



**Олена ЛОКШИНА,**  
доктор педагогічних наук,  
завідувач відділу порівняльної педагогіки  
Інституту педагогіки НАПН України

## *Трансформаційні процеси в початковій освіті країн Євросоюзу: перспективні ідеї для України*

Початкова школа в країнах Європи характеризується перманентними трансформаціями, що є відповіддю на швидкозмінні запити європейських суспільств. Як зазначають британські науковці М.Шуаб (Maha Shuayb) та Ш.О'Доннел (Sharon O'Donnell), якщо трансформації 60-х років ХХ ст. спрямовувалися на забезпечення дитино-центрованого підходу, у 70–80-х – рівного доступу до освіти, у 90-х – підвищення якості освітніх послуг, то у ХХІ ст. – на задоволення потреб економіки, суспільства і особистості [11, 2–4]. Така комплексність місії початкової освіти на сучасному етапі формує багатовимірний сценарій змін як структурного, так і змістового характеру.

Структурні трансформації покликані подовжити тривалість навчання у початковій школі. За даними Єврокомісії "Ключові дані про освіту в Європі" (2012), починаючи з 80-х років ХХ ст., 10 країн ЄС подовжити тривалість початкового навчання на 1 рік, а Латвія – на 2 роки [8, 29]. Деякі країни включили останні роки дошкільня в структуру обов'язкової освіти, інші, залишивши передшкільний рік чи два у структурі дошкільної освіти, зробили їх обов'язковими для усіх дітей відповідного віку. Зокрема, у Болгарії, Греції, на Кіпрі, у Латвії, Люксембурзі, Угорщині дошкільнята віком 4–5 років мають обов'язково брати участь у передшкільних програмах підготовки до навчання у школі. А в Нідерландах, на Мальті, у Великобританії та Північній Ірландії, починаючи з 2000-х років, діти у чотири-п'ятирічному віці розпочинають обов'язкове навчання у школі.

Така позиція держав-членів ЄС ґрунтується на результатах наукових досліджень, які підтверджують безпосередній зв'язок між залученням дітей до дошкільної освіти та економічними й соціальними успіхами країни:

– участь дітей у високоякісній дошкільній освіті має значні позитиви в майбутньому, наголошується у повідомленні Єврокомісії та Європарламенту "Ефективність і справедливість в європейських системах освіти та професійної підготовки" (2006): **учні, які охоплені дошкільною освітою, демонструють вищі академічні досягнення та соціалізаційні успіхи упродовж навчання у середній школі, аніж їхні ровесники та швидко кар'єрне зростання у дорослому житті.** Доведено, що посилена орієнтація дошкільної освіти на дітей з проблемних верств населення (малозабезпечених, мігрантів), дітей з особливими потребами забезпечує додаткову соціально-економічну віддачу в майбутньому [4, 8];

– **якісна дошкільна освіта інтенсифікує формування у молодших школярів умінь з мовлення, читання, а також математичну, природничу та соціальну компетентності, про**

що засвідчили результати дослідження "Дошкільна освіта і догляд в Європі: долаючи соціальну та культурну нерівність" [6];

– **діти, які охоплені дошкільною освітою, демонструють кращі результати в міжнародних порівняльних дослідженнях якості знань учнів – порівняно з їхніми ровесниками, які не відвідували дошкільні заклади.** Дослідження Єврокомісії "Ключові дані про дошкільну освіту і догляд у Європі" (2014) говорять про значні успіхи цієї категорії школярів у PIRLS 2011 [7, 13].

Окрім того, значний економічний ефект країни отримують від підвищення тривалості початкової освіти, стверджують Л.Серрано та Дж. Перез-Рейноза [3, 3]. Нині тривалість початкової освіти у більшості країн ЄС – 6 років [8, 69].

Так у Австрії, Болгарії, Литві, Німеччині, Словаччині, Угорщині, Хорватії тривалість початкової освіти – 4 роки; в Італії, на Кіпрі, в Румунії, Франції, Чехії – 5 років; у Бельгії, Естонії, Ірландії, Греції, Іспанії, Латвії, Люксембурзі, Мальті, Нідерландах, Польщі, Португалії, Словенії, Фінляндії, Швеції, Великобританії, Північній Ірландії, Уельсі – 6 років; у Данії, Великобританії та Північній Ірландії (Північна Ірландія, Шотландія) – 7 років.

Іншою виразною структурною трансформацією на рівні початкової освіти є розподіл сукупного періоду навчання на цикли (часто впродовж першого циклу відсутній поділ на класи) з метою кращого пристосування навчально-виховного процесу до потреб і можливостей молодших школярів, вирівнювання їхніх стартових освітніх позицій. Зокрема, в Австрії, Німеччині перші два класи становлять єдиний цикл; в Англії та Уельсі сукупний період навчання у початковій школі охоплює І-й цикл для дітей 5–7 років та ІІ-й цикл для дітей 7–11 років; в Італії, Іспанії та Франції – І-й цикл тривалістю 2 роки та ІІ-й цикл тривалістю 3 роки; у Бельгії і Люксембурзі 3 дворічні цикли; у Польщі – 2 трирічні цикли.

Масштабних трансформацій зазнає і зміст початкової освіти. У контексті зростання уваги до дошкільної освіти багато країн спрямовують зусилля на забезпечення наступності змісту дошкільної та початкової освіти, хоча пряма наступність притаманна лише окремим із них. Це – Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії, зокрема Шотландії, де наступність забезпечується відповідністю освітніх галузей стандарту дошкільної освіти (курукулярної рамки для навчання дітей віком 3–5 років) стандарту обов'язкової освіти (курукулярних рекомендацій для навчання учнів 5–14 років). А в Уельсі діти 3–7 років вивчають предмети, включені до стандарту базової фази.

Водночас, у більшості країн дошкілля залишається освітнім рівнем, який має своє завдання – розвиток природного потенціалу дитини. Місія дошкільної освіти полягає у фізичному, когнітивному, емоційному та соціальному розвитку особистості. Завдання формування навичок читання, грамотності письма, лічби на рівні дошкілля висуваються лише у скандинавських країнах для дітей передшкільного віку з огляду на те, що початок навчання у початковій школі припадає на вік 7 років.

Відбувається модернізація змісту та методик навчання у контексті ідеї компетентнісної освіти. Ключовою причиною стрімкої трансформації освіти на компетентнісні засади у зарубіжжі стало перевантаження її змісту. Про це йдеться у дослідженні INCA "Міжнародні напрями розвитку початкової освіти" (2003), де йдеться про перманентне включення до змісту початкової освіти нових освітніх галузей і тем упродовж останніх десятиліть [9, 4].

Інструментом подолання проблеми перевантаження, передусім у країнах ЄС, обрано трансформацію змісту на компетентнісні засади. У 2006 році рекомендацією Європарламенту та Європейської Ради (2006/962/ЄС) було прийнято Європейську довідкову рамку ключових компетентностей для навчання упродовж життя: спілкування рідною мовою; іноземною мовою; математична компетентність; базові компетентності з науки та технологій; ІКТ-компетентність; уміння вчитися; міжособистісна, міжкультурна, соціальна та громадянська компетентності; підприємницька; культурна виразність [5].

Прийняття зазначеної рамки активізувало трансформацію змісту освіти у площину компетентностей, хоча формат і швидкість такої трансформації – різний. Деякі країни у межах затверджених національних стратегій застосовують системний підхід, інші за відсутності таких стратегій, запроваджують окремі ключові компетентності. Такі країни, як Польща, Іспанія та Литва ухвалили національні стратегії впровадження цілісного переліку з восьми компетентностей; у Португалії та Нідерландах – лише природничої, у Бельгії, Данії, Норвегії – компетентності спілкування іноземною мовою. Водночас, практично всі країни мають спеціальні стратегії, покликані формувати в учнів ІКТ-компетентність.

Трансформація змісту початкової освіти відбувається тут завдяки відходу від суто предметного принципу побудови змісту освіти щодо запровадження (паралельно з існуванням навчальних предметів) освітніх галузей, міжпредметних тем. Наприклад, оновлений курикулум початкової школи Північної Ірландії (2007) містить шість курикулярних галузей; шотландський "Курикулум для досконалості" (2009) – вісім [2, 53].

Характеризуючи запровадження освітніх галузей на рівні початкової освіти, необхідно зазначити, що така практика спрямована передусім на формування так званих трансверсальних/надпредметних компетентностей – уміння вчитися, громадянської, культурної виразності, ІКТ-компетентності.

В умовах трансформації змісту початкової освіти на компетентнісні засади відбувається посилення ролі його результативної складової, що зумовлює пошук адекватних оцінних технологій, які б уможливили вимірювання рівня набуття школярами предметних і ключових компе-

тентностей. Обов'язковим елементом змісту у більшості країн стають "шкала/рівні досягнень", складова з описом того, "що учень повинен знати, вміти, демонструвати". Зокрема у національному курикулумі Сполученого Королівства (Англія), запровадженому у 2014 р., визначено, що учень повинен знати, вміти робити в межах навчальної програми з кожного предмета.

Посилення так званої формувальної (розвивальної) функції оцінювання в європейській освіті пов'язано з ідеєю залучення учня до процесу оцінювання – на відміну від усталеного підходу до оцінювання, за якого останнє розглядалось як дія, що виконується однією людиною – вчителем, у сучасних умовах перевага починає надаватись двосторонньому процесу, який передбачає активну взаємодію вчителя та учня. Результати дослідження британських учених засвідчили, що школи, які активно використовували формувальне оцінювання, змогли підвищити навчальні досягнення учнів на відсоток, що в контексті міжнародних порівняльних досліджень вивів би їх на один рівень з такими країнами-лідерами, як Південна Корея, Фінляндія, Японія та ін. [1, 2].

Ще одним позитивом формувального оцінювання вважається аспект справедливості – врахування не лише навчальних результатів учнів, а й ступеня зусиль, докладених ними для отримання цих результатів: навчальні заклади з високим відсотком так званих "неблагополучних" школярів, до яких відносять представників національних меншин і проблемних соціальних груп, в умовах активізації використання формувального оцінювання значно підвищують загальний показник рівня успішності учнів та якості роботи школи.

До переваг формувального оцінювання європейці також відносять формування в учнів уміння вчитися. Розвитку його, зокрема, сприяють такі характеристики формувального оцінювання, як залучення учнів до процесу навчання, допомога в усвідомленні його важливості для подальшого життя; формування у них вмінь самооцінювання та оцінювання ровесниками один одного [10, 143].

Іншим напрямом, який характеризує розвиток концепту оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи у країнах зарубіжжя, є розроблення й запровадження оцінних технологій для вимірювання набуття учнями надпредметних ключових компетентностей. Так, у Франції розроблено інструменти оцінювання ІКТ-компетентності для рівнів початкової, базової та середньої освіти, включаючи такі аспекти, як поводження в ІКТ-оточенні, віднаходження, обробка, використання й продукування інформації; обмін інформацією; у Бельгії школи використовують ІКТ-паспорт (рекомендаційного характеру) для початкової та середньої шкіл; у Австрії оцінювання громадянської компетентності школярів передбачає оцінювання набутих учнями характеристик самостійно вирішувати проблеми, критично мислити.

Втім, необхідно зазначити, що оцінювання надпредметних компетентностей з огляду на надзвичайну складність проблеми залишається все ще недостатньо розробленим напрямом у зарубіжній освіті.

Трансформаційний вимір змісту початкової освіти у країнах ЄС включає також розбудову концепту цілісного змісту освіти, який, окрім когнітивної, охоплює діяльніс-

ну та ціннісну складові. Сьогодні базові вміння читати, писати і рахувати, які визначають поняття "грамотність", розглядаються у значно розширеному діапазоні: окрім когнітивних та операційних характеристик, вони включають мотиваційні, соціальні й особистісні, важливі для всіх громадян країн ЄС [13, 12]. Останні проводять чітку паралель між базовими вміннями – складовою ключових компетентностей – та економічними успіхами суспільств: грамотність населення пов'язується з конкурентоспроможністю держави та благополуччям суспільства.

Так, у Франції учні, закінчивши рівень МКСО-1, мають, окрім базових умінь з читання, письма та лічби, володіти спектром ціннісних, пізнавальних, соціокультурних та комунікативних характеристик; у Німеччині цілями початкової освіти проголошено індивідуальний розвиток учнів, формування, крім основ грамотності, соціальних умінь та заохочення критичного й незалежного мислення; у Шотландії (Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії) "Курикулум для досконалості" сфокусовано на "розвитку успішних учнів, певних індивідуумів, відповідальних громадян та ефективних учасників життя суспільства"; у Нідерландах цілі початкової школи викладено у форматі ключових умінь, що мають бути сформовані завдяки як окремим навчальним предметам, так і на міжпредметній основі. Йдеться про важливість забезпечення інтегрованого підходу до навчання для цілісного розвитку учня, що передбачає його емоційний, інтелектуальний, творчий та фізичний розвиток, формування суспільно значущих характеристик. До ключових умінь, зокрема, віднесено позитивне ставлення до роботи; уміння працювати за планом; використання різноманітних стратегій навчання; усвідомлення власних можливостей; адекватно поводитись у суспільстві; використання різних засобів спілкування, включно з новими технологіями [11, 4].

Все це досягається шляхом домінування у змісті навчальних предметів/предметних галузей, на які покладається місія формування базових характеристик особистості; запровадження інтегративного підходу до структурування змісту освіти; формулювання цілей навчання у форматі навчальних результатів практичного спрямування.

**Прагнучи до поліпшення якості національної освіти, аби підвищити її конкурентоспроможність, інтенсивно формуються у молодших школярів навички читання, письма, лічби. Початкова школа залишається ланкою, де традиційно відбувається формування базових навичок, які є основою для розвитку таких ключових компетентностей як спілкування рідною мовою; математична компетентність, компетентність з науки та технологій/природничих компетентність. Нині держави-члени вживають посилені заходи у цьому напрямі.**

Зокрема, у Франції оновлений зміст початкової освіти спрямовано на формування грамотності через інтенсифікацію заходів з формування у молодших школярів так званої базової грамотності (читання, письма, говоріння, лічби). Для цього у навчальному плані базового циклу початкової школи на щоденні обов'язкові заняття з читання та письма відводиться мінімум 2 год 30 хв на тиждень,

а впродовж циклу поглибленого розвитку навичок у процесі щоденних обов'язкових занять з читання та письма на різних уроках діти мають опанувати 180 рекомендованих текстів.

В Іспанії мета початкової освіти – створення можливостей для формування "базових культурних знань, вмінь і навичок", які охоплюють усне мовлення, навички читання, письма, володіння арифметичними діями та усвідомлення взаємозв'язку з навколишнім світом. Відтак реалізовано Національний план підтримки грамотності, який передбачав об'єднання зусиль шкіл, батьків, бібліотек та видавців для просування ідеї читання серед дітей і молоді; у Національних рекомендаціях щодо реалізації навчального курикулуму початкової освіти в Ірландії грамотність та лічбу визначено ключовими вміннями для оволодіння ними школярів у початковій школі; з метою підвищення рівня грамотності громадян у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії реалізовано Національну стратегію грамотності (The National Literacy Strategy) та Національну стратегію розвитку кількісного мислення (The National Numeracy Strategy). У рамках зазначених стратегій початкові школи виділяють додатково по одній годині щоденно на навчання учнів читання та письма, і по одній годині – математики.

Підсумовуючи, підкреслимо європейську спрямованість розвитку початкової освіти у незалежній Україні, яка характеризується динамікою та кореляцією з тенденціями розвитку початкової ланки навчання в країнах Європи під впливом спільних викликів – глобалізації, активного упровадження ІКТ, взаємопроникнення культур. У початковій освіті України відбувається модернізація змісту та методик навчання у контексті ідеї компетентної освіти. Нормативна точка відліку – зміст Державного стандарту навчальних програм і підручників, прийнятих у 2000 р. У новій редакції Держстандарту початкової освіти компетентнісний підхід набув подальшого розвитку щодо упорядкування термінологічного апарату, окреслення вимог до результативного складника. В умовах трансформації змісту початкової освіти в Україні на компетентнісній засади відбувається посилення ролі його результативної складової, що зумовлює пошук адекватних оцінних технологій, які б уможливили вимірювання рівня набуття школярами предметних і ключових компетентностей. **Українська педагогічна теорія та практика збагачується новими оцінними технологіями (тестами, портфоліо учнівських досягнень тощо), покликаними зробити учня активним учасником навчального процесу, мотивуючи до самонавчання та саморозвитку.**

Перспективними для подальшої "європеїзації" української початкової школи вбачаються ідеї країн Європи щодо інтенсифікації формування у молодших школярів навичок читання, письма, лічби та побудови концепту цілісного змісту освіти, який, окрім когнітивної, включає діяльнісну й ціннісну складові. Варті уваги підходи до передшкільної підготовки як важливої компоненти освіти впродовж життя та в умовах подовженої тривалості початкової освіти поділ та цикли/етапи, що уможливорює ефективніше врахування вікових особливостей дитини. 