екології, громадянські знання, релігія, музика, фізкультура, образотворче мистецтво. Великого значення надають у Фінляндії вдосконаленню системи оцінювання знань учнів, яку розглядають як інтегральну частину тісної кооперації школи і сім'ї. Остаточні оцінки виставляються лише після спільного обговорення результатів учнів їхніми батьками і вчителями. Це сприяє втіленню гуманістичних підходів до педагогічних вимірів, перетворенню їх у засіб орієнтації учнів, своєчасного інформування, як про успіхи, так і про зони виникнення загроз успішному виконанню навчального плану.

Впродовж перших шести років навчання дозволені і описові, і кількісні оцінювання. Більшість шкіл (і проти цього не заперечують батьки) застосовує кількісне оцінювання, яке доповнюється описовим. Шкала оцінювання включає такі бали: 4 – незадовільно, 5 – «прохідний» бал, 6 і 7 – задовільно, 8 – добре, 9 – дуже добре, 10 – відмінні знання і вміння. Описове оцінювання містить вказівки про ставлення учня до своїх обов'язків, темпи прогресу в окремих дисциплінах виконується класним керівником за участю всіх вчителів.

Оцінювання поділяється на поточне (впродовж року) і заключне (наприкінці кожного класу). Для отримання свідоцтва про основну освіту необхідно успішно виконати програму 9 класів. Ті, хто навчається у 10-му

класі, отримують додатковий сертифікат. У разі невиконання цих вимог учень має право лише на довідку про навчання (certificate of resignation).

У системі обов'язкової освіти більшість закладів належить муніципалітетам. Відтак, можна стверджувати, що система обов'язкової освіти у Фінляндії була і залишається державною.

У Королівстві Швеція обов'язкову освіту було введено в 1842 році. Вона, як правило, розпочинається для дітей семи років (на прохання батьків у школу можуть бути прийняті діти і молодшого віку). Характерним для північного регіону є право на освіту, що підкреслює походження (патріотичне виховання) (вона охоплює перші шість років навчання в початковій школі). Особлива увага приділяється також розумово відсталим дітям. Їм виділена спеціальна початкова школа або школа, яка готує до життя.

Шведська початкова школа гарантує дітям, між іншим, заняття з художньої творчості, домоводства, англійської мови, другої іноземної мови, гігієни і виховання дитини, а також практику на робочих місцях, і навчальні курси, запропоновані муніципалітетом.

Оцінювання засноване на визначенні набору навичок, якими повинен володіти учень на конкретну оцінку. Рейтинги виставляються лише на восьмому році навчання, і для того, щоб оцінка була об'єктивною або порівняльною, по всій країні проводяться тестування досягнень учня.

Всі шведські школи проводять наприкінці другого класу тести на читання і рахування, а також тести з шведської, англійської та математики у кінці п'ятого і дев'ятого класів. Школа закінчується одержанням сертифіката (диплома), що містить результати (оцінки) з усіх предметів, а також результати державних екзаменів. На цьому етапі освіти, існує триступенева шкала залікових кредитів: оцінка, оцінка з відзнакою або оцінка із спеціальною відзнакою.

Наприкінці 9-го класу учні пишуть тест на підтвердження знання шведської мови і літератури, англійської мови, математики і другої іноземної мови. На основі оцінок в атестаті у початковій школі можна розраховувати на

прийом до середньої школи, яка відома під назвою «гімназія», де продовжують своє навчання більшість випускників початкової школи (97,7%).

У Швеції немає такого явища як залишення учня повторно на другий рік навчання, це можливо лише, якщо учень сам напише заяву про таке прохання. Дитина, у якої виявляють труднощі у навчанні, вчиться на основі індивідуальної програми, яка передбачає скорочення годин з предмету, з якого у неї проблеми, і збільшується кількість годин з предмету, який їй до вподоби [70,с. 67-74].

Отже, аналіз цілей початкової освіти 1990-х років у провідних країнах світу дає змогу виокремити такі спільні акценти:

- індивідуальний розвиток учнів шляхом надання загальної освіти;
- упровадження іншомовної освіти;
- комп'ютеризація навчального процесу в початковій школі;
- моральне виховання й духовний розвиток молодшого школяра;
- розвиток емоцій, інтелекту та творчості дитини;
- виховання відповідального громадянина для життя в мультикультурному демократичному суспільстві.

Друга хвиля розширення ЄС припадає на 2004–2007 рр., коли його членами стають Кіпр, Чеська Республіка, Угорщина, Естонія, Латвія, Литва, Мальта, Польща, Словаччина, Словенія та Румунія. Цей період розвитку освіти, у тому числі початкової, відбувається в умовах відкритого методу координації, обраного державами з метою обміну досвідом, визначення спільних координат розвитку та розроблення інструментів вимірювання прогресу. Єдиною рамкою реформування національних освітніх систем стає програма «Освіта та професійна підготовка 2010», затверджена Європейською комісією у 2002 році.

Таким чином, на початку XXI ст. цілі, завдання та цінності початкової освіти визначаються під впливом політичних та економічних тенденцій розвитку європейських суспільств, зберігаючи принципи особистісно

орієнтованого навчання, що залишається домінуючою освітньою філософією початкової школи.

Провідні країни світу, як і раніше, зосереджені на підвищенні стандартів, вихованні громадянськості та мультикультуралізму, підсилюючи акцент на активності учня в навчанні, його безпеці, здоровому способі життя та сталому розвитку. Проте ставлення освітян і науковців (Р. Александер, К. Брегоні, Д. Гартлі та ін.) до такого «гібриду» політичних, соціально-економічних і педагогічних цілей освіти, що сформувався під впливом зовнішніх чинників, є неоднозначним.

Висновки української дослідниці О. Овчарук підтверджують той факт, що у переліку цілей початкової освіти сьогодні акцент робиться на громадянській освіті й вихованні, освіті здоров'я та освіті миру. Крім того, проблема прав людини і дитини стає однією з найактуальніших тем і на національному, і на міжнародному рівнях, що ставить перед початковою школою завдання інформування молодшого школяра та його орієнтації в громадянському суспільстві. Створена в провідних країнах світу мережа шкіл миру має на меті виховати в підростаючого покоління повагу до загальнолюдських цінностей шляхом включення їх до змісту освіти й формування навичок мирного співіснування та співробітництва [52, с. 18].

Прищеплення учням толерантності, відчуття міжкультурної спільності, поваги до національностей і культур розглядається як чи не найважливіше завдання початкової школи у контексті розвитку європейської інтеграції та єдиного освітнього простору. Крім морального й духовного розвитку на початкову школу в провідних країнах світу покладена відповідальність за фізичне здоров'я молодших школярів. Фізкультурна освіта є обов'язковим компонентом навчального плану в усіх країнах і передбачає відповідні віку учнів статеве виховання, вивчення людського організму, знання правил здорового харчування і гігієни, розвиток фізичної грамотності та позитивного ставлення до фізичної активності упродовж життя. Закладені у початковій

школі основи фізичного здоров'я як найголовнішої цінності життя постають гарантом психічного і соціального благополуччя дорослої людини [72, с.95].

Вочевидь, у будь-який історичний період освітні цілі, зокрема і початкової ланки, формулюються залежно від зовнішніх чинників, які за природою можуть мати економічний, політичний, соціологічний, освітній, філософський характер або бути комбінованими.

Функціонування та розвиток освітньої системи в Україні регламентується, перш за все, такими документами: Закон України «Про освіту», прийнятий у 1991 році (остання третя редакція Закону затверджена Верховною Радою України 23 березня 1996 року); Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), прийнята у 1993 році; Концепція національного виховання (1994), Закон України «Про загальну середню освіту» (1999).

У процесі розроблення нової редакції Державного стандарту початкової загальної освіти було ретельно вивчено зарубіжний досвід і враховано кращі традиції вітчизняної освіти.

Новий Державний стандарт початкової загальної освіти, розроблений відповідно до мети початкової школи з урахуванням пізнавальних можливостей і потреб учнів початкових класів, визначає зміст початкової загальної освіти, який ґрунтується на загальнолюдських цінностях та принципах науковості, полікультурності, світського характеру освіти, системності, інтегрованості, єдності навчання і виховання на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями і народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави.

Початкова загальна освіта забезпечує загальний розвиток дитини, вміння впевнено читати, писати, знати основи арифметики; первинні навички користування книжкою та іншими джерелами інформації; формування загальних уявлень про навколишній світ, засвоєння норм загальнолюдської моралі та особистісного спілкування, основ гігієни, вироблення перших трудових навичок. Строк навчання – 4 роки.

Вся діяльність загальноосвітньої школи спрямовується на утвердження гуманістичного призначення освіти, її визначальної ролі в економічному, соціальному, політичному і духовному оздоровленні суспільства. Гуманізація і гуманітаризація школи передбачає зміцнення органічного зв'язку навчання в ній з витоками національної культури, гуманітарними традиціями людства, досягненнями вітчизняної і світової громадської думки, подолання розриву між культурою, наукою і освітою

Найважливішими напрямками відродження школи є: реалізація в навчанні та вихованні підростаючого покоління ідеї народності на основі засвоєння позитивних традицій національних культур українців та інших народів, що проживають в Україні, відродження ролі школи в розвитку культури народу; демократизація всіх сторін шкільного життя, перетворення школи з відомчої ідеологічної установи в громадське державний інститут, відхід від жорсткого одержавлення і регламентації її діяльності, широкий розвиток самодіяльних засад, залучення громадськості до визначення і здійснення шкільної політики; індивідуалізації навчально-виховного процесу, організація його з урахуванням здібностей, нахилів, інтересів дітей та їхнього інтелектуального, фізичного і психічного розвитку, диференціація, яка передбачає варіативність змісту, форм і методів навчання та виховання; інтеграція зусиль всіх соціальних інститутів виховання – сім'ї, школи, позашкільних установ, виробничих колективів, громадських організацій для поліпшення виховання підростаючого покоління [59].

У 2017 році, в Україні стартував пілотний проект Нової української школи, який охопив приблизно сотню шкіл. У 2018 році понад 400 тисяч першокласників почали вчитися за новими стандартами. У вересні 2018-го міністр освіти і науки Лілія Гриневич зазначала, що реформа передбачає «оновлений зміст освіти, який спрямований не лише на напихання дітей знаннями».

Л. Гриневич неодноразово заявляла, що мета реформи – створити систему освіти, в якій дитина отримує набір навичок, а не багаж знань, які важко

застосувати в реальному житті. Вчителі, які долучилися до пілотного проекту і запуску НУШ, мали завдання зробити навчання більш інтегрованим – тобто таким, що створює цілісну картину світу, а не обмежує процес однією дисципліною.

Концепція НУШ передбачає 11 ключових компетентностей, яких внаслідок навчання повинна набути дитина. Окрім більш традиційних (спілкування державною та іноземними мовами, знання математики, культурний розвиток), до них входять, наприклад, вміння вчитися впродовж життя, підприємливість і інформаційно-цифрова компетентність.

Також, реформа передбачає оновлення матеріально-технічної бази шкіл, починаючи з парт. За наказом МОН, парти і стільці мають бути розраховані на одного, але при цьому бути придатні для того, щоб їх можна було поставити разом для групових занять.

Концепція «Нової української школи» передбачає, що освітня субвенція забезпечує доплату вчителям, які працюють у інклюзивних класах, інклюзивна субвенція на 65% покриває видатки на корекційно-розвиткові заняття дітей, на 35% – закупівлю корекційного обладнання та кабінетів інклюзивно-ресурсних центрів. Водночас забезпечення харчування дітей з особливими освітніми потребами, матеріально-технічної бази для них, підвищення кваліфікації викладачів – відповідальність місцевих органів самоврядування. [48, с. 34]

Найбільш позитивним результатом НУШ, на думку Лілії Гриневич, є те, що діти з великою радістю ідуть до школи. Процес навчання став дуже цікавим для дітей, він суголосний їхньому віку. Учні багато рухаються, навчаються м'яким навичкам, критичному мисленню, співпрацювати один із одним. Тому в цьому сенсі є дуже багато позитивних результатів.

Однак, є два тривожні аспекти. Перший: вчителі кажуть, що працювати їм у таких умовах, звичайно, значно складніше. Одна річ, коли діти цілий день сидять за партою і ви не думаєте, як організувати їхню діяльність, простір, вони не такі динамічні, не так активно рухаються по класу, розмовляють одне з одним... Тому всі вчителі наголошують, що їм стало цікавіше працювати, але

вони більше втомлюються. Тут треба також врахувати, що 100 шкіл, які пілотували новий стандарт, не мають підручників, а щоразу отримують новий матеріал. Це також ускладнює їхню роботу.

Другий аспект – це переповнені класи. Тому що у переповнених класах, у яких навчається більше, ніж 30 дітей, дуже важко організувати роботу, щоб передбачити всі ці, як ми їх називаємо, «куточки» або «осередки», де діти займаються окремою діяльністю. Це є величезна проблема, яка, зокрема, пов'язана з новими мікрорайонами, районами житлової забудови, де, на превеликий жаль, зовсім недобросовісною є співпраця між забудовниками і органами місцевого самоврядування. Відбувається наступне: спочатку будується житло, а потім – соціальна інфраструктура. Зараз ми стали перед таким викликом, особливо у великих містах України, де ми маємо класи до 35 і навіть 40 дітей і це, на жаль, стає нормою. Розділити їх на два класи не можна, бо в принципі до 30 дітей – це є той норматив, який визначений законом. Для вивчення іноземних мов, української мови такі класи поділяються на групи, щоб дати їм більше можливості розмовляти і розвивати комунікативні навички. А от яким чином організувати активну діяльність дітей, якщо в класі на дуже обмеженій площі знаходиться понад 30-35 дітей, залишається питанням. Тому зараз ми націлюємо органи місцевого самоврядування і ставимо як пріоритет на наступні роки розбудову соціальної інфраструктури там, де є діти у районах інтенсивної забудови.

Отже, досліджуючи сучасні тенденції розвитку початкової освіти у провідних розвинутих країнах світу та в Україні, П. Лузан, О. Васюк вдаються до поетапного визначення тенденцій: від системи дошкільного виховання до педагогічної освіти, визначаючи провідні напрями та стратегії системи педагогічної освіти розвинутих країн [43, с. 238–256]. Зокрема, серед тенденцій системи початкової освіти виділено: зближення початкової школи з дошкільними закладами; злиття початкової школи з першим ступенем середньої освіти – створення «основної школи» (базової), обов'язкової для всіх дітей упродовж 9-10 років навчання у більшості країн світу; об'єднання дрібних

шкіл у сільській місцевості; поява або зростання кількості початкових шкіл, які задовольняють культурні потреби окремих груп населення.

Визнаючи особистісно зорієнтоване та розвивальне навчання як домінуючу педагогіку початкової школи в умовах сьогодення, цілі початкової освіти також відображають економічні та соціальні виклики європейських суспільств. Зважаючи на складність реалізації, заявлених в освітніх документах завдань, можна констатувати, що до сучасної початкової школи висуваються високі вимоги з боку суспільства, що створює певне напруження, пов'язане з намаганнями поєднати цілі для розвитку дитини і цілі для розвитку суспільства.

Загалом, на початку XXI ст. цілі, завдання та цінності початкової освіти визначаються під впливом політичних та економічних тенденцій розвитку європейських суспільств, зберігаючи принципи особистісно орієнтованого навчання, що залишається домінуючою освітньою філософією початкової школи.

Таким чином, характер цілей початкової освіти в країнах Європейського Союзу у XXI столітті визначається її місією – створити найсприятливіші умови для розвитку особистості дитини, дати базові знання і сформувати навички, необхідні для успішної соціалізації та входження у світ дорослих.

Цілі та цінності початкової освіти сьогодні у країнах ЄС демонструють більше схожості, ніж відмінностей. Визнаючи особистісно зорієнтоване та розвивальне навчання як домінуючу педагогіку в початковій школі на сучасному етапі, цілі початкової освіти, перш за все, відображають економічні та соціальні виклики європейських суспільств.

1.2. Проблеми стандартизації змісту початкової освіти провідних країн світу (США, Франція, Японія, Сполучене Королівство Великобританії, Північної Ірландії та України)

Проголошення Україною пріоритетності створення умов для розвитку кожного громадянина, утвердження загальнолюдських і національних цінностей та інтеграції країни до світового демократичного простору передбачає кардинальну трансформацію усіх суспільних сфер, у тому числі й освіти. Остання, в умовах переходу до інформаційного суспільства, перетворюється на один із провідних засобів підготовки молоді до життя і роботи у нових умовах. Це зумовлює необхідність інноваційного розвитку усіх ланок освіти, зокрема і школи, яка є платформою, на якій закладаються ключові характеристики молоді особистості. Успішний прогрес на цьому шляху неможливий без ретельного вивчення позитивного досвіду зарубіжних країн.

XX століття ознаменоване епохальними науковими відкриттями. При цьому простежується очевидна закономірність: ті країни, які першими збагнули важливість освіти та розпочали її реформування, досягли найвищих успіхів як у галузі економічного розвитку, так і науки.

Сьогодні на базову освіту, включно з початковою, у країнах ЄС покладається важливе завдання – сприяти гармонізації національних освітніх систем Спільноти в ідейному, організаційному, змістовому плані задля розбудови єдиного європейського освітнього простору.

Стандартизація здійснюється різними шляхами залежно від типу управління освітньою системою: централізованого чи децентралізованого.

Типовими прикладами централізованих систем управління освітою є системи шкільництва Австрії, Франції, Італії, Іспанії, Нідерландів, Японії і також ряду інших країн різних регіонів світу. У Радянському Союзі теж існувала система з високим рівнем централізації управління. В сучасній Україні взятий стратегічний курс на відхід від застарілих норм, які більше не відповідають формам державного устрою, потребам шкільного будівництва.

Формами стандартів у освітній сфері в країнах з централізованою формою управління освітою є, перш за все, навчальні плани і програми, затверджені державним відомством - Міністерством освіти; норми матеріально-технічного

забезпечення навчального процесу, норми фінансування, розпорядок шкільного життя, штатний розпорядок, форми моніторингу якості освіти тощо. Всі ці стандарти є єдиними для всіх державних шкіл. Існування таких стандартів має як позитивні так і негативні сторони. До позитивних слід віднести сприяння підтримці високого загальнонаціонального рівня якості освіти, забезпечення всіх шкіл рівними матеріально-технічними можливостями для успішної роботи; до негативних – посилення авторитарних тенденцій у системі освіти, сковування ініціативи працівників шкіл та місцевої адміністрації, нав'язування одноманітних форм та методів навчальної роботи, недостатнє врахування регіональної специфіки [58, с. 191].

Для країн з децентралізованою системою управління освітою стандарти були до останнього часу досить новим, незвичним явищем. Тому саме тут процеси стандартизації, що пов'язані з необхідністю підвищення якості освіти, йдуть протягом останніх років найбільш активно. До таких країн відносяться, передусім, США та Великобританія. Розглянемо досвід стандартизації освіти на прикладі США.

Освітні реформи, пов'язані з стандартизацією освіти почались у США у 1989 році, коли адміністрація президента Дж. Буша прийняла програму «Америка 2000». В ній були проголошені загальнонаціональні цілі освіти. Провідні з них мали безпосереднє відношення до проблеми якості шкільної освіти. Проголошення високих цілей на загальнодержавному рівні передбачало прийняття ряду конкретних заходів щодо їх реалізації на тому ж рівні, і у 1991 році Конгрес заснував тимчасовий державний орган – Національну раду з стандартів освіти та тестування (NCEST).

Її метою була оцінка можливості створення національних освітніх стандартів та тестів, розробка рекомендацій щодо вимог до них, розробка довгострокової політики стандартизації американської освіти: структури стандартів та механізмів їх добровільного запровадження. У 1992 році NCEST звітувала про розробку основних характеристик стандартів, що включали такі положення:

- мета стандартів – домогтися високих досягнень, а не мінімальної компетенції;
- стандарти повинні вказувати напрями та принципи, а не бути навчальною програмою;
- стандарти повинні бути національними, а не федеральними: стати справою всієї нації, а не вузького кола федеральних чиновників;
- стандарти повинні прийматися добровільно, а не нав'язуватися силою «згори»;
- стандарти повинні бути динамічними, а не статичними;
- стандарти повинні стимулювати до досягнення більш високих результатів, а не відштовхувати від школи учнів з «неблизкучими» успіхами.

Запровадження системи національних стандартів у сфері освіти супроводжувалось розробкою нових тестів. У цьому процесі передбачалось дотримуватись таких пріоритетів:

- пріоритет комплексного оцінювання, а не окремих тестів;
- пріоритет колективної добровільної співпраці зі штатами у розробці тестів над нав'язуванням їм готових рішень;
- постійне вдосконалення системи тестів, а не встановлення раз і назавжди усталеної догми [58, с.192].

Позитивно, що на тому початковому етапі NCEST все ж утрималася від рекомендації ввести єдиний національний тест. Було запропоновано створити постійний орган з сертифікації стандартів та критеріїв оцінок. Рада підкреслила, що введення стандартів не зможе відразу вирішити всіх проблем в освітній сфері, але вони повинні стати основою для процесу уніфікації навчальних планів у штатах, для діяльності шкільних вчителів, для системи педагогічної освіти, видавців навчальної літератури, основою для суспільних зусиль у подоланні перешкод для забезпечення всім рівних умов для здобуття якісної освіти.

У березні 1994 року адміністрація президента Б.Клінтона прийняла програму «Цілі 2000», у якій підтверджувались повноваження Комітету з цілей освіти (NEGP), було засноване нове федеральне відомство – Комітет з національних стандартів освіти та їх удосконалення (NESIC), призначенням якого є сертифікація добровільно прийнятих стандартів. Комітету поставили за мету контроль за відповідністю національних стандартів міжнародним, їх порівнюваності з кращими світовими стандартами у галузі освіти, за відповідністю стандартів штатів національним стандартам.

Одночасно була заснована система фінансової підтримки для штатів, які брали активну участь у розробці і запровадженні національних стандартів; для створення чотирьох нових дослідницьких інститутів, прямо призначених для вирішення проблем стандартизації освіти:

- Національний інститут студентської успішності, навчальних програм і оцінки якості навчання;
- Національний інститут навчання важковиховуваних дітей;
- Національний інститут управління освітою, фінансів, стратегії та менеджменту в освіті;
- Національний інститут післясередньої освіти, бібліотечної справи та безперервної освіти.

Отже, на сучасному етапі у США виділяють три типи освітніх стандартів відповідно до місця, яке стандартизований елемент займає у процесі освіти: стандарти навчальних програм; стандарти оцінювання знань, умінь та навичок учнів; стандарти у кадровому та матеріально-технічному забезпеченні школи і навчального процесу [58, с.193].

Суттєвою проблемою, що стає на перешкоді виконання національної програми стандартизації освіти в США, залишається її фінансування: оскільки воно здійснюється переважно не на федеральному, а на місцевому рівні, то і вимоги до стандартів повинна, на думку значної частини американців, ставити не федеральна влада, а місцева. Існує і багато інших аргументів як «за», так і

«проти» стандартизації освіти, які є предметом широкої загальнонаціональної дискусії [58, с.194].

Початкова освіта у США представлена чисельними державними і приватними школами, останні з яких організують здебільшого релігійні організації. Кожний штат формує власну законодавчу базу (тривалість навчання, вибір планів і програм навчання, джерело фінансування та ін.)

Навчальні плани початкової освіти передбачають однакове для всіх штатів «ядро» предметів: англійська мова, математика, природничі науки, фізичне виховання. Варто звернути увагу на те, що школи різняться терміном навчання та способами викладання цих предметів.

Аналіз початкової освіти у США та дозволив визначити наступні позитивні здобутки початкової школи, а саме:

- забезпечення права дітей з відхиленнями в розвитку вчитися у звичайному класі, спілкуватися з однолітками, повноцінно соціалізуватися;
- створення можливості для різнобічної участі молодших школярів в соціальній діяльності;
- функціонування центрів педагогічної підтримки молодих сімей і батьків учнів;

Поряд з цим, слід констатувати, що початкова освіта США характеризується і певними недоліками наявністю серйозних педагогічних проблем. Зокрема: недостатня кількість кваліфікованих фахівців (психологів, терапевтів, соціальних педагогів); розбіжність у моральних стандартах, етичних цінностях.

Перебуваючи у постійному розвитку, освітні стандарти відображають суспільний ідеал освіченості, вимоги до освіти як основи соціокультурного становлення підростаючого покоління, виконуючи стабілізуючу та регламентуючу функції, передусім – збереження єдиного освітнього простору в державі.

Шведські дослідники Д. Сундберг і Н. Вальстрем називають стандартизацію освіти міжнародною тенденцією, що об'єднує ініціативи із запровадження стандартів і охоплює такі елементи:

- специфікація очікувань щодо знань учнів;
- ранжування різних показників у системі оцінювання досягнень установлених стандартів;
- оцінювання успішності учнів;
- децентралізація відповідальності за викладання й навчання в школах;
- підтримка і технічне забезпечення вдосконалення системи;
- стимули для заохочення або введення санкцій щодо шкіл і учнів з урахуванням досягнутих результатів [67].

В європейському освітньому просторі поняття «стандарт» безпосередньо стосується базової освіти, яка у більшості країн ЄС здійснюється у початковій та основній середній школі, є обов'язковою, масовою та переважно уніфікованою.

Процеси стандартизації набирають обертів у 1980–1990-ті роки, коли в розвитку шкільної освіти в більшості країн Західної Європи панівною ідеєю стає підвищення якості та результативності.

Серед основних результатів проведення стандарт-орієнтованих реформ 1990-х років у шкільних системах розвинутих англомовних країн українська дослідниця А. Сбруєва визначає:

- зосередження процесів стандартизації змісту освіти навколо таких ключових навчальних дисциплін, як рідна мова, математика, природничі науки;
- перехід до результативноцентрованої парадигми освіти, що зумовило встановлення планових показників навчальних досягнень учнів, шкіл, освітніх систем;
- запровадження зовнішньої (на національному або регіональному рівні) стандартизованої оцінки навчальних досягнень учнів із ключових навчальних предметів;

- визначення за результатами зовнішньої стандартизованої оцінки знань кола санкцій для подальшої роботи навчальних закладів та окремих учнів (high-stakes assessment); розвиток методичної підтримки шкіл і навчальних округів у формуванні їхньої готовності до запровадження стандартів [59, с. 23–24].

О. Локшина пропонує типову модель освітнього стандарту в провідних країнах світу, яка містить такі елементи:

- перелік загальних цілей і цілей навчання окремих предметів;
- базовий навчальний план, що розподіляє навчальний час за предметними галузями/предметами;
- стандарти базових предметних галузей, які визначають обов'язковий мінімум змісту навчальних програм та послідовність вивчення навчального матеріалу;
- вимоги до рівня успішності учнів із предметних галузей/навчальних предметів [40, с. 197].

У країнах ЄС, що належать до групи децентралізованих систем (Сполучене Королівство, Німеччина, Бельгія, Іспанія, Данія, Швеція, Угорщина), стандартизація початкової освіти пов'язана з підвищенням освітніх вимог, пошуком єдиних критеріїв добору та впровадження змісту навчальних програм, оновленням підручників і посібників, удосконаленням системи оцінювання тощо. Політичні вимоги встановити вищі стандарти навчальних досягнень основної маси учнів підкріплюються апелюванням до вищого рівня освіти в таких країнах, як Японія та Корея.

У країнах ЄС із централізованими системами освіти (Франція, Румунія, Болгарія, Греція, Італія, Португалія) стандартизація стає інструментом утілення ідеї так званого соціального розмаїття, яке в освіті акцентує процеси розширення шкільної автономії та адаптації до зовнішніх змін і вимог.

Прикладом країн першої групи є Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії. У 1988 р. Законом про реформу освіти запроваджуються перший в історії Сполученого Королівства Національний курикулум (National

Curriculum) та нормативна рамка оцінювання, завдання яких полягає у стандартизації базової освіти в Англії та Уельсі. Національний курикулум, що має на меті забезпечити широкий, збалансований та узгоджений навчальний план для учнів віком від 5 до 16 років, вводить такі ключові етапи (key stages) навчання молодших школярів: KE 1 – для дітей віком 5–7 років і KE 2 – для дітей віком 7–11 років.

Сучасний стандарт змісту початкової освіти Англії визначає перелік обов'язкових навчальних предметів, які повинні вивчатись усіма учнями, – предмети «ядра» (англійська мова (і література), математика, природознавство) та базові предмети (мистецтво і дизайн, проектування і технологія, географія, історія, ІКТ, музика, фізичне виховання) [76, с. 149]. Відповідно до Закону про освіту 1996 р. розподіл між предметами загального обсягу навчального часу, передбаченого стандартом, здійснюється на рівні школи.

Закон «Стандарти у школах Шотландії» (Standards in Scotland's Schools etc. Act, 2000) містить перелік заходів щодо оптимізації управління навчальними закладами з метою реалізації права учнів на якісну освіту (обов'язки директорів шкіл і керівників органів освіти, діяльність шкільних рад, професійна компетентність учителів, зовнішня шкільна інспекція тощо).

Національний стандарт обов'язкової освіти Іспанії, затверджений у 2006 р., належить до стандартів нового покоління, орієнтованих на формування в учнів ключових компетентностей відповідно до рекомендацій Європейської Ради.

Перша група стандартів – стандарти навчальних програм – має чітко визначати, що вивчають учні, які навички та вміння розвивають. Відповідно до вимог МЕОР ці стандарти мають включати вимоги до розвитку здібностей мислення, до вмінь працювати у групі, до володіння методами дослідницької роботи, що характерні для різних навчальних дисциплін, до трудових навичок. До «стандартних знань» відносять ключові ідеї, концепції, проблеми та найважливіші факти з відповідної галузі знань. До навчальних програм ставляться такі вимоги: доступність та зрозумілість для вчителів, дітей та їх батьків. Оскільки в США стандарти щодо змісту освіти мають добровільний

характер, то рівень освіченості учнів залежить у значній мірі від адміністрації навчального округу та шкільної адміністрації, які уточнюють стандарти відповідно до свого розуміння, від вчителів, які інтерпретують навчальний предмет.

На основі розроблених стандартів навчальних програм створений як певний взірець навчальний план під символічною назвою «Навчальний план середньої школи Джеймса Медісона» (Д.Медісон – четвертий президент США, відомий американський просвітній діяч). Він поділяється на дві частини: перша – від дошкільного закладу до VIII класу включно, друга - IX-XII класи. План восьмирічної школи є єдиним для всіх учнів. Стандартом встановлене коло знань та навчальних умінь, якими учні повинні оволодіти для успішного продовження навчання у повній середній школі. У старшій середній школі передбачається значне збільшення ролі обов'язкових академічних дисциплін (порівняно з сучасним станом речей) [58, с.194].

Для елективних предметів залишається 25-30% навчального часу. Навчальний план побудований таким чином, щоб не було жодного гуманітарія, що ігнорує математичні знання, і жодного фізика або біолога, який би не знав літературу та іноземну мову.

Стандарти оцінювання знань визначають ступінь майстерності або рівень досягнень учнів. Передбачається, що такі стандарти повинні вказувати форму перевірки (твір, математичне доведення, лабораторна робота, усний екзамен тощо), чітко визначати, який рівень знань та навичок можна вважати задовільним. Встановлюються також чіткі стандарти оцінок за шкалою від 0 («не оцінено») до 6 («детально опрацьовано»).

Стандарти забезпечення навчального процесу визначають необхідний штат працівників, наявність програм, посібників та інших ресурсів у школі та навчальному окрузі, які дають можливість учням виконувати вимоги стандартів з програми і одержати оцінку в межах стандартів оцінювання знань.

У високоцентралізованих освітніх системах (наприклад, Франція, Японія, Україна) відбуваються зворотні процеси: в уніфіковані навчальні плани

вносяться певні можливості для забезпечення варіативності з метою задоволення індивідуальних та регіональних потреб. Суттєві зміни вносяться в освітні стандарти у пострадянських країнах у зв'язку з виникненням якісно нових політичних та освітніх систем.

Збагачення змісту сучасної початкової освіти має на меті формування творчої особистості як умови і результату повноцінного процесу навчання. Провідним його принципом є гуманітаризація змісту на всіх рівнях освіти як вияв нового мислення світового співтовариства щодо глобальних проблем розвитку людства. Його реалізація передбачає передусім особливу увагу до внутрішнього світу людини, найбільше сприяння всіх її здібностей, фізичних і моральних якостей. Початкова школа повинна бути багатомовною. Мета вивчення нерідних мов – передусім опанування умінь та навичок спілкування [71].

У визначенні змісту освіти початкової школи важливу роль відіграє диференційований підхід як обов'язковий принцип її функціонування. Він забезпечується різними шляхами залежно від типу школи та рівнів готовності дітей до навчання і може виявлятися в тому, що одних й тих же цілей початкової школи досягають на різному матеріалі.

Зміст початкової освіти диференціюється залежно і від типу школи. Нині створюються різні підручники для масових шкіл, прогімназій, авторських шкіл. Необхідно брати до уваги й той чинник, що зміст освіти повинен систематично оновлюватися й водночас відповідати державним вимогам щодо якості навчання [55, с. 93-95].

Певний інтерес для розуміння процесів, що відбуваються у початковій освіті у різних регіонах світу, представляють і дані Міжнародне Бюро освіти щодо середньої кількості навчальних занять на тиждень початкових школах державного сектору (таблиця 1.1.).

Таблиця 1.1

Середня кількість навчальних занять у початкових школах різних регіонів світу

Регіон	Середня кількість годин	Максимальна та мінімальна кількість годин
Центральна Європа та колишній СРСР	20.8	27,0 – Білорусь, 14,0 – Узбекистан
Західна Європа	24.5	35,0 – Португалія, 18,7 – Данія
Середній Схід та Північна Африка	24.7	34,0 – ОАЕ 17,0 – Оман
Південна та Північна Америка	25.1	41,0 – Канада, 20,0 – Коста-Ріка, Гаїті, Уругвай
Азія, Тихий океан	25.3	36,0 – Бангладеш, 18,0 – Японія
Африка району Сахари	26.3	30,0 – Буркіна-Фасо, Кот-д'Івуар 16,0 – Танзанія

Кількість навчального часу у початковій школі стала предметом вивчення компаративістів. Дослідження, проведені у багатьох країнах, показали, що кількість часу, відведеного на академічні заняття, прямо корелює з кількістю знань, отриманих учнями у школі. Особливо цінними є години, проведені у школі, для дітей з бідних сімей, у країнах, де соціальне оточення для більшості дітей не дає достатнього розвивального ефекту.

Учені підкреслюють, що зміст початкової освіти в Китаї глибоко національний, систематичний і послідовний.

Навчальні плани передбачають обов'язковий державний і регіональний компоненти. Найбільше уваги приділяється «виховуючим предметам»: ідеологія і мораль, правила поведінки школярів та ін. У розкладі є такий нетрадиційний до інших країн світу предмет як праця і формування навичок до праці. Велику увагу в Китаї приділяють фізичному вихованню і гігієні (наприклад, обов'язковий урок, вправління перед уроками та на перерві). Так само цілеспрямовано здійснюється естетичне виховання. Розвиток музичних і зображувальних здібностей вважається сутністю загального розвитку.

Проте, слід вказати й на такі недоліки в організації навчально-виховного процесу в початковій школі: відмінність між програмами навчання й матеріально-технічної бази міських і сільських шкіл; надмірне регламентування поведінки дітей у школі, що призводить до пасивності їх у навчанні.

Останніми роками навчальні плани федеральних земель Німеччини дедалі частіше беруть до уваги концепцію безперервного навчання. Надання основних

знань, умінь і навичок, а також знань, що стануть орієнтиром для подальшого навчання, поряд із розвитком ключових компетентностей перетворилися на основні освітніми цілі німецької початкової школи.

До пріоритетних тенденцій розвитку початкової освіти в Німеччині слід віднести: пошук способів раціонального використання нових медіа-засобів; запровадження викладання декількох іноземних мов; поширення міжкультурної педагогіки [72, с. 93-103].

Таким чином, завданнями стандартизації у Німеччині є оновлення й оптимізація системи управління освітою, у тому числі початковою, посилення контролю за адміністративним, навчальним і педагогічним процесом та його результатами по вертикалі й горизонталі. Стандартизація у ФРН орієнтована на досягнення прозорості та відкритості всієї системи, порівнянності окремих її елементів, а також підвищення відповідальності всіх учасників процесу (міністерств, регіонів, муніципалітетів, шкільної адміністрації, учителів).

У Франції початкова освіта починається з 5 – 6 років і триває 5 років. Для дітей 5 років передбачено підготовчий, адаптивний однорічний курс. Функціонують школи для хлопчиків, для дівчаток і змішані. Початкова освіта у Франції безкоштовна, але навчальні посібники батьки учнів купують самостійно.

До позитивних досягнень початкової школи Франції можна віднести:

- формування моторних навичок, досвіду досконалого володіння усною та писемною мовами;
- спрямування змістовного компоненту початкової освіти на громадське виховання.

Серед недоліків, як зазначають безпосередньо французькі педагоги, найсуттєвіший – перенасичення матеріалу початкової освіти, що треба завчити напам'ять.

Свою специфіку проведення стандартизації початкової освіти мають країни Східної Європи, для яких стандарт-орієнтовані реформи стають ключовою умовою успішної інтеграції національної школи в

загальноєвропейський освітній простір. Приєднавшись до ЄС у період другої хвилі розширення, «нові» країни розробляють національні курикулуми з урахуванням принципів інтегрованого, компетентнісного та інклюзивного навчання [71].

Так, в Угорщині узгодженість, мінімальні компетентності й рівність є провідними принципами організації освіти та побудови і розвитку національного курикулуму (National Core Curriculum – NCC), вперше прийнятого в 1995 р. *NCC* розроблений для всіх етапів обов'язкової освіти (учні віком від 6 до 18–19 років) і тісно пов'язаний з програмою дитячого садка (діти віком від 3 до 6 років).

У 2004/05 н. р. стандарт змісту освіти в Угорщині складається з 10 освітніх галузей і крос-навчальних навичок: угорська мова та література; сучасна іноземна мова; математика; людина і суспільство; людина і природа; наша земля і довкілля; мистецтва; інформаційні технології; побут і практичні знання/навички; фізичні вправи і спорт.

Досвід діяльності початкових шкіл східних країн розглянемо на прикладі Японії та Китаю.

Зокрема, початкова освіта в Японії триває 6 років і передбачає складання досить складних екзаменів. Серед початкових шкіл масового характеру набули – державні початкові школи, але користуються популярністю і відкриті школи, школи співробітництва, навчально-виховні комплекси, приватні школи. Початковий етап навчання в Японії передбачає опанування таких предметів як: японська мова, основи суспільних наук, арифметика, природознавство, музика, малювання і ремесла, домашня творчість, етика, праця, фізична культура. Зазначимо, що тут приділяється особлива увага художньо-естетичному і прикладному циклам (на одному рівні з вивченням японської мови). Зміст навчання насичений регіональним компонентом: школи можуть з великої кількості навчальної літератури вибрати найбільш доцільну.

Класи чисельно досить великі (до 38 дітей), тому здебільшого навчання організовується у «ханах» – групах змінного складу по 6 – 8 дітей у навчально-виховному процесі переважають колективні форми і методи.

До позитивних досягнень японської початкової школи можна віднести: практику виховання традиційного японського світосприйняття «споглядання каменя», що виключає будь-яку публічну критику; високий соціальний статус учителя; здійснення громадянського виховання через вивчення глобальних проблем, традицій інших народів; залучення до благодійництва; формування навичок етичної поведінки [28].

Згідно з сучасними засадами Європейського Союзу, що обумовлюють функціонування початкових шкіл, варто підкреслити:

- учень визначається як індивідуальність і суб'єкт;
- підтримуються його потреби розвитку, здібності, інтереси та індивідуальний досвід;
- учень не пасивний, а творчо працює;
- має місце описова (якісна) оцінка, підтримка учня у процесі переходу з класу до класу;
- звертається увага на професійний розвиток учителя, на його подальше вдосконалення, організаційну та педагогічну культуру, особистісні якості, цінності та педагогічну компетентність;
- у процесі навчання домінують: оперативні цілі, зміст освіти, пристосований до психофізичних можливостей учня, активізаційно - творчі методи, урізноманітнені форми діяльності, а також аудіовізуальні навчально-допоміжні засоби;
- заняття – цікаві, захоплюючі, а отримані знання – тривалі, ґрунтовні, системні, актуальні для подальшого процесу навчання;
- пропонувані навчальні програми, а також підручники спрямовані на набуття компетенцій учнів, підтримують дитячий стиль мислення та діяльності й базуються на їхніх природних можливостях;

- значно розширюється співпраця школи з сім'єю, з локальним середовищем у процесі навчання та виховання учня;

- класні кабінети, шкільні лабораторії та майстерні оснащені сучасними навчальними засобами;

- значна увага відводиться педагогіці гри, театралізації, комп'ютерним заняттям, тренінгу розвитку творчості [26, с. 52-54].

Система освіти в Україні, традиційно, ще з радянських і дорадянських часів мала централізований характер. Сучасне її багатоаспектне реформування вимагає перегляду підходів до визначення освітніх стандартів. Вони повинні: відображати нове бачення суспільного ідеалу освіченості, суспільні вимоги до освіти як основи соціокультурного становлення молодої людини, формування громадянина незалежної держави, сприяти збереженню єдиного освітнього простору у державі, відігравати стабілізуючу та регламентуючу роль.

Державний стандарт початкової освіти – це базовий документ, який визначає основні засади й підходи до навчання в початковій школі, а також вимоги до обов'язкових компетентностей та результатів навчання здобувача освіти і загальний обсяг навчального навантаження.

У лютому 2018 року, Кабінет міністрів затвердив новий Стандарт початкової освіти. Саме за ним уже наступного навчального року навчалися усі перші класи. Робота над цим документом тривала близько року – за цей час його кілька разів переписали, змінили структуру і знов переписали. Та головне лишилося незмінним – компетентнісне навчання і орієнтація на результат.

У цьому документі міститься Базовий навчальний план – тобто кількість годин, відведена на вивчення тої чи іншої освітньої галузі в кожному класі початкової школи. У Стандарті є чотири Базових навчальних плани – для шкіл з українською мовою викладання, шкіл з навчанням мовою відповідного корінного народу або мовою національної меншини і відповідні навчальні плани для спеціальних закладів освіти чи груп.

У випадку Базового навчального плану для шкіл навчанням мовою відповідного корінного народу або мовою національної меншини – на 70 годин

збільшено кількість годин мовно-літературної галузі, аби учні мали можливість вивчати свою рідну мову.

Якщо в минулій версії Стандарту запроваджувалася інтеграція предметів, то в цій версії цієї однозначності немає. Повна або часткова інтеграція різних навчальних галузей виділена лише як бажана можливість. Варіанти ж інтеграції винесено на рівень освітніх програм.

Головна ідея Нової української школи і нового Стандарту зокрема – навчання, побудоване на компетентностях. «Закон Про освіту» дає таке визначення компетентності: «динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність». Простими словами це – здатність використовувати знання і навички у своєму житті.

У цьому Стандарті передбачені ті ж самі компетентності, що й у законі:

- вільне володіння державною мовою;
- здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами;
- математична компетентність;
- компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій;
- інноваційність;
- екологічна компетентність;
- інформаційно-комунікаційна компетентність;
- навчання впродовж життя;
- громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей;
- культурна компетентність;
- підприємливість та фінансова грамотність.

Стандарт поділено на 9 освітніх галузей: Мовно-літературна, Математична, Природнича, Технологічна, Інформатична, Соціальна і здоров'язбережна, Громадянська та історична, Мистецька і Фізкультурна.

Для кожної освітньої галузі визначено мету, загальні результати галузі (у попередній версії, станом на серпень 2017 року, це називалося загальними цілями) і обов'язкові результати здобувачів початкової освіти (називалося загальними очікуваними результатами). Конкретні очікувальні результати (тепер очікувані результати навчання), що були представлені в минулій версії тексту, зі Стандарту вилучили та опустили їх на рівень Типових освітніх програм.

Мета – це загальний напрям розвитку, за яким має рухатись учень. Наприклад, мета для іншомовної освіти звучить так: «формування іншомовної комунікативної компетентності для безпосереднього та опосередкованого міжкультурного спілкування, що забезпечує розвиток інших ключових компетентностей й задоволення різних життєвих потреб здобувача».

Загальні результати – підпорядковані меті недеталізовані результати, яких має досягти учень у певний період навчання.

Ось такими вони є для іншомовної освіти:

1) взаємодіє з іншими усно, сприймає і використовує інформацію для досягнення життєвих цілей у різних комунікативних ситуаціях;

2) аналізує, інтерпретує, критично оцінює інформацію в текстах різних видів, медіатекстах та використовує її; сприймає художній текст як засіб збагачення естетичного та емоційно-чуттєвого досвіду;

3) висловлює думки, почуття та ставлення, взаємодіє з іншими письмово та в режимі онлайн, дотримується норм літературної мови;

4) досліджує індивідуальне мовлення – своє та інших, використовує це для власної мовної творчості, спостерігає за мовними явищами, аналізує їх.

Кожен з цих загальних результатів можна розкласти на підрезультати – і це будуть обов'язкові результати навчання. У Стандарті пропонується навчання за

циклами (1-2 і 3-4 класи), а отже і формування обов'язкових результатів теж відбувається за циклами.

Наприклад, для першого загального результату на кінець першого циклу (2 клас) вони такі:

1. Сприймає усну інформацію; перепитує, виявляючи увагу; доречно реагує.

2. Відтворює основний зміст усного повідомлення відповідно до мети; на основі почутого малює/добирає ілюстрації; передає інформацію графічно.

3. Виокремлює цікаву для себе інформацію; передає її іншим.

4. Розпізнає ключові слова і фрази в усному повідомленні, виділяє їх голосом у власному мовленні; пояснює, чому зацікавила інформація; з допомогою вчителя/вчительки виявляє очевидні ідеї у простих текстах, медіатекстах.

5. Висловлює думки щодо усного повідомлення, простого тексту, медіатексту; намагається пояснити свої вподобання; звертається до дорослих за підтвердженням правдивості інформації.

6. Висловлює власні погляди на предмет обговорення; намагається зробити так, щоб висловлення було зрозуміле і цікаве для інших; правильно вимовляє і наголошує загальноживані слова у своєму висловленні.

7. Розпізнає емоції своїх співрозмовників, використовує відомі словесні і несловесні засоби для передавання емоцій та настрою; розпізнає образні вислови і пояснює, що вони допомагають уявити; створює прості медіапродукти.

8. Розповідає про власні відчуття та емоції від прослуханого/побаченого; ввічливо спілкується.

Передбачається, що вчитель, плануючи урок, підбиратиме навчальну діяльність таким чином, аби вона допомагала досягати один або одразу кілька обов'язкових результатів. Усі ж результати всіх освітніх галузей формуватимуть 11 ключових компетентностей [12].

Навичками та знаннями XXI ст. є комунікаційні уміння, співпраця, критичне мислення, креативність, культурологічні знання та уміння.

Отже, учитель сьогоднішньої сучасної школи I ступеня повинен навчити дітей високого рівня грамотності, оперувати числами та критичним мисленням, сприяти розвитку її здоров'я і благополуччя, створювати умови для розкриття її потенціалу завдяки переживанню широкого спектру цікавих, добре спланованих досвідів, які допоможуть сформувати такі риси, як активна громадянськість, ініціативність, творчість. Тільки спільні зусилля всіх працівників освіти створять умови для реалізації першочергових завдань початкової школи. Початкова ланка освіти є фундаментом для набуття в майбутньому необхідних знань та формування навичок. Від результативності та ефективності початкової освіти значною мірою залежить якість функціонування середньої та старшої школи, які мають бути пов'язані між собою принципом наступності. Тому виявлення ключових проблем на етапі молодшої школи та корекції допущених помилок сприятиме поліпшенню якості освіти на всіх рівнях.

Стандартизацію як тенденцію розвитку початкової освіти слід розглядати не лише як запровадження комплексу вимог до навчальних досягнень учнів (learning standards), а і як запровадження інструменту зовнішнього та внутрішнього оцінювання діяльності навчальних закладів. Стандарти застосовуються країнами ЄС для інспекції шкіл із метою виявлення й недоліків у роботі, і поширення позитивного досвіду. Одним із важливих аспектів інспектування навчальних закладів стають рівень кваліфікації вчителів та відповідність умов навчання (teaching standards) [67].

Підсумовуючи, зауважимо, що об'єктами стандартизації в освіті є її структура, зміст, обсяг, рівень навчального навантаження учнів, державні вимоги, до рівня загальноосвітньої підготовки учнів. Стандарт початкової освіти містить:

– структуру початкової освіти за роками/циклами/ключовими етапами у початковій школі або ступенями навчання в загальноосвітніх закладах;

- навчальний план початкової школи (або як складову базового навчального плану середньої загальноосвітньої школи);
- структуру змісту початкової освіти в його інваріантній та варіативній частинах;
- обов'язковий мінімум змісту навчання з кожної освітньої галузі, що входить до інваріантної частини;
- загальнообов'язкові результати навчання на певному етапі;
- нормативи щодо навчального навантаження учня початкової школи для забезпечення якісної підготовки.

Стандартизація стає невід'ємною складовою освітніх реформ європейських країн кінця ХХ – початку ХХІ ст., до пріоритетних завдань яких належить пошук адекватних принципів організації освіти та добору її змісту. Підвищення стандартів освіти й розроблення критеріїв оцінювання діяльності національних систем розглядаються як важливі чинники суспільного прогресу та конкурентоспроможності країн у контексті глобалізаційних процесів.

Отже, розвиток процесу стандартизації освітніх систем йде шляхом пошуку найбільш оптимального співвідношення між суспільне обумовленим інваріантним «ядром» (державним компонентом) освіти, який власне і визначається стандартом, та диференційованими навчальними курсами (регіональним та шкільним компонентами в загальноосвітній школі України).

Висновки до першого розділу

У результаті дослідження ми прийшли до висновку, що розвиток України як суверенної держави спричинив глибокі зміни як в економічному, так і в суспільному житті. Тому цілком закономірно, що сьогодення ставить перед вітчизняною школою нові вимоги, які відповідали б міжнародному освітньому рівню знань. А це, у свою чергу, зумовлює необхідність поглибленого вивчення досвіду зарубіжних країн. Взаємопроникнення досягнень і взаємозбагачення –

життєва закономірність, і жодна країна не може ігнорувати впливу міжнародної освіти і здійснювати реформування на власний розсуд.

Розвиток змісту та реформування початкової освіти в провідних країнах світу наприкінці ХХ – початку ХХІ століття відбувається на історичному підґрунті європейського шкільництва, сформованому впродовж віків, під впливом політичних, соціо-економічних і культурно-релігійних чинників сьогодення.

Для розкриття особливостей процесу трансформації цілей європейської початкової освіти нами було досліджено такі періоди:

– 1990-ті рр. – період акцентування якості шкільної освіти в умовах інтенсифікації підзвітності освітніх органів, який характеризується трансформацією цілей початкової школи в напрямі покращення рівня успішності учнів у процесі стандартизації змісту, передусім у мовній, математичній, природничій галузях під впливом результатів міжнародних порівняльних досліджень, а також сприяння їхньому моральному і духовному розвитку;

– 2000-ні рр. – період акцентування ключових компетентностей в умовах старту трансформації початкової освіти на компетентнісних засадах, коли пріоритетом стає формування ключових компетентностей молодших школярів для життя у глобалізованому мультикультурному європейському суспільстві;

– 2010-ті рр. – період акцентування локального виміру в умовах зростання автономії закладів початкової освіти, коли перелік загальнонаціональних цілей збагачується регіональним і локальним вимірами (вміння жити та працювати у громаді, демонструвати дбайливе ставлення до села/міста, у якому проживає учень/учениця, займати громадянську позицію тощо).

Все вище описане, дало можливість зробити висновок, що цілі та цінності початкової освіти в провідних країнах світу демонструють більше схожості, ніж відмінностей. Одночасно між країнами спостерігаються значні розходження в деталізації тих чи інших цілей, заявлених в освітніх документах. Характерним

для всіх країн є збільшення кількості цілей початкової освіти та синтезований підхід до їх визначення.

Ми прийшли до висновку, що головними завданнями стандартизації початкової освіти в країнах ЄС є, по-перше, забезпечення якості на цьому освітньому рівні, а по-друге, індивідуалізація навчання в початковій школі шляхом створення рівних можливостей та максимального розкриття потенціалу кожного учня [73].

Важливим аспектом розвитку стандартів змісту початкової освіти в країнах ЄС є перехід від структурування змісту навчальних програм навколо предметів до об'єднання дисциплін у модулі, інтегровані блоки, широкі освітні галузі.

Відмінності в стандартах початкової освіти виявляються не лише на міждержавному рівні: розбіжності фіксуються в навчанні певних дисциплін/освітніх галузей у різних школах/регіонах однієї країни. Тому для вдосконалення національних стандартів та отримання об'єктивних показників академічної успішності молодших школярів країни ЄС систематично беруть участь у МПД (TIMSS, PIRLS), проводять порівняльні дослідження змісту курикулумів, вивчають досвід країн-лідерів (Сінгапур, Тайвань, Гонконг, Фінляндія).

Також ми дослідили, що позитивним моментом стандарт-орієнтованих реформ став той факт, що стандарти дали змогу співвіднести заявлені в курикулумах освітні цілі та завдання з реальними показниками учнів і шкільних колективів, визначити шляхи вдосконалення діяльності класу й професіоналізму вчителя. Проте дослідження компаративістів (А. Сбруєва, В. Гарлен) констатують, що реформи призвели до переобтяження вчителів новими формами роботи, пов'язаними з практичною реалізацією стандартів та оцінюванням навчальних досягнень учнів.

Розробка та впровадження стандартів змісту початкової освіти відбувається на державному рівні і сприяє взаємозближенню різних за устроєм та засадами функціонування шкільних систем – централізованих і децентралізованих. Крім того, стандартизація змісту початкової освіти дозволяє

політикам і освітянам розв'язати проблему наступності між дошкільною освітою та початковою освітою і між початковою освітою та середньою.

Стандарт-орієнтовані реформи на рубежі ХХ–ХХІ століть вплинули на звуження навчальних планів початкової освіти (фокус на мовній та математичній грамотності) та переорієнтацію навчального процесу на підготовку учнів до конкретних процедур оцінювання (найчастіше тестування).

Отже, підсумувавши все вище написане, ми робимо висновок, що існує цілий ряд загальних, спільних для різних країн тенденцій розвитку освіти. Але навіть найбільш глобальні тенденції проявляються у своєрідних національних формах, що інколи не мають аналогів у інших країнах. З цього можна зробити висновок, що зарубіжний педагогічний досвід не можна використовувати механічно. Його треба адаптовувати до специфічних особливостей вітчизняного шкільництва.

РОЗДІЛ 2

РЕФОРМАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ НА ЕТАПІ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ПРОВІДНИХ КРАЇН СВІТУ

2.1. Тенденції оптимізації та підвищення ефективності навчального процесу в початковій школі у країнах Заходу (Швеції, Італії, Ірландії, Німеччині, Угорщині, Іспанії, Франції, Австрії, Данії, Фінляндії, Нідерландів, Естонії, Англії, Латвії, Шотландії, Уельсу та Україні)

Розбудова європейського освітнього простору наприкінці ХХ – початку ХХІ століть торкається усіх шаблів системи освіти: від дошкільної ланки до вищої школи й освіти дорослих. Проте особливої уваги заслуговує реформування та розвиток початкової школи, з успіхами якої пов'язується результативність та якість подальшої освіти й професійної підготовки громадян європейського суспільства.

Тенденції оптимізації організації навчального процесу у початковій школі країн-членів ЄС, тобто віднаходження шляхів ефективного використання ресурсів (часових, фінансових, людських) і створення максимально сприятливих умов для здобуття якісної освіти всіма учнями, аналізуються в дослідженнях Т. Бертрама, Т. Боланда, А. Василюк, Дж. Дін, В. Загвоздкіна, Л. Зязюн, І. Карбовнічек, О. Кашуби, О. Кузнецової, О. Локшиної, З. Малькової, Дж. Ле Мете, О. Овчарук, К. Саржан, А. Сбруєвої, Р. Табберера та інших педагогів-компаративістів.

У структурі загальної освіти європейських країн сформовано три основні організаційні моделі початкової школи:

- єдиної школи, яка забезпечує наскрізну базову середню освіту;
- реалізації загального базового навчального плану, за якою після успішного завершення початкової освіти всі учні переходять до класів молодшої середньої освіти, де продовжують навчатися в рамках того самого загального курикулуму;

- диференційованої неповної середньої освіти, коли після здобуття початкової освіти учні розподіляються за певними критеріями до різних типів закладів середньої освіти [68].

Проблеми реформування зарубіжної системи освіти досліджують провідні вчені багатьох країн. Так, російські вчені Б. Вульфсон, А. Джуринський, Н. Воскресенська, В. Лапчинська та ін. зосереджують увагу на школі окремих країн; З. Малькова, М. Кондакова, М. Нікандров та ін. – на системі освіти за кордоном у більш узагальненому аспекті; К. Салімова, М. Павлова, А. Піскунов та ін. – на проблемах трудового навчання і виховання молоді; М. Соколова, О. Кузьміна, М. Родіонов, В. Рижов та ін. – на зарубіжній та професійній освіті, В. Пилиповський – на питаннях формування особистості.

Значний досвід із порівняльної педагогіки та дослідження освітніх закладів накопичений українськими вченими. Інтерес дослідників зосереджується здебільшого на середній школі Великої Британії (О. Локшина, Л. Латун, О. Рибак та ін.), професійно-педагогічній підготовці британських учителів (Л. Пуховська, А. Парінов, та ін.) та питаннях професійної освіти (Н. Ничкало, Н. Абашкіна, В. Кудін).

Перебуваючи під впливом політичних, економічних, культурно-історичних, соціологічних і технологічних факторів, європейська початкова школа вибудовує нові моделі та стратегії функціонування, намагаючись відповідати вимогам, що їх висуває суспільство, батьки, учні.

Оптимізація процесу навчання передбачає нові організаційно- управлінські рішення на підставі всебічного врахування закономірностей і принципів навчального процесу, сучасних форм та методів, особливостей, внутрішніх і зовнішніх умов з метою досягнення максимальної його ефективності.

Проблеми підвищення ефективності сучасних освітніх систем постійно знаходяться в центрі уваги дослідницьких центрів, обговорюються на міжнародних освітніх конференціях, у педагогічній пресі. Існує багато підходів до розгляду цих проблем. Провідними з них є педагогічний, психологічний, соціологічний та економічний підходи. Педагогічний

передбачає розгляд освітнього процесу як складної функції багатьох змінних: цілей, принципів, форм, методів, засобів, структури. змісту навчання і виховання, взаємодії школи з іншими соціальними інституціями тощо. Психологічний досліджує результати індивідуального розвитку учня: пізнавальних процесів, психічних потреб тощо. Соціологічний передбачає визначення суспільної ефективності школи, тобто оцінювання готовності учнів до виконання суспільно-соціальних ролей. І, нарешті, економічний підхід означає вимір співвідношення витрачених на всі освітні ланки коштів і суспільно-економічного зиску від навчання населення. Ставлення до пріоритетності того чи іншого підходу змінювалось з розвитком шкільництва, удосконалювалось їх змістове наповнення [58, 143].

В рамках названих підходів - економічного, соціального, психолого-педагогічного, аналізує розвиток досліджень ефективності школи відомий англійський педагог Пітер Мортимор. Він вичленовує такі їх етапи:

Перший - до 60-х рр. ХХ ст. - етап нереалістичних очікувань. Характерним для нього було ставлення до школи як до інституту, який у змозі розв'язати соціальні проблеми, пов'язані з бідністю та неграмотністю.

Другий - 60-ті роки - усвідомлення переоцінки ролі школи у розв'язанні соціальних проблем, етап «демотивації», доведення рядом науковців (наприклад, американським дослідником Е.Ханушеком) неефективності збільшення фінансування освіти, неспроможності школи суттєво впливати на формування дитини як майбутнього громадянина.

Третій етап - до середини 80-х рр. - перехід від макроаналізу (соціально-економічного) шкільної практики до мікроаналізу (аналізу педагогічної ситуації в конкретній школі з пошуком конкретних педагогічних шляхів її покращання), заснування руху підвищення шкільної ефективності.

Сьогодення трактується як перехід до четвертого етапу, сутність якого визначатимуть результати дискусії навколо питання: чи є сучасна школа в цілому достатньо ефективною організацією, чи в змозі вона змінитися, досягти вищого рівня результативності? Якщо у цій дискусії переможе

загальне розчарування, це може привести, як вважає англійський дослідник, до зменшення державного фінансування шкільної системи .

Важливі ознаки ефективної школи дозволяє визначити соціально-педагогічний підхід, що є особливо актуальним у 90-тих рр. ХХ століття, коли провідним напрямом освітньої політики стало забезпечення можливості отримання якісної освіти для кожної людини. Отже, такими ознаками, за наслідками міжнародних порівняльно-педагогічних досліджень, стали:

а) забезпечення належного розвитку дитини у дошкільному віці, що передбачає існування системи:

- дошкільних закладів;
- психолого-педагогічного, медичного, соціального консультування майбутніх та молодих батьків через засоби масової інформації, разові та періодичні зустрічі, систематичні форми навчання (у Китаї за результатами такого навчання батьки навіть отримують спеціальні сертифікати). Консультування повинно, зокрема, надати батькам інформацію про майбутні вимоги школи до них та їх дітей, що є особливо необхідним у регіонах, де шкільництво не має тривалих традицій;
- залучення до розвитку системи дошкільного виховання, турбот про харчування, здоров'я, психічний та фізичний розвиток дітей дошкільного віку як державних
- Залучення до розвитку систем дошкільного виховання, турбот про харчування, здоров'я, психічний та фізичний розвиток дітей дошкільного віку як державних органів, так і широкого кола громадських сил;

б) наявність активних зв'язків школи та сім'ї, у таких формах та з такими цілями:

- систематичні контакти вчителів та шкільної адміністрації з батьками в школі та сім'ях з метою надання останнім психолого-педагогічної та методичної допомоги щодо виховання та навчання їх дітей;
- створення асоціацій батьків з метою розвитку їх взаємодопомоги,

урізноманітнення участі в житті школи (участь в організації шкільного харчування, спортивних заходів, відпочинку дітей, шкільних кооперативів, бібліотеки; у викладанні предметів практичного та мистецького циклів тощо);

- залучення батьків через органи шкільного самоврядування до практики прийняття рішень щодо діяльності та перспектив розвитку школи;

в) активна участь місцевої громади (органів місцевого самоврядування, громадських організацій, бізнесових структур) у розв'язанні проблем, що виникають у житті школи, а саме:

- у підтримці культурної та спортивно-оздоровчої діяльності школярів у канікулярний час;

- у підтримці сімейних та молодіжних клубів, організацій;

- у залученні людей пенсійного віку до роботи з молоддю;

- у створенні інфраструктури школи.

Механізмом залучення представників місцевої громади до розв'язання проблем роботи школи слугують створювані при школах громадські та попечительські ради, члени яких приймають участь у виробці відповідних рішень та відповідають і за їх реалізацію;

г) створення громадських асоціацій сприяння розвитку школи на місцевому, регіональному та національному рівнях, які інтегрують зусилля всіх учасників процесу побудови ефективної школи, надають конкретному закладу допомогу у здійсненні щодо цього реальних кроків [58, 145-146].

Прагнення європейських держав забезпечити рівні шанси на здобуття якісної освіти учнями молодшого шкільного віку надало реформам у галузі початкової освіти 80–90-х років ХХ ст. перманентного характеру. Розбудова початкової освіти під гаслом «молодша школа не може бути неуспішною» триває дотепер і має конкретне та самобутнє втілення в країнах заходу.

Спираючись на досягнення попередніх періодів розвитку початкової освіти, країни ЄС у ХХІ ст. намагаються створити нову початкову школу шляхом оптимізації управління та організації навчання, модернізації змісту й

системи оцінювання. Йдеться про розроблення прогресивних навчальних планів, педагогічних концепцій, що забезпечують відповідність між результатами та цілями і завданнями навчання, а також між результатами й максимальними можливостями кожного школяра в певний період розвитку, оптимальність витрат часу та його адаптацію до ритму дитячого життя, переосмислення професії педагога/вихователя, залучення батьків до активної співпраці зі школою.

До 1990-х років, як зазначає американський аналітик Р. Соєр (R. Keith Sawyer), під впливом активних трансформаційних процесів у західному суспільстві (перехід від промислової економіки до економіки знань) формується концепція оптимізації навчання (*optimising learning*) як намагання привести шкільництво у відповідність із реальними соціально-економічними параметрами [58]. Більше того, дослідження американського економіста й соціолога Р. Флоріди (Richard Florida) наголошують на важливості розвитку творчості, інновацій та винахідливості в економіці знань, що характеризує її як креативну (*creative economy*) [33].

Неспроможність традиційного шкільництва, коли всі учні набувають стандартного набору знань за допомогою вчителя (*standard model or transmission and acquisition model of schooling*), задовольнити потреби сучасного суспільства зумовлює пошук альтернативних моделей, ключовими характеристиками яких мають стати:

- використання індивідуального досвіду навчання кожної дитини;
- інтегрований підхід до організації навчального матеріалу;
- розвиток концептуального мислення, а не поверхове ознайомлення з фактами та процесами;
- забезпечення різноманітними джерелами знань (підручники, бібліотеки, веб сайти, консультації експертів);
- організація спільного групового навчання;
- набуття автентичних знань у контексті використання;

- поєднання форм класної та позакласної роботи [71].

Таким чином, оптимізація процесу навчання передбачає нові організаційно-управлінські рішення на підставі всебічного врахування закономірностей і принципів навчального процесу, сучасних форм та методів, особливостей, внутрішніх і зовнішніх умов з метою досягнення максимальної його ефективності.

Українська дослідниця Сбруєва вважає, що провідними шляхами підвищення ефективності діяльності системи освіти відповідно до визначених цілей є:

- фундаменталізація змісту освіти;
- забезпечення випереджаючого характеру всієї системи освіти, її спрямованості на проблеми майбутньої постіндустріальної цивілізації;
- формування системи освіти як безперервної;
- активізація гуманного та творчого начала в освіті;
- формування у процесі навчання цінностей мирного співіснування та міжнародного співробітництва;
- формування комунікативних навичок, вміння співпраці у колективі, прийняття відповідальності за індивідуальні та колективні рішення;
- запровадження гуманістично орієнтованих методів інноваційного та розвивального навчання на основі використання перспективних інформаційних технологій;
- забезпечення більшої доступності освіти для населення планети шляхом широкого використання можливостей дистанційної освіти та самоосвіти з застосуванням інформаційних та телекомунікаційних технологій [58, 148].

Нові підходи до змісту освіти вимагають якісного оновлення і побудови навчальних програм. Пошук шляхів перебудови навчальних програм є предметом постійної уваги освітян. Зокрема, на Міжнародній конференції з питань розвитку змісту освіти (МБО, Женева, 1998), були сформульовані такі принципи їх організації: відкритий характер, варіативність, гнучкість,

інтеркультурність, адаптованість до регіональних особливостей, інтегративність.

Конкретними шляхами реорганізації змісту освіти, характерними для сучасних освітніх реформ у більшості країн є:

- посилення уваги до вивчення математики, що здійснюється як екстенсивним шляхом (кількісне зростання навчального часу для вивчення дисципліни), так і інтенсивним (структурна перебудова програм курсу з включенням нових наукових досягнень, наданням програмам якостей гнучкості, відкритості, варіативності);
- посилення уваги до вивчення іноземних мов, зумовлене активізацією глобалізаційних тенденцій. Вивчення іноземної мови розглядається як засіб посилення конкурентноздатності особистості на ринку праці, так і як засіб активізації міжкультурного спілкування та співробітництва. У цілому ряді країн вивчення іноземних мов введено до змісту навчання у початковій школі;
- посилення уваги до екологічної освіти, метою якої є формування в учнів навичок осмислення фактів та наукових ідей, предметом яких слугує оточуюче середовище як у локальному, так і у глобальному вимірах та їх застосування у повсякденному житті;
- запровадження у зміст освіти предметів та тем міждисциплінарного характеру. Таких, наприклад, як громадянознавство та вільна праця (Палестина); соціальна освіта (Мальта); виховання споживача, ціннісна освіта, трудові експериментальні програми (Індія) тощо. На рівні початкової та базової освіти така практика має за мету надання знанням з різних галузей науки цілісного, інтегрованого характеру, запобігання перевантаженості навчальних планів. Значна частина таких предметів, у тому числі і з названих, спрямована на формування ціннісних орієнтацій демократичного суспільства;
- активізація вивчення економічних та технічних дисциплін, інформаційних технологій з метою успішного вступу у світ праці,

запобігання школою маргіналізації як власного статусу, так і статусу своїх випускників [58, 150].

Дослідження британського компаративіста Дж. Ле Мете «Міжнародні тенденції у початковій освіті» (International Trends in Primary Education, 2003) у рамках проекту «Міжнародний огляд навчальних програм і рамок оцінювання» (International Review of Curriculum and Assessment Frameworks – INCA) свідчить про те, що в більшості європейських країн початкова школа функціонує сьогодні як окремий навчальний заклад. Водночас дедалі частіше до її структури приєднуються класи обов'язкової дошкільної підготовки, або початкова школа функціонує у структурі єдиної базової школи. Так, в Іспанії початкові школи можуть бути частиною комплексу, що надає дошкільну або молодшу середню освіту. В Угорщині початкова освіта найчастіше надається восьмирічними загальноосвітніми школами для учнів 6–14 років, хоч у деяких регіонах учні мають можливість переходу до окремої середньої школи у віці 10–12 років. У Швеції хоч і не існує офіційного поділу на початкову та основну школу (дев'ятирічна базова школа охоплює учнів 7–16-річного віку), молодші школярі зазвичай навчаються в окремій будівлі [79, с. 19].

З метою адаптації навчання до потреб та можливостей учнів і вирівнювання їхніх стартових освітніх позицій навчально-виховний процес у європейських початкових школах поділяють на цикли:

- Австрія – 2 дворічні цикли;
- Німеччина – перші два класи становлять єдиний цикл;
- Англія та Уельс – I цикл (Key Stage 1) (для дітей 5–7 років), II цикл – (Key Stage 2) (для дітей 7–11 років) (Англія та Уельс є єдиними країнами, в яких так звані ключові етапи (key stages) на початковому щаблі забезпечуються окремими закладами освіти: “дитячі дошкільні установи” (infant schools) належать до KE 1, “молодші школи” (junior schools) – до KE 2);

- Північна Ірландія – I цикл – 2 роки (Foundation Stage) (для дітей 4–6 років); II цикл – 2 роки (Key Stage 1) (для дітей 7–8 років); III цикл – 3 роки (Key Stage 2) (для дітей 8–11 років);
- Ірландія – 4 дворічних цикли;
- Іспанія – 3 дворічні цикли;
- Італія – I цикл – 1 рік; II цикл – 2 роки; III цикл – 2 роки;
- Бельгія, Люксембург – 3 дворічні цикли;
- Кіпр, Мальта, Польща – 2 трирічні цикли;
- Португалія – I цикл – 4 роки; II цикл – 2 роки;
- Франція – I цикл (“навчання базових навичок”) – 2 роки; II цикл («поглиблений розвиток навичок») – 3 роки;
- Хорватія – I цикл (lower primary school) – 4 роки; II цикл (upper primary school) – 4 роки;
- Чеська Республіка – I цикл – 3 роки; II цикл – 2 роки.

З модернізацією змісту навчальних програм початкової школи пов'язане зниження нормативного віку, в якому діти розпочинають формальну освіту. У цьому питанні між країнами-членами ЄС спостерігається значна подібність: як правило, «початкова» фаза триває у період між 5–6 та 11–12 роками. Наприклад, в Італії уведений в дію у 2009/10 н. р. закон передбачає початок обов'язкової освіти у віці 6 років. У Німеччині обов'язкова шкільна освіта починається з 1 серпня для всіх дітей, котрим виповнилося 6 років. Після прийняття резолюції Постійної конференції міністрів освіти і культури в жовтні 1997 р. під назвою «Рекомендації зі вступу до школи» (Empfehlungen Zum Schulanfang) федеральні землі мають можливість варіювати терміни початку шкільних занять протягом навчального року. Одним із завдань рекомендацій було також заохотити батьків відправляти дітей до школи якомога раніше [75, с. 81].

Помітним винятком залишається Швеція, де діти починають обов'язкову освіту у віці 7 років і де немає формальних відмінностей між початковою та

середньою освітою, а також Угорщина, де залежно від типу навчального закладу діти можуть здобувати початкову освіту до 14 років.

Незважаючи на те, що законодавство більшості європейських країн передбачає обов'язкове навчання дітей з шестирічного віку, дедалі частіше вони залучаються до систематичного навчання вже в дитячому садку або безпосередньо в школі у віці 4–5 років.

За статистикою *INCA* (*INCA Comparative Tables, October 2012*), в Англії, Уельсі та Шотландії багато малюків ідуть до школи у віці 4 роки, хоч офіційно діти повинні починати навчання у школі в семестрі, коли їм виповнюється 5 років. В Ірландії понад 50 % чотирирічних і майже всі п'ятирічні діти розпочинають навчання в дитячих класах початкової школи, фінансованих державою. У Нідерландах 99 % дітей ідуть до школи у віці чотирьох років, хоча законодавчо це не є обов'язковим до п'яти років. Усі п'ятирічні діти в Угорщині повинні відвідувати дитячий садок до чотирьох годин на день для підготовки до базової школи. Відвідування дитячого садку з трьох років стало обов'язковим із 2014 р.

У Німеччині, Угорщині та Швеції, діти, котрі досягли шкільного віку, але вважаються недостатньо зрілими, можуть відвідувати спеціальні класи, прикріплені до початкової школи (Німеччина і Швеція) або до дитячого садку (Угорщина), завданням яких є підготувати їх для вступу до школи, як правило, не довше, ніж протягом одного року.

Дані щодо початку та тривалості початкової освіти у західних країнах, узагальнені *Eurydice 2015* [77, с. 5], наведено в Додатку А.

У 2000–2009 рр. рівень участі 6-річних дітей у системі початкової освіти збільшився в середньому на 6,3 % у всіх країнах ЄС – 27, і в 2009 р. становив близько 57 % загальної кількості учнів. У Бельгії, Греції, Іспанії, Франції, Нідерландах, Португалії, Словенії та на Кіпрі цей показник перевищив 90 % [71].

Найпоширеніший вік переходу з початкової до середньої школи – 11,97 і 12,98 року. Однак діти можуть переходити з початкової до середньої школи у

віці 10 років (у більшості земель Німеччини, окремих школах в Угорщині) і 14 років (в інших школах Угорщині). Країни також пропонують триступеневу систему навчання, мета якої полегшити перехід із початкової до середньої школи. Наприклад, у деяких районах Англії (для 8–12 або 9–13-річних) організовано так звані середні школи.

Стосовно графіка навчального процесу протягом року в більшості країн ЄС адміністрація або шкільні ради мають можливість приймати організаційні рішення, з урахуванням загальнонаціональних рекомендацій (див. додаток Б). Кількість навчальних днів упродовж року коливається в межах від 170 до 220, а сам шкільний рік переважно розподіляється на два або три семестри. Навіть якщо міністерства освіти встановлюють початок і кінець навчального року та періоди канікул, шкільна автономія дає свободу узгодження й адаптації термінів до умов конкретної школи або регіону.

Діапазон моделей навчання протягом тижня у початковій школі в країнах ЄС варіюється. Найпоширенішим варіантом залишається навчальний тиждень тривалістю 5 днів, за винятком Люксембургу, де молодші школярі відвідують школу 6 днів. В Італії закон з допускає існування двох моделей – п'яти- та шестиденної (остання є більш поширеним явищем). У Німеччині в окремих землях учні можуть навчатися додатково в суботу раз на місяць.

П'ятиденний навчальний тиждень традиційно триває з понеділка по п'ятницю, за винятком Франції, де середа є вихідним днем, а навчання організовано в суботу вранці. У деяких країнах навчальний розклад різниться за днями: наприклад, у Бельгії та Нідерландах немає класів у середу після обіду, а в Люксембурзі 3 повних навчальних дні чергуються з 3 днями, коли діти навчаються тільки зранку. Навчальний час протягом тижня на початковому етапі обраховується як мінімальна кількість навчальних періодів у цілому або як число навчальних годин на кожен день. У більшості країн кількість навчальних годин на початковому ступені зростає з віком дитини й у середньому становить від чотирьох до п'яти годин на день.

У 1990-х роках соціально-економічні зміни в західному суспільстві (різке збільшення числа жінок у складі робочої сили) стали поштовхом до перегляду розкладу роботи шкіл з більш раннього часу (*morning school*) та розроблення нових навчальних програм із більш насиченим освітнім контентом для занять впродовж дня. Подібна практика поширилася в школах Франції, Італії, Іспанії, Люксембургу, Бельгії, Греції [72].

Країни ЄС по-різному розв'язують проблему догляду за молодшими школярами у позанавчальний час. Відповідальність за організацію цього виду освітніх послуг залежно від національних стандартів та органів контролю може покладатися як на міністерства освіти (Греція, Люксембург, Нідерланди, Португалія, Сполучене Королівство (Англія, Уельс, Північна Ірландія)), так і на місцеві органи влади (Данія, Німеччина, Франція, Італія, Нідерланди, Португалія, Сполучене Королівство (Англія, Уельс, Північна Ірландія)), самі школи (Бельгія, Данія, Німеччина, Іспанія, Італія, Сполучене Королівство (Шотландія)), батьків (Бельгія, Данія, Нідерланди, Іспанія) і спонсорів (Франція, Німеччина). У результаті розширення шкільної автономії це питання дедалі частіше відносять до компетенції шкільних рад. Таким чином, розвивається модель початкової школи з гарантованою підтримкою та наглядом протягом повного дня.

У більшості країн заходу оновлені навчальні програми початкової школи періоду 90-х років ХХ ст. – початку ХХІ ст. рекомендують учителям практикувати педагогічні підходи, які б забезпечили баланс між теоретичними знаннями, практичними вміннями та навичками самоосвіти через застосування методів співробітництва (*cooperative learning*), взаємонавчання (*peer tutoring*) та відкриттів (*exploration and discovery methods*) на засадах принципів інтеграції та диференціації. У навчальному процесі початкової школи набуває важливості соціокультурна перспектива взаємодії учнів у класі, діалогічний (проблемно-пошуковий) характер уроку.

Українська дослідниця С. Сисоева додає: «Сучасний концептуальний підхід у напрямі індивідуалізації спрямував початкову освіту на розвиток

особистості, включаючи такі аспекти, як емоційний, соціальний та естетичний» [60, с. 214].

Відтак, Національний курикулум початкової школи Ірландії (1999 р.) наголошує на необхідності використання вчителями різноманітних форм навчання учнів (індивідуальної, парної, групової, фронтальної) залежно від матеріалу та поставлених цілей. Вибір методів навчання здійснюється під впливом таких об'єктивних факторів, як кількість учнів у класі, число та якість засобів навчання, вік та рівень розвитку учнів тощо. Наголошується на важливості розвитку комунікативних навичок, допитливості, естетичного сприйняття дійсності.

Навчальний план Австрії для початкової школи є загальною рамкою, і вчителі самі приймають рішення щодо методів навчання та матеріалів. Зміст навчання в початковій школі Австрії організований за темами, однак останнім часом спостерігається тенденція до переважання міждисциплінарного підходу до його організації. Керуючись принципом дитиноцентризму, вчителі надають навчальному процесу живого та стимулюючого характеру через використання таких технологій: навчання у процесі гри, відкрите навчання, проектне навчання, метод відкриттів, навчання за допомогою ІКТ.

Національні курикулами Данії, Швеції та Фінляндії наголошують на важливості формування компетентностей учнів початкових класів через вивчення міждисциплінарних тем. Навчальний процес організовується в такий спосіб, аби надати можливість учням оволодіти формами пізнання і методами роботи над окремими питаннями. Вибір методів і предмета дослідження відбувається у співпраці між учителем та учнями. У навчальних планах зазначено, що викладання й методи роботи повинні розвивати пізнавальні навички учнів і стимулювати бажання вчитися, з урахуванням їхньої індивідуальності та значення соціальної взаємодії в процесі навчання.

У Нідерландах дедалі більше уваги (особливо в інститутах підвищення кваліфікації вчителів) приділяють застосуванню в початковій школі моделі інтегруючого контенту (integrating content), відомої як «сюжетний» підхід

(storyline) до навчання та викладання. Базуючись на ідеях конструктивізму і теоріях інтерактивного навчання, «сюжетний» підхід призначений для підвищення мотивації дитини.

Естонська початкова школа передбачає організацію навчальної діяльності учнів як в аудиторії, так і за межами класу (у шкільному саду, на природі, в музеї, в архіві, в центрі екологічної освіти, на підприємстві та у віртуальному середовищі). У процесі планування та організації навчання обов'язково враховуються особливості перцептивних і когнітивних процесів учнів, їхні здібності, мовний та культурний досвід, інтереси, соціальний і сімейний статус, вік, стать, стан здоров'я. Навчальне навантаження учнів планується відповідно до віку і здібностей, що дає змогу ефективно розподілити час між відпочинком та навчанням.

Перед учителями початкової школи Франції сьогодні постало завдання не лише досягнути конкретних академічних результатів, а й створити навчальні ситуації, які б дали змогу учням відчувати успіх у навчанні та самореалізуватися. З 1988 р. у Франції шкільний план надає рекомендації для узгоджених колективних дій із метою планування спеціальних освітніх заходів, таких як шкільні екскурсії, культурні ініціативи, індивідуальна позакласна робота з учнями, котрі мають труднощі у навчанні [66].

Освітній процес у початковій школі Німеччини будується на використанні особистого досвіду учнів і має на меті розширити їхні пізнавальні горизонти. Початкова школа залучає учнів до планування навчальної діяльності, проведення й оцінювання уроків. Учні заохочуються використовувати особистий досвід, знання, вміння та навички як основу для проведення занять. У різних ситуаціях навчання вони повинні навчитися обирати методи і засоби, форми соціальної взаємодії, місце роботи або знаряддя праці, керувати своєю діяльністю [53].

Початкові школи Англії, Шотландії та Уельсу організовують навчальний процес за принципом диференціації, що визначається як надання освітнього досвіду відповідно до потреб, можливостей і попереднього навчання окремих

учнів. Метою початкової освіти проголошено навчання як розвиток особистості, що за його реалізацію відповідальність покладено на педагогічний персонал.

Вибір методів навчання у початковій школі Латвії обумовлений віковими та індивідуальними особливостями учнів. Серед методів навчання, найчастіше використовуваних під час уроків, можна виокремити розповідь, обговорення, дискусію, виконання вправ, рольові ігри, метод проблемної ситуації, експеримент, проект. Широко практикуються навчальні екскурсії, індивідуальна робота та робота в групах.

Таким чином, початкова школа в країнах Заходу надає перевагу активним методам навчання, що підтримують високу навчальну мотивацію в молодших школярів, спрямовані на всебічний розвиток, закладають підґрунтя самоосвіти.

На підтримку роботи вчителя початкової школи в останнє десятиліття в усіх країнах спостерігається значне збільшення централізовано розроблених рекомендацій (схеми роботи, плани та ідеї для уроків, наочність, зразки робіт учнів тощо). Простежується потужна тенденція до публікації цих матеріалів у електронному форматі [79, с. 8].

Сьогодні в умовах модернізації української освіти одним із напрямків оптимізації навчального процесу є його спрямування на демократизацію взаємовідносин викладача та учня, що відображається в нових підходах до навчання: створенні сприятливої атмосфери співробітництва, зниженні монологічного викладу матеріалу та дублювання інформації, яка може бути отримана з доступних джерел і переходу до діалогізованого спілкування з учнями в ході навчального процесу, інтенсифікації впровадження в навчальний процес активних методів навчання, які дають можливості для розкриття творчої особистості, розвитку ініціативи, активізації пізнавально-навчальної діяльності учня. «Педагогіка партнерства» є один із факторів ефективної взаємодії учасників освітнього процесу.

Педагогіка партнерства – чітко визначена система взаємовідносин всіх учасників освітнього процесу (учнів, батьків, вчителів), яка:

- організовується на принципах добровільності й спільних інтересів;
- ґрунтується на повазі й рівноправності всіх учасників, дотримуючись визначених норм (права та обов'язки) та враховуючи ціннісні орієнтири кожної із сторін;
- передбачає активне включення всіх учасників у реалізацію спільних завдань та готовність брати на себе відповідальність за їх результати.

Педагогіка партнерства ґрунтується на таких принципах:

- повага до особистості;
- доброзичливість і позитивне ставлення;
- довіра у відносинах, стосунках;
- діалог – взаємодія – взаємоповага;
- розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків);
- принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей).

Для сприяння самореалізації кожного учня треба розуміти, що кожен учень – це унікальна й неповторна індивідуальність. Тому пріоритет вільного розвитку особи є базовим принципом побудови освітнього середовища школи, головна мета якої – зрозуміти кожну особистість та виявити до неї повагу.

До реалізації ідей педагогіки партнерства ведуть два шляхи.

По-перше, шлях, який можна назвати «романтичним» – «віддавши серце дітям». Учитель наближається до дитини за рахунок великої любові і поваги до неї, «схиляється до її рівня». Слідом за В.Сухомлинським цей шлях пропонував і відомий грузинський педагог Ш.Амонашвілі. Нажаль, не всі педагоги готові до такого стилю стосунків, і далеко не всі діти повірять у свою «рівність» з учителем.

По-друге, – це шлях розподілу функцій вчителя та учня і організація їх співпраці. У функції вчителя входить ретельно підготувати вдома для дитини навчальне завдання (задачу), продумати в деталях хід його вирішення різними групами учнів тощо. Функція учня – на добровільних засадах прийняти

запропоновану вчителем задачу як свою і самостійно її вирішувати. У такому випадку обидва учасники навчання і виховання – вчитель і учень – рівноправні, вони – суб'єкти діяльності. Ніхто ні над ким не застосовує владу. Так реалізується ідея рівності. Не кожен учитель має достатній запас любові до дітей, але кожен може побудувати навчання так, щоб дитина почувала себе істотою вільною і час від часу забувала, що в класі є «наглядач».

Таким чином, психологічну основу педагогіки партнерства складають суб'єкт-суб'єктні стосунки – співпраця двох суб'єктів. Цей тип взаємин є для навчально-виховного процесу оптимальним, бо, з одного боку, він зберігає за вчителем функцію управління, а з другого, – дає учневі можливість діяти самостійно.

Тому завдання педагогів полягає у створенні атмосфери турботи і підтримки учнів, яка сприяла б розвитку їхніх можливостей, задовольняла їхні інтелектуальні, емоційні й соціальні потреби.

Для того, щоб освітнє середовище сприяло самореалізації кожного учня, робота повинна бути спрямована на те, щоб кожен учень міг:

- розвинути здібності критичного мислення й незалежного висловлювання;
 - поповнити знання у сферах, які цікаві учневі й розкривають перед ним нові горизонти пізнання;
 - розвивати спроможність приймати самостійні рішення;
 - оволодівати необхідними навичками з базових та профільних предметів;
 - навчити радіти навчанню й поважати освіту;
 - розвинути свій емоційний інтелект;
 - отримати необхідну індивідуальну педагогічну підтримку;
 - розвинути самосвідомість кожного учня як самостійної особистості і як члена колективу;
 - зберегти і зміцнити моральне, фізичне і психічне здоров'я вихованців
 - сприяти взаємоузгодженню зовнішніх потреб та внутрішніх мотивів до саморозвитку та самореалізації всіх учасників навчально-виховного процесу.
- Робота з учнями будується на використанні у викладанні нових підходів, які

переносять акцент не на накопичення знань, а на формування технологій розумової праці учнів.

Співпраця учителя і учнів, партнерство на уроці, спільний процес пізнання і відкриттів, постійне створення ситуації успіху – ось складові самореалізації учня в освітньому середовищі. Треба прагнути, щоб дитина чи підліток не тільки володіли сумою знань зі шкільних предметів, але й усім досвідом демократичних відносин у суспільстві, навичками управління собою, своїм життям у колективі, вмінні брати відповідальність за свою діяльність. Для цього вектор діяльності повертати на виховання готовності кожного учня до вирішення власних задач визначення свого місця в житті, успішного розвитку і реалізації своїх нахилів і інтересів [3].

У своїй статті І. Дьоміна ділиться тим, як спланувати ефективний навчальний процес на сучасному етапі. Вона пише, що учні легко відволікаються, але регулярні короткі перерви можуть допомогти їм зосередитись, підвищити продуктивність праці та зменшити стрес.

У дослідженні 2016 року психолог К. Годвін (К. Godwin) та команда науковців дослідили, наскільки уважні учні були в різні періоди уроку. Вони виявили, що діти витратили більше чверті часу, відволікаючись, не в змозі зосередити увагу на вчителів чи поточному завданні. Проте краще привертати увагу учнів вдавалося під час коротких уроків. Тож, викладачі виявили, що ефективніше проводити кілька 10-хвилинних уроків замість 30-хвилинних.

Ці дані говорять про те, що під час планування продуктивного уроку варто передбачати зміну діяльності кожні 10 хвилин: робота в парах, у міні-групах, дискусії, квести, обговорення, проведення експерименту тощо.

Перерви для мозку – це короткий період часу, коли ми змінюємо однотипне надходження інформації через одні й ті ж самі канали. Вчені все більше говорять про те, що наш мозок “полює” за новизною і реагує на кожен новий стимул у навколишньому середовищі.

Фактично, виживання людини як виду залежало саме від цього аспекту розвитку мозку. Якщо вчитель “сконструював” урок, спираючись на основні

рекомендацій психологів та нейрофізіологів, програма не є перевантаженою, а навчальна діяльність у класі – однотипною і малорухливою, – то відповідно і перерви бажано роботи короткотривалими, забезпечуючи так звані short brain breaks.

Навчання – це природний процес, який приносить інтелектуальне задоволення. Урок – це час співпраці та взаємодії вчителя та учнів, під час якого вони, як єдина команда, домовляються про правила, які діятимуть під час заняття.

Наприклад, готуючи проект, всі можуть пити чай з печивом чи їсти яблука, але коли проводиться практична робота – усі дотримуються правил техніки безпеки і про їжу не може йтися. Або: якщо потрібно відвідати вбиральню, то учень тихенько виходить, не анонсує про це на всю навчальну аудиторію, не чекаючи схвального відгука вчителя або дзвоника (адже це небезпечно для здоров'я).

Дуже важливо організувати навчальний день так, щоб учні не розділяли його на уроки і перерви, а отримували задоволення від усього, що відбувається в школі. Цього можна досягнути завдяки якісній співпраці між вчителем та учнями [15].

На нашу думку, в рамках гуманістичної освітньої парадигми, яка сьогодні домінує на Заході, особливе місце у структурі початкової освіти належить альтернативним школам, для яких принципово будувати навчальний процес з орієнтацією на пізнавальні потреби дитини, а не на логіку наук і зовнішніх вимог. Прагнення та інтереси дитини в руслі цих ідей вважаються пріоритетними щодо цінностей і потреб суспільства.

Дослідження українського компаративіста О. Заболотної «Теорія і практика альтернативної шкільної освіти у країнах Європейського Союзу» (2013 р.) розкриває особливості становлення й функціонування альтернативних початкових навчальних закладів у західних країнах, представлених вальдорфськими школами (Сполучене Королівство, Швеція, Данія, Австрія, Німеччина, Естонія, Нідерланди, Португалія, Люксембург, Польща, Італія,

Іспанія, Угорщина, Словаччина, Румунія), школами Монтессорі (Ірландія, Нідерланди, Швеція, Італія, Румунія), школами, які працюють за методикою Френе (Франція, Нідерланди, Бельгія, Італія, Словаччина, Румунія), Піаже (Словаччина), за Дальтон-планом (Франція, Нідерланди, Чеська Республіка) та Єна-планом (Нідерланди, Швеція, Німеччина, Румунія) [19].

Отже, змінам, що відбуваються в початковій освіті на межі ХХ–ХХІ ст., приділяється особлива державна та громадська увага: початкова школа перестає бути тільки школою знань – вона стає місцем, де діти вчаться використовувати свої здібності та можливості для власного розвитку і на благо суспільства. У контексті оптимізації організації навчального процесу в початковій школі країн Заходу спостерігаються такі загальні тенденції, як [72]:

- поділ терміну початкової освіти на цикли, що дає можливість конкретизувати цілі навчання, його зміст і застосовувати відповідні механізми оцінювання академічних результатів;
- зростання тривалості навчання;
- зниження обов'язкового шкільного віку, зниження коефіцієнта «учні/вчитель»;
- реструктуризація в напрямі укрупнення в мережі сільських початкових шкіл, створення регіональних центрів культури та розвитку на базі школи шляхом розширення її функцій, державне фінансування програми «шкільний автобус»;
- застосування як вікового, так і змішаного групування учнів залежно від цілей навчання;
- розширення автономії навчальних закладів у питаннях планування навчального року та організації життя школи (розклад занять, кількість навчальних днів протягом тижня);
- використання вчителями форм і методів навчання, що забезпечують урахування психофізіологічних особливостей молодшого школяра, індивідуалізацію й диференціацію навчання, інтегрований підхід, продуктивну взаємодію на уроці;

- активне впровадження ІКТ у навчальний процес і збільшення обсягу електронних навчальних матеріалів та ін.

2.2. Проблеми оцінювання успішності учнів початкової школи у зарубіжних країнах на сучасному етапі (Нідерланди, Сполучене Королівство, Франція, Німеччина, США, Канада, Польща та Україна)

Інструментом підвищення якості в реформуванні змісту освіти виступає удосконалення системи оцінювання – успішності учнів, роботи навчальних закладів, кваліфікаційного рівня вчителів, ефективності функціонування системи інспекторату, досконалості освітніх кваліфікацій.

Модернізація систем оцінювання набувала особливого значення у 90-х роках ХХ століття у зв'язку з тенденціями урізноманітнення державних освітніх закладів з метою надання більшої свободи освітнього вибору; передачею центральними органами влади місцевим органам та школам контролю за використанням ресурсів та впровадженням навчальних планів і програм; інтенсивним розвитком недержавних та приватних шкіл.

Сьогодні спостерігається широке визнання того, що оцінювання, його механізми і процедури є ключовими чинниками вдосконалення та підзвітності в шкільних системах.

Оцінювання відіграє важливу роль у визначенні стратегій поліпшення практики в шкільних системах із кінцевою метою підвищення успішності учнів. Зарубіжні країни застосовують різноманітні підходи до оцінювання учнів, учителів, керівників навчальних закладів, шкіл і систем освіти задля кращого розуміння того, наскільки добре вчаться учні, інформування батьків і суспільства в цілому про ефективність освітнього процесу і для вдосконалення шкільного менеджменту та практики навчання. Отже, ідея оцінювання прямо пов'язана з концептом якості освіти, що, у свою чергу, порушує проблему стандартів, стосовно яких і визначатиметься якість [71].

Удосконалення підходів до оцінювання результатів навчання посилюється також інтеграційними процесами в Європі та необхідністю віднаходження

певного консенсусу щодо концептуальних засад оцінювання, що застосовуються різними країнами. З метою визначення основних критеріїв для удосконалення системи оцінювання в країнах ЄС на сучасному етапі відбувається процес розробки таких ключових понять:

- що має бути базою для оцінювання: досягнення особистості у порівнянні з іншими учнями (оцінювання відносно норми) або досягнення відносно незалежного стандарту (оцінювання відносно критерію)?;

- які засоби перевірки правильності свідчення необхідні для встановлення правдоподібності оцінювальних рішень?;

- яким чином має бути забезпечена якість оцінювального процесу?

Успішне вирішення згаданих проблем дасть змогу побудувати спільну струнку систему діагностики рівня навченості підростаючого покоління у західноєвропейських країнах, що стане важливим кроком для забезпечення кардинального підвищення якості початкової освіти.

Оцінювання успішності учнів є одним з найбільш поширених його видів – «учителі оцінюють знання учнів кожного дня на основі їхніх відповідей на запитання, виставляючи оцінки за кожний вид роботи». Таке щоденне внутрішнє оцінювання (на рівні класу або школи) складається з «нормативного» та «критеріального» компонентів: досягнення кожного учня оцінюються відносно певної норми, за яку приймаються усереднені досягнення групи або класу, та відносно середньостатистичного суспільного критерію, який відображають нормативні документи на рівні регіону або держави (загальнонаціональний стандарт).

Іншим видом оцінювання успішності учнів у європейських країнах виступає зовнішнє оцінювання, яке дає змогу зробити порівняння та отримати дані щодо рівня знань учнів на регіональному або національному рівнях і вжити заходів з метою загального підвищення освітніх досягнень.

Узагальнений перелік видів оцінювання досягнень учнів, що широко застосовуються в європейських країнах, подаємо у Додатку В.

Так, в ухваленій на Всесвітньому форумі з освіти у Дакарі «Дакарській рамці дій. Освіта для всіх: виконання наших колективних обов'язків» (The Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting Our Collective Commitments, 2000) окремо наголошується, що «поліпшення і підтримка якості базової освіти однаковою мірою важливі (для універсальної початкової освіти) в забезпеченні ефективних результатів навчання...» [72]. Зокрема, це означає забезпечення добре підготовленими вчителями й активними методами навчання; відповідним обладнанням та навчальними матеріалами; чітко визначеними і точно оцінюваними програмними знаннями та навичками; здоровим, безпечним, з урахуванням гендерних факторів навчальним середовищем, що дає змогу повною мірою використовувати місцеві мовні особливості.

Дискусія щодо ролі, функцій, видів оцінювання в освіті триває і представлена широким спектром наукових напрацювань із цієї проблеми.

За визначенням міжнародних експертів В. Гріні (Vincent Greaney) та Т. Келлагана (Thomas Kellaghan), термін «оцінювання» (assessment) використовується в освіті для позначення діяльності або процедур, що можуть виконуватися вчителем, учнем або третьою стороною і мають завданням збір інформації про знання, ставлення, навички учня або групи учнів з метою прийняття освітніх рішень, забезпечення зворотного зв'язку з учнем, визначення ефективності курикулуму та методів навчання, інформування політиків.

Д. Саттерлі (David Satterly) вважає, що сучасне значення терміна «оцінювання в освіті» розкриває комбінація латинських слів *assidere* – «сидіти поруч» і *educare* – «виховувати», які описують процес, коли вчитель, сидячи поруч з учнями, виявляє їхній внутрішній потенціал, створює можливості продемонструвати, що вони розуміють, знають і можуть робити [74, с. 10]. За такої інтерпретації оцінювання стає позитивним досвідом і для вчителя, і для учнів, що є принципово важливою умовою успішного навчання.

Американські дослідники Е. Посавак (Emil J. Posavac) і Р. Карей (Raymond G. Carey) виокремлюють проблему оцінювання програм у різних сферах людської діяльності, зокрема в освіті. Науковці акцентують на ролі оцінювання в з'ясуванні ефективності розміщення та використання ресурсів (inputs). Визначаючи навчальну програму як головний інструмент організації, управління та контролю освітнього процесу, Е. Посавак і Р. Карей розглядають оцінювання як джерело інформації, необхідної для порівняння результатів навчання (outputs), відбору найефективніших програм, підтримки та підвищення їхньої якості.

Е. Челімські (Eleanor Chelimsky) у книзі «Оцінювання для XXI століття» (Evaluation for 21st Century, 1997) передбачає трансформації в сучасній теорії та практиці оцінювання.

Під впливом масштабних змін соціально-політичного контексту в XXI ст. оцінювання в освіті за характером стає одночасно «більш місцевим» (освітні експерти розробляють власні теоретичні та методологічні підходи), «більш транснаціональним» (оцінювання виходять за межі країни, континенту, півкулі), «більш глобальним» (взаємовплив і взаємозв'язок процесів оцінювання, що відбуваються у світі). Дослідниця пропонує для обговорення ще один аспект: у XXI ст. оцінювання слід використовувати не лише для звітності та ефективного менеджменту, а й для конструювання та поширення знань, інституційного розвитку, урядових і демократичних реформ [72].

Разом із колегами (Дж. Гарднер (John Gardner), Л. Гайвард (Louise Hayward), Г. Стобарт (Gordon Stobart)) із Групи реформування оцінювання (Assessment Reform Group, 2008) В. Гарлен наголошує на важливості дотримання таких принципів в оцінюванні результатів навчання учнів:

- будь-яке оцінювання має покращувати навчання;
- методи оцінювання повинні забезпечувати прогрес за всіма важливими цілями навчання;
- оцінювання має складатися з чітких процедур для забезпечення надійною інформацією відповідно до завдань оцінювання;

- оцінювання повинне сприяти розумінню суспільством цілей навчання як у теперішньому часі, так і в перспективі;
- результати оцінювання слід розглядати як наближені, з можливою похибкою;
- оцінювання має бути частиною навчального процесу, що дасть учням можливість зрозуміти цілі навчання і те, як оцінюватиметься якість їхньої роботи;
- методи оцінювання повинні сприяти активному залученню учнів до процесу навчання та оцінювання;
- оцінювання має мотивувати учнів демонструвати їхні здібності;
- для обґрунтування кінцевих рішень про навчання та досягнення учнів необхідно поєднувати інформацію про результати різних видів оцінювання, у тому числі про самооцінювання учнів.

Європейські експерти в галузі освіти погоджуються, що оцінювання має розвиватися відповідно до нових курикулумів, навчальних вимог, нових навичок. З метою усунення розбіжностей у практиці оцінювання, спричинених змінами у масштабах, цілях, розумінні зацікавленими сторонами завдань оцінювання, провідні країни світу визначили основні принципи, які повинні братися до уваги під час розробки та імплементації процедур оцінювання [73]:

1) *справедливості*: методи оцінювання повинні відповідати цілям, установленим заздалегідь, а його мета і наслідки мають бути зрозумілими для всіх зацікавлених сторін; урахування попередніх результатів навчання учнів і рівнів сформованості навичок (наприклад, мовленнєвих) важливі для коректного оцінювання досягнутого прогресу;

2) *надійності та валідності*: працюючи незалежно й використовуючи єдині підходи, оцінювачі отримують ідентичні результати;

3) *принцип дитиноцентризму*: учні, батьки, вчителі та школи одержують інформацію для поліпшення викладання та навчання, що робить оцінювання невід'ємною частиною навчально-виховного процесу.

Оцінювання навчальних досягнень молодших школярів у країнах європейського союзу здійснюється на трьох рівнях:

- міждержавному (МПД);
- національному (стандартизовані тести);
- локальному (шкільному) (вступне, поточне, підсумкове оцінювання).

На міждержавному рівні оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи, фіксується зростаюча тенденція посилення на результати інтернаціональних випробувань, таких як Міжнародне дослідження якості читання і розуміння тексту та Міжнародне порівняльне дослідження якості природничо-математичної освіти, у процесі реформування національної школи і вибору напрямів розвитку [79, с. 4; 78].

Незважаючи на різні вияви впливу, міжнародні оцінювання в країнах Спільноти та світі характеризуються такими загальними тенденціями:

- фокусування на результатах тестувань;
- проведення процедур зовнішніми агенціями;
- використання отриманої інформації для реформування шкільництва.

Національне тестування визначається як проведення на національному рівні стандартизованих тестів та централізовано встановлених іспитів. Тести стандартизуються національними органами освіти та передбачають централізовано встановлені процедури для підготовки їхнього змісту, проведення й оцінювання, а також для інтерпретації і використання результатів. Національне тестування проводиться під керівництвом національного або централізованого органу за дотримання аналогічних умов для всіх учасників тестування.

Національні тести укладаються та розвиваються відповідно до національних політичних і структурних контекстів і пов'язані з іншими формами оцінювання. В усіх країнах європейського союзу оцінювання досягнень учнів є невід'ємною частиною викладання й навчання, а отже – інструментом підвищення якості освіти.

Запровадження національного тестування в європейській початковій школі у другій половині ХХ ст. відбувається повільно й спорадично і значно активізується в останні тридцять років.

Таким чином, європейські країни, спираючись на культурно-історичні традиції та з урахуванням сучасних соціально-економічних вимог, активно розвивають національні системи оцінювання в освітній галузі, у тому числі для початкової школи (див. додаток Д).

У досліджуваних країнах процес оцінювання учнів початкової школи регулюється спеціальними законодавчими актами або керівними принципами національного курикулуму та інструкціями для вчителів, що визначають основні критерії оцінювання, цілі, а іноді й рекомендовані підходи. Крім того, документи можуть містити інформацію з таких аспектів оцінювання: умови прогресування учнів з одного освітнього рівня на наступний, заходи звітування за результатами тестів, особливості інформування батьків.

Лише окремі західні країни організовують випускні випробування з метою сертифікації учнів в системі початкової освіти. У Бельгії всі учні, охоплені шестирічною початковою освітою, повинні скласти загальний зовнішній тест для отримання сертифіката з початкової освіти (СЕВ). Тест розробляється робочою групою під керівництвом генерального інспектора з базової освіти, яка також визначає критерії для оцінювання і прохідний бал. Однак для вступу до бельгійської середньої школи не обов'язково мати свідоцтво про початкову освіту [68].

Учням у Болгарії після 4-го класу надається свідоцтво про закінчення початкового етапу базової освіти, де виставляються річні оцінки з обов'язкових і факультативних навчальних предметів. Прийом у молодші класи середньої школи є вільним, але для вступу до спеціалізованих класів (з інтенсивним навчанням іноземних мов, математики, мистецтв, спорту) учням необхідно скласти іспити.

В Італії приєднання *primo ciclo* до освітньої та професійної підготовки у 2003 р., яка складається з початкової та неповної середньої освіти, передбачало скасування іспиту на отримання сертифіката про початкову освіту [72].

Після восьмирічної програми початкової школи у Нідерландах діти у віці близько 12 років складають тест досягнень, що проводиться у 80 % шкіл, розроблений Національним інститутом педагогічних вимірювань і відомий як *СІТО*-тест.

Дві третини зарубіжних країн проводять національні моніторингові тести. Головною метою таких тестів у Латвії, Угорщині, Австрії, Сполученому Королівстві (Англія) є оцінювання ефективності окремих шкіл, на відміну від Бельгії (фламандська громада), Естонії, Ірландії, Іспанії, Франції, Литви, Румунії, Сполучене Королівство (Шотландія), де у фокусі уваги перебуває вся шкільна система. Відповідно до мети різняться й охоплення учнів: тоді як національні тести для моніторингу школи часто є обов'язковими для всіх учнів, тести, що оцінюють систему в цілому зазвичай складаються репрезентативною вибіркою.

Національні формувальні тести організовуються в Бельгії (франкомовна громада), Данії, Ірландії, Франції, Люксембурзі, Угорщині, Швеції, Сполученому Королівстві (Англія, Шотландія), на Кіпрі. Вони можуть бути як обов'язковими (Угорщина, Швеція), так і добровільними (Сполучене Королівство (Англія, Шотландія), Франція, Ірландія). Англія є єдиною країною, яка пропонує спеціальне оцінювання для обдарованих дітей (віком 9 років) на рівні початкової освіти з математики і розв'язання проблемних завдань.

У країнах ЄС спостерігається загальна тенденція використання національного оцінювання з декількома цілями в рамках трьох зазначених вище категорій. Наприклад, Естонія, Ірландія, Італія, Латвія, Польща і Португалія проводять тести одночасно для надання сертифіката й для моніторингу системи освіти. Інші країни, включно з Болгарією, Італією та Словенією, одні й ті самі національні тести використовують для моніторингу якості освіти і на шкільному, і на системному рівнях. Тести в Бельгії (франкомовна та

фламандська громади), Австрії та Словенії призначені як для виявлення індивідуальних потреб учнів у навчанні, так і для моніторингу ефективності освітнього процесу.

Підсумовуючи, зауважимо, що результати національних тестувань у державах ЄС використовуються для:

- 1) прийняття рішень про переведення на наступний рік навчання;
- 2) прийняття рішень щодо подальшого навчання учнів у аспекті розподілу за класами відповідно до здібностей;
- 3) сертифікації;
- 4) вимірювання ступеня досягнення національних стандартів і підвищення якості освіти;
- 5) адаптації навчання.

Не проводяться національні тестування у початковій школі Греції, Німеччини, Кіпру, Люксембургу, Словаччини, Хорватії, Бельгії (німецькомовна громада).

Країни з давніми традиціями національного тестування (Нідерланди, Сполучене Королівство, Франція) на допомогу вчителям та учням розвивають політику і стратегії, спеціально орієнтовані на досягнення балансу між учительським, шкільним і національним оцінюванням.

У контексті індивідуалізації та адаптації навчання національне тестування в початковій школі доповнюється діагностичним оцінюванням із метою моніторингу прогресу учнів і отримання учителями відповідної інформації задля корекції цілей навчання, педагогічних підходів і поліпшення якості освіти.

Такі заходи свідчать про загальну тенденцію в європейському національному тестуванні поєднувати зовнішні стандартизовані оцінювання для моніторингу системи освіти із внутрішнім оцінюванням або самооцінюванням з боку шкіл. Комплексне застосування традиційних моделей моніторингу «згори донизу» і підходів «знизу догори» в оцінюванні учнів на

рівні школи допомагає отримувати об'єктивніші дані про якість освіти й, таким чином, бачити перспективи покращення освітнього рівня системи [71].

Частота проведення національних тестів має значні відмінності від країни до країни, що відображає національні пріоритети у сфері освіти, а також особливості організаційних структур європейських шкільних систем – функціонування початкової школи як окремої інституції або в межах єдиної загальноосвітньої школи. Окремі країни ЄС (Данія, Мальта, Сполучене Королівство (Англія, Шотландія), Франція) практикують щорічне тестування учнів під час обов'язкової освіти, тоді як інші (Бельгія (фламандська громада), Німеччина, Іспанія, Кіпр, Нідерланди, Словаччина, Сполучене Королівство (Північна Ірландія)) проводять однократне тестування.

Аналізуючи дослідження з теоретичного та практичного ефекту стандартизованого оцінювання, Н. Монс звертає увагу на потенційно негативні впливи частого тестування, що залишаються предметом тривалої дискусії європейських політиків і освітян у пошуках балансу між отриманням актуальної картини успішності молодших школярів і зменшенням обсягу ефективного навчального часу, наслідком чого стають стрес, демотивація і перевантаження учнів, спрямованість навчального процесу на підготовку до складання тестів [68].

Національні тести в усіх країнах Спільноти відповідають змісту чинних курикулумів і національних стандартів із предметів, що тестуються. В останнє десятиліття у зв'язку з акцентуванням компетентнісної складової в навчальних програмах схожа тенденція спостерігається і в національних випробуваннях: оцінювання концентрується не на самому предметному матеріалі, а на вмінні учнів використовувати свої знання і навички (мовна і математична грамотність) у реальних життєвих ситуаціях.

На думку українського дослідника О. Локшиної, сучасні підходи зарубіжних країн до оцінювання навчальних досягнень учнів свідчать про «мінімізацію ролі таких панівних протягом століть функцій як контрольна й

селекційна та акцентації тих, що сприяють розвитку школяра, розкриттю його потенціалу, формують вміння вчитись» [40, с. 318].

Загальною тенденцією розвитку систем національного оцінювання в закордонних країнах є використання ІКТ на різних етапах тестування (розроблення, проведення, оцінювання) залежно від технічної бази шкіл. Наприклад, у Нідерландах крім паперового варіанта випускного тесту, можуть обирати електронну версію для проведення оцінювання. У Данії інноваційні адаптивні тестові програми розміщені на спеціальному вебсайті і під час виконання учнем завдань автоматично визначають індивідуальний рівень підготовки, пропонуючи тести певної складності. Бельгія (франкомовна та фламандська громади), Болгарія, Франція, Латвія, Люксембург, Австрія, Угорщина покладаються на ІКТ на етапі оцінювання результатів тестування.

Комп'ютерне оцінювання мовної та математичної грамотності стає обов'язковою вимогою для початкових шкіл у Північній Ірландії з моменту введення в дію Порядку про організацію оцінювання в освіті у 2007 р. Метою є підтримка шкіл у визначенні сильних сторін і діагностиці індивідуальних освітніх потреб дітей; допомога вчителям у плануванні навчання у своєму класі й надання можливості школам відстежувати прогрес, досягнутий окремими учнями.

Досліджуючи оцінювання вчителем учнів початкової школи в Австрії, В. Шпехт і Ф. Собанські фіксують, що воно відбувається за результатами регулярної участі дітей у класній роботі з усіх навчальних предметів, виконання усних і письмових завдань, складання тільки письмових іспитів (4-й клас). Звіти за семестр і навчальний рік містять особові дані учня, предметні оцінки, отримані за цей період навчання за п'ятибальною шкалою (1 – «відмінно», 2 – «добре», 3 – «задовільно», 4 – «достатньо», 5 – «недостатньо») та рекомендацію вчителя щодо перевodu в наступний клас або необхідності повторення курсу.

У початковій школі Швеції успішність оцінюється в описовій формі: вчитель коментує досягнення учня, як правило, лише в позитивному аспекті.

Двічі на рік, восени та навесні, батьки, вчитель та учень зустрічаються для неформального обговорення навчального прогресу учня та якості його знань. Застосування індивідуальних планів розвитку дає змогу формувати в учнів навички само - та взаємооцінювання. Якщо учень не може виконати завдання курикулуму в 3, 5 і 9-му класах, школа разом із батьками розробляє програму заходів підтримуючого навчання. Кількісне оцінювання у шведській школі практикується з 6-го року навчання за шкалою з шістьма оцінками від *A* до *F* (*A–E* є прохідними балами, *F* – непрохідним) [70].

Система оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи ЄС поєднує зовнішній формалізований контроль із неформальним учительським оцінюванням, що робить саму оцінку об'єктивнішою. На рівні МСКО 1 учителі застосовують вступний (*school entry*), поточний (*continuous*) та підсумковий (*summative*) контроль, пов'язаний з курикулумом, новий зміст і цілі якого (акцент на творчості, індивідуальному навчанні, когнітивних навичках, спільному навчанні) впливають на вибір методів оцінювання. Поширеними прийомами контролю та оцінювання навчального прогресу молодших школярів є спостереження, опитування, класні й домашні письмові вправи, періодичне тестування, портфоліо тощо. Результати оцінювання здебільшого викладаються у формі звітів, з інформацією яких ознайомлюють педагогічний колектив і батьків дитини.

Новою тенденцією розвитку оцінювання в європейській початковій школі сьогодні стає впровадження обов'язкового або добровільного вхідного оцінювання. Так, в Англії з 1998 р., а в Уельсі з 1999 р. вводиться обов'язкове базове оцінювання (*baseline assessment*). З 2002/03 н. р. базове оцінювання в Англії замінюється на *Foundation Stage Profile*, що описує досягнення дитини в контексті цілей цього етапу. У Франції з 1989 р. оцінювання знань і навичок учнів відбувається на початку кожного освітнього рівня з метою інформування вчителів і коректного планування навчального процесу. В Німеччині, Угорщині та Швеції вступне оцінювання визначає ступінь готовності дітей до навчання у школі. Хоча немає жодної формальної схеми базового оцінювання учителів в

Німеччині та Іспанії зобов'язані подавати звіт про здібності дитини на початку її шкільної кар'єри.

Перед учительським поточним оцінюванням у європейській початковій школі постало завдання відійти від традиційного підсумкового характеру й набути формувального значення, тобто забезпечити формування й розвиток особистості учня. Серед позитивних ознак використання формувального оцінювання дослідники називають:

- взаємодію між учителем та учнем задля визначення навчальних цілей і відстеження його індивідуального прогресу;
- застосування вчителем різних дидактичних методів із метою індивідуалізації навчання;
- використання різних підходів до оцінювання результатів навчання учнів;
- адаптацію навчання для задоволення виявлених потреб учнів;
- підвищення рівня навчальних досягнень учнів;
- розвиток в учнів важливого в умовах сьогодення уміння вчитися, а в учителів – загальної культури оцінювання [72].

Система оцінок учнів загальноосвітньої школи в Данії дуже комплексна. Оціночна шкала, що застосовується для вимірювання рівня навченості учнів середньої школи, охоплює параметри від 0 до 13, у молодшій школі оцінки не ставляться.

Успішність учнів усіх типів шкіл на обох рівнях навчання (початкова та середня школи) у Німеччині оцінюється постійно за допомогою письмових тестів та усних запитань і практичних робіт. Результати викладаються у відповідних звітах всередині та наприкінці кожного року навчання. Оцінки виставляються, починаючи з кінця другого року навчання, а особливістю шкали оцінок є відлік у зворотному напрямку – від 6 до 1. Так:

«1» (дуже добре) означає, що відповідь (робота) вища за відповідний стандарт;

«2» (добре) – відповідь (робота) повністю відповідає стандарту;

«3» (задовільно) – відповідь (робота) загалом відповідає стандарту;

«4» (відповідно) – відповідь (робота) має недоліки, проте все ж відповідає стандарту;

«5» (погано) – відповідь (робота) не відповідає стандарту, проте присутні базові знання та існує можливість подолання недоліків;

«6» (дуже погано) – відповідь (робота) не відповідає стандарту, базові знання неповні, можливість для подолання недоліків відсутня.

В Норвегії у початковій школі (1-6 класи) обов'язкове формальне оцінювання учнів відсутнє. Вчителі та батьки збираються разом два-три рази на рік для неформального обговорення учнівського прогресу та якості знань.

В іспанській початковій школі склалася практика вступного, поточного та фінального оцінювання. Батьки регулярно інформуються про навчальні досягнення дітей за шкалою «не зараховано», «зараховано», «добре», «дуже добре» і «відмінно». Рішення про переведення учня в наступний клас приймається вчителями з урахуванням результатів індивідуалізованого оцінювання на 3-му і 6-му роках початкової школи.

Для повнішого охоплення всіх аспектів навчальної діяльності учнів окремі школи застосовують портфоліо як метод оцінювання, що дає можливість у зручній для використання формі накопичувати, організовувати та представляти результати роботи школярів.

З 1990-х років у дискусії європейських освітян із проблем оцінювання (К. Коннер (Colin Conner), П. Бродфут (Patricia Broadfoot), Дж. Шепард (Gillian Shephard), Е. Макферсон (Andrew McPherson), Дж. Саутворт (Geoff Southworth) та ін.) з'являється тема оцінювання доданої вартості (value-added assessment), пов'язана з розширенням компаративних досліджень, спрямованих на порівняння навчальних результатів школярів різного віку, на різних освітніх рівнях, у різних регіонах/країнах тощо. Оцінювання доданої вартості, на думку експертів, дасть змогу освітянам і політикам виявити вплив школи на досягнення окремого учня за певний навчальний період. Його результати можуть використовуватися для виявлення сильних і слабких сторін учнів,

навчальних закладів та цілих освітніх систем, а також як потужний важіль, аби зумовити зміни [64].

З 2017 – 2018 навчального року в Україні набуває чинності реформа освіти, яку Верховна Рада схвалила ще восени 2016 року. Над реформою Міністерство освіти та науки працювало два роки, був врахований досвід семи країн світу – Канади, Фінляндії, Польщі, Шотландії, Ірландії, Франції та Сінгапуру.

Відповідно до цього, зміняться оцінювання та домашні завдання в початкових класах. У першому класі додому дітям взагалі не будуть нічого задавати, в другому – за рішенням керівництва школи, але щоб це займало у школярів не більш ніж 45 хвилин. У 3-4 класах домашнє завдання вже буде, на нього в дітей має йти максимум 1 година 10-30 хвилин. Крім того, в 1-2 класах буде виключно вербальне оцінювання, тобто оцінюватиметься процес навчання, а не результат. У 3-4 класах до цього додасться підсумкове оцінювання.

Зокрема, Україна має понад 10 років досвіду проведення ЗНО на етапі завершення середньої освіти; брала участь у пілотному проекті за програмою «Тенденції у міжнародному вивченні математики і природничих дисциплін» (TIMSS) у 2007 р. (серед учнів 4-х та 8-х класів) та у 2011 р. (серед учнів 8-х класів). У листопаді 2015 р. ОЕСР погодила заявку України на включення її до складу країн, що братимуть участь у міжнародному дослідженні за «Програмою міжнародного оцінювання учнів» (PISA) у 2018 р. Проект Закону України «Про освіту», внесений на розгляд Верховної Ради України, передбачає функціонування цілісної національної системи забезпечення якості освіти.

Проблемним для України залишається така складова циклу освітньої політики, як оцінювання результатів, хоча системне оцінювання має не лише підвищити її ефективність у тривалій перспективі, але й є важливим для розроблення практичних та ефективних варіантів політики.

Радниця міністра освіти і науки І.Коберник пише, що оцінювання – надзвичайно важливий елемент реформи шкільної освіти. Адже новий закон «Про освіту», Держстандарт початкової освіти, програми і навіть найкращі підручники не підвищують якість освіти, якщо оцінку і далі ставитимуть лише за кількість помарок, пропущених орфограм чи неправильно вирішених задач [49].

У лютому 2018 року Кабмін затвердив новий Державний стандарт початкової освіти, який передбачає відхід від суто знаннєвої школи до школи компетентностей. Вона полягає в тому, що учні отримують не лише знання, а й уміння їх використовувати.

У Стандарт закладено новий принцип оцінювання. У документі зазначено: «особливості здобувача/здобувачки можуть впливати на темп навчання, внаслідок чого діти можуть досягати вказаних результатів раніше або пізніше від завершення зазначеного циклу чи рівня». Цією фразою підсилюється поняття «індивідуальна освітня траєкторія», введене законом «Про освіту».

Зокрема, у Стандарті зазначено, що обов'язкові результати навчання і компетентності мають використовуватись для:

- організації постійного спостереження за навчальним поступом здобувача/здобувачки;
- обговорення навчального поступу здобувача/здобувачки під час учительських зібрань для координування спільної роботи;
- підсумкового, поточного, зокрема й формувального, оцінювання;

Формувальне оцінювання – це «відстеження особистісного розвитку здобувача/здобувачки та хід набуття нею навчального досвіду і зазначених компетентностей». Тобто оцінювати мають поступ дитини, а не її відповідність певному ідеалу (тобто точкою відліку мають бути саме результати кожної окремої дитини).

У 1-2 класах передбачається виключно такий вид оцінювання, а в 3-4 класах до нього додається підсумкове і поточне [12].

Також новий Держстандарт передбачає розвиток в школі не лише когнітивного інтелекту, а й емоційного (вміння керувати емоціями, розуміти свої та емоції інших, вміння співпрацювати в команді тощо).

Ця складова також повинна оцінюватися, але не так, як це відбувалося раніше, коли дитині ставили бал за старанність і поведінку. У сучасній українській школі на цю складову не зважали. Вчителі знають, як оцінити, скільки помилок дитина робить у диктанті, проте не знають, як визначити рівень самостійності, вміння співпрацювати, висловлювати свою думку тощо. Щоб оцінювати по-новому, вчителі потребують роз'яснень, інструментів і рекомендацій.

Іншим бар'єром до нового оцінювання є те, що з радянських часів для позначення документу, що засвідчує успішність учня на кінець навчального року, використовується слово табель. Табель з латини перекладається як впорядкований список, відомість.

Відомість чи впорядкований список не містить характеристик, а свідоцтво про результати навчання дитини в школі протягом року повинно містити. Традиційний шкільний табель успішності – це лише перелік предметів з цифровою оцінкою. Він не дає можливості зрозуміти, як працювала дитина, чи доклададала вона зусиль, зрозуміти якість і швидкість її прогресу. Традиційний табель дає лише інформацію, наскільки добре дитина запам'ятовувала і відтворювала програмові знання, а цього в 21-му столітті недостатньо.

Зараз МОН вимагає від шкіл заповнення табелів успішності на затверджених бланках, хоча це не фінансується державою і фактично бланки табелів закупаються за кошти батьків, що не справедливо.

Аби запровадити в шкільному житті свідоцтво про результати навчання дитини (або свідоцтво досягнень), потрібно вилучити слово «табель» з нормативних документів. Зокрема, його обов'язковість закріплена Інструкцією з ведення ділової документації у загальноосвітніх навчальних закладах I-III ступенів (наказ МОН від 23 червня 2000 року N 240), яку невдовзі має змінити МОН в межах дебюрократизації освіти.

Якщо не змінити філософію оцінювання і не надати вчителям методичне забезпечення, як можна виявляти поступ дитини, ставити оцінку не в балах і давати батькам якісний зворотний зв'язок із «планом дій», вчителі навчатимуть по-старому. Тому журналісти «Нової української школи» поцікавилися, як оцінюють досягнення учнів в інших країнах і як можна врахувати цей досвід в Україні.

У Німеччині учні початкової школи отримують «Свідоцтво успішності». Такий звіт про досягнення дитини вчителі заповнюють після першого семестру і наприкінці навчального року. Вони мають час поспостерігати за навчанням і поведінням дитини, аби зафіксувати так звану відправну точку, з якою батьки зможуть порівнювати результати навчання в кінці року. Свідоцтва в перших-других і третіх-четвертих класах відрізняються.

У перших-других класах свідоцтво розпочинається з розділу «Рівень навчання, старанності та соціальної поведінки», який заповнюють усі вчителі, які працюють у класі. Він має дві частини: «Навчання та робота на уроці» і «Соціальна поведінка». У першій частині оцінюють, наскільки активно дитина працює на уроці, працює самостійно, успішно вирішує завдання і проблеми тощо. Друга частина стосується того, чи вміє дитина мирно вирішувати конфлікти, співпрацювати тощо.

Для оцінювання є чотирирівнева система: «зроблені значні успіхи», «досягнуто значного поступу вперед», «є покращення з допомогою вчителя» і «учень потребує допомоги». Класний керівник узагальнює оцінку всіх учителів і виводить середню щодо кожної компетентності.

Після вчителі дають характеристику предметних компетентностей учня за вже згаданою чотирирівневою системою. У 1-2 класах свідоцтво має описові оцінки як рівня навчання, старанності та соціальної поведінки, так і предметів. У 3-4 класах описовими є лише «навчальна, робоча поведінка» і «соціальна поведінка», а для предметів з'являються бальні оцінки, але лише з основних предметів – учнів починають привчати, що є загальні вимоги і очікувані результати.

У США звіт про успішність видають наприкінці кожного семестру. До цього батьки не отримують жодних результатів. Звіт про досягнення в першому-другому класах заповнює класний керівник (з третього розпочинається інша форма оцінювання).

У цьому звіті окремо оцінюють академічний прогрес учня і робочі навички. Для оцінки академічного прогресу предметно є чотири рівні: просунутий (advanced), вправний (proficient), початковий (basic) і нижче початкового (below basic). Кожен з рівнів має свої критерії.

Просунутий: учень проявляє ініціативу, аби перевищити стандарт (мається на увазі мінімум, який вимагається), постійно демонструє відмінну роботу, правильно застосовує навички/поняття, демонструє креативність і розуміння.

Вправний: учень демонструє роботу, що відповідає стандарту, постійно виконує роботу на високому рівні, правильно застосовує навички/поняття.

Початковий: учень показує початковий рівень навичок/ знань щодо понять, виконує роботу задовільно, зазвичай використовує навички/поняття правильно.

Нижче початкового: учень не показує початковий рівень навичок/знань щодо понять, рідко виконує роботу на задовільному рівні.

Життєві навички оцінюють за допомогою чотирьох понять: «самостійно», «з невеличким спонуканням», «з частим спонуканням», «рідко». Цими словами оцінюють, наприклад, чи виконує дитина вчасно домашнє завдання або чи добре співпрацює з іншими.

Також учителі оцінюють окремі результати навчання з кожного предмету, використовуючи три рівні: початковий, розвивається і впевнений. Наприклад, з англійської мови вчитель окремо оцінюватиме читання, письмо, говоріння і слухання, і в кожній з цих категорій будуть свої результати навчання.

Так, він оцінить, чи дитина може прочитати і зрозуміти складні тексти, ставити та відповідати на запитання щодо ключових моментів у них, чи вмє написати про свою думку щодо книги чи співпрацювати в парі для

обговорення якоїсь теми чи твору. Навіть в академічні результати навчання закладено соціальні навички чи так звані *soft skills* (м'які навички).

Окрему сторінку присвячено читанню. Школа повідомляє, на якому рівні читає дитина, і пропонує книжки, які потрібно з нею читати батькам, аби досягти більших успіхів (ці книжки можна взяти в окружній бібліотеці). Також батькам пропонують не вагатись, якщо їм потрібно проконсультуватись щодо вибору книжок з вчителем.

Ці звіти надсилають персонально батькам. Вони ж, ознайомившись, мають відрізати нижній корінь аркуша зі своїм підписом і надіслати назад у школу.

У корінці можна поставити галочку, що батькам потрібна консультація із вчителем. Кожного семестру в усій школі відбуваються індивідуальні зустрічі вчителів із батьками (*parent and teacher conference*), на яких батьки можуть поставити всі запитання. Проте це не завжди збігається із видачею оцінювань. Саме для цього потрібна відповідна галочка на корінці – можна зустрітись з учителем, якщо щось незрозуміло.

Також батькам пропонують лишити відгук щодо такої форми зворотнього зв'язку – отже, вони можуть надіслати свої зауваження і пропозиції на сайті окружного відділу освіти.

Канадська форма оцінювання поділена на кілька частин:

Перша – навчально-пізнавальні навички (в оригіналі – *learning skills and work habits*). У цьому розділі оцінюють кілька категорій: «відповідальність», «організація», «самотійна робота», «співпраця», «ініціативність», «самоорганізація».

Кожна з цих якостей має під собою тлумачення. Наприклад, під «відповідальністю» у формі оцінювання 1 класу зазначено таке: «виконує обов'язки і вимоги навчального процесу; виконує класні, домашні роботи та інші завдання відповідно до узгоджених строків; несе відповідальність та контролює власну поведінку».

Учитель оцінює кожен категорію за чотирівневою системою: «відмінно» (excellent), «добре» (good), «задовільно» (satisfactory), «потребує вдосконалення» (needs improvement).

У цю частину входить також поле «Сильні сторони та кроки для вдосконалення». Тут учитель перераховує, що в учня чи учениці виходить добре, і коротко зазначає, над чим варто попрацювати.

Дітей вчать ставити собі цілі з покращення того чи іншого предмету, навички. У поясненні до звіту так і сказано: «Ми, вчителі, тут для того, щоб розкрити потенціал учня; ефективна співпраця вчителів, батьків та учнів гарантує успіх останнім».

Третя частина свідчення – характеристика досягнень учня попредметно. У розділі «Сильні сторони/кроки для вдосконалення» учитель, який викладає певний предмет, зазначає, чого досягла дитина, що вона вміє робити. Це розлогий і конкретний коментар: наприклад, *«Добре знає всі вивчені літери та їх звукове значення. Читає словами і складами, виявляє достатнє розуміння фактичного змісту тексту, за допомогою учителя будує зв'язні висловлювання на задану тему»*.

Поряд з предметом учитель позначає рівень. Кожен рівень підпорядковується вимогам стандарту:

Від А до А+ Учень продемонстрував необхідні знання і навички з високим рівнем ефективності. Досягнення перевершують стандарт провінції. (Рівень 4)

Від В до В+ Учень продемонстрував необхідні знання і навички з значною ефективністю. Досягнення відповідають стандарту провінції. (Рівень 3)

Від С до С+ Учень продемонстрував необхідні знання і навички з деякою ефективністю. Досягнення наближаються до стандарту провінції. (Рівень 2)

Від D до D+ Учень продемонстрував необхідні знання і навички з обмеженою ефективністю. Досягнення є значно нижчими за стандарт провінції. (Рівень 1)

R Учень не продемонстрував необхідні знання і навички. Потребує виправлення.

I Недостатньо даних, щоб надати оцінювальний лист.

Біля кожного предмету вчитель може вказати рекомендації, що потрібно робити учню, аби досягти кращих результатів. Рекомендації конкретні: наприклад, “щодня читати по 15-20 хвилин, переказувати прочитане, вигадувати й розповідати власні історії”.

У Польщі з початку 2000-их років послуговуються описовою оцінкою досягнень учнів в початковій школі.

Вчителі мають чіткі рекомендації, як її сконструювати. У першому класі оцінювання відбувається після першого півріччя і в кінці року. Для цього вчитель має три рівні: високий, задовільний і низький.

Для кожного предмету визначені характеристики для всіх трьох рівнів. Аби сконструювати описову оцінку, вчитель, який викладає той чи інший предмет, обирає потрібний рівень і складає оцінку із пропонованих характеристик.

Наприклад, з математики на високому рівні пропонують такі характеристики:

«Орієнтується в просторі. Розпізнає і називає геометричні фігури. Вільно додає і віднімає в межах тридцяти. Вільно множить і ділить в межах тридцяти. Самостійно складає умови завдань до заданої математичної формули і розв’язує їх. Здобуті знання застосовує на практиці».

А на задовільному рівні – «Орієнтується в просторі. Розпізнає і називає геометричні фігури. Порівнює числа у межах ста. Оперує числами в межах двадцяти без використання підручних засобів. Розуміє суть ділення і множення. Вправно ділить і множить в межах тридцяти. Самостійно розв’язує прості текстові задачі, з допомогою вчителя – складні».

Тож, учитель може сконструювати описову оцінку, використовуючи запропоновані формулювання, переміщаючись по рівнях.

Також у Польщі є критерії, як визначити рівень учня за умовним трирівневим поділом. Наприклад, щодо роботи в команді на найвищому рівні написано, що учень «творчо і безконфліктно працює в колективі», на

середньому – що «безконфліктно працює в колективі», а на найнижчому – «намагається безконфліктно співпрацювати в групі, хоч не завжди може впоратися з емоціями».

Найвищий рівень мовної компетентності передбачає, що учень «висловлюється вичерпно, повними реченнями, читає вільно, виразно, з розумінням», середній – що «висловлюється короткими реченнями, читає правильно, з розумінням», а низький – що «висловлюється короткими реченнями, читає правильно, завжди з розуміннями» [49].

Станом на травень 2018 року у МОН України розробили нову модель оцінювання в перших класах і надіслали її в школи, що пілотують новий Стандарт початкової освіти.

Ця модель ґрунтується на формувальному оцінюванні, що дозволяє оцінити насамперед процес навчання, а не результат (тобто кількість помилок), а також поступ кожного учня. Зокрема, за запропонованим зразком учителі оцінюватимуть, як активно дитина працювала на уроці, чи була допитливою, чи добре співпрацювала з іншими тощо.

Екс – міністр освіти і науки Л. Гриневич зазначила: «Цим ми наближаємось до того, як має виглядати оцінювання у початковій школі. Завдання такого оцінювання – розкрити потенціал кожної дитини, підтримати її і надихнути навчатися далі» [50].

Проаналізувавши методичні рекомендації, журналістка В. Топол пише, що важливо не порівнювати дітей між собою, а порівнювати те, як дитина працювала раніше, і як – протягом періоду, що оцінюється (тобто наскільки дитина виросла над собою ж).

В основі формувального – позитивне оцінювання. У МОН зазначають, що маленькі діти сприймають оцінку за завдання як оцінювання себе особисто. Тому негативна оцінка в їхньому розумінні – це негативне ставлення до себе з боку вчителя. Методичні рекомендації пропонують, як уникнути цього:

1. Доброзичливо ставтесь до учня як до особистості.

2. Позитивно ставтесь до зусиль учня, які він спрямовує, щоб розв'язати задачу (навіть якщо вони не дали позитивного результату).

Така система дозволяє підтримати слабших учнів. Виконуючи легші завдання, вони не відчуватимуть себе невдахами, адже їхні зусилля оцінюватимуть так само, як і зусилля інших.

У методичних рекомендаціях зазначають, що “конкретний аналіз допущених учнем помилок і труднощів, що постали перед ним, та конкретні вказівки про те, як покращити досягнутий результат” є частиною формувального оцінювання, але не в перших класах.

Для здійснення формувального оцінювання робоча група МОН розробила Свідоцтво досягнень учня. Воно потрібне для того, щоб дати батькам і учням зрозумілий та структурований зворотний зв'язок про те, що відбувалося протягом навчального року чи семестру.

У першій частині свідоцтва вчитель оцінюватиме так звані соціальні і робочі компетентності. Наприклад, чи дитина була активною на уроці, чи ставила запитання про щось нове і незрозуміле, чи виявляла самостійність у роботі, чи була доброзичливою до інших і вирішувала конфлікти мирним шляхом.

У другій частині компетентності оцінюються попредметно. Проте навчальні досягнення сформульовано, виходячи не з кількості помилок чи негативної оцінки досягнень учня, а виходячи з його моделей поведінки і процесу навчання.

Наприклад, «Цікавиться темами, що вивчаються, виявляє допитливість до навколишнього світу» (Я досліджую світ), «Дотримується правил спілкування: привітання, прощання, подяка, прохання, запитання» (Українська мова), «Орієнтується у просторі, пояснює розташування предметів» (Математика), «Пропонує і втілює власні творчі ідеї» (Технології), «Висловлює своє ставлення до мистецьких творів» (Мистецтво), «Дотримується встановлених умов та правил гри» (Фізкультура), «Продукує короткі фрази про себе,

надаючи базову персональну інформацію (ім'я, адреса, родина)» (Іншомовна освіта).

Компетентності в обох частинах оцінюються за допомогою чотирьох рівнів: «має значні успіхи», «демонструє помітний прогрес», «досягає результати з допомогою вчителя», «потребує значної уваги і допомоги».

Як бачимо, у цьому списку немає варіанту на кшталт «низький рівень». У списку компетентностей для оцінювання теж немає негативних оцінок по типу «не зміг вивчити таблицю множення». Адже вчитель, фіксуючи, що дитина потребує допомоги, має на увазі, що вона може покращити свої результати. А говорячи, що дитина перебуває на низькому рівню, учитель ніби ставить діагноз без рекомендацій для лікування.

У 1-2 класах оцінювання в обох частинах буде описовим. У 3 класі для оцінювання предметів з'являються бали.

У кінці свідоцтва є поле для рекомендацій учителя, в якому він може написати, що потрібно робити дитині для покращення результатів. Наприклад, це може бути “щодня читати по 15 хвилин уголос”.

Нижче є поле для зворотного зв'язку батьків. Вони отримують два екземпляри свідоцтва – один лишають собі, інший – повертають у школу. Саме в другому екземплярі вони можуть вказати свої побажання [51].

Підсумувавши вище написане, робимо висновок, що оцінювання в Україні на сучасному етапі позитивно змінюється. Використовуючи досвід провідних країн світу, створено Свідоцтво досягнень учня, в якому немає місця для низького рівня результатів, тобто все побудовано на позитивному формульованому оцінюванні, що дає змогу учневі не втрачати надію на свої успіхи і працювати старанніше. Нинішня система оцінювання суттєво змінена від тої, що функціонувала роками і є максимально наближеною до системи оцінювання європейського зразку, що є безумовним позитивним досягненням української школи.

Отже, узагальнивши проаналізований матеріал щодо оцінок, що застосовуються в школах Заходу, можна стверджувати, що:

- оціночна шкала для оцінювання обумовлюється національними особливостями системи освіти кожної країни;
- рівень якості знань та вмінь учнів, як і ступінь ефективності освітньої системи в цілому, не залежать від форми оціночного показника (бали, літери, відсотки), кількості балів та їхнього розміщення в оціночній шкалі;
- значна кількість західноєвропейських країн продовжує користуватися п'ятибальною шкалою, що свідчить про її ефективність;
- більшість країн Західної Європи використовує негативну оцінку для оцінювання варіанта, коли відповідь (робота) не відповідає вимогам стандарту, базові знання неповні, можливість для подолання недоліків відсутня.

У підсумку зауважимо, що процес створення національних систем оцінювання у провідних країнах світу ще триває. З одного боку, політичні й освітні ініціативи останніх десятиліть сприяли формуванню культури оцінювання в рамках систем освіти, з другого – рамки оцінювання, чинні в країнах, не сприймаються як єдине ціле, що унеможлиблює об'єднання різних компонентів.

На нашу думку, в контексті розбудови національних систем оцінювання провідних країн світу приділяють увагу важливості забезпечення зворотного зв'язку між школою, учнями та батьками з питань успішності та розроблення механізмів індивідуальної підтримки у початковій школі. Викликом для багатьох країн залишається узгодження національних освітніх цілей (компетентностей), локальних навчальних планів (курикулумів) і підходів до оцінювання, а також ефективне використання отриманих у результаті тестувань даних для створення інформаційних баз, укладання аналітичних звітів і формування національної освітньої політики.

Висновки до другого розділу

В результаті дослідження ми прийшли до висновку, що початкова освіта у провідних країнах світу реалізує модель школи демократичного типу, що включає гуманізацію навчального спілкування у напрямі співробітництва учня й учителя, адаптивний підхід до організації навчального процесу, турботу про фізичне та емоційне здоров'я школярів, розвивальне та рефлексивне навчання, формування їхніх життєвих компетентностей, використання інноваційних технологій.

Нами встановлено, що процес оптимізації навчання, передбачає нові організаційно-управлінські рішення на основі всебічного врахування закономірностей і принципів освітнього процесу, сучасних форм і методів, особливостей, внутрішніх і зовнішніх умов з метою досягнення максимальної його ефективності.

Також нами зафіксовані загальні тенденції розвитку початкової школи в контексті оптимізації організації навчального процесу включають: розподіл терміну навчання на цикли задля конкретизації освітніх цілей, змісту та відбору відповідних форм і видів оцінювання успішності молодших школярів; зниження обов'язкового шкільного віку та зростання тривалості навчання, у тому числі за рахунок поширення моделей «дошкільний заклад – початкова школа» та «початкова школа – основна школа»; укрупнення у мережі сільських початкових шкіл; розширення автономії навчальних закладів у питаннях планування навчального року та організації життя школи; адаптація режиму навчання до індивідуальних життєвих ритмів учнів і створення початкової школи повного дня; використання вчителями форм і методів навчання, що забезпечують урахування психофізіологічних особливостей молодшого школяра, індивідуалізацію та диференціацію навчання, інтегрований підхід, продуктивну взаємодію на уроці; активне впровадження ІКТ у навчальний процес і збільшення обсягу електронних навчальних матеріалів; поєднання класної та позакласної форм навчально-виховної роботи задля реалізації принципу навчання упродовж життя.

Ми прийшли до висновку, що оцінювання результатів навчання учнів, тобто компетентностей, вбачається, найбільш важливим елементом і водночас найбільш серйозним викликом для початкової школи провідних країн світу.

Велика група організаційних трансформацій у початковій школі стосується системи оцінювання навчальних досягнень молодших школярів, яка в західних країнах має три рівні: міждержавний, національний і локальний. Нами з'ясовано головні принципи розробки та імплементації процедур оцінювання, а саме: принцип справедливості, принцип надійності та валідності, принцип дитиноцентризму.

Дослідження показало, що в провідних країнах світу, початкова освіта, сьогодні характеризується: інтернаціоналізацією оцінювання успішності молодших школярів; поширенням національного, як обов'язкового, так і добровільного, оцінювання успішності учнів; специфікацією критеріїв та очікуваних результатів оцінювання з точки зору виконання курикулуму; застосуванням комплексу видів оцінювання для отримання об'єктивної інформації щодо успішності учня/роботи школи/стану освітнього рівня; упровадженням вступного тестування задля визначення готовності дитини до шкільного навчання і можливості порівнювати досягнення учня у процесі навчання з його початковим рівнем; оприлюдненням як загальної, так і конкретної (по школах) інформації про результати національних тестувань; розширенням переліку дисциплін у національних тестуваннях; застосуванням ІКТ на різних етапах і в різних видах тестувань; формуванням вчительської та учнівської культури оцінювання; посиленням формувального аспекту вчительського оцінювання.

Загалом, ми можемо зробити висновок, що оцінювання успішності учнів відіграє важливу роль в освітньому процесі зарубіжних країн. Воно забезпечує необхідною інформацією про рівень знань та ступінь прогресу учнів, дає змогу провести кращий моніторинг якості освіти на локальному та національному рівнях.

Як висновок, можемо підсумувати, що головне завдання освіти на сучасному етапі полягає в тому, щоб надати можливість і створити умови для виявлення талантів кожної особистості та її природних задатків. Передбачається якнайтісніше залучення молоді до світу науки, до методів використання її досягнень. Нині провідні країни прагнуть створити систему виховання та освіти, яка б формувала енергійну особистість. Ця нова система повинна забезпечити відповідність освітньо - професійної підготовки підростаючого покоління вимогам єдиного новоутвореного соціально-економічного простору. Усі держави розпочали процес реформування власних освітніх систем із метою координації їх до загальних вимог.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Узагальнення результатів дослідження реформування початкової освіти в провідних країнах світу кінця XX – початку XXI століття свідчить про досягнення мети й розв’язання завдань дослідження й дає підстави для таких висновків:

1. У всьому світі виникає потреба зміни самого змісту освіти та вирішення основних оновлених завдань. Зокрема, основна увага звертається на процес формування і становлення людини, здатної до творчого пошуку, невтомного засвоєння нових знань, їх примноження і прийняття нестандартних рішень.

У зарубіжній школі відбулися суттєві зміни відповідно до соціально-економічних і політичних змін у суспільстві. Шкільні реформи свідчать про поступове, але безповоротне зближення загальної та професійної освіти в середній школі, що, у свою чергу, змінює і традиційний академічний характер навчального закладу. Докорінна перебудова європейського суспільства суттєво впливає на зміни в галузі народної освіти, висуває нові завдання перед загальноосвітньою і професійною школою. Досвід економічно розвинених країн переконує в тому, що в умовах ринкових структур і відносин центр педагогічних зусиль дедалі більше зміщується у бік підготовки учнівської молоді до трудової діяльності. Відбувається пошук шляхів вирішення порушених питань розвинутими державами, які більшою чи меншою мірою розпочали реформування власних освітніх систем, оновлення принципів їх організації та діяльності, щоб звести їх до єдиних вимог.

На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури доведено трансформаційний характер розвитку європейської початкової школи XXI ст. – реформи на цьому рівні освіти є перманентними й охоплюють організаційний, змістовий та управлінський аспекти. Визначають такі напрями реформування початкової освіти у провідних країнах світу:

модернізація змісту освіти, посилення ціннісного компонента в аспекті активізації морального, громадянського, міжкультурного, екологічного, естетичного виховання молодших школярів; запровадження до навчального процесу інноваційних технологій в умовах цифрової революції; розширення автономії початкової школи; зміна функцій вчителя початкової школи та вимог до його професійної підготовки. Зазначений висновок слугував орієнтиром при виокремленні тенденцій розвитку початкової освіти у провідних країнах світу.

2. До загальних тенденцій розвитку змісту початкової освіти в провідних країнах світу віднесено стандартизацію, його трансформацію на компетентнісні засади, що відбувається в рамках еволюції цілей початкової освіти. Доведено, що в умовах сьогодення протилежні по суті процеси глобалізації та локалізації постійно корегують цілі початкової освіти в провідних країнах світу. Розкрито, що для всіх країн характерним є збільшення кількості цілей початкової освіти на рівні національних стратегічних документів та синтезований підхід до їх визначення.

Встановлено, що запровадження освітніх стандартів є практичною реалізацією гасла «рівний доступ до якісної освіти», який скеровує розвиток освітніх систем у провідних країнах світу у XXI ст. у напрямках ефективності та справедливості. Упровадження стандартів змісту початкової освіти в європейському просторі відбувається на державному рівні й покликане розв'язати проблему якості та рівності в освіті, а також наступності між дошкільною освітою та початковою освітою і між початковою та середньою.

Доведено, що стандарти початкової освіти в провідних країнах світу сьогодні характеризуються: інтеграцією змісту навчальних предметів шляхом їх об'єднання в модулі, інтегровані блоки, широкі освітні галузі; звуженням кількості навчальних предметів та переорієнтацією навчального процесу на підготовку учнів до конкретних процедур

оцінювання; регулярним переглядом під впливом результатів успішності молодших школярів, продемонстрованих у міжнародних порівняльних дослідженнях якості освіти.

Спільною рисою шкільних реформ у провідних країнах світу стає вибір змісту освіти як основного інструменту переходу до компетентнісної парадигми. З'ясовано алгоритми упровадження компетентностей у системи шкільної освіти, які застосовують західні країни. Це прийняття нового/внесення змін в освітнє законодавство (Бельгія, Франція, Греція, Литва, Люксембург, Італія, Португалія, Словаччина, Румунія, Іспанія); перегляду курикулумів (Австрія, Болгарія, Кіпр, Чеська Республіка, Латвія, Естонія, Фінляндія, Німеччина, Угорщина, Ірландія, Мальта, Нідерланди, Сполучене Королівство); визначення додаткових цілей у законодавстві й інструкцій щодо імплементації курикулуму (Польща); реалізації холістичного підходу (Швеція, Данія).

У перебігу компетентнісних реформ у більшості країн зафіксовано тенденцію уніфікації переліку ключових компетентностей: спілкування рідною мовою, спілкування іноземною мовою, математична компетентність, уміння вчитися, соціальна/громадянська компетентність, ІКТ компетентність для роботи з інформацією. Відзначено поступове зміцнення позиції підприємницької компетентності в курикулумах початкової освіти.

3. Проведене дослідження зафіксувало спільність в організації діяльності початкової школи – у більшості провідних країн світу початкова школа функціонує сьогодні як окремий навчальний заклад. Водночас, дедалі частіше до її структури приєднуються класи обов'язкової дошкільної підготовки (Чеська Республіка), або початкова школа інтегрується у структуру єдиної базової школи (Угорщина, Швеція).
4. Суспільно-політичні ініціативи за роки незалежності стимулювали реформування початкової освіти в Україні. Проведений аналіз сформульованих у законодавчих і стратегічних документах завдань

дозволяє виокремити такі загальні тенденції розвитку національної початкової школи: ціннісна орієнтація освітнього процесу (патріотичне, громадянське, моральне, екологічне, естетичне виховання учнів), оптимізація організації навчання, застосування в навчанні діяльнісного та інтегрованого підходів, стандартизація та компетентнісна спрямованість змісту, модернізація системи оцінювання навчальних досягнень молодших школярів, децентралізація й розширення шкільної автономії в академічних питаннях, що свідчать про багато в чому спільний з провідними країнами світу стратегічний напрям її розвитку.

Концепція “Нової української школи” (2016 р.) і Державний стандарт початкової освіти (2018 р.) знаменують новий період в розбудові початкової освіти у третьому тисячолітті, що ґрунтується на принципах презумпції талановитості дитини, цінності дитинства, радості пізнання, розвитку особистості, гарантій здоров’я і безпеки.

Виявлено, що основними напрямками модернізації початкової освіти в Україні назустріч потребам сучасного суспільства є:

- реалізація особистісно зорієнтованого підходу до організації навчання для гармонійного розвитку особистості молодшого школяра;
- оновлення змісту початкової освіти на компетентнісних засадах;
- упровадження інтегрованого навчання у початковій ланці;
- посилення виховного аспекту в навчальному процесі;
- підготовка нового вчителя для Нової української школи.

Проведене дослідження відкриває перспективне поле для подальших наукових пошуків у царині багатогранного феномену початкової освіти в напрямках, які можуть стосуватися розроблення компетентнісно-базованих стандартів, підходів до оцінювання рівня опанування змісту та ключових компетентностей молодшими школярами, розвитку шкільної інспекції та школобазованого менеджменту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авшенюк Н. Інтернаціоналізація вищої освіти в умовах глобалізації світового освітнього простору. Науковий вісник Чернівецького університету. URL: <http://www.nbu.gov.ua/portal/natural/Nvchu/PtP2009> (дата звернення: 15.12.2018)
2. Байбара Т. Компетентнісний підхід в початковій ланці освіти: теоретичний аспект. *Початкова школа*. 2010. № 8. С. 46–50.
3. Болотіна О. В. Педагогіка партнерства» як один із факторів ефективної взаємодії учасників освітнього процесу. URL: <https://vseosvita.ua/library/dopovid-pedagogika-partnerstva-ak-odin-iz-faktoriv-efektivnoi-vzaemodii-ucasnikiv-osvitnogo-procesu-76309.html> (дата звернення: 20.02.2019).
4. Борисенко І. В. Теорія і практика моделювання змісту початкової освіти Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Київ, 2015. 20 с.
5. Василюк А. Нариси з порівняльної педагогіки. Ніжин: Ред.-видав. відділ НДПУ, 2002. 119 с.
6. Висторонський В. Якісна освіта молодших школярів. *Початкова освіта*. 2012. №11. С. 2-4.
7. Вишневська Н. Головні тенденції реформування шкільної освіти в країнах Європи (80-90-ті роки ХХ ст.). *Нова педагогічна думка*. 1999. № 1. С. 71-75.
8. Вульфсон Б.Л. Методи порівняльно-педагогічних досліджень. *Педагогіка*. №2. 2002. С. 70-80.
9. Державна національна програма “Освіта” (“Україна ХХІ століття”). 1993. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF> (дата звернення: 20.02.2019).
10. Державний стандарт початкової загальної освіти. Початкова освіта. 2011. №18. С. 46.

11. Державний стандарт початкової загальної освіти. 2011. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/17911/ (дата звернення: 20.02.2019).
12. Державний стандарт початкової освіти. 2018. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF> (дата звернення: 20.03.2019).
13. Джуринський А. Історія зарубіжної педагогіки: навч. пос. для вузів . А.Н. Джуринський. Москва: ФОРУМ – ИНФРА-М, 1998. 272 с.
14. Джуринський А. Н. Зарубіжна школа: сучасний стан і тенденції розвитку: навчальний посібник для студентів пед. інст-ів. А.Н. Джуринський. Москва: Просвітництво, 1993. 192 с.
15. Дьоміна І. В. Як спланувати ефективний навчальний процес. URL: <https://nus.org.ua/view/yak-splanuvaty-efektyvnyj-navchalnyj-protses/> (дата звернення 25.03.2019)
16. Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України. / голов. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 609 с.
17. Єгоров Г. С. Тенденції розвитку змісту базової освіти у країнах Заходу . Київ: КМПУ ім. Б.Д.Грінченка, 2003. 186 с.
18. Єгоров Г. Стандарти як складова механізму забезпечення якості освіти у Франції. *Порівняльно-педагогічні студії: наук. - пед. журн.* 2013. № 2–3(16–17). С. 103–104.
19. Заболотна О. А. Теорія і практика альтернативної шкільної освіти у країнах Європейського Союзу: монографія. Умань: ФОП Жовтий, 2013. 372 с.
20. Заболотна О. Розвиток альтернативної освіти у постмодерний період: методологічний аспект. *Порівняльно-педагогічні студії.* 2011. № 1. С. 6–11.
21. Загвоздкін В. К. [Рецензія на книгу] «Про розробку національних стандартів освіти. Експертиза». *Питання освіти.* 2008. № 4. – С. 282–293.
22. Загвоздкін В. К. Теорія і практика застосування стандартів в освіті. Москва: Народ. освіта: НІІ шкільних технологій, 2011. 344 с.
23. Закон України «Про освіту». 2017. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення : 20.02.2019).

24. Історія педагогіки та освіти. Від зародження виховання в первісному суспільстві до кінця ХХ ст. Навч. посіб. / під ред. академіка РАО А.І. Піскунова. Москва: ТЦ «Сфера» для пед. навч. закл. 2001. – 512 с.

25. Ілляшенко Т. Що потребує реформування у початковій школі. *Початкова школа*. 2015. №7-8. С. 9-12.

26. Карбовнічек І. Початкове навчання в перспективі Європейської інтеграції. *Початкова школа*. 2003. № 12. С. 52-54.

27. Клімова Г. П. Освіта і цивілізація: монографія. Харків: Право, 1996. 127 с.

28. Колупаєва Т.Є. Модель підготовки вчителя ХХІ століття у світлі європейських інтеграційних процесів. *Scientific Journal «ScienceRise: Pedagogical Education»*. 2016. № 11(7). С. 33-38.

29. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. 111 с.

30. Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років. 2014. 22 с. URL: http://www.tnpu.edu.ua/EKTS/proekt_koncepc.pdf (дата звернення: 20.02.2019).

31. Короткий термінологічний словник з педагогіки / уклад. С.Г. Мельничук та ін. Кіровоградський держ. пед. ун-т ім. Володимира Винниченка. Кіровоград, 2004. 34 с.

32. Корсак К. Від початкової до первинної освіти: століття розвитку. *Початкова школа*. 2002. № 2. С. 16–20.

33. Корсак К. Порівняльна педагогіка в контексті сучасних суспільних викликів і змін. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2009. № 2. С. 5–11.

34. Кошманова Т. Проблеми сучасної філософії освіти в Україні у контексті конструктивізму. Педагогічна освіта в Україні і Польщі: реалії та перспективи: Збірник наукових праць / за ред. Д. Герцюка і Р. Кухи. Львів: ВЦ Львів. нац. ун-ту ім. І. Франка; «Тріада плюс», 2008. 348 с.

35. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ: Педагогічна думка, 2009. 520 с.
36. Лавриченко Н. М. Сучасна початкова шкільна освіта у Європейському вимірі. *Початкова школа*. 2006. № 12. С. 51–54.
37. Лавриченко Н. Реформування освіти в європейських країнах за умов їх інтеграції. *Шлях освіти*. 1997. № 2. С.20-24.
38. Левченко Т. І. Європейська освіта: конвергенція та дивергенція: монографія. Вінниця: Нова Книга, 2007. 656 с.
39. Локшина О. Зміст початкової освіти в країнах Європейського Союзу: спільні координати розвитку. *Початкова школа*. 2009. № 12. С. 1–5.
40. Локшина О. І. Тенденції розвитку змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: дис. доктора пед. наук: 13.00.01. Київ, 2011. 465 с.
41. Локшина О. Інновації в оцінюванні навчальних досягнень учнів у шкільній освіті країн Європейського союзу. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2009. № 2. С. 107–113.
42. Локшина О. Трансформаційні процеси в початковій освіті країн Євросоюзу: перспективні ідеї для України. *Початкова школа*. 2015. № 5. С. 37–39.
43. Лузан П. Г. Історія педагогіки та освіти в Україні: навч. посіб. Київ: ДАКККіМ, 2010. 296 с.
44. М'яковський М. Європейський вектор реформ – рушій еволюційного вдосконалення системи освіти (досвід Австрії). *Порівняльно – педагогічні студії*. 2012. № 4(14). С. 98–104.
45. Максимюк С. П., Остапчук М. В. Актуальні проблеми зарубіжної педагогіки: навч.-метод. посібник для студентів пед. спец. Рівне: РДПІ, 1999. 48 с.
46. Малицька І.Д. Процес реформування в галузі обов'язкової освіти в країнах Європи. *Рідна школа*. 2002. №12. (875). С. 73 – 76.
47. Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті. 2002. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> (дата звернення: 20.02.2019).

48. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Київ: МОН України, 2016. 34 с.

49. Нова українська школа: Оцінювання по-новому: як закордонний досвід оцінювання в початкових класах можна використати в Україні. URL: <https://nus.org.ua/articles/otsinyuvannya-po-novomu-yak-zakordonne-otsinyuvannya-v-pochatkovykh-klasah-mozhna-vykorystaty-v-ukrayini/> (дата звернення: 30.03.2019).

50. Нова українська школа: У МОН підготували нову модель оцінювання для перших класів. URL: <https://nus.org.ua/news/mon-pidgotuvalo-novu-model-otsinyuvannya-dlya-pershyh-klasiv/> (дата звернення: 05.04.2019).

51. Нова українська школа: Як по-новому оцінюватимуть учнів перших класів. URL: <https://nus.org.ua/articles/yak-po-novomu-otsinyuvatymut-uchniv-pershyh-klasiv/> (дата звернення: 15.03.2019)

52. Овчарук О. Шкільна політика в галузі початкової освіти в європейських країнах . *Шлях освіти*. 2000. № 4. С. 17–19.

53. Репіна Е. В. Становлення і розвиток німецької початкової школи: автореф. дис. на здоб.учений ст. канд. пед. наук. спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка, історія педагогіки і освіти» / Е. В. Репіна. Ульяновськ, 2006. 19 с.

54. Роман С. В. Методика навчання англійської мови у початковій школі: навчальний посібник. Київ: Ленвіт, 2005. 208 с.

55. Руснак І. Початкова школа України на шляху трансформації і змін. Педагогічна освіта в Україні і Польщі: реалії та перспективи: Збірник наукових праць / за ред. Д. Герцюка і Р. Кухи. Львів: ВЦ Львів, нац. ун-ту ім. І. Франка; «Тріада плюс», 2008. 348 с.

56. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підруч. для студ. пед. фак. Київ: Грамота, 2012. 504 с.

57. Савченко О. Якість початкової освіти: сутність і чинники впливу. *Початкова школа*. 2009. №8. С. 6.

58. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка: навч. посіб. 2-ге вид., стер. Суми: ВДТ “Університетська книга”, 2004. 320 с.

59. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.): монографія. Суми: ВАТ «Сумська обласна друкарня»: Козацький вал, 2004. 500 с.

60. Сисоєва С. О. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика: навч. посіб. Рівне: Овід, 2012. – 352 с. 127. Система управління загальною середньою освітою в Україні на рівні району та області: якість, прозорість, взаємодія. 2014. URL: http://www.irf.ua/knowledgebase/publications/sistema_upravlinnya_zagalnoyu_serednoyu_osvitoju_v_ukraini_na_rivni_rayonu_ta_oblasti_yakist_prozorst_vzaemodiya/

(дата звернення : 20.02.2019)

61. Сисоєва С. Роль освіти в сучасному світі. *Рідна школа*. 2008. №11. С. 3-6.

62. Супрунова Л. Л. Порівняльна педагогіка в структурі сучасного наукового знання. *Педагогіка*. 2014. № 9. С. 100–110.

63. Сухомлинська О. Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини ХХ століття . *Шлях освіти*. 2007. № 4. С. 6–12.

64. Фіцула М.М. Педагогіка. Київ: Видавничий центр «Академія», 2002. 528с.

65. Чинний Державний стандарт початкової загальної освіти. 2000. URL: <http://old.mon.gov.ua/ua/often-requested/state-standards/> (дата звернення: 20.02.2019).

66. Шабло Н. Г. Стан і основні напрямки розвитку початкової освіти в сучасній Франції: автореф. дис. на здобуття учений. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка, історія педагогіки і освіти» / Н. Г. Шабло. Таганрог, 1997,17.с

67. Ярова О. Б. Автономія учителя початкової школи в країнах Європейського Союзу. *Імідж сучасного педагога*. 2013. №4(133). С. 26–30.

68. Ярова О. Б. Дидактичні основи організації навчання у початковій школі Євросоюзу. *Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology: scientific journal*. 2013. I(6) Issue: 10. P. 185–189.

69. Ярова О. Б. Компетентнісна рамка розвитку європейської початкової школи у XXI столітті: матеріали міжнародної науково-практичної конференції “Сучасна початкова освіта: традиції, інновації та перспективи” (м. Херсон, Херсонський державний університет, 19–20 березня 2015 р.) / упоряд. В. В. Денисенко. Херсон: ХНТУ, 2015. С. 117–119.

70. Ярова О. Б. Початкова школа Швеції: досвід реформування та тенденції розвитку. Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). Бердянськ: БДПУ, 2012. №4. С. 67–74.

71. Ярова О. Б. Принципи організації навчання у початковій школі Євросоюзу: матеріали міжнародної науково-практичної конференції “Наука і освіта у глобалізованому світі: традиції, сьогодення, перспективи” (м. Умань, 17 жовтня 2013 р.). Умань: ПП Жовтий О. О., 2013. Ч. 2. С. 228–232.

72. Ярова О. Б. Тенденції оптимізації процесу навчання у початковій школі Євросоюзу. *Порівняльна професійна педагогіка* / голов. ред. Н. М. Бідюк. Київ ; Хмельницький: ХНУ, 2013. – № 1(5). С. 93–103.

73. Ярова О. Сучасна початкова освіта Данії: здобутки та вектори розвитку. *Початкова школа*. 2013. №. 12. С. 51–54.

74. *Assessment in Action in the Primary School (Primary Directions Series)* / ed. by Colin Conner. London : Falmer Press, 1999. 136 p.

75. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Eurybase. Organization of the Education System in Germany 2009/10. Brussels: European Eurydice Unit, 2011. 328 p.

76. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). Eurybase. Organization of the Education System in the United Kingdom – England, Wales and Northern Ireland. 2009/10. Brussels: European Commission, 2010. 631 p.

77. EURYDICE (Network on Education Systems and Policies in Europe). The Structure of the European Education Systems 2014 / 15: Schematic Diagrams. Eurydice – Facts and Figures, 2014. 27 p.

78. Hayes D. Encyclopedia of Primary Education. London: Routledge, 2009. 467 p.

79. Le Metais J. International Trends in Primary Education. London: Qualification and Curriculum Authority, 2003. 128 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Тривалість навчання і вік учнів у західних країнах

Країна ЄС	Тривалість навчання	Вік учнів початкової школи
Австрія	4	6–10 (років)
Бельгія	4 мін. – 6	6–12
Болгарія	4	6/7–11
Греція	6	5/6–11/12
Данія	7	6–13
Естонія	6	7–13
Ірландія	8	4–12
Іспанія	6	6–12
Італія	5	6–11
Кіпр	6	5/6–11/12
Латвія	6	7–13
Литва	4	7–11
Люксембург	6	6–12

Мальта	6	5–11
Нідерланди	8	4–12
Німеччина	4	6/7–10/11
Польща	6	6–12
Португалія	6	6–12
Румунія	5	6–11
Словаччина	4	6–10
Словенія	6	6–12
Сполучене Королівство (Англія, Уельс)	6	5–11
Сполучене Королівство (Північна Ірландія)	7	4–11
Сполучене Королівство (Шотландія)	7	5–12
Угорщина	4	6–10
Фінляндія	6	7–13
Франція	5	6–11
Хорватія	8	6–14
Чеська Республіка	5	6–11
Швеція	6	7–13

Додаток Б

Розподіл часу в початкових школах провідних країн світу

Країна ЄС	Початок – кінець навчального року	Тривалість навчального року	Свята, канікули	Тижневе навантаження учнів
Австрія	Перший або другий понеділок вересня – 28 червня – 4 липня	1–2-й рік навчання – 600 навчальних годин, 3–4 рік навчання – 720 (два семестри)	Різдвяні – 14 днів, великодні – 10 днів, літні канікули – 9 тижнів	20–30 навчальних годин (1 н. г. – 50 хв)
Бельгія	1 вересня – 31 серпня	Мінімум 180 – максимум 184 робочі дні (три семестри)	Осінні – 1 тиждень, різдвяні – 2 тижні, зимові – 1 тиждень, великодні – 2 тижні, літні – 9 тижнів, державні або релігійні свята	28–29 навчальних годин (1 н. г. – 50 хв)
Болгарія	15 вересня – 24 травня для 1-го класу, 30 травня для 2–4-х класів	31 тиждень для 1-го класу, 32 тижні – для 2–4-х класів (два семестри)	Різдвяні, міжсеместрові, весняні, великодні, літні канікули встановлюються наказом Міністерства освіти, молоді та науки щорічно	22 навчальних години для 1–2-го років навчання (1 н. г. – 35 хв); 25 навчальних годин для 3–4-го років навчання (1 н. г. – 40 хв)

Греція	1 вересня – 31 серпня	170 робочих днів (три семестри)	Різдвяні – 2 тижні, великодні – 2 тижні, літні канікули – з 16 червня по 10 вересня	25 навчальних годин для 1–2-го років навчання; 30 навчальних годин для 3–4-го років навчання; 32 навчальних годин для 5–6 років навчання (1 н. г. – 45 хв)
Данія	Середина серпня – кінець червня	Мінімум 200 робочих днів	Тижневі канікули в жовтні та лютому, вихідні на Різдво, Новий рік, Великдень, літні канікули	1–3-й рік навчання мінімум 600 навчальних годин щорічно, 4–6 – мінімум 660 навчальних годин щорічно (1 н. г. – 45 хв)
Естонія	1 вересня – 31 серпня	175 робочих днів (два семестри)	Тижневі осінні та весняні канікули, зимові канікули – 2 тижні, літні – 12 тижнів	20 навчальних годин для 1-го року навчання; 23 навчальні години для 2-го року навчання; 25 навчальних годин для 3–4-го років навчання; 28 навчальних годин для 5-го року навчання (1 н. г. – 45 хв)

Ірландія	1 вересня – 31 серпня	183 робочих дні (два семестри)	Осінні – 1 тиждень, різдвяні – 2 тижні, міжсеместрові – 2 дні, весняні/великодні – 2 тижні, літні – 9 тижнів	Мінімум 4 навчальних години протягом 5 днів (1 н. г. – 30 хв)
Іспанія	Перша половина вересня – кінець червня	Мінімум 175 робочих днів (три семестри)	Різдвяні – 2 тижні, зимові – 2–3 дні, великодні – 10 днів, літні канікули – 11 тижнів, банківські свята	25 навчальних годин (1 н. г. – 55 хв)
Італія	1 вересня – 31 серпня	200 робочих днів (три семестри)	Різдвяні – 2 тижні, зимові – 1–5 днів, великодні канікули – 2–6 днів; літні канікули – 12–13 тижнів, державні або релігійні свята	24–27 навчальних годин (1 н. г. – 50–60 хв)
Кіпр	1 вересня – 31 серпня	180 робочих днів (три семестри)	Різдвяні – 2 тижні, великодні – 2 тижні, літні – 12 тижнів, державні або релігійні свята	35 навчальних годин (1 н. г. – 40 хв)

Латвія	1 вересня – 31 травня	34 тижні для 1-го класу, 35 тижнів для 2–6-го класів (два семестри)	Осінні – 1 тиждень, різдвяні – 2 тижні, весняні – 1 тиждень, літні – 13 тижнів	25 навчальних годин для 1–3-го років навчання; 30 навчальних годин для 4–5-го років навчання; 35 навчальних годин для 6-го року навчання (1 н. г. – 40–45 хв)
Литва	1 вересня – 31 травня	32 тижні	Осінні – 1 тиждень, різдвяні – 2 тижні, весняні – 1 тиждень, літні – 13 тижнів	25 навчальних годин (1 н. г. – 35 хв для 1-го року навчання, 45 хв для 2–4-го років навчання)
Люксембург	15 вересня – 15 липня	36 тижнів (три семестри)	Осінні – 1 тиждень, різдвяні – 2 тижні, зимові – 1 тиждень, весняні/великодні – 2 тижні, міжсеместрові – 1 тиждень, літні – 8 тижнів	28 навчальних годин (1 н. г. – 50–55 хв)
Мальта	Кінець вересня – кінець червня	850 навчальних годин (три семестри)	Осінні – 1–2 дні, різдвяні – 2 тижні, зимові – 2 дні, весняні/великодні – 1 тиждень, літні – 11 тижнів	Макимум 27,5 навчальної години (тривалість уроків варіюється і визначається школою)

Нідерланди	1 жовтня – 30 вересня	Мінімум навчальних годин протягом 1–6го років навчання – 5640	Дати літніх (6 тижнів), різдвяних, травневих канікул встановлюються міністерством; дати осінніх і весняних канікул встановлюються шкільною радою	Шкільна автономія
Німеччина	1 серпня – 31 липня	188 робочих днів (три семестри)	Осінні – 3–13 днів, різдвяні – 1–18 днів, зимові – 0–12 днів, весняні/великодні – 6–17 днів, міжсеместрові – 0–11 днів, літні – 6 тижнів	20–29 навчальних годин (1 н. г. – 45 хв)
Польща	Перший робочий день вересня – остання п'ятниця червня	Мінімум навчальних годин упродовж 1–3 років навчання – 1674, 4–6-го років навчання – 2133 (три семестри)	Різдвяні – 1 тиждень, зимові – 2 тижні; великодні – 1 тиждень, літні – 9 тижнів	23 навчальні години для 1–3-го років навчання (тривалість уроку визначає вчитель); 28 навчальних годин (1 н. г. – 45 хв)
Португалія	Середина вересня – початок червня	180 робочих днів (три семестри)	Різдвяні – 2 тижні, зимові – 3 дні, великодні – 8–11 днів, літні – 13 тижнів, банківські свята	1-й цикл – 25 навчальних годин (1 н. г. – 45 хв); 2-й цикл – 17 навчальних годин (1 н. г. – 90 хв)

Румунія	Середина вересня – кінець червня	Мінімум навчальних годин на рік від 400 до 600 з поступовим збільшенням (два семестри)	Осінні – 1 тиждень, різдвяні – 2 тижні, зимові – 1 тиждень, великодні – 1 тиждень, літні канікули	1 н. г. – 45–50 хв
Словаччина	1 вересня – 31 серпня	Мінімум навчальних годин упродовж 1–4-го років навчання – 2693 (два семестри)	Осінні – 2 дні, різдвяні – 2 тижні, зимові – 1 тиждень, великодні – 4 дні, літні – 9 тижнів	21–25 навчальних годин (1 н. г. – 45 хв)
Словенія	1 вересня – 31 серпня	38 тижнів (два семестри)	Осінні – 1 тиждень, різдвяні – 1 тиждень, зимові – 1 тиждень, весняні – 1 тиждень, літні – 10 тижнів	22 навчальні години для 1–3-го років навчання; 26 навчальних годин для 4–6-го років навчання (1 н. г. – 45 хв.)
Сполучене Королівство (Англія, Уельс)	початок вересня – кінець липня	190 робочих днів (три семестри)	осінні – 1 тиждень, різдвяні – 2 тижні, зимові – 1 тиждень, великодні – 2 тижні, міжсеместрові – 1 тиждень, літні – 6 тижнів, державні або релігійні свята	21 навчальна година для 1–2 років навчання; 23,5 навчальної години для 3–6-го років навчання
Сполучене Королівство (Північна Ірландія)	Початок вересня – кінець червня	200 робочих днів (три семестри)	Дводенні канікули в жовтні та лютому, різдвяні – 10 днів, великодні – 10	Шкільна автономія

			днів, літні – 9 тижнів	
Сполучене Королівство (Шотландія)	Середина серпня – червень	190 робочих днів (три семестри)	Осінні – 1–2 тижні, різдвяні – 2 тижні, зимові – до 1 тижня, великодні – 2 тижні, міжсеместрові – 1–3 дні, літні – 6 тижнів, державні або релігійні свята	25 навчальних годин (тривалість уроків нефіксована)
Угорщина	Перший робочий день вересня – 15 червня	182 робочих дні (два семестри)	Осінні – 1 тиждень, різдвяні – 2 тижні, весняні/великодні – 1 тиждень, літні – 11 тижнів	25 навчальних годин для 1–3-го років навчання; 27 навчальних годин для 4-го року навчання (1 н. г. – 45 хв)
Фінляндія	Середина серпня – останній робочий день 22 тижня	190 робочих днів (два семестри)	Осінні – 2–5 днів, різдвяні – 1–2 тижні, однотижневі зимові спортивні, великодні – 4 дні, літні – 10–11 тижнів	19 навчальних годин для 1–2 років навчання; 23 навчальних годин для 3–4 років навчання; 24 навчальних годин для 5–6 років навчання (1 н. г. – 45 хв)

Франція	Вересень – початок липня	36 тижнів	Осінні – 2 тижні, різдвяні – 2 тижні, зимові – 2 тижні, весняні – 2 тижні, літні – 9 тижнів	24 навчальні години (1 н. г. – 60 хв)
Хорватія	1 вересня – 31 серпня	35 тижнів (два семестри)	Зимові – 2 тижні, весняні – 1 тиждень, літні – 10 тижнів, державні або релігійні свята	25 навчальних годин (1 н. г. – 45 хв)
Чеська Республіка	1 вересня – 31 серпня	Мінімум навчальних годин упродовж 1–5 років навчання – 2881 (два семестри)	Осінні – 2 дні; різдвяні – 10 днів; весняні/великодні – 1 тиждень, літні – з 1 липня по 31 серпня	18–22 навчальних годин для 1–2 років навчання; 22–26 навчальних годин для 3–5-го років навчання (1 н. г. – 45 хв)
Швеція	Кінець серпня – середина червня	Мінімум 178 – максимум 190 робочих днів (два семестри)	Одноденні канікули в осінньому та весняному семестрах, осінні – 1 тиждень, різдвяні – 2 тижні, зимові спортивні – 1 тиждень, великодні – 1 тиждень, літні – 10 тижнів	Закон про освіту обмежує тривалість шкільного дня до 6 годин для 1-го року навчання, до 8 годин – для наступних етапів

Додаток В

Види оцінювання успішності учнів у західноєвропейських загальноосвітніх школах

1. За формою проведення оцінювання рівня знань учнів буває:

Усна форма перевірки знань (усне опитування)	Письмова форма перевірки знань (письмові роботи)	Тестування
Застосовується досить обмежено (при атестації мовленнєвого розвитку, навичок спілкування тощо) через велику суб'єктивність процесу вимірів та інтерпретації результатів	Широко застосовується через досить високий рівень стандартизації умов проведення та незначний ступінь впливу суб'єктивних чинників, доступності, можливості охоплення великого контингенту	Широке застосування отримали діагностичні тести, що використовують форму альтернативного вибору правильної відповіді з кількох відповідей, написання короткої відповіді (заповнення пропусків), дописування літер, цифр, слів тощо. Тести друкуються у вигляді збірок, є доповненням до підручників, розповсюджуються на дискетах

2. Відносно рівня оцінювання знань учнів поділяється на:

Внутрішнє (internal)	Зовнішнє (external)
Розробляється та проводиться на рівні групи або класу (оцінки за види роботи в класі та домашні завдання)	Розробляється та проводиться на регіональному або національному рівнях (іспити або тести)
Розробляється та проводиться на шкільному рівні (тести)	

3. За частотою проведення оцінювання буває:

Постійне (continuous)	Періодичне (periodic)
Проводиться протягом шкільного року (оцінки за види роботи в класі та домашні завдання)	Проводиться через певні інтервали часу протягом шкільного року (тести) та наприкінці шкільного року (іспити)

4. Якщо за критерій брати етап, на якому проводиться оцінювання, то в зарубіжній школі застосовуються такі види, як:

Вихідне або діагностичне (Initial or diagnostic)	Розвиткове (formative)	Підсумкове (summative)
<p><i>Вихідне оцінювання</i> проводиться на початку періоду навчання для того, щоб встановити, яких підходів та засобів потребує учень для досягнення навчальних цілей</p> <p><i>Діагностичне оцінювання</i> виступає еквівалентом вихідного. Фокусом <i>діагностичного оцінювання</i> є віднаходження позитивних та негативних факторів для досягнення учнем подальшого прогресу</p>	<p>Застосовується всередині періоду навчання для встановлення успіхів, досягнутих учнем щодо мети навчання</p>	<p>Проводиться по закінченні навчання або навчальної програми на етапі прийняття рішення щодо видачі свідоцтва або присвоєння кваліфікації</p>

5. При порівнянні досягнень учнів відносно певного еталона оцінювання в зарубіжній школі буває:

Нормативне (normative)	Критеріальне (criterion referenced)
------------------------	-------------------------------------

Додаток Д

Приклади національного оцінювання та іспитів

Країна ЄС	Національна стандартизована система оцінювання	Вступне оцінювання	Упродовж початкової освіти
Болгарія	Ні	Так	Наприкінці 4-го року навчання
Естонія	Ні	Ні	Наприкінці 3-го і 6-го років навчання
Ірландія	Так	Ні	8, 10, 12 років
Іспанія	Так	Ні	9, 11 років
Італія	Так	Ні	10/11 років
Латвія	Ні	Ні	Діагностичні тести наприкінці 3-го і 6-го років навчання
Литва	Ні	Ні	Діагностичні тести наприкінці 2-го року й стандартизовані тести наприкінці 4-го року навчання
Нідерланди	Так	Ні	12 років
Німеччина	Ні	6 років (як правило, шкільний лікар оцінює зрілість/готовність дитини до школи)	Ні
Польща	Так	Ні	Наприкінці 6-го року

			навчання
Сполучене Королівство (Англія)	Так	У 5 років наприкінці <i>foundation stage</i> діти беруть участь в обов'язковому вступному оцінюванні (<i>foundation stage</i> <i>profile</i>)	7, 8, 9, 10 (державне тестування з англійської мови та математики) і 11 років (оцінювання навчок англійської мови, математики та природничих наук)
Сполучене Королівство (Північна Ірландія)	Так	4/5 років	8, 11 років
Сполучене Королівство (Уельс)	Так	4/5 років	З 3-го по 6-й рік навчання щорічні стандартизовані тести з мовної та математичної грамотності
Сполучене Королівство (Шотландія)	Так	Ні	Учителі вирішують, коли діти готові складати національні тести
Угорщина	Так	6 років (сертифікат дитячого садка має важливе	10 років

		значення для вступу до початкової школи)	
Франція	Так	Ні (хоча «запис досягнень» у дитячому садку передається до першої школи дитини)	7/8, 10/11 років (оцінювання навичок французької мови, математики та природничих наук)
Швеція	Так	Ні	9, 12 років (добровільні національні діагностичні тести з грамотності/рахунку наприкінці 2-го року навчання й тести зі шведської мови, англійської мови та математики наприкінці 5го року навчання)