

відбір кращих робіт, інакше учні втратять до навчальної «папки» інтерес. Без потреб особистості у розвиткові своїх інтелектуальних та творчих здібностей, прагненні до максимальної активності, самопрогнозування, самореалізації, рефлексії власної навчальної діяльності, технології, що поєднуються назвою «портфоліо», не мають майбутнього. Учні повинні усвідомити, що вони не об'єкти в процесі навчання, а суб'єкти, творчі і самостійні.

Зауважимо принагідно, що попри вищепераховані недоліки учнівського «портфоліо» не варто зразу відмовлятися від впровадження цієї концепції у навчальний процес. Для винесення оцінного судження про доцільність існування «портфоліо» потрібно передусім за все, спробувати переосмислити традиційну систему оцінки в контексті новаторських змін у освіті, які спонукають налаштованих на творчість педагогів створити кожному, хто навчається, сприятливі умови для реалізації потенційних можливостей особистості на основі активізації її творчого саморозвитку.

Перспективним напрямом подальших наукових досліджень вважаємо пошук можливостей творчого застосування та збагачення досвіду зарубіжної педагогічної науки щодо новітніх технологій навчання в умовах вітчизняної освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Allemann-Ghionda Ch. Von der Rute zum Portfolio — ein internationaler Vergleich // Rhyn H. Beurteilung macht Schule. Leistungsbeurteilung von Kindern, Lehrpersonen und Schule. — Bern, Stuttgart, Wien: Verlag Paul Haupt, 2002. — S. 121–141.
2. Arnold K.-H., Jürgens E. Schülerbeurteilung ohne Zensuren. — Neuwied; Kriftel: Luchterhand, 2001. — 123 S.
3. Boll T. Prüfen und Bewerten im offenen Unterricht. — Neuwied; Kriftel: Luchterhand, 2001. — 121 S.
4. Brunner I., Schmidinger E. Portfolio — ein erweitertes Konzept der Leistungsbeurteilung // Erziehung und Unterricht 147. — 1997. — H. 10. — S. 1072–1086.
5. Easley Sh., Mitchell K. Arbeiten mit Portfolios. Schüler fordern, fördern und fair beurteilen. — Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, 2004. — 154 S.
6. Fessler M. Portfolios und die Lust am Hinschauen // Lernende Schule 6. — 2003 a. — H. 21. — S. 30–32.
7. Fessler M. Portfolios und wie man sie organisieren kann // Lernende Schule 6. — 2003 b. — H. 21. — S. 42–43.
8. Lissmann U. Die Schule braucht eine neue Pädagogische Diagnostik. Formen, Bedingungen und Möglichkeiten der Portfoliobeurteilung // Die Deutsche Schule 93. — 2001. — H. 4. — S. 486–497.
9. Portfolios im Unterricht // [www.leibnizplatz.de/lehrplan/Portfolios-Dateien/frame.htm](http://www.leibnizplatz.de/lehrplan/Portfolios-Dateien/frame.htm)
10. Vierlinger R. Das Konzept der «Direkten Leistungsvorlage» // Winter F., Groeben A. von der; Lenzen K. — D. Leistung sehen, fördern, werten. — Bad Heilbrunn, 2002. — S. 28–38.
11. Winter F. Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. — Stuttgart: Schneider Verlag Hohengehren, 2004. — 345 S.

Наталія КРАВЕЦЬ

#### ЗАВДАННЯ І ОСНОВНІ ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ГІМНАЗІЯХ СУЧАСНОЇ НІМЕЧЧИНИ

На сучасному етапі в Німеччині гімназія залишається самостійним навчальним закладом, який представляє гуманістичну німецьку систему освіти. На відміну від інших типів шкіл, саме гімназія дає основи знань для продовження навчання у вищих школах і університетах, для наукових досліджень, а також для оволодіння професіями, які хоч і не пов'язані з наукою, але вимагають високого рівня підготовки.

Основна мета німецької гімназії, за твердженням українського дослідника В. Кравця, полягає в тому, щоб дати загальну фундаментальну освіту для наукових занять. В результаті створюються необхідні передумови для підготовки з інших професій з підвищеними інтелектуальними вимогами. Викладання визначається цим завданням на всіх ступенях, але особливо на старшому ступені гімназії [4, 230]. Водночас, як зазначає Т. Захаріас, гімназія, крім фундаментальної загальної освіти, сприяє розвитку індивідуальних особливостей кожного учня, формує характер, моральні та релігійні цінності [13, 95].

До позитивних характеристик організації навчання в гімназії належить опора на досягнення сучасної науки, здійснення проблемно-орієнтованого навчання [7, 230]. У зв'язку з цим зміст освіти в гімназії Німеччини спрямований на розкриття інтелектуального потенціалу молоді, на підготовку учнів до навчання в університетах, а також до професійної діяльності, пов'язаної з самостійним осмисленим прийняттям рішення в нестандартній ситуації.

Викликає інтерес організаційна структура гімназії: вона включає молодший ступінь, 5–7 класи, середній ступінь 8–10 класи та старший ступінь, власне 10–12, а в деяких землях 12 роки навчання. Для нашого дослідження особливий інтерес становить старший ступінь гімназії. Старший ступінь гімназії Німеччини виділена як самостійний вид освітнього закладу. Саме на старшому ступені велика увага приділяється науково-пропедевтичній професійній підготовці, професійно-орієнтованому навчанню, закріпленню вмінь самостійної дослідницької роботи та індивідуалізації навчання [7, 232].

У старших класах розвиток пізнавальних процесів у школярів досягає такого рівня, що вони практично готові до виконання всіх видів розумової діяльності дорослої людини. У підлітковому та юнацькому віці активно йде процес інтелектуального розвитку, підлітки можуть логічно думати, займатись самоаналізом. У старшокласників відмічається здатність до індукції та дедукції. До старшого шкільного віку учні засвоюють багато наукових понять, навчаються користуватись ними в процесі вирішення різних завдань. Це означає сформованість у них теоретичного та словесно-логічного мислення. Відбуваються також процеси, пов'язані з перебудовою пам'яті. На фоні уповільнення розвитку механічної активно розвивається логічна пам'ять. Підлітковий вік загалом відрізняється підвищеною інтелектуальною активністю, яка стимулюється природною віковою допитливістю підлітка і бажанням продемонструвати оточуючим свої здібності [2, 21].

На особливу увагу заслуговує визначення основних цілей, які ставить перед собою старша ступінь гімназії Німеччини. Саме вони характеризують весь навчально-виховний процес, а саме зміст освіти, організаційно-педагогічні умови, принципи та методи навчання.

**Мета статті** — проаналізувати завдання та основні шляхи реалізації профільного навчання на старшому ступені гімназії Німеччини.

У найбільш загальному плані основна мета навчання — розумовий, пізнавальний розвиток учнів. При цьому враховується та обставина, що навчання спирається на досягнутий рівень розвитку особистості і сприяє її подальшому удосконаленню, переходу на наступний, вищий рівень. Важливу роль у цьому процесі також відводиться змісту та організації навчання, а також врахуванню взаємодії інших соціальних і природних факторів (сім'я, задатки тощо).

У сучасній дидактиці критикується традиційна, пояснювально-ілюстративна модель навчання, яка не враховує психологічних механізмів пізнавальної діяльності учня. Німецькі дослідники дотримуються тієї позиції, що відношення «вчитель — учень» у навчанні не може бути зведене до відношення «передавач — приймач». Необхідна активність обох учасників процесу, їхня взаємодія. Учитель створює необхідні умови: організовує дії учня, спрямовує їх, повідомляє нову інформацію, демонструє прийоми та способи дій, контролює, оцінює, надає необхідні засоби. Але формування знань, умінь та навичок, понять і мислительних операцій можливе тільки внаслідок власної активності учня [6, 50]. З цих позицій навчання розглядається як організована взаємодія вчителя і учнів, спрямована на пізнавальний розвиток учнів, засвоєння ними певних знань, умінь і навичок.

Цікавим є те, що в західнонімецькій дидактичній літературі використовуються поняття «навчальна ціль» (Lernziel) та «ціль навчання» (Lehrziel). Навчальна ціль трактується як змінення власної поведінки учня, яке він здійснює послідовно у своїй навчальній діяльності, а цілі навчання означають зміни, які відбуваються в процесі навчання особистості в результаті цілеспрямованої та послідовної діяльності вчителя.

Варто зазначити, що вчені по-різному підходять до розкриття поняття цілі навчання або мета навчання. Так, наприклад, В. Петерсен вважає, що метою навчання є кінцева поведінка учня в запланованому навчальному процесі [3, 109]. Р. Магер розуміє мету навчання як безпосередній вплив учителя на учнів, відповідні бажані зміни в особистостях, а також отримання позитивних якостей в результаті успішного навчання [3, 110]. Цікавими є погляди

Л. Бауера, який розглядає мету навчання, з одного боку, як цілеспрямований вплив на учнів, а з іншого — як кінцеву поведінку. Він пропонує певну класифікацію цілей навчання, а саме:

- глобальні цілі (Leitziele) — охоплюють всі навчальні предмети та відображають соціальний попит суспільства;
- загальні цілі (Richtziele) — виконують педагогічні завдання у визначеному предметі, який вивчається досить тривалий час;
- проміжні цілі (Grobziele) — описують кінцеву поведінку, яка має бути досягнута у визначеному предметі в невеликих навчальних одиницях;
- часткові цілі (Feinziele) — чітко визначають кінцеву поведінку, яка повина бути досягнута за обмежений відрізок навчального часу [3, 111].

Інший німецький педагог, Е. Гейслер, взявши за основу класифікацію навчальних цілей Л. Бауера, розробив їх тримірну модель. Він розділив цілі на когнітивні (пізнавальні), афективні, сенсомоторні, які, в свою чергу, підпорядкував загальним, проміжним та ближчим і додав три групи предметів: загально-наукові, гуманітарні та природничо-наукові.

Класифікуючи навчальні цілі, німецькі вчені виявляють такі детермінанти, як наука, загальні положення поведінки для світосприйняття, а також життєві ситуації, в яких реалізуються індивідуальні, суспільні та професійні ситуації.

У сучасній Німеччині перед старшим ступенем гімназії стоять як виховні, так і навчальні цілі. При цьому поняття «навчання» розглядається у німецькій педагогіці як центральне, оскільки при вивченні окремих предметів учні повинні навчитись розуміти і оцінювати сутність описаних проблем, знаходити можливість їх вирішення з метою використання отриманих знань на практиці. Під навчанням розуміють навички, оволодіння когнітивними та мовними результатами, а також засвоєння емоційних установок, ціннісних орієнтацій та рольових зразків.

Враховуючи це глобальними цілями, які ставить перед собою старший ступінь гімназії, німецькі дидакти виокремлюють передусім все, науково-пропедевтичну освіту, котра передбачає формування творчої особистості та оволодіння методами наукового пізнання.

У свою чергу, науково-пропедевтична освіта передбачає такі завдання:

1. Оволодіння навичками та формами самостійної роботи:

- а) уміння працювати над темою чи завданням творчо (наприклад, при формулюванні проблеми, при пошуку рішення, при постановці питань і завдань);
- б) здатність діставати інформацію за допомогою різних методів (наприклад, при складанні вихідних положень, при перевірці різних рішень завдань, при обґрунтуванні використаних результатів роботи);
- в) уміння планомірно та цілеспрямовано працювати протягом тривалого часу (при плануванні, проведенні роботи, при прийнятті рішень);
- г) здатність давати оцінку та робити висновки на основі отриманих знань (при систематизації отриманих знань, при переносі навчальних результатів у нову ситуацію, при обговоренні та оцінці цілей та методів власної роботи).

2. Оволодіння методами наукового пізнання, які вчать розглядати явища в їх розвитку та змінах, тому що саме розвиток є об'єктивний закон природи, суспільства та мислення. Методами наукового пізнання є індукція, дедукція, аналіз, синтез, аналогія, порівняння, експеримент, спостереження та ін. Оволодіння цими методами на старшому ступені гімназії повинні призвести, насамперед до:

- а) знань важливих структур і методів різних наук, а також до розуміння їх комплексних форм мислення;
- б) усвідомлення кордонів наукових висловлювань і взаємозв'язку наук;
- в) розуміння основних науково-теоретичних тверджень;
- г) уміння використовувати і робити зрозумілими у висловлюваннях наукові пізнання [1, 56].

О. Локшина виокремлює такі основні цілі на старшому ступені гімназії Німеччини:

- індивідуальний розвиток особистості, розкриття її потенціалу;
- задоволення потреб економіки країни у кваліфікованій робочій силі;
- соціальна та культурна інтеграція, формування активного члена громадянського суспільства;

- закладення основ для навчання протягом життя [5, 9].

Особливий інтерес для нашого дослідження викликає постанова Конференції міністрів культури Німеччини від 16.06.2000 р., в якій зазначено, що старший ступінь гімназії має такі завдання:

- вдосконалення та поглиблення одержаних знань та навичок на середній ступені (Sekundarstufe I). Відповідно по завершенню навчання, отримання атестату зрілості, який дає право навчатись в університеті та в вузі, а також надає можливість продовжувати професійну освіту;

- набуття необхідних знань, методів, навичок, які б сприяли поглибленій загальній та науково-пропедевтичній освіті, відповідно до законодавчої системи кожної землі;

- враховування індивідуальних особливостей кожного учня;

- ґрунтовне оволодіння німецькою мовою, математикою, іноземними мовами. Обов'язкове відвідування занять з дисциплін музично-мистецького, соціологічного, природничо-наукового напрямків, а також відвідування занять з фізичної культури та релігії (відповідно до рішення кожної землі);

- заохочення учнів до співпраці з іншими країнами. Для цього створюються необхідні умови в школах інших країн;

- вдосконалення занять з підготовки до професійної діяльності.

Для досягнення поставлених завдань навчання і виховання на старшому ступені гімназії введено профільне навчання. Саме профільно-диференційоване за змістом навчання відповідає основній меті старшої ступені гімназії Німеччини. Під поняттям зміст освіти розуміється система знань, практичних умінь і навичок, світоглядних ідей, якими учні оволодівають у процесі навчання. Це педагогічно адаптований соціальний досвід людства.

Відомо, що зміст освіти складається з чотирьох основних компонентів: досвіду пізнавальної діяльності, зафіксованого у формі її результатів — знань; досвіду виконання різних способів діяльності — у формі умінь діяти за зразком, досвіду творчої діяльності — у формі умінь приймати нестандартні рішення в проблемних ситуаціях; досвіду ставлення до дійсності — у формі світоглядних, морально-естетичних орієнтацій [6, 68].

Пізнавальний досвід включає систему знань про природу, суспільство, мислення, техніку, засоби діяльності, засвоєння яких забезпечує формування у свідомості учнів наукової картини світу.

Практичний досвід включає уміння і навички, які можуть бути загальними (складання плану, виділення суттєвого, порівняння, формулювання висновків, конспектування, анотування, робота з підручником, словниками, довідниками тощо) і спеціальними, що формуються лише в рамках певних навчальних предметів (уміння розв'язувати фізичні або математичні задачі, ставити досліди з хімії, креслити тощо).

Досвід творчої діяльності забезпечує готовність школярів до розв'язання нових проблем, до перетворення дійсності. Він виявляється у: самостійному перенесенні знань і умінь у нову ситуацію; баченні нових проблем у знайомій ситуації; баченні структури об'єкта і його нових функцій; самостійному комбінуванні відомих способів діяльності у нові; баченні різноманітних способів розв'язання проблеми й альтернативних доказів; побудові принципово нового способу розв'язання проблеми, що є комбінацією відомих.

Досвід ставлення до оточуючої дійсності — система морально-естетичних поглядів, цінностей, що виражають ставлення особистості до світу, діяльності, людей [6, 69].

Усі компоненти змісту освіти взаємозв'язані між собою таким чином, що кожен попередній є основою для переходу до наступного. Наприклад, уміння формуються на основі знань, а творча діяльність передбачає оволодіння певною сумою знань і репродуктивних умінь у певній сфері творчості.

О. Локшина зазначає, що зміст освіти на етапі старшої школи включає такі компоненти:

- загальноосвітній, до якого входять предмети, обов'язкові для усіх учнів;
- профілю, обраного учнем, предмети якого є для нього обов'язковими. Предмети розподіляються на такі групи: мови; математика, природничі дисципліни та технологія; суспільні дисципліни та економіка; мистецтво та музика;

- міжпредметний, спрямований на формування ключових навичок та компетентностей;

- інформаційних та комунікаційних технологій;

- спрямований на релігійне та моральне виховання;
- що передбачає індивідуальне навчання;
- компонент, що формує досвід життя у суспільстві та роботи у місцевих громадах.

Визначаючи загальні компоненти та обсяг змісту навчання у старших класах гімназії, німецькі вчені дотримуються тієї позиції, що шкільне навчання без диференціації неможливе. Навіть учні одного класу, об'єднані за віковим принципом, потребують різних форм диференціації, тому що вони відрізняються один від одного соціальним статусом, інтелектуальним розвитком, мотивацією у навчанні та успішності, темпом роботи, володінням технологією праці, здібностями, зацікавленістю до певних предметів або тем [1, 5].

Диференціація у школах Німеччини вважається найефективнішим засобом індивідуальної підтримки та учнівського прогресу. Саме завдяки цьому, інтеграції всіх учнів у рамках навчальної групи або курсу — готуються учні до спільних дій. Через заходи диференціації та просторово-особовий порядок соціальних форм навчання виражається комунікативна структура навчання [1, 45].

Цікавим є той факт, що профільна диференціація на старшому ступені гімназії в Німеччині побудована на добровільному виборі старшокласниками профілю навчання, виходячи з їх пізнавальних інтересів, здібностей, досягнутих результатів навчання і професійних намірів. Вона спрямована на реалізацію індивідуального підходу стосовно окремих груп учнів.

Як зазначає Н. Іванова, на старшому ступені гімназії в Німеччині існує принципова рівноцінність (але не ідентичність) усіх предметів, яка базується на тому, щоб предмети сприяли науково-пропедевтичній освіті учнів і їх самовизначенню [3, 203].

Відповідно до Угоди про організацію старшого ступеня гімназії Німеччини від 02.06.2006 р. профільне навчання відбувається на базі трьох напрямків: природничо-науковий в поєднанні з математикою і технікою; суспільно-науковий; лінгвістично-літературний у поєднанні з мистецтвом [10].

Винятком є предмети «Спорт» та «Релігія» (залежно від кожної федеральної землі). Вони ґрунтуються з урахуванням науково-теоретичного та науково-історичного аспектів окремих предметів і груп предметів.

Кожний напрям профілізації має предмети, вивчення яких є обов'язковим, і предмети, які учні обирають самостійно.

Т. Хоменко вважає, що запровадження «куррикулумів» замість традиційних навчальних планів було вирішальним для подальшого застосування проектного навчання в організації навчального процесу на старшому ступені гімназії в Німеччині. Створення «куррикулума» на основі розуміння методу як центрального компоненту змісту освіти дозволило проектному навчанню розвиватися далі в руслі офіційної реформи. Проектне навчання також мало спільні риси з концепцією навчання методами мислення, оскільки основні етапи «проектного методу» є ідентичними етапами процесу мислення: виникнення утруднень, їхнє уточнення та локалізація, розробка можливих варіантів розв'язань, спостереження і практичне застосування.

З іншого боку, основні риси проектного навчання, а саме, близькість до життєвої практики, ефективний спосіб вирішення проблем, цілісність навчальних ситуацій, самостійність учнів, були основними ідеями «реформи знизу», яка вбачала в організації проектів альтернативу авторитарному навчанню [8, 57].

Водночас варто зазначити, що впровадження проектного навчання спричинило багато дискусій серед педагогів Німеччини. Зокрема, це пояснюється тим, що проектне навчання нерідко застосовувалося для позначення різноманітних педагогічних явищ, які виникли у практиці навчання. Йому відводилась компенсаторна функція, тобто служити для виконання тих педагогічних завдань, рішення яких викликало труднощі при навчанні в класно-урочній системі.

Концепція проектного навчання поєднувала у собі політичний, філософський, навчально-психологічний та педагогічний аспекти. Для її обслуговування в практично-навчальній сфері використовувалося поняття проекту, що нерідко невиправдано ототожнювалось з поняттям проектного навчання.

Треба зазначити, що проект не був концепцією навчання і не утворював навчальної системи на основі цієї концепції. Дидактична природа проекту належала до категорій,

споріднених з фаховим навчальним курсом у традиційному навчанні (наприклад, курс математики, курс історії). Таким чином, проект як спосіб організації навчального змісту на старшому ступені гімназії був альтернативою та паралелізмом до навчального фахового курсу, що складав основу фахово-орієнтованого традиційного навчання.

Первісно проект означав діяльнісне заняття з предметом вивчення (не навчально-фаховим) упродовж досить тривалого часу, з предметом, який викликав інтерес у учнів та суспільства, який порушував подальші проблеми з метою ініціювання у учнів процесу набуття досвіду. За період свого існування поняття проекту набуло змін. В. Кіппатрик переніс акцент з орієнтованої на ремісництво роботи на планомірну та цільову діяльність, звільнив при цьому пов'язаність проекту з речовим предметом і відкрив його для застосування у соціальній сфері. Він визначив проект як планомірну діяльність «від усього серця», яка відбувається у соціальному середовищі [11, 55]. Таким чином, проектом ставала кожна діяльність, якщо учні при цьому мали чіткі наміри. Сучасний швейцарський педагог Г. Аєблі розширив рамки проекту до вирішення будь-якої проблеми: «Хто має мету і ще не бачить, як її можна досягти, має проблему. Хто починає бачити, як її можна вирішити, має проект» [12, 48].

З позицій проектного навчання, процес засвоєння навчального матеріалу повинен бути організованим як запланована суспільно допустима діяльність, що веде до значущих результатів та робить можливим набуття досвіду. Це було важливим як для особи в прогресі пізнання, так і для соціальної спільноти в значенні демократизації суспільства. Набуття учнями досвіду передбачалося як вміння діяти в демократичному суспільстві, а функція школи – як підготовка учнів до життя у демократичних умовах [8, 106].

Варто зазначити, що проектне навчання старшокласників у гімназіях Німеччини організовується на основі реального життєвого завдання з практичним значенням для спільноти і значущим для неї результатом, який можна буде застосовувати практично. Активна розробка учнями навчальних проблем підвищує якість їхніх знань. Наявні знання змінюються під впливом нового власного досвіду і по-новому конструюються. Вибір теми проекту відбувається так, аби конкретна діяльність була пов'язана з практичними діями. У такому разі навчальний процес є способом здобуття конкретного навчального досвіду, а методи проектного навчання переносяться на процеси перетворень дійсності.

Отже, можна зробити висновок, що зміст у системі проектно-орієнтованого навчання на старшому ступені гімназії в Німеччині організовується на принципах цілісності та проблемності.

Дуже поширеною формою занять проектно-орієнтованого навчання у країні є фахова проектна робота [8, 76].

Якщо в проектних тижнях «генераторами» проектних ідей, проектною ініціативи виступають, звичайно, учні, то в фахових проектах це відбувається дуже рідко. Учні не є спеціалістами з того чи іншого фаху і не можуть осягнути його специфічних проблем. Ініціатором проекту ставав учитель, що суперечило концепції проектного навчання. У крайньому разі вчитель та учні разом вирішували питання про початок проекту та його зміст.

За таких умов організації навчального процесу виникає певна суперечність між змістом навчальних предметів та організацією його засвоєння. Зміст навчальних предметів — це результат історичного процесу, в якому суспільство робить спробу передати наступним поколінням знання, які вважає важливими для свого подальшого існування, в систематичній формі та через підготовлених для цього спеціалістів. Проектне навчання не підлягало цьому принципу, тому що вихідним пунктом у ньому є не систематична передача знань з предметів, а спільна розробка проблеми, важливої для учасників навчального процесу.

Тому на старшому ступені гімназії в Німеччині введена організація профільного навчання з формою занять проектно-орієнтованої роботи. Така організація навчально-виховного процесу на старшому ступені гімназії вважається найефективнішою і відповідає основній меті навчання. При профільному навчанні враховуються насамперед індивідуальні особливості кожного учня та його професійні наміри. Ефективне впровадження профільного навчання з формою занять проектно-орієнтованої роботи залежить від чіткості визначення організаційно-педагогічних умов його організації.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Васильева М. Н. Теория и практика отбора содержания образования в средней школе ФРГ (старшая ступень обучения): Дис. ... канд. пед. наук. — М., 1993. — 197 с.
2. Бугайов О. І., Дейкун Д. І. Диференціація навчання учнів у загальноосвітній школі. Методичні рекомендації. — К., 1992. — 31 с.
3. Иванова Н. В. Основные направления развития содержания общего среднего образования в Германии: Дис. ... канд. пед. наук / Волгоградский государственный педагогический университет. — В., 2001. — 220 с.
4. Кравець В. П. Зарубіжна школа і педагогіка ХХ століття: Навч. посібник для студентів пед. навч. закладів. — Тернопіль: Вид-во «Тернопіль», 1996. — 287 с.
5. Локшина О. І. Профільна школа в зарубіжжі: стан і тенденції розвитку // Управління освітою. — 2004. — № 1. — С. 8–11.
6. Галузьяк В. М., Сметанський М. І., Шахов В. І. Педагогіка: Навчальний посібник. — Вінниця: Книга-Вега, 2006. — 409 с.
7. Самодрин А. П. Профільне навчання в середній школі. Монографія — Кременчук: ВЦ СГЕІ, 2004. — 384 с.
8. Хоменко Т. А. Тенденції розвитку форм навчання середньої школи Німеччини в другій половині ХХ ст.: Дис. ... канд. пед. наук. — К., 2005. — 195 с.
9. Bastian J., Daschner P., Gudjons H. (Hg.). Das Projektbuch. — Hamburg: Bergmann und Helbig, 1994. — 250 s.
10. Bildungsreform 2000. Plädoyer für eine alternative Bildungspolitik in Hamburg. — Hamburg: Ergebnisse Verlag, 1989. — S. 67–78.
11. Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. — Bonn: KMK, 1996. — 274 s.
12. Führ Ch. Die Schulen und Hochschulen in der BRD. — Hamburg, 1990. — 148 s.
13. Zacharias Thomas. Deutschlands Schularten im Überblick. Ein Handbuch für Eltern, Lehrer und Schüler. — Leipzig, 1991, — 180 s.

Лариса МОВЧАН

ПРО РЕФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ СУЧАСНОЇ ШКІЛЬНОЇ ІНШОМОВНОЇ  
ОСВІТИ КОРОЛІВСТВА ШВЕЦІЯ

У контексті сучасних процесів глобалізації і міжкультурної інтеграції важливого значення набуває вивчення тих предметів, які забезпечували б соціалізацію молоді та підвищували рівень її комунікабельності. До таких предметів належать іноземні мови.

За останні десятиліття європейські освітні системи пройшли низку реформ. «Сучасні реформи у сфері освіти становлять складний багатовимірний процес змін, зумовлених широкою сукупністю контекстуальних чинників і перш за все глобалізацією як визначною рисою сучасного етапу розвитку людства» [4]. Ці зміни не обійшли галузь іншомовної освіти.

За результатами аналізу наукової літератури [1; 3; 5], поняття «іншомовна освіта» включає комунікативний, соціокультурний та особистісний розвиток учнів, тобто процес підготовки учнів з іноземної мови з метою формування в них іншомовної компетентності. Окрім того, це означає передачу іншомовної культури в пізнавальному, навчальному та розвивальному аспектах. У ширшому розумінні — це система знань про іноземну мову, організація процесу навчання, методи навчання, зміст навчальних програм і планів з іноземної мови, інформаційно-технічне забезпечення процесу навчання, а також підготовка вчительських кадрів, здатних сприяти успішному виконанню визначених цілей і завдань, пред'явлених державою до випускників середньої школи. Враховуючи те, що «зміст освіти повинен втілювати в собі соціальний досвід» [5], зміст іншомовної освіти включає знання про природу, суспільство, досвід творчої діяльності та емоційно-ціннісного ставлення до світу засобами іноземної мови.

У сучасній педагогіці відомі дослідження з проблем зарубіжної педагогіки (Н. Абашкіна, В. Базуріна, Б. Вульфсон, С. Корсак, О. Кузнецова, Н. Лавриченко, З. Малькова, О. Овчарук, О. Першукова, О. Плахотник, Л. Пуховська та ін.). У 60-х роках минулого століття російський вчений Є. Соколов дослідив теорію і практику шведської школи за післявоєнний період [6]. У 2004 році інший російський вчений Е. Ісмаїлов провів порівняльно-педагогічний аналіз систем середньої професійної освіти Швеції та Росії [3].