

Інтернетом), підвищення уваги до особистісного розвитку учня, його вмінь жити в громаді (упровадження міжпредметної теми «Особистісна, суспільна освіта, формування здорового способу життя»).

Показники досягнутих результатів (attainment targets) є важливим компонентом Національного курикулуму Англії, Уельсу, Курикулуму Північної Ірландії. До ключових умінь, які мають бути сформовані в учнів у процесі оволодіння змістом курикулуму в усіх частинах Сполученого Королівства, віднесено: читацьку, писемну та математичну грамотність; ІКТ-вміння; особистісні уміння, що охоплюють уміння навчатись, самостійно працювати, виконувати поставлені завдання, удосконалювати набуті результати; суспільні уміння, які спрямовані на розуміння поглядів і почуттів інших людей, морально-етичні норми поведінки в соціумі.

Водночас, існують і особливості процесу формування ключових умінь: в Англії основна увага приділяється формуванню в учнів ключових умінь з лічби і математики, мови і правописних умінь засобами міжпредметних тем; завдання формування навичок з інших предметів реалізується змістом навчального предмета «Особистісний, суспільний розвиток та основи здоров'я». У курикулумі Уельсу наголошується на важливості забезпечення учнів діяльністю, що сприятиме отриманню ними практичного досвіду розв'язання проблемних ситуацій, а також навчанню учнів безпеки життєдіяльності. У Північній Ірландії і Шотландії в процесі формування ключових умінь акцент робиться на уміння, що пов'язані з діяльнісними аспектами: готовність приймати самостійні рішення, самодисципліна, здатність обмірковувати життєву траєкторію відповідно до покликання. Такі уміння розглядаються як необхідні для подальшої успішної роботи, навчання і життя.

Оцінний етап моделювання нерозривно пов'язаний з двома попередніми етапами. Оцінювання навчальних досягнень учнів – концептуальна складова Національного курикулуму Англії та Уельсу, Курикулуму Північної Ірландії та Курикулуму для досконалості Шотландії, що використовується для розвитку потенціалу учнів, коригування змісту курикулуму та процесу навчання.

Виділені етапи є взаємопов'язаними і характеризуються дотриманням принципу наступності; принципу балансу між цілями формування в молодших школярів базових навичок і різнобічним розвитком

особистості; принципу врахування суспільних потреб, освітніх традицій і запитів учнів у процесі добору змісту освіти, принципу компетентнісного підходу, результативності та регіональної гнучкості.

Література

1. Curriculum Structures and Stages in Primary Education: Audit of Policy Across Jurisdiction: Key Findings Summary / H. Grayson, E. Houghton, S. O'Donnell, C. Sargent. – Slough: NFER (National Foundation for Education Research), 2014. – 47 p.
2. Designing and Timetabling the Primary Curriculum. A Practical Guide for Key Stages 1 and 2 : Guarding Standards. – London : Qualifications and Curriculum Authority, 2009. – 43 p.
3. DfES (Department for Education). Press Release. New Primary Curriculum to Bring Higher Standards in English, Math and Science [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.gov.uk/government/news/new-primary-curriculum-to-bring-higher-standards-in-english-maths-and-science>

ПРОБЛЕМА МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗМСТУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У МІЖНАРОДНИХ ПОРІВНЯЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ ТА ВИМОГАХ СЬОГОДЕННЯ

Микола Головка, к.пед.н.

*Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ*

Модернізація змісту загальної середньої освіти є одним із пріоритетних напрямів розвитку освітньої системи в Україні. Адже саме зміст залишається основним показником загального стану та якості освіти, її відповідності суспільним вимогам та запитам учнів і батьків як споживачів освітніх послуг. Важливим інструментом вирішення цієї проблеми є міжнародні порівняльні дослідження, наприклад, TIMSS, в яких Україна брала участь у 2007 та 2011 рр.

Так, вже за результатами TIMSS-2007 було зроблено висновки щодо необхідності оновлення змісту природничо-наукової освіти, зокрема, забезпечення його доступності, зменшення теоретизованості та перенасичення другорядними елементами. При досить високому рівні володіння фактологічним матеріалом та здатності виконувати типові завдання, учні виявили недостатню сформованість умінь і навичок використовувати набуті знання для вирішення практичних ситуацій, які потребували не простого їх відтворення, а, в першу чергу, застосування методів наукового пізнання природних явищ. Що, в свою чергу, вказувало на недостатню сформованість цілісної природничо-наукової картини світу та наукового стилю мислення [2].

У TIMSS -2011 взяло участь 3378 учнів із 148 загальноосвітніх навчальних закладів України. З природничих предметів 6 % учнів продемонстрували найвищий рівень підготовки, 23 % – високий, 35 % – середній. Низький рівень навчальних досягнень було виявлено у 24 % учнів, а фрагментарні знання мали 12 % (менше міжнародного стандарту низького рівня підготовки з природничих предметів). За видами навчально-пізнавальної діяльності завдання були розподілені на три групи: завдання – знання (35 %), завдання – застосування (35 %), завдання – обґрунтування (30 %). Українські учні продемонстрували найбільш високий середній бал за виконання завдань, орієнтованих на використання знань у стандартних ситуаціях, і найменший – на застосування знань.

Аналіз результатів моніторингу навчальних досягнень учнів із природничих предметів timss показує, що особливістю вітчизняної шкільної природничої освіти залишається її зорієнтованість на формування репродуктивних знань. Значні труднощі учні відчувають, коли отримують завдання на порівняння та класифікацію, формулювання оціночних суджень, усвідомлене розуміння природи як цілісної системи. Незначним є такий складник навчальної діяльності, як самостійне планування та прийняття рішення щодо реалізації шкільного навчального експерименту, що є надзвичайно важливим для шкільної природничої освіти [2].

У 2014 році Національна академія педагогічних наук України здійснила ґрунтовний аналіз змісту загальної середньої освіти. Його результати показали необхідність конкретизації державних вимог

до рівня загальноосвітньої підготовки учнів та сформованості предметних компетентностей, визначення їх внеску у формування природничо-наукової компетентності, міжпредметного узгодження навчальних програм з метою формування цілісної наукової картини світу.

Серед основних проблем реалізації змісту виділено недосконалість чинного державного стандарту, перевантаження змісту фактологічним матеріалом інформативного характеру, невідповідальність обсягів навчального матеріалу відведеному навчальному часу, порушення наступності змісту, низький рівень якості більшості шкільних підручників. Недостатньо прослідковуються зв'язки між освітніми галузями, що є важливим для формування ключових компетентностей учнів. Формулювання вимог до результатів навчання не завжди відповідає ознакам компетентнісного підходу до навчання (ґрунтуються не на освітніх результатах, а на обсязі знань і вмінь, які мають бути засвоєні на певному рівні освіти) [1].

Основними напрямками модернізації змісту загальної середньої освіти визначено: конкретизацію характеристик та вимог щодо опанування компонентів змісту освітніх галузей Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти; конкретизацію предметних компетентностей та їх внеску у формування ключових компетентностей учнів; розвантаження змісту навчання та приведення його у відповідність до норма гранично допустимого навантаження; оновлення основних змістових ліній у напрямі забезпечення формування стратегічного поля освітніх цілей та розвитку особистісних характеристик учнів, що визначають їх майбутню продуктивну діяльність на основі сучасних уявлень про органічну єдність системи людина-природа; посилення компетентнісної спрямованості змісту з акцентом на ціннісно-сміслових орієнтаціях дитини в практичних ситуаціях, його спрямування на постановку та вирішення таких завдань, що вимагають від учнів системних умінь та навичок творчої практичної діяльності, сформованих при цьому як результат застосування методів пізнання явищ природи та їх науково-теоретичного осмислення.

Література

1. Про зміст загальної середньої освіти: Науково-аналітична доповідь / За заг. ред. В.Г. Кременя. – К.: НАПН України, 2015.- 118 с.
2. Прокопенко Н. Основні результати міжнародного порівняльного дослідження якості природничо-математичної освіти timss 2011 [Електронний ресурс] / Н. Прокопенко. – К., 2013. – Режим доступу: <http://education-ua.org/ua/analytics/68-osnovni-rezultati-mizhnarodnogo-porivnyalnogo-doslidzhennya-yakosti-prirodnicHO-matematichnoji-osviti-timss-2011>.

ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ШКОЛАХ СПОЛУЧЕНОГО КОРОЛІВСТВА ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ТА ПІВНІЧНОЇ ІРЛАНДІЇ

Діна Гриненко

*Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ*

Сучасна структура шкільної освіти Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії передбачає здобуття учнями знань на чотирьох ключових етапах (*key stages*), кожен з яких націлений на формування певних умінь та навичок, передбачених **Національним Курикулумом (National Curriculum)** (2013). Згідно з вищезазначеним документом вивчення однієї іноземної мови є обов'язковим у молодшій школі на другому ключовому етапі (3-6 класи, де навчаються діти віком від 7 до 11 років) та в основній школі на третьому ключовому етапі (7-9 класи для школярів від 11 до 14 років) в Англії та Уельсі [7, с. 2; 2]. Дещо іншою є мовна освітня політика в Шотландії, де діти вивчають іноземну мову протягом усього навчання в школі, тобто від першого до четвертого ключового етапу (3-18 років), про що вказано у відповідному офіційному документі «**Курикулум для майбутнього: іноземні мови, принципи та практика**» (*Curriculum for Excellence: Foreign Languages, Principles and Practices*) (2010) [1, с. 7]. На відміну від Шотландії, Північна Ірландія зазначила про власну неготовність у

сфері іншомовної підготовки учнів молодшого віку, а тому у цій частині Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії школярі мають змогу вивчати вищезазначений предмет лише на третьому та четвертому ключових етапах [6, с. 1].

Окрім Національного Курикулуму, у процесі забезпечення ефективної організації навчання вчителі іноземних мов Англії мають право обирати між розробками таких інституцій як BEST Midland Training, Euro Schools, Гете Інститут, самоврядуванням міста Ліверпуль, Загальноприйнятою Концепцією, що була створена для других-третьох класів, авторськими педагогічними схемами роботи з молодшими школярами на уроках з іноземної мови (найвідомішими з яких є праці К. Чреатер (C. Chreater), Дж. Ронде (J. Ronde), Дж. Ллойд (J. Lloyd), а також розробленими програмами під назвами «Ангели мови» (Language Angels), «Французька з раннього дитинства» (“Early Start French”), останні виявилися особливо популярними у 2015 р. і та вже встигли довести свою ефективність [4, с. 51]. Найпопулярнішими для вивчення іноземними мовами в усіх частинах Сполученого Королівства стали французька, німецька та іспанська мови. Крім того, у деяких школах Північної Ірландії учням пропонують вивчати італійську, китайську та латину на четвертому ключовому етапі, а в Уельсі діти мають можливість вивчати японську, російську та мову урду, окрім європейських мов [5, с. 12].

Дослідження британських науковців Т. Тінслі (T. Tinsley) та К. Борд (K. Board), які були проведені у 2013-2014 рр., продемонстрували деякі особливості у виборі школярами тих чи інших мов. Найбільш популярною іноземною мовою виявилася французька, оскільки $\frac{3}{4}$ британських шкіл пропонують саме цю мову для вивчення. Останнім часом усе популярнішою стає й іспанська мова (її вивчають у близько 37% державних та 48% приватних шкіл). Негативні тенденції спостерігаються у навчанні німецькій мові; тут постає очевидним значний спад у процентному співвідношенні її вивчення. Арабська, італійська, японська, китайська та російська мови були названі такими, що найрідше вивчаються у британських загальноосвітніх навчальних закладах [4 Trends, с. 8]. Крім того, згідно з статистичними даними дівчата більш сумлінно ставляться до вивчення мов, а також набагато частіше обирають для вивчення рідкісні мови, наприклад, мову урду, у той час як хлопці вважають за необхідне вивчати китайську мову. Польська мова виявилася однаково популярною