

Міністерство освіти і науки України
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Авчіннікова Галина Дмитрівна
Білецька Ірина Олександрівна

ПРОФІЛЬНА ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ НАВЧАННЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ США



Умань – 2015

Авчиннікова Г. Д., Білецька І. О. Профільна диференціація навчання учнів старшої школи США : Монографія. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2015. – 185 с.

УДК 371(73)
ББК 74.2(7Спо)
А 22

Рецензенти:

Локшина О. І. – доктор педагогічних наук, професор
(Національна академія педагогічних наук України, Інститут педагогіки НАПН України);

Бойченко М. А. – кандидат педагогічних наук, доцент
(Сумський національний педагогічний університет імені А. С. Макаренка).

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (протокол № 4 від 24 листопада 2015 року).

У монографії обґрунтовуються особливості системи профільної диференціації навчання учнів старшої школи Сполучених Штатів Америки. Розкриваються теоретичні засади проблеми монографічного дослідження, характеризуються етапи становлення і розвитку профільної диференціації навчання американських школярів, напрями профілізації навчання в старшій школі США, аналізується зміст стандартів профільного навчання у старших класах США, пропонуються перспективні напрями впровадження американського досвіду профільної диференціації навчання в українській освітній системі.

Для студентів, викладачів вищих педагогічних навчальних закладів та вчителів загальноосвітніх шкіл.

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ	5
1.1. Аналіз стану дослідженості проблеми у вітчизняній та зарубіжній педагогічній науці.....	5
1.2. Сутнісна характеристика ключових понять дослідження.....	17
Висновки до першого розділу.....	31
РОЗДІЛ 2. ПРОФІЛЬНЕ НАВЧАННЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ У США ЯК СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНА ТА ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	33
2.1. Становлення та розвиток профільного навчання учнів старшої школи США в XVII – середині XX століття.....	33
2.2. Модернізація профільного навчання учнів американської старшої школи.....	62
2.3. Напрями профілізації навчання в старшій школі США.....	73
Висновки до другого розділу.....	87
РОЗДІЛ 3. ЗМІСТОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФІЛЬНОЇ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ В СТАРШІЙ ШКОЛІ США	90
3.1. Здійснення диференціації профільного навчання на основі діагностування учнів середньої школи.....	90
3.2. Характеристика змісту стандартів профільного навчання у старших класах США.....	107
3.3. Перспективні напрями впровадження американського досвіду профільної диференціації навчання в українській освітній системі.....	127
Висновки до третього розділу.....	146
ВИСНОВКИ	149
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	152
ДОДАТКИ	183

ПЕРЕДМОВА

У наш час якісна освіта забезпечує стійкі фінансові та суспільні відносини в державі та є показником стабільності й успішного її розвитку. В епоху науково-інформаційних технологій, яка настала після індустріальної, важливим є зосередження уваги на інтелектуальній власності, на науковому потенціалі нації і безпосередньо на її якійсній освіті, на фізичному та інтелектуальному розвитку її громадян.

Дослідники наголошують, що в наш час освіта і наука розвиваються досить інтенсивно, що приводить до зростання навантаження та збільшення кількості шкільних предметів. За таких умов психологічний тиск на учнів зростає. Завдяки профільній диференціації навчання учні мають можливість вивчати, крім базових, лише ті предмети, до яких виявляють здібності та інтерес, і так “розвантажуватись” від предметів, що не знадобляться при подальшій освіті чи роботі, адже вивчати величезну кількість предметів однаково успішно та глибоко практично неможливо.

Цього можна досягти завдяки організації профільного навчання в старшій загальноосвітній школі. Метою профільного навчання є розкриття природних задатків та інтересів школярів, їх орієнтації на певний вид майбутньої діяльності, забезпечення можливостей для рівного доступу учнів до здобуття загальноосвітньої профільної підготовки, створення умов для їхньої самореалізації, мобільності й професійного зростання.

Створення ефективної системи профільної диференціації навчання в Україні з метою забезпечення молодого економічного ринку держави професійними кадрами потребує вивчення досвіду тих країн, які мають позитивні здобутки в цій справі.

США накопичили унікальний досвід забезпечення профільного навчання школярів. У цій країні розроблено методики врахування індивідуальних особливостей та уподобань кожного учня, що забезпечує краще засвоєння знань та їх подальше застосування на практиці, про що свідчать позитивні результати досліджень.

Автори висловлюють щиру вдячність рецензентам: доктору педagogічних наук, професору Локшиній Олені Ігорівні та кандидату педагогічних наук, доценту Бойченко Марині Анатоліївні.

РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ МОНОГРАФІЇ

1.1. Аналіз стану дослідженості проблеми у вітчизняній та зарубіжній педагогічній науці

У сучасній науці йде пошук ефективних шляхів здійснення профільної диференціації навчання. Надзвичайно важливою проблемою, яку потрібно розв'язати в Україні, є створення системи ефективного навчання та розподілу трудових ресурсів з метою забезпечення молодого економічного ринку держави професійними кадрами. Для розв'язання цього завдання необхідно створити гармонійний, ефективний зв'язок між школою, закладами професійної освіти та виробництвом, вивчивши досвід інших країн світу, зокрема Сполучених Штатів Америки, які мають позитивні результати в цій сфері. Становлення української старшої школи як профільної відбувається лише з 2003 року і, хоча вже є певні позитивні напрацювання, все ж необхідно використовувати досвід країн із достатньо вкоріненими традиціями профільного навчання учнів. У США ця система діє понад 200 років і є досить ефективною, тому вважаємо за необхідне з'ясувати стан досліджуваної проблеми, що потребує фундаментального аналізу сучасної зарубіжної та вітчизняної педагогічної літератури, дисертаційних праць та монографій з досліджуваної теми.

Зростання інтересу американських учених до освітніх проблем стає особливо помітним у ХХ столітті. Проблемам філософії освіти присвятили праці Т. Брамельд, Дж. Дьюї, Дж. Каунтс, В. Кілпатрік, Дж. Конант, Л. Кремін, М. Накостін, І. Уїлсон, Р. Хатчінз, Дж. Чайльдс, які намагалися розробити нові ефективні підходи до реформування освіти. Значний внесок у вивчення питань філософії освіти робить Дж. Спрінг (автор серії видань книги "Американська освіта" ("American Education")).

В останні десятиліття багато зарубіжних науковців-педагогів (Ж. Гудлед, П. Гурман, Ф. Клейн та ін.) переконують у необхідності повного оновлення підходів до шкільного навчання. Вони наголошують на потребі диференціації та індивідуалізації процесу навчання, покращення класно-урочної системи, зменшення

наповнюваності класів, удосконалення шкільних навчальних програм та необхідності позбутися перевантаження їх навчальним матеріалом, відходити від явищ “енциклопедизму” знань [48, с. 108–109].

У ближньому зарубіжжі загальним теоретичним питанням профілізації навчального процесу в старшій школі присвячено праці багатьох учених, таких, як С. Броневщук, В. Ворошилов, М. Губанова, В. Гузеєв, О. Диморська, Г. Дорофєєв, А. Жафяров, М. Зайкіна, К. Мешалкіна, В. Монахов, В. Орлов, О. Петунін, А. Пінський, В. Ревякіна, С. Рягін, В. Фірсов (Росія); Г. Бунтовська, Н. Огурцов, Л. Рожина, Н. Циркун (Білорусія); Х. Лійметс, І. Унт, (Естонія); Дж. Бастіан (J. Bastian), Х. Гудйонс (H. Gudjons), А. Комбе (A. Combe) (Німеччина); П. Гордон (P. Gordon), Д. Дін (D. Dean), Р. Олдріч (R. Aldrich), Г. Уальфорд (Великобританія). Це свідчить про спільний інтерес учених багатьох країн світу до проблеми профільної освіти молоді, а диференціація навчання є підґрунтям забезпечення її профільності.

Російські науковці І. Бесарабова, М. Воловикова, О. Гаганова, М. Геворкян, Н. Зінгер, І. Краснов, Ю. Манжосова та ін. досліджують теорію і практику шкільної освіти в США.

Еволюцію системи шкільної освіти в США, передумови впровадження профільної диференціації навчання старшокласників, періодизацію її становлення й розвитку та інші загальні освітні питання в США відображені у працях американських науковців Дж. Адамса (J. Adams), В. Брікмена (W. Brickman), Дж. Гутека (G. Gutek), Дж. Дьюї (J. Dewey), С. Кертіса (S. Curtis), В. Кілпатріка (W. Killparrick), Р. Коуена (R. Cowan), Р. Раска (R. Rask), П. Сетлера (P. Settler) та С. Холла (S. Holl). Становленням та розвитком американської дидактики займалися Дж. Гудлед (J. Hoogled), А. Джонсон (A. Johnson), Дж. Дюпуї (J. Dupui), Г. Колінз (H. Collins), С. Маклуре (S. Macloure), Д. Теннер (D. Tenner) та ін.

Американські вчені В. Свейл (W. Swail) та К. Вела (C. Vela) розглядають суть та структуру вивчення технології; Дж. О’Дей (J. O’Day), М. Маклафлін (M. McLaughlin), Л. Шепард (L. Shepard) – покращення освіти через реформи, що базуються на стандартах; А. Бейм (A. Bame), С. Брукс-Янг (S. Brooks-Young), В. Дагер (W. Dugger), Д. Міллер (D. Miller), Г. Харвей (G. Harvey) – стандарти для освітніх технологічних програм; Р. Баркер (R. Barker), К. Кокс

(К. Cox), Х. Педжет (H. Padgett), Дж. Севідж (J. Savage), Л. Стері (L. Sterry), М. Фітцджеральд (M. Fitzgerald) та інші науковці безпосередньо займаються питаннями стандартизації технологічної освіти і їх упровадження в навчальний процес.

Важливим для нашого дослідження стало вивчення праць відомого американського педагога Дж. Дьюї, які сприяли розвитку диференціації та профілізації навчання. У працях “Моє педагогічне кредо” (1897) [64], “Школа і дитина” (1923) [65] вчений закликає змінити підхід до навчання в школі, поставивши дитину в центр навчального процесу, приділити увагу інтересам і потребам окремого школяра, відійти від диктаторських принципів навчання, єдиних вимог та навчальних планів. Його праці викликали значний інтерес на початку ХХ століття, чимало ідей Дж. Дьюї стали стратегічними для визначення освітньої політики в світі. Освітня зацікавленість зв’язком навчальної діяльності з необхідністю набуття дитиною навичок практичної діяльності, роллю школи в демократизації суспільства.

З’ясовуючи стан досліджуваної проблеми, переконуємось, що в наш час проблемою профільного навчання займаються багато українських педагогів-компаративістів, які роблять значний внесок у її розв’язання. Тому дуже важливим для нашої монографії є ґрунтовне вивчення праць із порівняльної педагогіки та огляд різних аспектів міжнародного досвіду в освітній галузі. Так, у цьому напрямі у сфері загальної компаративістики мають напрацювання А. Алексюк, Т. Беланова, Е. Бойер, А. Василюк, Л. Ващенко, В. Веселова, Б. Вульфсон, О. Джуринський, Б. Жебровський, В. Жуковський, Г. Єгоров, О. Ковязіна, К. Корсак, Т. Кошманова, М. Красовицький, Н. Лавриченко, О. Локшина, З. Малькова, О. Матвієнко, Л. Модзалевський, В. Пилиповський, Л. Пуховська, В. Розумовський, М. Романенко, А. Сбруєва, Л. Тарасюк, Н. Яковець та ін.

Здійснивши аналіз науково-періодичної літератури, виділяємо три групи досліджень, які стосуються профільної диференціації навчання учнів старшої школи США:

1. Дослідження особливостей профільного навчання та профільної диференціації навчання старшокласників.

2. Дослідження еволюції американської системи шкільної освіти в цілому, її періодизації та різних загальних освітніх питань у США.

3. Дослідження особливостей професійної підготовки майбутніх учителів у США.

Першу групу становлять дослідження особливостей профільного навчання та профільної диференціації навчання старшокласників.

Загальним теоретичним питанням профілізації навчального процесу в старшій школі присвячені праці вітчизняних дидактів В. Алфімова, Г. Балла, Н. Бібік, О. Бугайова, М. Бурди, Т. Гордієнка, М. Гузика, Л. Жовтан, Н. Калініченко, В. Кизенка, О. Корсакової, С. Логачевської, О. Локшини, В. Мадзігона, Н. Ничкало, І. Осадчого, В. Рибалки, П. Сікорського, С. Труbacherої, Н. Шиян та ін.

Надзвичайно важливими для становлення й розвитку профільного навчання є праці В. Гузеєва, С. Рягіна, О. Савченко, в яких з'ясовано особливості проектування змісту профільного навчання в старшій школі на основі введення Державного стандарту; С. Гончаренка, Ю. Мальованого, В. Орлова, А. Хуторського, що присвячені висвітленню теоретико-методичних питань профільного навчання; М. Бурди, Г. Дорофєєва, А. Пінського, у яких порівняно базову й профільну підготовку; Н. Аніскіної, Ю. Діка, Ю. Колягіна, В. Мадзігона, де проаналізовано використання технічних засобів і телекомунікаційних технологій у практичній організації певних профілів навчання. Психологічні передумови профільного навчання, зокрема особливості індивідуального розвитку учнів, вивчено у дослідженнях Л. Божович, В. Давидова, Л. Занкова, С. Максименка, В. Моляка, С. Рубінштейна.

Праці І. Лікарчука [99; 100] (елективне профільне навчання), І. Осадчого [126] (проектно-модульний підхід до профільного навчання в сільському районі), А. Макаруч, Н. Райсвіха [110; с. 143–146] (дистанційне профільне навчання), Н. Шиян [194; 195, с. 148–154] (профільне навчання в загальноосвітній школі сільської місцевості) мають велике значення для вивчення системи диференціації навчання учнів.

У кандидатських дисертаціях Т. Гордієнко “Профільна диференціація навчання фізики в 10–11 класах середньої загальноосвітньої школи (гуманітарний профіль)” [36], М. Губанової “Формування професійних намірів старшокласників в умовах профільного навчання” [43], Л. Жовтан “Диференціація навчання

учнів 7–11 класів у процесі поглибленого вивчення предметів природничо-математичного циклу” [67] розглянуто методичні аспекти диференціації, що стосувалися профільного навчання з математики, інформатики, фізики та деяких інших дисциплін.

Диференціацію змісту освіти в американських школах досліджують О. Ковязіна [83] та інші українські вчені. Питанням диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи присвятила дисертаційне дослідження О. Братанич, у якому з’ясувала проблеми визначення педагогічних умов диференційованого навчання в загальноосвітній школі та на їхній основі розробила технологію диференційованого навчання, яка є особистісно-орієнтованою і являє собою спробу інтеграції технологій диференційованого та індивідуалізованого навчання [16]. Дослідниця приділяє значну увагу проблемі дефініцій базових понять у теорії диференційованого навчання [17, с. 49–52], реалізації стратегій диференційованого навчання в умовах комбінованого уроку та ін.

Аналіз зарубіжного досвіду дозволяє дослідникам виділити такі узагальнені підходи до організації профільного навчання учнів на старшому ступені загальної освіти:

1. Загальна освіта на старшому ступені в усіх розвинених країнах є профільною.

2. Як правило, профільне навчання охоплює три-чотири, рідше два останні роки навчання в школі.

3. Частина учнів, які продовжують навчання в профільній школі, неухильно зростає в усіх країнах і сьогодні складає не менше 70 %.

4. Кількість напрямів диференціації, які ще називають профілі, – невелика: два чи три зазвичай.

5. Організація профільної підготовки американських старшокласників не здійснюється за жорстко фіксованими навчальними планами, учні мають можливість вибору з курсів, запропонованих на весь період навчання. Найчастіше учні повинні вибрати не менше 15 й не більше 25 навчальних курсів тривалістю до одного чи половини семестру.

6. Як правило, старша профільна школа виділяється як самостійний вид освітньої установи, у США це старша або вища школа.

7. Дипломи про закінчення старшої (профільної) школи зазвичай

дають право прямого зарахування до вищих навчальних закладів за деякими винятками.

Питаннями профільної освіти та диференціації навчання, підвищенням навчальних досягнень старшокласників, розробкою та безперервним удосконаленням стандартів профільної освіти, створенням програм із профільної диференціації навчання, залученням освітян до обговорення актуальних проблем, проведенням конференцій, допомогою в підготовці фахівців та підвищенні їхнього професійного рівня, створенням он-лайн доступу до всієї необхідної інформації, наданням консультацій із зазначених питань, публікацією та презентацією наукових праць займаються члени відповідних американських організацій: Американський національний інститут стандартів (American National Standards Institute, ANSI) [212], Національний інститут стандартів і технологій США (National Institute of Standards and Technology, NIST) [332], Національна рада досліджень (National Research Council, NRC) [333], Національна спілка наук (National Science Foundation, NSF) [334] тощо.

Другу групу складають дослідження еволюції системи шкільної освіти у США в цілому, її періодизації та різних загальних освітніх питань у США (Ю. Грегорашук, О. Джуринський, Б. Євтух, А. Сбруєва, О. Сухомлинська, В. Чорний та ін.).

На початку ХХ століття помітно збільшилась кількість досліджень та наукових праць, присвячених вивченню досвіду становлення системи освіти та особливостям організації навчального процесу в США, що свідчить про зростання інтересу до зазначеної теми провідних науковців (М. Бернштейн, І. Герд, А. Готалов-Готліб, С. Іванов, Є. Ковалевський, М. Сперанський, М. Штейнгауз та ін.). Аналіз літератури засвідчує, що науковим працям цього періоду притаманна певна схильність до ідеалізації шкіл США.

Окремі дослідники зосереджували свою увагу на питаннях діяльності американської школи: Т. Кошманова (розвиток педагогічної освіти у США у 1960–2000 роках [91]), О. Літвінов (сучасні тенденції формування змісту освіти в державних школах США) [106], Н. Пацевко (теорія і практика навчання у Сполучених Штатах Америки першої половини ХХ ст. [130]).

Варто засвідчити ґрунтовність та змістовність досліджень

О. Плахотнюк (“Концепції виховання в системі шкільної освіти США”) [138], Н. Чорної (“Оцінювання навчальних досягнень учнів методом тестування в педагогіці США”) [187], С. Шумаєвої (“Розвиток мас-медійних навчальних технологій у середніх закладах освіти США”) [196], у яких розкрито, відповідно, основні концепції виховання в американських школах, особливості здійснення оцінювання учнів у школах США методом тестування та як здійснювався розвиток мас-медійних навчальних технологій у середніх закладах освіти США.

Загальні освітні проблеми США досліджують С. Андріяш, Л. Ашкеназі, М. Бренсон, О. Васильєва, Р. Вендровська, В. Вернацький, Р. Грін, А. Джуринський, Л. Дунаєвський, О. Зеленко, Н. Ільїн, Е. Кагаров, М. Красовицький, Л. Курінчук, Н. Кучеренко, Е. Льюїс, Л. Малець, З. Малькова, І. Оверчук, С. Оганян, Дж. О’Ніл, Г. Пічугіна, Г. Прозоров, Р. Райлі, О. Романовський, О. Сахарова-Вавілова, О. Хмельницька та ін. Експериментальні школи досліджував Б. Купер.

Значний внесок у вивчення питань американської шкільної освіти робить Л. Кремін, описуючи зміни, які відбулись у середніх навчальних закладах США від моменту заснування перших шкіл до їх сучасного стану. Велику увагу він приділяє особливостям переходу від навчання, в центрі якого перебуває вчитель, до навчання, в центрі якого – учень. Науковець, досліджуючи передумови зародження прогресивного навчання і ключові події у становленні прогресивної освіти, приходять до висновку, що прогресивний рух 1876–1957 років передбачав: 1) розширення освітньої програми за рахунок вивчення основ здоров’я, право на відпочинок та покращення життя в сім’ї та суспільстві в цілому; 2) застосування наукових принципів при здійсненні навчання й виховання в класі; 3) пристосування навчального процесу до окремих учнів та груп; 4) ґрунтовне переконання, що культуру можна демократизувати, що кожен може отримати переваги не лише від розвитку нових наук, а й від занять образотворчим мистецтвом. На думку Л. Креміна, Х. Манн допоміг створити прогресивістський рух з ідеєю, що кожній людині варто отримати освіту, що, в свою чергу, створило певні проблеми та відкрило нові можливості. У праці “Перетворення школи” (1971) Л. Кремін зазначає, що прогресивізм – це одна з відповідей країни на

індустріалізм. Автор пояснює, які фактори спричинили розпад Асоціації прогресивного навчання у 1955 році [245].

Ю. Грегоращук розглядає особливості становлення системи шкільної освіти в США в цілому, акцентуючи увагу на становленні профільної та технологічної освіти. У дисертаційному дослідженні автор виділяє чотири етапи становлення американської освіти та основні події, акти і закони, які впливали на її розвиток. Дослідниця, вивчивши форми і методи навчання в старшій школі США, підсумовує, що урок залишається домінуючою формою навчання (також частовикористовуються семінари, лекції, екскурсії, практикуми тощо), а класно-урочна система – основною формою організації профільного навчання в старшій школі. Метод проектів, бесіда та самостійна робота в групах є найефективнішими методами навчання в старшій школі США [38].

Надзвичайно вагомими є праці О. Джуринського (“Експериментальні загальноосвітні школи в США” (1999) [57; с. 99–105], “Історія педагогіки” (2000) [58], В. Пилиповського (“Пошук нової моделі шкільної освіти в США” (1996) [137; с. 102–107] та ін. Вони містять правдиву інформацію про успішний досвід практичного шкільного навчання й виховання, ідеї Дж. Дьюї та його учнів-неопрагматистів (В. Кілпатріка, Е. Колінгса та ін.), на відміну від багатьох попередніх праць, які мали на меті лише розкритикувати “буржуазні школи” і прояви “буржуазного виховання”. Особистість Дж. Дьюї та його революційні праці згодом досліджував В. Коваленко [82].

Наукові праці Н. Пацевко присвячені еволюції теорії і практики навчання в США першої половини ХХ століття. Дослідниця зазначає, що в американській системі освіти відображені особливості кожного століття її становлення – від першого поселення на території США і до сучасного стану освіти країни-лідера. У процесі її становлення відбувалось трансформування змісту й методів навчання; переглядалися цілі освіти залежно від політичних, економічних, соціальних та інших умов. Автор стверджує, що в процесі розвитку американська педагогічна наука не тільки ввібрала в себе все найкраще, здобуте провідними європейськими педагогами (особливо значний вплив мали німецькі освітяни), але й збагатила світову педагогічну думку [129; 130].

Ще ціннішим дослідження стає через те, що Н. Пацевко характеризує основні принципи, системи, школи, зміст, методи, форми та засоби навчання на початку ХХ століття. Дослідниця з'ясовує основні тенденції розвитку теорії та практики навчання в США: домінування філософії прагматизму; демократизація й гуманізація процесу навчання; трактування школяра як активного учасника навчального процесу; науковий підхід до вирішення проблем навчання з акцентом на експериментальних методах дослідження; пріоритетність у навчанні інтересів та потреб учня, що сприяло впровадженню диференційованого навчання; покращення всебічного розвитку дитини, котрий вважається головною ціллю освіти, при чому розвиток практичних навичок учня та його пристосування до життя домінують над інтелектуальним ростом дитини [130].

До цієї групи відносимо також дослідження, зорієнтовані на проблеми реформування та стандартизації шкільної освіти в США. Проблемам реформування загальної середньої освіти, еволюції теорії і практики навчання, формування змісту, форм та методів навчання в американській школі присвятили свої дисертаційні дослідження такі науковці, як: Ю. Алфьоров, М. Бойченко, Б. Вульфсон, О. Джуринський, Б. Євтух, Н. Заїченко, К. Корсак, М. Красовицький, О. Літвінов, О. Локшина, З. Малькова, М. Нікітін, Н. Пацевко, І. Радіонова, А. Сбуєва, О. Сухомлинська, М. Шутова та ін. Позитивні і негативні аспекти стандартизації у системі загальної середньої освіти США розглядали М. Бургін, Л. Ващенко, Б. Жебровський, К. Корсак, О. Літвінов, О. Ляшенко, З. Малькова, Ю. Мілов, В. Пилиповський, Л. Пуховська, В. Розумовський, А. Сбруєва, Г. Степенко, Т. Цирліна, М. Шутова та ін.

М. Бойченко визначає тенденції реформування управління сучасною загальною середньою освітою США [15]. У працях дослідниця висвітлює особливості управлінської діяльності навчальних округів у контексті запровадження стандартоорієнтованої системної реформи в США, нею з'ясовано суперечності в контекстуальних засадах реформ та організаційній побудові навчальних округів, проаналізовано функції управлінської діяльності навчальних округів та розроблено рекомендації для використання позитивного реформаційного досвіду американських колег в Україні.

Цінний внесок у розв'язання проблем реформування роблять науковці З. Малькова (“США: пошуки розв'язання стратегічного завдання школи”, 2000) [114, с. 82–92] та В. Пилиповський (“Пошук нової моделі шкільної освіти в США”, 1996) [137, с. 102–107], своїми дослідженнями допомагаючи сформуванню уявлення про сучасні моделі шкільної освіти в США та з'ясувати їхні особливості.

Варто відзначити важливе дослідження сучасних тенденцій формування змісту освіти в державних школах США О. Літвінова [106]. Дослідник помітив суперечливі тенденції: наявність, з одного боку, стандартизації, спричиненої зростанням ролі держави у формуванні змісту освіти, а з іншого – різноманітності, зумовленої широким спектром філософських і теоретичних характеристик змісту освіти. Науковець стверджує, що характерними особливостями змісту освіти в американських школах є його утилітарна спрямованість та зростання ролі гуманітаризації в змісті освіти. О. Літвінов зауважує, що профільна диференціація навчання посилюється наявністю у шкільних програмах трьох паралельних курсів – спрощеного, нормативного й поглибленого, та значної кількості елективних курсів [106].

Важливими у контексті нашої теми є наукові праці А. Сбруєвої, у яких досліджуються процеси реформування шкільної освіти та особливості організації практичного й теоретичного навчання в США. У докторській дисертації вона ґрунтовно досліджує стратегії реформування систем загальної освіти англomовних країн, розроблені внаслідок посилення глобалізації [156]. Дослідниця пропонує цілісний підхід до аналізу освітніх реформ у структурному, політичному, людському та культурному вимірах, з'ясовує особливості застосування професійних, політичних та ринкових механізмів в освітніх реформах періоду глобалізації, також визначає альтернативні підходи до реформування професійно-освітньої сфери; встановлює особливості перебудови організації та змісту діяльності систем професійного розвитку вчителів, що відбувається в контексті стандартоорієнтованих реформ середньої освіти. Дисертацію А. Сбруєвої робить особливо цінною з'ясування нею теоретичних основ, результатів та умов ефективного введення стандартоорієнтованої стратегії реформування шкільної освіти розвинених англomовних країн. Дослідниця доводить, що процеси

стандартизації в освітніх системах розвинених англomовних країн зумовлені впливом теорій соціальної ефективності та економічного росту держави, і виявляє особливості використання реформаційного досвіду англomовних країн в Україні [156].

Українська дослідниця М. Шутова у дисертаційній роботі “Проблеми реформування загальної середньої освіти в США (1950–90 рр.)” (2004) на основі аналізу вітчизняних та зарубіжних наукових джерел стверджує, що філософсько-методологічні засади освіти в досліджуваній країні ґрунтуються на прагматично-прикладній основі, що є характерною рисою реформаторської педагогіки. Тому для системи шкільної освіти в Сполучених Штатах Америки характерна практична спрямованість навчання та виховання, що сприяла поширенню неопрагматизму та впровадженню в загальноосвітніх середніх закладах конституційних положень про права й свободи людини. М. Шутова доводить, що американській системі освіти притаманні індивідуалізація навчання, розвиток здібностей, необхідних для змагання та обов’язкової перемоги в умовах конкуренції [197].

У *третю групу* нами віднесено дослідження особливостей професійної підготовки майбутніх учителів у США (В. Дикань [59], Я. Колібаб’юк [84], Н. Мукал [121], І. Пасинкова [128, с. 294–299], Л. Черній [184], С. Шандрук [190] та ін.). Варто звернути увагу на такі дослідження: трансформація професійних функцій учителя в умовах інформаційного суспільства (на матеріалах США і Канади) (І. Гушлевська) [47]; інноваційні технології та підготовка вчителів до естетичного виховання в США (М. Лещенко) [98]; особливості вищої освіти США (О. Романовський) [148]; професійне становлення молодого вчителя в США (Т. Чувакова) [188] та ін.

Особливо варто відзначити дисертаційне дослідження Л. Черній “Компетентнісний підхід у фаховій підготовці майбутніх учителів іноземної мови в університетах США” (2011) [184], яке є надзвичайно цінним для вивчення американської системи вищої педагогічної освіти на засадах компетентнісного підходу. Дослідницею з’ясовано й охарактеризовано особливості структури (підготовка майбутніх учителів на рівні університету та оцінка рівня сформованості компетентності на рівні штату), змісту (інтеграція теоретичного і практичного компонентів; гнучкість навчальних програм; обов’язкове

вивчення предметів, пов'язаних із інклюзивною освітою), методів професійної підготовки вчителів іноземної мови в США (проблемний та кейс-методи, робота в динамічних групах, метод проектів); обґрунтовано організаційну модель підготовки вчителів іноземної мови в університетах США на засадах компетентнісного підходу (цільовий, організаційно-змістовий, процесуальний та оцінно-результативний компоненти якої реалізуються комплексом принципів, методів, організаційно-педагогічних умов тощо); виявлено особливості здійснення процесу ліцензування і сертифікації вчителів іноземної мови в США (складання ліцензійного тесту з базових, загальних і фахових знань, педагогічної компетенції з фахового предмету та загальної педагогічної компетенції) [184].

Системний аналіз теорії та практики педагогічної освіти Сполучених Штатів Америки здійснює у своєму фундаментальному дисертаційному дослідженні С. Шандрук [190]. Серед цілей професійної підготовки вчителів середньої школи в США вона визначає такі: удосконалення педагогічної компетенції вчителів; поєднання практики викладання з педагогічною теорією; інтеграція педагогічних предметів та предметів спеціалізації. Автор доводить, що базова педагогічна освіта, офіційне введення в посаду, освіта вчителя без відриву від виробництва та подальша освіта формують процес безперервного професійного розвитку вчителів середньої школи США [190].

Процеси поєднання індивідуальної та соціальної орієнтованості в освіті суттєво відображаються в особливостях і своєрідних механізмах формування вимог до особистості американського вчителя в кінці ХХ – на початку ХХІ століття. До таких відносять: а) збільшення ролі федерального уряду в ключових рішеннях реформування шкільної і педагогічної освіти; б) участь громадськості, батьків, підприємців, місцевої громади у формуванні вимог до вчителя тощо; в) вивчення громадської думки за допомогою щорічних соціологічних опитувань Центру Геллапа і педагогічного товариства “Фі Дельта Каппа”.

Можемо зробити висновок, що з 1950-х років поживався інтерес до досвіду організації профільного навчання у школах та до інших освітніх питань у Сполучених Штатах Америки. З'явилися ґрунтовні праці, які стосуються профільної диференціації навчання

учнів старшої школи США: дослідження особливостей профільного навчання та профільної диференціації навчання старшокласників; дослідження еволюції американської системи шкільної освіти в цілому, її періодизації та різних загальних освітніх питань у США; дослідження особливостей професійної підготовки майбутніх учителів у США.

Отже, помітне зростання інтересу саме до американської освітньої системи та до системи профільної диференціації навчання, яке свідчить про актуальність теми, і відсутність у вітчизняній та зарубіжній педагогічній науці цілісного дослідження профільної диференціації навчання учнів старшої школи США відкривають простір для системного ґрунтовного дослідження означеної наукової проблеми.

1.2. Сутнісна характеристика ключових понять монографічного дослідження

Проблема пошуків оптимальних шляхів реалізації профільної диференціації навчання школярів є однією з головних в освітній сфері, вона є актуальною практично у всіх країнах світу. Над питаннями профільного шкільного навчання учнів науковці працюють вже декілька століть, адже умова успішного функціонування системи освіти та системи профільної диференціації навчання учнів середньої та, особливо, старшої школи гарантуватиме покращення соціальних, економічних та культурних чинників у будь-якій країні. Особливу увагу почали приділяти вдосконаленню систем профільного навчання у XIX, XX та, звісно, XXI століттях [197].

Аналіз стану дослідженості проблеми профільної диференціації навчання американських старшокласників у науковій літературі дає підстави стверджувати, що в США профільне навчання найповніше втілюється в останніх 4 класах навчання в старшій школі (9–12 класи) та сприяє забезпеченню держави відмінними спеціалістами.

Визначаючи та аналізуючи основні поняття та терміни, якими будемо надалі оперувати, помічаємо, що дуже часто науковці дають подібні визначення понять *профільне навчання, профіль, диференціація навчання, профільна диференціація навчання*, але

інколи їх трактування мають різні підходи та певні відмінності. Тому для повнішого розкриття обраної теми вважаємо за доцільне зробити аналіз термінологічного та понятійного апарату.

Розглянемо сутність *диференційованого навчання*.

О. Братанич вважає, що диференційоване навчання є видом навчання, яке ґрунтується на принципі диференціації та педагогічній технології диференційованого навчання, що передбачає створення різних умов навчання для різних шкіл, класів, груп з метою врахування як індивідуальних особливостей, так і особливостей, які переважають у різних групах. Відповідно дослідниця пояснює, що диференціація навчання (диференційований підхід) – це: 1) принцип врахування індивідуально-типологічних особливостей учнів в інтересах розвитку їхніх здібностей; 2) педагогічна технологія, що забезпечує реалізацію принципу диференціації [16, с. 78].

Науковець А. Сбруєва визначає диференціацію (від лат. *differentia* – відмінність) в освіті процесом та результатом створення відмінностей між частинами освітньої системи чи підсистеми, наприклад, між школами в межах шкільної системи, класами в межах школи, групами учнів та окремими учнями в межах класу з врахуванням одного чи кількох критеріїв, наприклад, мети, методів, змісту освіти тощо. Підставами для створення відмінностей в освітньому процесі можуть бути стать, вік, соціальна належність, розумові здібності, успіхи в навчанні, інтереси тощо [156, с. 57].

Дослідник О. Бугайов стверджує, що диференціацією є навчання різних груп школярів за програмами, що передбачають розширений зміст і обсяг вправ, зростання вимог до знань і вмінь, що мають бути засвоєні за програмою. На його думку, диференціація навчання – це варіативність і множинність індивідуальних та колективних шляхів суспільно корисних цілей загальної освіти. Диференціація створює найоптимальніші умови для індивідуалізації навчання та профорієнтації старшокласників. За О. Бугайовим, індивідуалізація навчання є метою, а диференціація навчання – засобом досягнення цієї мети [19, с. 8].

За визначенням І. Малафіїка, диференційоване навчання – це організація навчального процесу, при якій створюються умови, що дають змогу кожному учневі розкрити всі свої потенційні навчальні можливості [210, с. 73]. Навчання, у ході якого всім дітям ставлять

однакові вимоги, нехтує індивідуальними особливостями дітей. Дослідник справедливо підкреслив, що диференціація – шлях гуманізації освіти.

Подібне визначення має й В. Фірсов, який стверджує, що диференціація навчання – це система навчання, при якій кожен учень оволодіває певним мінімумом загальноосвітньої підготовки та отримує можливість приділяти більше уваги тим напрямкам, які найбільше відповідають його здібностям [179, с. 45]. Також науковець зазначає, що рівнева диференціація – це вид диференціації, який полягає в тому, що, навчаючись в одному класі, за однією програмою, учні можуть засвоїти матеріал на різних рівнях. Важливим при цьому є обов'язковий рівень підготовки [179, с. 46].

Провідний науковець із питань диференційованого навчання у США К. Томлінсон (С. Tomlinson) зазначила, що диференціація – це підлаштування навчання для задоволення індивідуальних потреб учнів. Незалежно від того, чи учителі диференціюють зміст, процес, результат чи навчальне середовище, використання тривалого гнучкого групування перетворює його на успішний підхід до навчання [383, с. 32]. Процес диференціації навчання – це концептуальний підхід і практична технологія планування й реалізації курикулуму та навчального процесу, який базується на усвідомленні відмінностей між школярами. Дослідниця зазначає, що ця технологія допомагає враховувати в навчальному процесі індивідуальні стилі навчання (через організацію різних видів діяльності, щоб надати учням можливість опрацьовувати навчальний матеріал різними способами); рівень підготовленості учнів (через коригування темпу навчання та складності матеріалу) та інтереси [384, с. 34].

В американській освітній площині диференціацію навчання багато обговорюють як політику чи рішення, але педагогам часто буває важко пояснити, що ж це таке на практиці. Зокрема, досвідчений учитель США Р. Альбер (R. Alber) пояснює, що рівність в освіті не передбачає навчання однаково всіх учнів, а навчання тому, що їм потрібно. Здійснення однакового академічного підходу до всіх школярів не працює, не є ефективним. Учителям варто починати з того, де перебуває кожна дитина на навчальному шляху, для того, щоб зрозуміти її академічні потреби та допомогти їй досягти успіху,

хоча завдання не просте – підлаштуватись під окремі потреби кожного школяра в класі [340].

Також Р. Альбер пояснює, що сучасна диференціація навчання передбачає, що діти зі спеціальними потребами, інколи різними рівнями розвитку навчаються у звичайній державній загальноосвітній школі у звичайному класі з іншими учнями, а ще 15–20 років до цього такі учні навчалися б у спеціальному класі. Американські педагоги розуміють, що ця тенденція є позитивною, але зазначають, що їх робота стає все складнішою. Для того, щоб учитель міг знайти ефективний підхід до учня, за яким закріплена індивідуальна освітня програма (an Individualized Education Program (IEP)), він переглядає його особові справи та намагається з'ясувати максимум інформації про нього. Американці вважають, що, коли вчитель, здійснюючи індивідуальний підхід до кожного школяра, розробляє чи планує завдання, тести і ставить нижчі вимоги до якогось учня, він не повинен почуватись так, ніби це несправедливо чи образливо для цього школяра. Необхідно просто зустрічати учня там, де він перебуває, здійснюючи велику освітню мандрівку, та не забувати, що зрозуміти рівність у навчанні – це зустріти, зрозуміти потреби кожного окремого учня та зможти їх задовольнити. Учитель має знати свій клас та передбачити, який матеріал може стати “вибоїнами на дорозі” (road bumps) для учнів, яким важко дається навчання (struggling students), та бути готовим запропонувати індивідуальні завдання [340].

У результаті аналізу джерел з'ясовано, що більшість сучасних американських науковців визнають, що методика впровадження й організація диференційованого навчання дає змогу задовольняти індивідуальні потреби, розвивати потенціал та інтереси кожної дитини під час навчання. Вони переконані, що таке навчання, правильно організований курикулум та методи викладання дадуть змогу вчителям ефективно працювати з дітьми із ширшим діапазоном навчальних відмінностей [340].

Важливими українськими сучасними освітніми документами, які визначають профільне навчання як вид диференційованого навчання є “Концепція профільного навчання в старшій школі” (2003, 2009) та оновлена “Концепція профільного навчання в старшій школі” (2013). У перших документах зазначається, що профільне

навчання – це вид диференційованого навчання, який передбачає врахування різних освітніх потреб, нахилів, задатків та здібностей школярів і забезпечення умов для навчання учнів старшої школи відповідно до їх професійного самовизначення, що відбувається за рахунок змін у цілях, змісті та організаційній структурі навчання [89]. Оновлена “Концепція профільного навчання в старшій школі”, прийнята через 10 років, пропонує більш широке визначення: профільне навчання – це вид диференціації та індивідуалізації навчання, що дає змогу за рахунок змін у структурі, змісті й організації освітнього процесу повніше враховувати інтереси, нахили і здібності учнів, їх можливості, створювати умови для навчання старшокласників відповідно до їхніх освітніх і професійних інтересів та намірів щодо соціального і професійного самовизначення [89].

Розглянемо детальніше, як трактують термін “*профільне навчання*” вітчизняні та зарубіжні спеціалісти в освітній галузі.

На думку І. Осламовської, профільне навчання є видом диференційованого навчання за інтересами та майбутньою професією [126, с. 8]. Профільна підготовка – це поглиблений обсяг змісту навчального предмету, що передбачає орієнтацію на майбутню професію.

Науковець В. Кизенко розглядає профільне навчання як вид диференційованого навчання (або форму організації навчання) старшокласників відповідно до їхніх освітніх потреб, зумовлених орієнтацією на майбутню професію шляхом поглибленого вивчення певних складових змісту загальної середньої освіти [79, с. 43]. Освітянин вважає, що впровадження профільного навчання в старшій школі сприятиме поліпшенню якості освіти. Процес профільного навчання – це формування і розвиток особистості з урахуванням індивідуальних особливостей учнів, інтересів та здібностей [80, с. 129–131]. Подібного тлумачення дотримуються О. Кузнєцов, Л. Філатова [93, с. 54–58] та С. Рягін [151, с. 121–129].

Освітяни О. Бугайов та Д. Дейкун теж визначили, що профільне навчання є типом диференціації та індивідуалізації навчання, що передбачає орієнтацію на певний вид професійної діяльності та врахування індивідуальних схильностей і здібностей учнів [19, с. 27].

Н. Аніскіна запропонувала чотири визначення сутності поняття “профільне навчання”: а) процес, спрямований на професійне

самовизначення учнів, диференційований за змістом, у якому враховуються основні запити і професійні плани учнів у реальних регіональних умовах, та прогнозований з урахуванням структури ринку праці й зайнятості молоді; б) педагогічний принцип, що забезпечує поглиблене вивчення окремих дисциплін та загальноосвітніх програм, створює умови для диференціації змісту освіти, встановлює можливість рівного доступу до якісної освіти та розширює можливості соціалізації старшокласників; в) форма організації навчального процесу, спрямованого на реалізацію особистісно орієнтованого навчання; г) засіб диференціації та індивідуалізації навчання, коли за рахунок змін у структурі, змісті й організації освітнього процесу повніше враховуються інтереси, здібності та схильності учнів, створюються умови для освіти старшокласників відповідно до їх професійних інтересів і намірів щодо продовження освіти [4, с. 2–3].

Розгорнуте тлумачення запропоновано вченим В. Морозом: “... профільне навчання є принципово новим підходом до організованої, психологічно і дидактично забезпеченої підготовки молодого громадянина України до свідомого вибору життєвого шляху і можливості на першому його етапі виконувати трудові чи інтелектуальні функції для забезпечення свого життя” [120, с. 6–7].

Дослідниця проблеми організації профільного навчання в сільській місцевості Н. Шиян дає подібне визначення та вважає, що профільне навчання є спеціально організованою формою пізнавальної діяльності, що враховує індивідуальні особливості, бажання й соціальний досвід особистості, спрямованою на оптимальний інтелектуальний розвиток особистості школяра, і передбачає структурування змісту навчального матеріалу, добір форм і методів навчання відповідно до їх можливостей і прагнень [194, с. 9–10].

Л. Липова та В. Малишев зауважують, що профільне навчання – це засада соціального захисту молоді, тому що передбачає індивідуалізацію навчання та соціалізацію учнів, особистісний вибір, а також урахування інтересів, нахилів і потреб старшокласників [103, с. 111–116].

А. Остапенко вбачає у профільному навчанні систему особливої спеціалізованої підготовки на останніх роках навчання в загальноосвітній школі (9–11 класи), в основу якої покладена

індивідуалізація навчання та співпраця старшої школи з закладами середньої професійної та вищої освіти. Профільне навчання є результатом розвитку та втілення теорії диференційованого навчання в умовах нового освітнього етапу, що базується на особистісно-орієнтованому підході до навчання й виховання та зумовлене вагомими змінами, які відбуваються в суспільстві та системі цінностей [127, с. 21–22].

Ю. Грегоращук у статті “Характеристика поняття профільного навчання та розкриття його сутності” досліджує визначення профільного навчання різними вченими й науковцями та здійснює характеристику його особливостей, проаналізувавши сучасну науково-педагогічну літературу та нормативні документи. Вона робить висновок, що, на відміну від загальноосвітньої підготовки, профільне навчання має конкретніші, чіткіші професійно орієнтовані характеристики мотивів, цілей, засобів і результатів навчальної, продуктивної, творчої діяльності, які для школяра є вимогою. Більшість учених схильні дефініціювати профільне навчання як форму диференціації та індивідуалізації за інтересами та проектною професією, що характеризується поглибленим вивченням певних предметних циклів, інколи – введенням нових, не передбачених базовим навчальним планом [41, с. 27–40].

Освітня та науковці єдині в думці, що навчальні плани і програми повинні, крім основних предметів (ядра), також містити ще додаткові, профільні предмети на вибір (Н. Шахмаєв) [192, с. 269–296]. Важливо, щоб профільні курси мали практичний характер, а зміст профільного навчання був представлений базовими, елективними та профільними курсами для спеціалізації в межах профілю.

На думку В. Гузеєва, ядро повинні складати саме профільні предмети, які учень вивчає поглиблено, а навколо основних предметів мають групуватися предмети для загального та культурного розвитку. Це дуже цікавий підхід, але в країні, систему освіти якої ми обрали для дослідження, така модель побудована за протилежним принципом: в американській старшій школі ядро складають основні предмети для обов’язкового вивчення, а елективи та профільні курси, які учні обирають індивідуально та вивчають поглиблено, їх доповнюють [44, с. 113–123].

Варто зауважити, що в американській теорії відсутній термін “профільне навчання”, його замінюють поняття “диференційоване навчання, що здійснюють учителі по відношенню до дітей” (differentiated instruction), “диференційоване навчання, що здійснюється учнями” (differentiated learning) та “навчальний профіль” (learning profile). Ці поняття мають чіткі визначення та активно застосовуються американськими вчителями під час навчального процесу.

Проаналізувавши підходи до трактування профільного навчання, можемо запропонувати власне визначення: *профільне навчання* – це засіб диференціації й індивідуалізації навчання, що базується на особистісно-орієнтованому підході та забезпечує здійснення навчально-виховного процесу, шляхом врахування побажань, нахилів, можливостей та освітніх і професійних інтересів школярів до соціального і професійного самовизначення.

Для повноцінного розкриття теми монографії важливо зрозуміти, що таке *профільна диференціація навчання*.

В. Фірсов дає визначення профільної диференціації або диференціації за змістом, зазначаючи, що це вид диференціації, яка передбачає навчання різних груп учнів за програмами, різними за глибиною викладу матеріалу, об’ємом та переліком питань [179, с. 104]. Метою профільної диференціації є групова індивідуалізація навчання й діагностика задатків та інтересів учнів. Профільна диференціація відбувається через створення нових типів шкіл із поглибленим вивченням одного чи кількох предметів або через уведення цих предметів у звичайних державних загальноосвітніх школах для вивчення на профільному рівні.

Для порівняння підходів до визначення поняття “профільна диференціація навчання”, які ми пропонуємо після ґрунтовного аналізу, див. табл. 1.1.

Таблиця 1.1.

Різні підходи до визначення поняття “профільна диференціація навчання”

Визначення <i>диференціації навчання</i> науковцями	
Українськими	Американськими
це система навчання, при	це концептуальний підхід і

Продовження таблиці 1.1.

<p>якій кожен учень оволодіває певним мінімумом загальноосвітньої підготовки та отримує можливість приділяти більше уваги тим напрямам, які найбільше відповідають його нахилам; це навчання різних груп учнів за програмами, різними за глибиною викладу матеріалу та об'ємом (В. Фірсов); це навчання різних груп школярів за програмами, що передбачають розширений зміст і обсяг вправ, зростання вимог до знань і вмінь, що мають бути засвоєні за програмою (О. Бугайов);</p>	<p>практична технологія планування й реалізації курікулуму та навчального процесу, який базується на усвідомленні відмінностей між школярами; це підлаштування навчання для задоволення індивідуальних потреб учнів. Незалежно від того, чи учителі диференціюють зміст, процес, результат, чи навчальне середовище, використання тривалого гнучкого групування перетворює його на успішний підхід до навчання (К. Томлінсон);</p>
<p>це організація навчального процесу, при якій створюються умови, які дають змогу кожному учневі розкрити свої потенціальні навчальні можливості (І. Малафіїк).</p>	<p>це освітня політика чи рішення, що передбачають урахування індивідуальних потреб та інтересів дитини (Р. Альбер).</p>

Отже, науковці схильні розглядати профільну диференціацію навчання школярів як навчання різних груп учнів за програмами, що передбачають розширений зміст і створення умов, які дають змогу кожному учневі розкрити свої потенціальні навчальні можливості, тобто в переважній більшості визначення перегукуються, але американські вчені більше уваги приділяють саме підлаштуванню навчання для задоволення індивідуальних потреб учнів, чим відрізняються від українських.

Проаналізувавши підходи до визначень профільної диференціації навчання (див. табл. 1.1), можемо запропонувати власне: *профільна диференціація навчання* – це вид навчання, при якому кожен учень, окрім вивчення основних обов'язкових загальноосвітніх предметів, отримує можливість приділяти більше

уваги тим дисциплінам, які найповніше відповідають його нахилам та інтересам.

Для глибшого розуміння профільної диференціації навчання також варто зазначити, які процеси та явища доповнюють це поняття, тобто необхідно конкретизувати зміст термінів, дотичних до профільного навчання та профільної диференціації навчання.

Для повнішого розкриття особливостей поняття профільного навчання необхідно звернути увагу на визначення терміна *профіль*. Тлумачний словник С. Ожегова пояснює, що профіль – це набір особливих рис, які характеризують певну професію, а також це характер виробничого навчального нахилу [171].

У “Концепції профільного навчання в старшій школі” (2013) зазначено, що профіль навчання – це спосіб організації диференційованого навчання, який передбачає розширене, поглиблене і професійно зорієнтоване вивчення циклу споріднених предметів. Документ передбачає, що засвоєння змісту освіти в школах із профільним навчанням має забезпечувати загальноосвітню підготовку учнів та підготовку до майбутньої професійної діяльності. Адже профіль навчання визначається з урахуванням інтересів та можливостей учнів, перспектив здобуття подальшої освіти і професійних перспектив учнівської молоді; можливостей та ресурсів школи; соціокультурної і виробничої інфраструктури району, регіону [89].

Школи формують ті чи ті профілі навчання за рахунок комбінації базових, профільних, вибірково-обов’язкових предметів, курсів за вибором, спеціальних курсів та факультативів відповідно до профільного самовизначення учнів [89].

З’ясовуючи особливості навчання в американській старшій школі, необхідно пояснити ще один термін, невід’ємний від профільної диференціації, – навчальний профіль (*Learning Profile*). Під цим поняттям у Сполучених Штатах Америки розуміють шляхи, способи навчання, що оптимально підходять окремому учневі. Спосіб навчання, ефективний для одного школяра, може не влаштовувати іншого, сповільняти процес навчання чи робити не комфортним. Дослідження підтверджують, що, якщо вчитель створить умови для ефективного навчання, навчальні результати будуть кращими. Ціль диференціації за навчальними профілями – допомогти окремим

учням зрозуміти, яке навчання є найкращим для них, та створити відповідні умови в класі.

Важливим для розуміння профільної диференціації навчання є термін “допрофільна підготовка”. Т. Полонська зазначає, що поняття “допрофільна підготовка” є новим для вітчизняної педагогічної науки і практики. Базовими складовими допрофільної підготовки є курси за вибором (елективні курси), інформаційна робота, профільна орієнтація, підсумкова орієнтація випускників основної школи [141, с. 57–64].

У “Концепції старшої школи” зазначено, що допрофільна підготовка – це професійна орієнтація учнів (для українських школярів вона здійснюється у 8–9 класах, в американських школах вона відбувається раніше – в середній школі, до 9 класу), сприяння у виборі ними напряму профільного навчання в старшій школі. Вона реалізується за допомогою введення курсів за вибором, поглибленого вивчення окремих предметів на диференційованій основі, факультативів, предметних гуртків, наукових товариств учнів, Малої академії наук, предметних олімпіад [141, с. 59].

Розглянемо поняття “професійна орієнтація” школярів. В енциклопедії професійної освіти за редакцією С. Батишева професійна орієнтація визначена як система взаємодії особистості та суспільства, спрямована на задоволення потреб особистості в професійному самовизначенні та потреби суспільства у забезпеченні соціально-професійної структури. Професійна орієнтація в навчальному процесі – це спрямованість інтересів та схильностей школярів, яка значною мірою залежить від навчальної діяльності. Зміст навчального матеріалу загальноосвітніх предметів може бути використано з метою професійної орієнтації, професійного самовизначення школяра [120, с. 387]. Швейцарський науковець Е. Клапаред визначив професійну орієнтацію як допомогу індивіду, метою якої є вибір найоптимальнішої професії для нього, виходячи з його нахилів. Американський учений Е. Гінзберг вважає, що професійна орієнтація є процесом структурного втручання, що має на меті допомогти учням використати можливості, які вони мають, в галузі освіти, професійної підготовки та виборі роду занять. На думку французького науковця, експерта з проблем молоді Ж. Лютрингера, професійна орієнтація є допомогою, яку надають школяру з метою

вирішення проблем, які теж стосуються вибору занять, професії або професійного росту з урахуванням характеристик зацікавленої особи [41, с. 27–40].

Л. Йовайша в шкільній профорієнтації вбачає спеціально організовану систему виховної роботи з метою розвитку професійної спрямованості, здатності учнів обирати професію та допомоги їм у процесі професійного самовизначення. Він вважає, що при розробці змісту профорієнтації треба виходити з розуміння профорієнтації як складової частини навчально-виховного процесу, в якому успішно вирішуються її завдання: розширення професійного досвіду учнів, формування в них мотивів вибору та надання їм допомоги в складний момент самовизначення [41, с. 31].

С. Чистякова зазначила, що професійна орієнтація є науково-практичною діяльністю соціальних інститутів (школи, сім'ї, базових установ, середніх спеціальних і вищих навчальних закладів, позашкільних установ), спрямованою на формування в старшокласників професійного самовизначення з урахуванням індивідуальних особливостей особистості учня та потреб держави у кваліфікованих кадрах. Завданням служби профорієнтації є надання допомоги молоді у свідомому виборі професії, а також дорослому населенню у випадках переорієнтації на іншу галузь професійної діяльності. На думку автора, зв'язок школи з виробництвом є необхідною умовою професійного становлення майбутніх кваліфікованих спеціалістів. Професійна орієнтація, що є цілісною системою, складається із взаємопов'язаних підсистем, об'єднаних загальною метою та єдністю функцій: організаційно-функціональною, логіко-змістовною, особистісною та управлінською [185, с. 101–103].

У матеріалах ЮНЕСКО зауважено, що професійна орієнтація є неперервним процесом і важливим елементом освіти, спрямованим на надання допомоги населенню в правильному виборі освіти в галузі професійної діяльності. Профорієнтація повинна забезпечити можливість: а) усвідомити свої інтереси й здібності, навчитися ставити перед собою реальні цілі; б) пройти курс освіти, який відповідає цілям профорієнтації; в) приймати як на першій, так і на подальших стадіях профорієнтації рішення відносно своєї професії, які б задовольняли людину; г) спростити перехід від навчання до

роботи на будь-якому рівні або стадії [228, с. 46].

Профорієнтація стала особливо актуальною в 1960–1980 роках, коли виробництво багатьох держав зростало швидкими темпами і відчувалась потреба у кадрах. Отже, сучасна професійна орієнтація розглядається як процес, спрямований на ознайомлення учнів зі світом професій і подальшого сприяння у виборі ними професії, яка найбільше відповідає їх схильностям та здібностям [41, с. 34].

Професійна підготовка розглядається як сукупність спеціальних знань, навичок і вмінь, якостей, трудового досвіду і норм поведінки та успішної роботи з певної професії; процес забезпечення учнів відповідними знаннями і вміннями [79, с. 42–44]. Поняття “професійна підготовка” і “професійний розвиток” є близькими. У роботі дослідника В. Рибалки підкреслюється, що розвиватись вони можуть як структурно цілісна і комплексна система, що базується на повноцінному уявленні про особистість, ураховуючи розвиток і реалізацію всіх складових особистості в цілому [147, с. 146–154].

У науково-педагогічній літературі зустрічається поняття “довузівська підготовка”, під якою розуміють підготовку учнів шкіл до отримання професійної освіти безпосередньо у вищому навчальному закладі. У минулому столітті довузівська підготовка здійснювалася через таку форму організації допрофесійного навчання, як курси при вищому навчальному закладі, що нерідко було передумовою вступу абітурієнта до цього навчального закладу [144, с. 15].

С. Батишев допрофесійну підготовку розглядає як загальноотрудову підготовку політехнічного та профорієнтаційного характеру учнів загальноосвітніх шкіл; базовий компонент подальшого професійного навчання. Допрофесійна підготовка має інтегративний характер і реалізується в процесі всіх основних видів пізнавальної та креативної діяльності [41, с. 35].

Отже, профільне навчання розглядається, на нашу думку, як складова допрофесійної підготовки старшокласників у системі роботи загальноосвітніх навчальних закладів із їх профільного та професійного визначення і реалізується за допомогою системного підходу, який включає в себе науково-методичне забезпечення навчально-виховного процесу, наявність висококваліфікованих педагогів, які працюють за відповідними програмами, та відповідної

матеріальної бази в сучасному загальноосвітньому закладі.

Далі вважаємо за необхідне розглянути інші дотичні поняття такі, як диверсифікація, фуркація, елективність, багатопрофільність, курикулум.

Диверсифікація – це надання чому-небудь багатогалузевого, різнобічного, комбінованого характеру [35, с. 453]. Тому можемо з упевненістю сказати, що курикулум у старшій школі США є диверсифікованим, зважаючи на різні профілі та розмаїття курсів і елективів.

Процес побудови навчальних планів старших класів школи за циклами (потоками) та профілями (гуманітарний, математичний, сільсько-господарський, природничий, технічний та ін.) з переважанням одного циклу навчальних предметів називається фуркацією (від латинського *furcatus* – *поділений*). Її застосовують з метою поглибленого вивчення профілюючих предметів [35, с. 98].

Елективність – це принцип вибору предметів та курсів для вивчення самими учнями, який передбачає, що з певного року навчання лише частина предметів є обов'язковими, а решта – можуть вибиратися учнями (зі схваленням учителя чи тьютора) з числа рекомендованих для відповідного року навчання або для того чи іншого профілю. Елективний принцип застосовується в середній і старшій школі багатьох країн і особливо США. З 1991 року елективний принцип застосовується в старшій загальноосвітній школі України [35, с. 49].

Обрання загальноосвітнім навчальним закладом декількох напрямів навчання називається багатопрофільністю.

Курикулум – це програма навчання (syllabus), що задає загальний орієнтир, курс (guideline) для навчання учнів. Він включає предмети для вивчення та особливі цілі, орієнтовані для учнів та вчителів для досягнення під час навчального процесу, забезпечує школярів знаннями та практичними навичками, необхідними у суспільстві, яке цінує технології у коледжах та на робочих місцях. Таким чином всі учні отримують якісні доступні знання з основних предметів, які вони зможуть застосувати для досягнення успіху в майбутньому, здійснюючи подальше навчання чи приєднавшись до працівників [615].

Підсумуємо, що нами була здійснена спроба охарактеризувати

ключові поняття проблеми профільної диференціації навчання старшокласників у США, в результаті чого були запропоновані власні визначення профільного навчання та профільної диференціації навчання, які базувались на порівнянні підходів до профільного навчання американських та вітчизняних освітян. Також проаналізовано терміни “диверсифікація”, “фуркація”, “елективність”, “багато профільність”, “курикулум”, без розуміння яких уявлення про систему профільної диференціації є неповним. Ми з’ясували особливості американської старшої школи, основними з яких є те, що навчання в ній триває чотири роки, її приміщення розташоване окремо від основної школи та в цілому вона дуже схожа на коледж чи університет.

Висновки до першого розділу

З’ясовано, що проблема профільної диференціації навчання учнів старшої школи в США стала предметом вивчення багатьох українських та зарубіжних науковців. Провідні світові вчені погоджуються, що американці постійно приділяли належне ставлення системі шкільної освіти, покладаючи на неї великі сподівання, не припиняли пошуку ефективніших систем, форм, засобів навчання учнів, намагаючись постійно зацікавлювати їх, добре фінансували освітню сферу та заохочували до співпраці й інвестицій батьків, різні приватні організації. Науковці багатьох країн світу продовжують цікавитися особливостями побудови навчання учнів у старшій школі США. У ближньому зарубіжжі загальним теоретичним питанням профілізації навчального процесу в старшій школі присвячені праці Г. Бунтовської, С. Броневщук, О. Диморської, Г. Дорофєєва, Х. Лійметс, В. Монахова, В. Орлова, О. Петуніна, Л. Рожиної, І. Унт, В. Фірсова, Н. Циркун та ін. Це свідчить про спільний інтерес учених багатьох країн світу до проблеми профільного навчання школярів.

На особливу увагу заслуговує вивчення досвіду профільної диференціації навчання американських старшокласників, який, на жаль, лише частково висвітлений у працях вітчизняних науковців.

Виділено три групи досліджень, в яких розглядаються проблеми профільної диференціації навчання учнів старшої школи США:

дослідження особливостей профільного навчання та профільної диференціації навчання старшокласників (В. Алфімов, Н. Аніскіна, Г. Балл, Н. Бібік, О. Бугайов, М. Бурда, С. Гончаренко, Т. Гордієнко, В. Гузеєв, М. Гузик, Г. Дорофєєв, Л. Жовтан, Н. Калініченко, В. Кизенко, О. Корсакова, І. Лікарчук, О. Локшина, В. Мадзігон, А. Макарчук, Ю. Мальований, Н. Ничкало, І. Осадчий, А. Пінський, Н. Райсвіх, В. Рибалка, С. Рягін, О. Савченко, А. Самодрин, П. Сікорський, С. Трубачева, А. Хуторський, Н. Шиян та ін.); дослідження еволюції американської системи шкільної освіти в цілому, її періодизації та різних загальних освітніх питань у США (Ю. Грегоращук, О. Літвінов, М. Шутова та ін.); дослідження особливостей професійної підготовки майбутніх учителів у США (І. Гушлевська, В. Дикань, Я. Колібаб'юк, М. Лещенко, Н. Лизунова, Н. Муқан, І. Пасинкова, Р. Роман, С. Романова, Л. Черній, С. Шандрук та ін.).

Здійснено огляд основних праць названих груп дослідження та підсумовано етапи розвитку й дослідженості.

Визначено та проаналізовано основні поняття та терміни, встановлено спільне та відмінне у трактуванні авторитетними вченими й науковцями з України, США та інших країн понять *диференційоване навчання, профільне навчання, профільна диференціація навчання* та ін. Після здійснення аналізу термінологічного й понятійного апарату запропоновано власні визначення: *профільне навчання* – це засіб диференціації й індивідуалізації навчання, що базується на особистісно-орієнтованому підході та забезпечує здійснення навчально-виховного процесу, враховуючи побажання, нахили, можливості та освітні й професійні інтереси школярів щодо соціального і професійного самовизначення; *профільна диференціація навчання* – це вид навчання, при якому кожен учень, окрім вивчення основних обов'язкових загальноосвітніх предметів, отримує можливість приділяти більше уваги тим дисциплінам, які найповніше відповідають його нахилам та інтересам.

РОЗДІЛ 2

ПРОФІЛЬНА ПІДГОТОВКА УЧНІВ У США ЯК СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНА ТА ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

2.1. Становлення та розвиток профільного навчання учнів старшої школи в США в XVII – середині XX століття

Професійно орієнтоване навчання в американських школах пройшло досить складний шлях розвитку і становлення, тісно пов'язане з історичними подіями та соціально-економічними умовами, в яких перебувала країна. Тому необхідно усвідомлювати, що періодизація розвитку профільного навчання учнів старшої школи в США базується саме на комбінованому поєднанні соціально-економічних та історичних чинників [96, с. 7–9; 197, с. 159–162].

Перед нами постає завдання – з'ясувати передумови становлення та розвитку шкільної освіти й профільного навчання учнів старшої школи в США, адже аналіз останніх досліджень і публікацій показує, що це ще не було предметом глибокого дослідження. Сформовано лише загальне поняття про профілізацію навчання від того часу, коли з'явилися перші профільні класи, до становлення сучасної системи профільного навчання, і саме тому ми вважаємо, що дуже важливим моментом при аналізі профільної диференціації навчання учнів старшої школи є розуміння історії становлення та розвитку системи освіти Сполучених Штатів Америки. Хоча розвитком профільного диференційованого навчання цікавились Ю.Грегоращук [38], М.Шутова [197] та ще інших науковців, пропонуємо власну періодизацію.

У монографії ми виділяємо 5 основних періоди становлення системи шкільної освіти та профільної диференціації навчання: передумови зародження ідеї диференціації навчання (1500–1780); розвиток системи профільного навчання в державних школах (1780–1900); зростання вагомості профільного навчання (1900–1950); інтенсифікація профільного навчання учнів старшої школи в США (1950–2000); модернізація системи профільного навчання учнів старшої школи в США в наш час (2000–2014).

Перший період відображає початок становлення системи освіти від її зародження на території США до появи ідеї диференціації

навчання. У цей час тільки відбувалося освоєння земель Нового Світу, здійснювалось утвердження молодого держави, прийняття її Конституції та заснування перших шкіл. Аналізуючи цей період, намагаємось з'ясувати, які передумови склалися для виникнення профільного диференційованого навчання.

У 1503 році з Х. Колумбом до США прибули іспанські священики, що сприяло поширенню педагогічних і виховних поглядів та ідей. Вже у 1523 році була збудована перша школа. Монахи і священики ознайомились із місцевими мовами, вчили дітей читати, писати, рахувати, виконувати основні математичні дії та співати. Саме іспанські місіонери переймалися освітніми питаннями й відкривали школи до 1873 року, тобто протягом майже 3-х століть. Перші школи були приватними формами недержавних шкіл, часто комерційні або державно-прихідські [40].

У XVI столітті на територіях сучасних штатів Луїзіана, Флорида, Техас, Нью-Мехіко, Аризона, Каліфорнія, Небраска, Оклахома та Канзас засновувались не лише школи для місцевих дітей, а й для іспанських. Часто діти навчалися разом, вивчаючи іспанську мову та культуру [73, с. 54].

Історія фактичного становлення шкільного навчання бере початок в перші десятиліття XVII століття, коли почалася колонізація Північної Америки англійцями з 1607 року. Коли прибули перші колоністи з Європи, то американці одразу стали вирішувати, як їм зберегти та примножити свою культурну спадщину. У відповідь на це запитання перші європейські поселенці відкрили на берегах Нового Світу міські школи. Починаючи з 1620 років, на території сучасного штату Массачусетс наймали учителів, щоб навчати дітей читати, писати, рахувати та ознайомлювати з основами релігії. У 1650 роках був виданий закон забезпечувати у всіх містах навчання дітей арифметиці, письму, читанню й Закону Божому і наймати для цього вчителів. У більших містах створювались середні школи (або ще відомі як "латинські" граматичні школи (grammar schools)) для підготовки дітей заможних і поважних батьків до навчання в університетах. Як зазначає американський дослідник Л. Кремін, на той час "граматичні" школи були чи не єдиними освітніми закладами [244, с. 18].

Конституція США написана доступною і простою мовою, адже

призначена, насамперед, для народу, є логічною, побудованою зрозуміло й досить лаконічно. Вона складається з 7 статей, які розділені на частини (розділи). Щоб не переобтяжувати Конституцію, було вирішено доручити організацію освітнього процесу штатам, округам та безпосередньо школам [40].

У XVI–XVII століттях більша увага приділялась розвитку сільського господарства, аніж навчанню дітей. У сільських місцевостях практично не було можливостей для підтримки школи. У містах школи також не мали достатньо коштів для елементарних шкільних речей та обладнання. Часто школи були відкриті лише кілька місяців на рік, здебільшого тоді, коли закінчувались польові роботи по збору чи посіву врожаю і діти не були потрібні батькам для допомоги біля дому й на фермі. Для навчання доступними були дошка, крейда та лише кілька книг. У навчальних закладах добре відомою була “система 3 R” (reading, writing, arithmetic), тобто навчання елементарним навичкам читання, письма та математики [254, с. 78].

Та все ж американське суспільство цінувало і покладало великі надії на освіту дітей. Про це свідчить те, що самі батьки підтримували тогочасні школи: фермери постачали паливо для печі, щоб узимку підтримувати тепло в класній кімнаті, батьки майстрували шкільні парти тощо.

Чим далі американці просувались на захід, тим більше переконувались у необхідності шкільного навчання. Постало питання адаптації освіти до географічно зумовлених особливостей. Кожний штат індивідуально корегував навчальні плани, визначав стандарти, цілі, методи, вимоги та завдання до навчання. Хоча в підході до освіти в кожному окремому штаті була значна різниця, та все ж ставлення до школи у всіх частинах країни було подібне.

У XVIII столітті економіка країни почала зростати швидкими темпами й, відповідно, зростало капіталістичне виробництво, яке потребувало спеціалістів, кваліфікованих робітників. Роль освіти була переосмислена, поступово зростало значення школи.

Дуже важливим для становлення шкільної системи Сполучених Штатів Америки був закон 1787 року. Континентальний Конгрес зобов’язав місцеві органи закріпити за школами земельні ділянки, тобто на Раді континенту було затверджено, щоб кожне нове

поселення на північно-західній території виділяло місце для безкоштовної школи. Було прийнято рішення, щоб органи самоврядування не лише виділяли, а й закріплювали та зберігали земельні ділянки для державних середніх навчальних закладів у всіх населених пунктах США.

О. Романовський зазначає, що в цей період США активно використовували освітній досвід Англії, Німеччини та Франції. Тому вже до кінця XIX століття в американських школах був чітко визначений диференційований підхід у навчанні. Учні вивчали латину, тваринництво, арифметику, домашнє господарство, догляд за хворими [148, с. 31–50].

Система профільної диференціації навчання бере початок із зародження ідеї диференціації. Ці ідеї вперше висловив відомий американський політичний діяч та педагог Т. Джефферсон (1743–1826) у працях “Біль про загальне поширення знань” (1779), “Замітки про Віргінію” (1782) та ін. Освітянин теоретично обґрунтував ідею диференціації змісту освіти, наголошуючи на введенні обов’язкової народної освіти та закликаючи звернути особливу увагу на обдарованих дітей [625].

Також Т. Джефферсон цікавився академіями, що виникли у XVIII столітті як приватні заклади освіти, готували дітей заможних верств населення до вступу в коледжі та згодом замінили граматичні школи й почали фінансуватись на державному рівні. Т. Джефферсон пропонував організувати 2 відділення в академіях: перше – для дітей, схильних до сільської праці та ремесел, друге – для тих, хто цікавиться наукою й бажає продовжувати навчання в коледжі [652].

До другого періоду розвитку профільного навчання в США ми віднесли 1780–1900 роки, адже на зламі XVIII – XIX століть остаточно в системі остаточно сформувались три основні державні організації суспільства: суд, церква та школа. У штаті Пенсильванія в 1834 році було сформовано першу цілком безкоштовну систему шкіл, яка функціонувала завдяки державним коштам та перебувала під наглядом громадськості. Поступово освіта почала ставати доступною всім. Але лише в 1865 році, наприкінці громадянської війни, уся шкільна початкова, середня та вища освіта стала доступною для всіх американців, без поділу на класи чи верстви [150, с. 78–79].

Академії 70–90 років XIX століття були масовими школами, які

фінансувала та контролювала влада. Першою американською старшою школою була англійська класична школа, назва якої була скорочена до English High School. Вона набирала учнів віком дванадцяти років і старше, які вже вміли читати, писати й були трохи ознайомлені з граматикую та арифметикою, та забезпечувала масову освіту в країні. Ця школа була заснована в Бостоні, штат Массачусетс у 1821 році [150, с. 92].

У XIX столітті в академіях з таких предметів, як математика, грецька і латинська мови, почали готувати учнів до вступу до коледжів, а також викладали рідну мову, граматику, риторику, логіку, історію, географію, етику, астрономію та ін. [324, с. 143].

У 1837 році на першій щорічній доповіді (First Annual Report) американський педагог, політик та реформатор Х. Манн (H. Mann) підсумував: “Усі діти, як усі дорослі, легко досягають середнього рівня. На цьому етапі відбувається масова зупинка; лише найрозумніші досягають більшого. Але підніміть стандарт і спонтанно маси знову піднімуться й досягнуть його” [533, с. 54]. Типовим стало підвищення освітніх стандартів та продовжувались здійснюватися пошуки покращення класно-урочної системи. Вони відбувались у двох напрямках: пошук нових систем навчання і пошук можливостей модернізації, модифікації та удосконалення існуючої класно-урочної системи відповідно до нових вимог суспільства та психолого-педагогічних наук [122].

Далі починається *третій період*. Протягом наступних десятиліть одним із ключових питань системи американської освіти залишалась реформа курикулуму, розширення програм та збільшення об’ємів навчання. І тому наприкінці 60-х років академічний курикулум було змінено, щоб ефективніше задовольняти інтереси школярів. У середній школі було вирішено провести експеримент: трьом основним предметам – читанню, письму та арифметиці – надали дещо другорядного значення, натомість увага акцентувалась на предметах, які учні могли обирати самостійно. Більшість штатів зменшували кількість обов’язкових для вивчення предметів у середніх навчальних закладах. А такі курси, як “Водіння автомобілем”, “Кулінарія”, “Підготовка до самостійного життя” (так як у США діти, як правило, покидають батьківський дім після здобуття диплому в школі, чи навіть ще раніше, та намагаються жити

своїм життям), “Косметичні курси” та ще дуже багато різноманітних предметів, програм та курсів вузького напрямку поступово замінювали основні шкільні загальноосвітні предмети. З кожним роком все менше учнів старших класів обирали вивчення математики, історії, географії, фізики, хімії, біології та мов [122].

Школярі обирали для вивчення предмети та курси, що не потребували великих старань і були легкими для вивчення, і без зусиль набирали більшість навчальних залікових одиниць, потрібних для диплома. Це був початок інтенсивного запровадження “відкритого навчання” (open curriculum), яке на перше місце ставило індивідуалізацію навчання та передбачало те, що школа чи учитель не ведуть дітей за планами і програмою, не керують ними, а керуються їх індивідуальними зацікавленнями та потребами.

Відкрите навчання передбачало відсутність стандартного обов’язкового курикулуму, обрання змісту навчання самими школярами; гнучкі розклади навчання в школі, відсутність класно-урочної системи; відсутність оцінювання знань та навчальної діяльності учнів; учитель став тьютором – наставником, помічником та порадиником дітей, відсутність програми залишення невстигаючих учнів на другий рік; перехід усіх школярів до наступних класів із різним рівнем оволодіння знань, умінь та навичок з того чи того предмету. Саме в цей період спостерігається значне зниження рівня знань випускників шкіл [122].

До 1890 років вже були сформовані початкова, середня та старша ланки шкільної освіти. Типовими були 2 структури загальноосвітньої школи: 6+3+3 (шестирічна початкова освіта, трирічна молодша та трирічна старша середні школи) і 8+4 (восьмирічна початкова і чотирирічна середня). Академії залишалися елітними приватними школами [323, с. 157]. Місцева влада самостійно визначала терміни навчання та самостійно планувала курикулум. Федеральна Комісія зі шкільної політики була координатором функцій середніх навчальних закладів.

Дуже важливі для становлення системи профільного навчання є 1892–1893 роки, коли Національна асоціація освіти (The National Education Association) для вивчення питань шкільного курикулуму призначає “Комітет десятиох” (Committee of Ten), який складався переважно з керівників коледжів і який очолював Ч. Еліот з

Гарвардського університету. Прихильники традиційних форм освіти сприймали старшу школу як заклад, що готує учнів до коледжів, а новатори вважали, що навчальна програма старшої школи має бути більш утилітарною. Комітет проголосив, що школи повинні мати єдиний академічний курикулум і всі учні повинні опановувати незмінний навчальний план [424].

Також у 1900–1950 роках, коли відбувається інтенсивний розвиток капіталізму, виникла потреба в підготовці значних верств населення до висококваліфікованої технічної діяльності. Для широкого впровадження профільної диференціації навчання склалися певні умови та навіть необхідність. З початком ХХ століття в різних країнах світу почали відбуватись вагомі зміни та перетворення. Це спричинили такі фактори: невпинно зростав об'єм знань, умінь та навичок, якими мали оволодіти учні, особливо старшокласники, почали виникати численні педагогічні об'єднання й осередки, зокрема лабораторії, кафедри, наукові й дослідні центри, педагоги почали активніше обмінюватись досвідом і поглядами в національних та міжнародних межах. У цей період було засновано міжнародні освітні організації Ліга нового виховання та Міжнародне бюро освіти. В США діяла Прогресивна асоціація народної освіти, у Франції – Товариство ім. Біне [364, с. 97].

У Сполучених Штатах Америки реформування та перебудова освітньої галузі стали однією з основних державних проблем. Стан тодішніх освітніх систем був розкритикований, школи не відповідали науковим, культурним та виробничим процесам [323, с. 159–162]. Вперше під сумнів були поставлені традиційні авторитарні педагогічні погляди Г. Спенсера (H. Spencer), на які до цього часу століттями опирались середні навчальні заклади. Але варто зазначити, що перехід не відбувся раптово. Хоча й з'явилась реформаторська педагогіка, або так зване нове виховання, та все ж багато хто продовжував наслідувати попередні погляди в навчанні та вихованні (педагогічний традиціоналізм).

Нове виховання сприяло утворенню нових ідей та концепцій: педагогіка особистості, функціональна педагогіка, виховання засобами мистецтва, експериментальна педагогіка, вільне виховання, прагматична педагогіка, трудове навчання і виховання та, що є дуже важливим, здійснювалась диференціація навчання [323, с. 159–162].

У 1906 році Масачусетська Комісія з промислової та технічної освіти (The Massachusetts Commission on Industrial and Technical Education) у своїй доповіді висловлює незгоду з тогочасним станом шкільного курикулуму, запевняючи, що він виключно літературний та що молоді необхідна підготовка практичного характеру, яка допоможе їм знайти робочі місця в промисловій галузі, адже індустрія США зростала швидкими темпами.

У цьому ж році Спілка Карнегі для покращення навчання (The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching) розробляє “стандартний зразок” (standard unit), який згодом назвали “Зразок Карнегі” (The Carnegie Unit) як стандарт тогочасного планування предметів і часу в старшій школі [424].

Надзвичайно важливим для становлення профільної диференціації навчання був 1913 рік. Саме тоді Національною асоціацією освіти (НАО) було створено комісію з реорганізації змісту освіти в середніх навчальних закладах. Результатом роботи цієї комісії стала у 1918 році доповідь “Основні принципи середньої освіти” [351, с. 123–135]. Цей документ затвердив диференційовані програми, які базувались на визначенні професійних інтересів школярів. Практично в цей же час, а точніше у 1917 році був прийнятий закон Сміта-Хьюза [644], який передбачав асигнування на профорієнтацію, професійне навчання школярів та підготовку вчителів до проведення цієї роботи.

У 1920 роках американські педагоги Л. Термен та Е. Торндайк переконували про необхідність створення шкільної програми на базі диференціації за рівнем профілів-треків (потоків). Ці треки мали б визначатися “рівнем здібностей” учнів та враховувати їх соціальний статус. Л. Термен вважав, що регулювання об’єму та глибини знань згідно з “індивідуальними потребами” надає кожному школяреві можливість найдоцільніше використовувати здібності, якими він наділений [611, с. 281].

Система потоків була основною в практиці американської середньої і старшої школи до середини ХХ століття. Для всіх школярів було визначено мінімальний рівень знань. Елективні курси допомагали здійснювати диференціацію навчання, розподіляючи навчання за академічним та неакадемічним рівнем [150, с. 51–52].

У кінці 40-их років ХХ століття потокову диференціацію було

вдосконалено на рівневу, тобто, учні однієї паралелі розподілялися на потоки-рівні за здібностями: швидкі групи, середні та повільні. Учні мали можливість обирати елективні курси або напрями навчання, тобто здійснювалася диференціація за інтересами учнів. З цього часу починається наступний період становлення та розвитку диференційованого навчання в США. У післявоєнний час у державі було прийнято кілька законодавчих актів, що сприяли вдосконаленню діяльності школи з проблем профорієнтації та профвідбору учнів. Закон Дж. Бардена (The George Barden Act), прийнятий у 1946 році [49], передбачав виділення заробітної платні, оплачував витрати професійних каунслерів та їх навчання.

Співвідношення розумового розвитку дитини з її віком, яке ввів у цей період французький психолог А. Біне, було названо Л. Терменом “коефіцієнтом інтелекту” (IQ).

У 1922 році Рада зі вступних іспитів до коледжів виявила інтерес до визначення загальних інтелектуальних здібностей учнів за допомогою тестів. К. Брікманн та інші психологи з Принстонського університету розробили “Тест на здібність до навчання” (The Scholastic Aptitude Test – SAT). До 1959 року це була єдина державна екзаменаційна система.

Характеризуючи розвиток системи американської шкільної освіти, не можна не згадати про Дж. Дьюї (J. Dewey), адже його погляди, праці та громадська діяльність сприяли розвитку профільної диференціації навчання та забезпечили розвиток практичного підходу при навчанні учнів для дорослого життя.

Отже, філософом-освітянином, який вперше заявив, що навчання має опиратися на досвід, знання мають бути практичними, а навчальні плани та програми мають бути зорієнтовані передусім на інтереси окремої дитини, був саме Дж. Дьюї (1859–1952). Його погляди дали поштовх для створення різних напрямів профільної диференціації навчання. Дослідник переконував освітян, що примушувати учнів вивчати непотрібні факти, які швидко забудуться, є безглуздом. Школам, на його думку, краще навчати учнів розумовим і практичним навичкам, які їм знадобляться в майбутньому житті та роботі. Реформатор заснував у 1895 році в педагогічному коледжі при Чиказькому університеті дослідну школу-лабораторію, що стала відома як “Школа професій” або “Школа

Дьюї”, в її основі лежало навчання через діяльність [103, с. 99–104]. Так у школі Дж. Дьюї відбувалась професіоналізація освіти, метою навчально-виховного процесу було знайомство школярів із різними професіями, діти грались, імпровізували, займались художньою творчістю, вивчали ведення домашніх справ та господарства й займались різними видами фізичної праці. Ця школа відкривала чудові можливості для подальшого працевлаштування дітей з малозабезпечених родин та родин-емігрантів.

Дотримуючись переконання, що стандарти соціальних інституцій та стандарти соціальної поведінки повинні постійно пристосовуватись до мінливих ситуацій, Дж. Дьюї вважав, що школи теж повинні адаптуватись до потреб сьогодення. Дослідник стверджував, що основна початкова проблема в сучасному індустріальному й урбанізованому світі є потреба відчуття співпраці. Тому він заявляв, що індивідуальне економічне змагання повинне бути замінене економічною співпрацею [98, с. 254].

Так, Дж. Дьюї вперше висловив думку, що середні освітні заклади мають співпрацювати з батьками, забезпечувати позитивні емоції учням від навчання і праці та навчати процесам мислення, а не примушувати учнів зазубрювати непотрібні факти і числа. Педагог переконував, що до опанування професією варто готувати учнів через шкільну навчальну діяльність. (Хоча, треба зазначити, що Дж. Дьюї вважав шкільне трудове навчання і виховання запорукою загального розвитку, а не професійної підготовки.) Це було початком планування профільної диференціації навчання учнів середньої та особливо старшої школи в Сполучених Штатах Америки, цей рух дістав назву “прагматизм” або “прогресивізм” [324, с. 17].

З того часу під впливом поглядів Дж. Дьюї, А. Маслоу та К. Роджерса шкільне навчання втілює принципи поваги до учня, при здійсненні навчального процесу враховуються індивідуальні особливості, нахили й інтереси учнів [324, с. 19].

Доки прихильники соціального напрямку робили все можливе, щоб на початку ХХ століття підтримати й закріпити навчальний процес, у центрі якого перебував учитель, створюючи для цього відповідні умови праці та закріплюючи в суспільстві відповідні погляди, прихильники навчання, в центрі якого перебували школярі, згуртовані Дж. Дьюї, почали вводити свої реформи в громадських

школах. Та більшість з них не могли проникнути в організаційну структуру державних шкіл, але були прийняті з великою підтримкою у приватних школах [98, с. 256].

Л. Кьюбен зазначає, що до 1940 років було багато спроб увести в державних школах навчання, яке б орієнтувалося на учня, але результат був незначний, дуже мало педагогів використовували такі принципи навчання. Наприклад, у Нью-йоркській міській школі (New York City school) у 1934 році почали експериментувати з так названою активною програмою (або програмою діяльності) (an activity program), яка передбачала співпрацю учителів та учнів у питаннях вибору навчальних предметів та типу навчальної діяльності, при цьому пріоритетно приділяючи велику увагу потребам та інтересам учнів. Графіки кроків мали бути гнучкими, а стандартна монотонна розповідь учителя, яка домінувала на уроках до цього, замінювалась бесідою між учителем та дітьми, розігруванням сценок серед учнів, дослідницькою роботою та екскурсіями. Жорстко контрольована дисципліна та контроль замінювались самоконтролем. У 1942 році, через 8 років намагань укорінити цю реформу навчання, було визначено, що лише 25 % усіх міських початкових шкіл увели методи діяльності (activity methods) у деяких класах. У цьому ж році було проведено опитування, і 93 % педагогів вказали, що надають перевагу традиційним консервативним формам навчання [58, с. 256].

У 20–40 роках ХХ століття у державних школах Денвера (Denver public schools), штат Колорадо, було підтримано реформу та визнано доцільність навчання, в центрі якого перебуває учень. Для забезпечення необхідного функціонування системи навчання, в центрі якої перебував учень, шкільний округ призначив чотирьох керівників (наставників, суперінтендантів), які допомагали здійснювати програму активності та вводити метод проектів у школах. Метод проектів залучав до навчання шляхом розробки індивідуальних чи групових проектів. Досліджуючи, який же вплив мали ці нововведення пізніше в старшій школі, Л. Кьюбен відкрив, що лише у 20 % класів протягом цього періоду велося навчання, в центрі якого перебувала дитина [58, с. 264].

Загалом, підсумовує Л. Кьюбен, реформи, які передбачали перехід до навчання, в центрі якого перебуває учень, між 1920 та

1940 роками не мали великого впливу й не дуже змінили методи навчання, які використовували американські вчителі через традиційну консервативну організацію шкіл.

Залишилися ті класичні методи навчання, що й були до реформи, як, наприклад, учитель стоїть посеред класної кімнати, говорячи до всього класу та інколи ставлячи питання учням, які слухають його пояснення й виклад матеріалу вчителем. Учителі знову повернули собі право обирати предмети, які вивчатимуть школярі, та способи й методи навчання.

Хоча ця стандартна практика залишилась, та реформи, спрямовані на перебування учня в центрі навчального процесу, згідно з Л. Кьюбеном, таки мали вплив на пом'якшення атмосфери на уроках. Вона стала менш диктаторською. Учням почали дозволяти трохи більше, порівняно з попередніми роками, парти можна було пересувати, атмосфера в цілому стала менш формальною [98, с. 249].

Укладачі курикулуму старшої школи США в ХІХ столітті мали такі ж філософські погляди, що і критики національних цілей і стандартів у ХХІ столітті. Вони щиро вірили, що беззмістовно нав'язані високі академічні стандарти для учнів старшої школи створюють більшу освітню нерівність, переконували, що подібні стандарти посилюють та виділяють невідповідність і нерівність освіти серед соціально-економічних расових груп. Втім Дж. Мірел (J. Mirel) та Д. Ангус (D. Angus) стверджують, що їх детальне дослідження актуальних напрямів курсів, які обирають учні старшої школи з 1920-х років, не підтверджує цей факт [533, с. 58]. Навпаки аналіз інформаційних джерел показує, що диференційований курикулум мав однозначно негативний ефект на освіту великої кількості американської молоді, особливо на працюючий клас та на темношкірих учнів. Автори зосереджуються на цих питаннях американської старшої школи ХХ століття, щоб забезпечити краще усвідомлення розв'язання проблем поточних дебатів про національні цілі і перспективи. У дослідженні вони переконались, що національні цілі і пріоритети, розумно розроблені та впроваджені, можуть високо підняти американську освіту. Такі заходи можуть забезпечити виконання перших основних кроків до урівняння якості освіти та гарантувати, що всі школярі США, особливо бідні учні та з національних меншин, матимуть доступ до таких самих програм і

курсів, які пропонують учням у кращих школах країни.

Це дослідження було зроблено на замовлення Департаменту освіти США й присвячене вивченню питань, пов'язаних із вибором курсів учнями в старшій школі. Були проаналізовані дослідження вибору курсів у старшій школі (a series of national surveys of high school course-taking), які здійснив Офіс освіти Сполучених Штатів Америки (the U.S. Office of Education (USOE)) в 1928, 1934, 1949, 1973 роках.

У наступному десятилітті завдяки новим фінансовим проблемам та наступам консерваторів у державних школах знову перемогу здобули прихильники соціалістичного напрямку, й відповідно курикулум все більше орієнтувався на підготовку школярів до одержання професійної освіти. Вибір професійних курсів розширився, учнів заохочували зробити вибір, який би допоміг їм у подальшій кар'єрі.

Згодом проблеми в міжнародній торгівлі спричинили гостру реакцію на соціальний курикулум 1950 років, критики переконували, що він не передбачав розвитку інтелектуальних навичок у школярів, необхідних для розвитку нових технологій. Гуманісти, як М. Адлер (M. Adler) та секретар освіти В. Беннет (W. Bennett), підтримували core курикулум, коли всі учні розвивають інтелектуальні здібності шляхом вивчення важливих історичних документів та літератури. Критики заявляли, що професійна орієнтація (vocational orientation) потребувала бути заміненою академічною орієнтацією (academic orientation) [98, с. 254–255].

Постійні зміни у курикулумі американських державних шкіл є насамперед результатом постійних змін політичних та економічних потреб. Оскільки державна школа слугує суспільним цілям, її навчальні плани та програми постійно змінюються. Тип курикулуму залежить від тих, хто здобуває більшість: гуманісти (з їх прагненням поглиблено вивчати в школах культуру та підвищити інтелектуальний рівень учнів), соціалісти (які бажають, щоб школи слугували економічним потребам суспільства) чи соціальні меліористи (які дбають, насамперед, про соціальні реформи). Часто курикулум державних шкіл є поєднанням усіх трьох зразків, при чому в різні історичні періоди домінує один із них через певні політичні та економічні умови.

Хоча курикулум державних шкіл змінюється зі зміною політичних та економічних цілей і пріоритетів, та фактичні методи навчання, незважаючи на спроби реформування, залишаються порівняно незмінними. Однією з причин є те, що для досягнення соціальних і економічних цілей, школи повинні здійснювати серед своїх учнів навчальну та виховну роботу. І, звісно, якщо надати школярам надмірну свободу в навчанні, це не сприятиме успішному виконанню навчальних планів у більшості державних шкіл. Навіть соціальні реконструкціоністи прагнуть, щоб, здобувши освіту, американці допомагали їм у досягненні політичних радикальних цілей [58, с. 255].

У роботі “Як навчають вчителі: постійне та змінне в американських класних кімнатах, 1890–1980” (How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms, 1890–1980) Л. Кьюбен детально аналізує фактори, які сприяли тому, щоб у державних школах у центрі навчального процесу перебував учитель (teacher-centered), на противагу навчанню, де у центрі перебуває учень (student-centered). Л. Кьюбен пише, що навчання можна вважати teacher-centered, коли на уроці переважає розповідь, пояснення або “бесіда вчителя” (teacher-talk), вказівки та завдання вчитель дає всьому класу, а не малим групам учнів, учитель сам вирішує, як розподілити час уроку; парти розміщені в ряди, щоб учні дивились на учителя, на центр класу. Також дослідник описує протилежний підхід, у центрі якого перебуває учень. У цьому випадку відповідь учня на уроці за темою, часом та об’ємом така ж, як і вчителя, або й більша; завдання учні виконують індивідуально або в малих групах, учні беруть участь у встановленні правил у класі, а навчальні матеріали доступні учням як для індивідуальної, так і для роботи в групах [98, с. 253].

Наступним етапом є *четвертий період* – період інтенсифікації профільної підготовки учнів американської старшої школи.

Період інтенсивного оновлення системи профільного навчання було здійснено в 1950–2000 роках, саме в цей час з’явився ряд наступних законів: “Про початкову та середню освіту” (1965), “Про розвиток педагогічної професії” (1967), “Про рівність жінок у сфері освіти” (1979), “Про створення Міністерства освіти” (1979), “Про національні цілі освіти” (1990), “Про покращення дошкільного

виховання” (1990), “Про попередження відсіву учнів зі шкіл” (1991), “Про підготовку до професійної діяльності” (1994); “Про удосконалення американських шкіл” (1994); “Цілі 2000: Закон про освіту Америки” (1994) та ін.

З 90-х років XIX століття триває суперечка освітян та науковців про зміст навчальних програм (The Great Debate About the High School Curriculum): американцям важко однозначно визначитись, чи варто учням іти за академічною програмою, чи за диференційованою, яка містить професійні та загальні предмети; кожна сторона суперечки переконує, що саме її підхід сприятиме зрівнянню освітніх можливостей. Дебати про те, яка навчальна програма буде найоптимальнішою для сучасної американської школи, тривають і досі. Учням старшої школи пропонується дві програми, і вони самі обирають, яка їх більше влаштовує [43, с. 40–42].

Як зазначалось вище, під час економічної кризи (the Great Depression) 1929–1933 років суперечка владналась на користь прихильників диференційованих планів і програм (curricular differentiation); як наслідок, між 1930 і 1970 роками була стабільно висока пропорція вибору різних курсів американськими старшокласниками.

“Відмінні” реформи (the “excellent” reforms) кінця 70-х років та початку 80-х років XX століття мали зворотній ефект – спостерігалось стабільне зниження у виборі академічних курсів; до 90-х років академічний курикулум обирало більше школярів, ніж у будь-який інший час з 20-х років XX століття.

За минулі десятиліття зросла кількість учнів – представників національних меншин, які обирають академічну програму охочіше, ніж самі американці. В той же час, рівень “випадання” (drop out) зі школи (тобто переривання навчання, не отримавши диплома) знизився, особливо серед чорношкірих школярів. Однак, позитивні зрушення не супроводжувались зростанням відсотка вступу темношкірих до коледжів [43, с. 4–9].

У XX столітті радниками з професійної орієнтації (каунслерами) були вчителі, які займалися цією роботою без відповідної фахової підготовки та були звільнені від виконання інших обов’язків. Згодом комітет Ф. Парсонса започаткував першу сертифіковану програму підготовки каунслерів. З часом вона була запозичена Гарвардським

університетом і стала першою підготовчою програмою каунслерів університетського рівня. Між 1949 та 1952 роками Департамент освіти підготував 8 доповідей про підготовку каунслерів, змісту їх навчання, вимог до сертифікації тощо. У 1958 році прийнято закон “Освіта в цілях національної оборони” (National Defense Education Act (NDEA)) [572, с. 52], який спричинив найбільше зростання кількості шкільних каунслерів в історії країни. Закон передбачив виділення коштів для шкіл для їх працевлаштування і ВНЗ для їх навчання, переважно в академічних закладах, які надають ступінь магістра. Шкільний каунслер повинен був проводити необхідні заходи для забезпечення ефективності не лише професійного, а й навчального та особистого розвитку школяра [572, с. 59]. Отже, професійний розвиток став розглядатися як частина загального, всебічного розвитку особистості.

У 1963 році прийнято закон “Про професійну освіту” (Vocational Education Act), що визначав проведення конкретних заходів для підвищення рівня орієнтації і професійного навчання школярів. У ньому профорієнтаційна робота розглядалась як найважливіший засіб регулювання і правильного розподілу робочої сили.

У 1974 році створено бюро освіти в галузі кар’єри при Департаменті освіти США, головною метою якого було інформування освітян про оптимізацію впровадження названої концепції. Через три роки прийнято закон “Про освіту в галузі кар’єри”, в якому освіта розглядалась як невід’ємна складова навчального процесу, що забезпечувала підготовку до роботи і розвиток професійних можливостей всіх школярів [81, с. 108–113].

Затвердження трьохпрофільного навчального плану у 80-х роках ХХ століття є дуже важливою подією для розвитку диференційованого навчання в США. План доповнювався освітніми можливостями для розумово відсталих дітей, з одного боку, та обдарованих – з іншого. Можна з впевненістю сказати, що американська старша школа досить швидко перейшла до диференційованого курикулуму та залишила єдині програми й вимоги до дітей у минулому. Зусилля шкіл було спрямовано на те, щоб пристосувати програми, рівень та темпи навчання до особливостей кожного учня.

Основні напрямки реформування системи підготовки

тинейджерів до професійної праці були визначені прийнятим у 1983 році Федеральним законом про професійну освіту. Згодом вони уточнювалися та розширювалися у поправках. Зазначений законодавчий акт мав за мету модернізацію академічної, допрофесійної і професійно-технічної підготовки учнівства [81, с. 110].

Розроблене в Англії “відкрите навчання” привернуло увагу багатьох американських освітян у 60-х та на початку 70-х років ХХ століття. Велика кількість газетних і журнальних статей та експериментів у системі державних шкіл доводили, що навчальний метод стане стандартною частиною системи державних шкіл. Дійсно, школи, які з’явилися у цей період, втілювали принципи “відкритої класної кімнати” (the open classroom) при проектуванні дизайну класів. Передбачалось, що класи будуть просторі та розділяться на зони зацікавлень або на навчальні центри. Кожен навчальний центр мав би містити багато різноманітних навчальних матеріалів. Учні мали б переходити від одного зацікавлення (interest station) до іншого.

Як і в аналогічних формах навчання, де учень перебуває в центрі навчального процесу (student-centered instruction), перевага надавалась активному навчанню, яке планували учні самі (student-directed learning), на протиположність навчанню, де все вирішував і визначав лише учитель (teacher-determined instruction). Рух за відкрите навчання в класі (the open classroom movement) різко призупинився у середині 70-х років із вимогами посилити дисципліну школярів та наголосити на вивченні основних дисциплін (basic subjects). Навчання, яке базується на ґрунтовних знаннях з обов’язкових для вивчення предметів, витіснило рух за вільне навчання. У структурі компетентнісного навчання (competency-based instruction) учителі розробляють спеціальні навчальні цілі та методи їх досягнення і визначають виконання цих цілей. Учні опановують окремі навички, поступово здійснюючи диференційовані кроки, вивчаючи поступово пакет навчальних програм [58, с. 257]. У цей час постала необхідність регулярного тестового стандартного контролю знань, який би регулював та контролював дії вчителів та учнів (a controlling influence).

Л. Кьюбен називає труднощі, що виникли у 60-х–70-х роках ХХ століття в процесі навчання, коли школяр перебуває в його центрі.

Наприклад, у 1968 році в центральній адміністрації системи Нью-Йоркських державних шкіл була прийнята постанова про узгодження навчального процесу, де зазначалось, що під час уроків учні мають піднімати руку, якщо хочуть відповісти чи мають іншу інформацію, повинні запитувати дозвіл вийти до кімнати гігієни, після занять під наглядом учителя регулярно мити й протирати свої парти. Діти були поставлені в суворі рамки, уроки були шаблонні. Школярі сиділи за партами тривалий час, працюючи з підручниками та роблячи записи. На той час стандартами класного навчання були тиша та гарна поведінка [59, с. 231].

Л. Кьюбен виділив три основні причини, через які у методах навчання в класах американських державних шкіл у ХХ столітті не було значних змін.

Перша причина в тому, що державні школи існують, щоб досягати соціальних цілей, щоб формувати тип поведінки, якого вимагає домінуюча економічна система. Тому виникає навчальна практика, що акцентує увагу на єдності та узгодженості, владності та інших рисах, які передбачає бюрократична організація суспільства. А навчання, зосереджене навколо учня, розвиває риси індивідуального вибору та не сходиться з вимогами суспільства щодо державних шкіл [58, с. 258].

Друга причина того, що навчання, в центрі якого перебував учитель, залишалось незмінним, на думку дослідника, – це організаційна структура державних шкіл. Система очікувала, що вчителі утримуватимуть контроль, навчатимуть за підручником та додержуватимуться передбаченого курикулуму. Кількість учнів у класі та його структура унеможлиблюють запровадження навчання, в центрі якого був би учень. Учителям зручно, щоб учні сиділи у визначеному порядку, щоб підіймали руки та чекали своєї черги для відповіді; учителів влаштовує те, що учні можуть виходити чи пересідати лише з їх дозволу. Ще вчителям зручніше навчати, читаючи лекцію чи пояснюючи матеріал з підручника, і з нього ж задавати учням домашнє завдання, проводити навчання з місця. А навчання, яке орієнтується, насамперед, на учня, не задовольняє організаційні та структурні вимоги громадських шкіл, є незручним для вчителя та створює більше роботи.

Третя причина того, що в методах навчання бракує змін, – це

культура навчання (culture of teaching). Л. Кьюбен зазначає, що вчителі соціалізовані бути консервативними та опиратися змінам. Часто їх навчання є моделлю того навчання, яке здійснювали ще їхні вчителі або викладачі в університеті. Це моделювання або наслідування підтримує стандартні методи навчання. Науковець стверджує, що переконання вчителів та недоцільні дії адміністрації прирікають зміни на поразку [58, с. 258]. Ті вчителі, які вірили в навчання, зорієнтоване, насамперед, на школяра, таки змінили методи навчання в класі, але багато вчителів продовжували вірити в традиційні методи. Коли такі з'явилися спроби започаткувати навчання, яке було б зосереджене навколо учня, саме керівництво середніх навчальних закладів не змогло правильно втілити їх у систему.

У другій половині ХХ століття критична педагогіка вийшла на новий рівень. Так, протягом 70-х років з'явилися нові методи навчання, які базувались на працях бразильського філософа-освітянина П. Фрейре (P. Freire). Його книга "Педагогіка обділених" (Pedagogy of the Oppressed) забезпечила методологію для навчання людей, які з певних причин були залишені без освіти (the world's oppressed people). Зацікавлення науковця заходять далеко за звичайні освітні питання, спрямовані на забезпечення рівності освітніх можливостей. Він переконує, що більшість освітніх систем намагаються інтегрувати цих обділених людей у соціальну систему, яка не дала їм освіти. П. Фрейре вважає, що такий підхід не забезпечує вирішення проблеми, тому розробляє власний.

Коли ж через деякий час з поширенням радіо, телебачення та преси, розпочався інформаційний вибух, з'явилися нові соціальні проблеми, проявилась неграмотність американців, про що свідчили результати тестового контролю. "Функціональна неграмотність" виявилась у неспроможності розуміти незнайомі тексти, виникла "культурна неграмотність".

У 50-х роках США посіли лише 49 місце з 158 країн-членів Об'єднаних Націй за рівнем грамотності (освіченості) громадян. Було виявлено, що 25 мільйонів американців не можуть прочитати титульну сторінку газети. У книзі Д. Ревітч (D. Ravitch) "Що знають наші 17-тирічні?" були опубліковані дослідження рівня знань школярів з історії та літератури. Результати були шокуючими, рівень

знань був дуже низьким. Наприклад, 75 % американських 12-ти класників не знали, коли А. Лінкольн був президентом, а 89 % учнів не знали, що Ч. Дікенс, Ф. Достоевський, Г. Ібсен були відомими письменниками. За рівнем знань молоді з географії, США посідає останнє місце серед 10 топ-розвинених країн, 18 % американських старшокласників не могли знайти свою країну на карті світу. Було також виявлено, що школярі старших класів мали низький рівень знань із математики та рідної мови [98].

Коли на додачу до з'ясування неграмотності та низького рівня знань американських учнів у 1957 році в Радянському Союзі відбувся запуск першого супутника, США одразу звернули увагу на якість своєї шкільної освіти, ця проблема стала основною завдяки світовим перетворенням і змінам політичних, наукових та економічних пріоритетів.

Школи відмовились від експерименту і повернулись до класичної системи навчання. У середніх навчальних закладах багатьох штатів було здійснено перевірку знань та навичок учнів-випускників. Акцент на вивченні основних предметів посилювався у 70-і – 80-і роки з усвідомленням важливості забезпечення школярів необхідними знаннями в технічних галузях знань, таких як системи зв'язку чи електронно-обчислювальні прилади. Значення технічних та гуманітарних наук зросло.

У 1983 році була представлена доповідь “Нація у небезпеці: імператив освітньої реформи” (A Nation at Risk: The Imperative For Educational Reform) – звіт Національної комісії США з досконалості в освіті періоду президентства Р. Рейгана, що стало поштовхом для початку серйозного реформування системи американської освітньої системи. Визнаючи низьку якість освіти й навчання переважно у всій країні, комісією було запропоновано 38 рекомендацій різних категорій: стандарти й очікування, час, зміст, лідерство та ін. У категорії “викладання” було вирішено підняти учителям заробітну платню, якщо при цьому вони покажуть у роботі високий професіоналізм.

З метою покращення показників у категорії “стандарти й очікування” комісією було визначено необхідним підняття вимог коледжів та університетів для зарахування абітурієнтів. Реформа передбачала поділ на предметні комплекси обов'язкових для

вивчення в старшій школі англійської мови (4 роки), природознавства, математики, суспільствознавства (по 3 роки) та основ комп'ютерних знань (0,5 року). До 1985 року 90 % середніх навчальних закладів перейшли на запропоновану систему, а штати збільшили кількість предметів, обов'язкових для отримання сертифіката про закінчення школи [95].

Нові підручники відповідали програмі, ще було розроблено синтетичні оглядові курси – модулі. У школах та закладах перепідготовки модульне навчання мало такі принципи:

- відповідність програм вимогам змісту освіти, врахування індивідуальних особливостей школярів;

- зорієнтованість навчального матеріалу на учня, узгодженість навчальних матеріалів для самостійного вивчення учнем (під керівництвом тьютора);

- дотримання принципу поступового накопичення знань, перехід до наступного рівня після проходження попереднього;

- укладання навчальних програм у вигляді модулів для їх більшої гнучкості та пристосування їх до різних умов роботи, рівня загальної освіти та здібностей школярів.

Політики, освітяни й автори реформ дійшли згоди в тому, що необхідно відходити від часткового підходу в здійсненні освітніх реформ і перейти до системного, у якому “провідну роль повинні відіграти централізовані елементи системи, а саме штати, які мають забезпечити умови для змін не тільки в “невеликій жменьці” шкіл, але й у переважній їх більшості” [257, с. 2–6]. Передбачалося, що зростання єдності, взаємозв'язку між окремими компонентами, дійовими особами та інституціями, що складають у своїй сукупності освітню систему (підвищення рівня “системності” освітньої системи), приведе до підвищення ефективності діяльності шкіл, та, в результаті, підвищення якості знань учнів [61, с. 78]. Основними аспектами здійснення системної реформи стали:

1. Реформування управління освітньої системи, що передбачало:

- а) формування єдиного бачення шляхів розвитку школи, а саме: формування сприятливого для навчання шкільного клімату, покращення рівня підготовки педагогів, удосконалення навчальних програм і технологій навчання, збільшення уваги до розвитку пізнавальних інтересів школярів, заохочення до підтримки батьками

діяльності шкільного закладу, прийнятті активної участі в навчанні, вихованні й розвитку їх дітей, формуванні моральних принципів та цінностей, таких як повага до кожної особистості та до всіх людей, толерантність, служіння суспільству, повага до знань і науки, прагнення розвивати свою державу, готовність навчатися впродовж усього життя та готовність до активної, тривалої розумової діяльності;

б) здійснення штатами керівної ролі в управлінні реформою системи, оскільки саме вони можуть: 1) забезпечити виконання реформи у всій державі, а не лише в окремих частинах; 2) контролювати всі аспекти освітньої системи (від навчальних програм, підготовки та ліцензування педагогічних працівників і до форм перевірки знань та звітності шкіл); виконання керівної ролі штату передбачало взаємодію різних його управлінських структур: законодавчої влади, губернатора та керівника освітнього департаменту; 3) забезпечити відповідність рівня освіти потребам національної економіки та вимогам соціальної справедливості;

в) активізацію участі навчальних округів і шкіл у здійсненні реформи “знизу”. На округи було покладено завдання узгоджувати реформаційні ініціативи штату (особливо стандарти якості знань і тести для їх перевірки) з місцевими умовами та потребами, тобто створення для шкіл умов, сприятливих для запровадження реформ “згори” та розвитку пропозицій самих шкіл. Головною проблемою було і залишається забезпечення послідовності в здійсненні реформаційних зусиль, бажання та уміння керівництва навчальних округів працювати по-новому. Завданням шкіл було створити для “максимізації навчальних результатів учнів стимулюючий, сприятливий і творчий клімат” [257, с. 2–6], який, крім уже зазначених компонентів, передбачав гнучку організацію навчального часу школярів, ефективне використання на уроках інформаційних технологій, наявність у роботі вчителів відповідного часу для планування та професійного розвитку.

2. Узгодження курикулуму та методики викладання, що передбачало: 1) досягнення згоди з питань змісту знань та навчальних навичок учнів; 2) надання учням можливостей набути необхідні компетенції шляхом навчання за програмами відповідного рівня; 3) координацію між стандартами, прийнятими штатом, та іншими

компонентами системи, а саме: навчальною шкільною програмою, розробленими у штаті системами оцінки знань учнів та моніторингу діяльності шкіл, педагогічною освітою та вимогами сертифікації вчителів. Особливу увагу автори реформи системи зосередили на таких аспектах розробки навчальних програм:

- шкільні навчальні програми повинні бути побудовані на основі орієнтовних програм, розроблених штатами, та узгоджені з місцевими особливостями і потребами окремих учнів та вчителів;

- вимірюваність досягнення цілей освіти за допомогою системи показників (індикаторів), які повинні відображати не лише якість навчальних досягнень учнів, а й зміни кількості учнів у класі, якості професійних умінь вчителів, використання технологій тощо;

- орієнтовний характер навчальних програм штатів, які мають вказувати “правильний напрям руху”, бути основою для розвитку інновативності на місцях у змісті навчання та якості навчально-виховного процесу (навколо навчальної програми передбачається групування всіх елементів: системи оцінки знань, навчальних посібників та інших навчальних матеріалів, професійної підготовки вчителів та їх ліцензування);

- професійний розвиток учителів повинен відповідати потребам викладання орієнтовних навчальних програм та передбачати не лише якісну університетську педагогічну освіту, а й постійне підвищення кваліфікації працюючих учителів [57].

3. Форми звітності навчальних закладів і стимули, які мають бути розроблені штатами та служити інструментами підвищення навчальних результатів. Здійснення цієї функції передбачало:

- а) розробку оціночних завдань, побудованих із урахуванням змісту та рівня складності орієнтовних навчальних програм, орієнтацію навчального процесу на досягнення поставлених цілей (комплексного мислення, глибоких знань, здатності до розв’язання проблем і досягнення результатів). Було введено перевірку якості знань у 4-х, 8-х та 11-х класах;

- б) поширення відповідальності за досягнуті результати не тільки на навчальні округи та школи, а й на кожного учня, що має заохочувати до поліпшення навчальної діяльності;

- в) штати повинні забезпечити рівність можливостей в отриманні якісної освіти для всіх шкіл. Автори реформи усвідомлювали, що

бідні округи та школи мають менше фінансових можливостей, менше підготовлених учителів та більше щоденних проблем, що може спричинити значні труднощі при здійсненні в них реформи системи. Було зазначено, що “недостатня увага до проблем соціальної справедливості в освіті приведе до поглиблення прірви між навчальними результатами багатих і бідних”.

Запровадження реформи системи середньої освіти відбувалось у 90-х роках у різних штатах різними темпами. Було досягнуто значних результатів. Штати, що почали цей процес із середини 80-х років і були в ньому послідовними, мали чудові результати: введені стандарти змісту освіти та якості знань достатньо високого рівня складності, їм відповідали тестові програми, створена якісна інфраструктура професійного розвитку вчителів, програми звітності охоплювали всі школи [262, с. 233].

Другий етап реформи був проведений у 1985–1989 роках та характеризувався принципом диференціації та індивідуалізації навчання. У старшій школі на початку 1989 року вводилися паралельні спеціальні курси, які мали поглиблений або полегшений характер одного з предметів. Був встановлений порядок включення цих модулів до курикулуму. Спочатку модульне навчання практикували досвідченіші учителі, а згодом воно набуло масового масштабу.

Шкільна реформа 80-х–90-х років у Сполучених Штатах Америки була дуже важливою. У більшості штатів були розроблені програми з обов’язкових для вивчення курсів та предметів, що опиралися на мінімальний рівень знань. Департаменти освіти штатів перевіряли, наскільки нова програма виконується за допомогою стандартизованих тестів. Якщо діти не досягали потрібного рівня знань, то школи, де вони навчаються, вважалися недієздатними та до них застосовувалися відповідні адміністративні санкції. У багатьох штатах були введені перевідні іспити після 3, 5, 7, 9 та 11 класів [114, с. 7–8; 284, с. 8–12].

Усвідомлюючи необхідність для країни утримувати лідерство у світовій економіці, у січні 1990 року Дж. Буш повідомив про нові цілі для країни. Важлива роль приділялась розробці масштабних проектів реформування освітньої системи, було запропоновано новий стандарт із урахуванням перспективи на майбутнє. Педагогічна спілка та

представники освіти штату Вірджинія у 1993 році започаткували проект “Освіта світового рівня”, який наголошував на повазі до індивіда, увазі до його розвитку, сприяв формуванню особливостей моделі освіти ХХІ століття [650, с. 48]. Інтенсивне реформування розпочалось у 1994 році з прийняттям особливо важливих для американської освіти федеральних ініціатив та законів: “Цілі 2000: зроби Америку освіченою” (The Goals 2000: Educate America) (1991), “Про удосконалення американських шкіл” (Improving America’s Schools Act) (1993) та “Освіта світового класу” (World Class Education) (1993), останній був розроблений педагогічною спільнотою штату Вірджинія. 31 березня 1994 року за цими проектами був прийнятий закон про системну реформу американської освіти, в якому поставлено цілі для досягнення до 2000 року. Змістовим центром нової національної освітньої стратегії 90-х років стала реформа системи, під час проведення якої наголошувалось на таких елементах: стандарти якості знань та звітність шкіл за навчальні досягнення учнів та інші результати їх діяльності. То був вирішальний час для прийняття практичних дієвих рішень. Перш за все потрібно було радикально змінювати стан шкіл та підвищувати їх відповідальність за виконану роботу, далекоглядно створювати для учнів школи майбутнього, нове покоління середніх загальноосвітніх закладів. Наступним кроком було змінити погляди на освіту як на обов’язковий етап, який треба пройти та здобути диплом. Вперше прозвучала ідея, що в сучасному світі для успішності та процвітання доведеться бути готовими навчатися впродовж усього життя. Уряд США прийняв рішення, що нація на межі ризику має стати нацією, готовою до навчання. Нові освітні реформи не обмежувались лише школою, а були набагато далекогляднішими [192, с. 58–65].

Нова стратегія освіти в країні ставила такі цілі та провідні завдання:

1. Підготовка всіх дітей до навчання в школі.
2. Підвищення показника кількості учнів, які закінчують школу, до 90%.
3. Після закінчення 4, 8, 12 класів учні засвідчення високого рівня компетенції з основних навчальних предметів, включаючи природничі науки, математику, англійську мову та літературу,

іноземні мови, економіку, історію, географію, громадянознавство та мистецтво; кожна школа мала забезпечувати розвиток своїх учнів, достатній для виконання громадянських обов'язків, подальшого навчання та ефективного працевлаштування.

4. Американські школярі мали лідирувати у світі за рівнем навчальних досягнень з математики та природничих наук.

5. Усі вчителі Сполучених Штатів Америки мали отримати доступ до програм професійної освіти та розвитку, що дало б можливість постійного підвищення професійного рівня та набуття знань і навичок, необхідних для підготовки всіх школярів до життя в сучасних умовах.

6. Усі громадяни США мали стати грамотними і набути знань та навичок, потрібних для конкуренції в умовах глобальної економіки і виконання громадянських обов'язків.

7. Усі школи мали стати вільними від наркотиків, алкоголю, насилля, зброї та змогти забезпечити своїм учням сприятливе для навчання середовище, підтримувати партнерство з батьками для повноцінного розвитку їх дітей [261, с. 251].

У ході реформи уряд схвалив виконання таких дій: 1) пріоритетне вивчення точних, фундаментальних наук; 2) введення після закінчення школи загальнодержавних екзаменів відповідно до світових стандартів; 3) введення президентських премій та нагород кращим учителям і директорам; 4) гідна оплата праці освітян; 5) заохочення вчителів до новаторських дій; 6) протистояння бюрократизму в управлінні школою.

Було запроваджено обов'язкове 12-річне навчання, починаючи з 6 років (вік початку навчання варіюється в деяких штатах). Спеціальні школи для дітей з вадами слуху, зору чи розумово відсталих дітей; школи для дітей із затримкою розвитку додано до структури загальноосвітніх навчальних закладів. Також у ході реформи було чітко поділено школи на державні та приватні (державна зовсім не фінансує приватні шкільні навчальні заклади) [261, с. 254].

У молодшій середній школі диференціації навчального процесу надається ще більш важливого значення. Відбувалось викладання на різних рівнях, особливу увагу було приділено таким предметам як біологія, алгебра, іноземні мови, музика, образотворче мистецтво. У старшій школі було здійснено розподіл на 2 навчальні профілі:

академічний та практичний, створено програми, єдині для усіх середніх навчальних закладів того чи іншого штату, за якими викладалися обов'язкові предмети. У 90-х роках значно зросла роль штатів, вони перебрали на себе функції визначення освітніх стандартів, контроль за їх виконанням, фінансували близько половини шкільного бюджету [261, с. 220].

Одним з важливих кроків у встановленні взаємозв'язку між освітою і роботою стало прийняття у 1994 році закону “Від школи – до роботи” (School-To-Work), метою якого було покращення підготовки американської молоді до самостійного трудового життя [52].

Професійно-технічна освіта здійснюється на базі середньої школи. Для отримання певної практичної спеціальності учні можуть обрати виробничий профіль навчання після закінчення 8-го класу. У 90-х роках існувало п'ять моделей професійного навчання в середніх школах:

1. Академії кар'єрного росту (career academies) були “школами в школах” та передбачали інтеграцію загальноосвітньої підготовки та оволодіння певною професією. Тривалість таких програм – 3 або 4 роки, недолік – їх пропонують обмеженому колу учнів старшої школи.

2. Програми професійного навчання були більш доступні. Їх пропонували на вибір усім старшокласникам. Вони поєднували певну кількість навчальних курсів академічно-професійної спрямованості з виробничою практикою на робочому місці. Ця модель розвитку професійної освіти здобула підтримку Національного центру освіти та економіки (National Center for Education and the Economy).

3. Спеціалізовані програми поглибленого вивчення технологій (tech prep programs), природничих наук, математики та ін. здійснювалися шкільним закладом у співпраці з місцевим коледжем та давали старшокласникам можливість підготуватись до подальшого навчання.

4. Програми профорієнтації передбачали перед отриманням професійної підготовки попереднє ознайомлення з різними професіями.

5. Учнівська практика на робочому місці надавала школярам можливість розширити навчальне оточення та отримати диплом про

набуття професійної кваліфікації.

У 1997 році набув чинності закон “Про податкові пільги на кредит”, що надавався для отримання освіти та який можна було сплачувати поступово, уже працюючи після навчання. Закон 1998 року “Про інвестиції у робочу силу” передбачав створення освітніх центрів, які не лише надають якісну освіту, а й допомагають із подальшим працевлаштуванням та при потребі з перепідготовкою спеціалістів [92].

У 90-х роках більшість школярів у центрах міст були дітьми іммігрантів. На школи була покладена відповідальність готувати цих учнів для роботи в новій урбанізованій економічній країні. Оскільки школа була для іммігрантів та поселенців “соціальним центром”, основним стрижнем суспільства, мала велике значення у формуванні американської нації, тому історично склалось так, що й нині в приміщеннях шкіл США відбуваються збори громад, здійснюється навчання для дорослих чи підготовка фермерів, читання, різноманітні дискусії, святкові вечори, концерти, дискотеки та різні зустрічі. Великий вплив дітей-іммігрантів та дорослих, які не мали змоги отримувати освіту, робить становлення системи шкільної освіти США дуже особливим. Адже в кожному наступному році третина чи навіть більше учнів виявлялись новачками; і необхідно було шукати способи і можливості об’єднати учнів із різних країн. Тому спочатку було запропоновано змагання з орфографії і відповіді на запитання, згодом спортивні заходи сприяли формуванню морального й духовного клімату в школі [58, с. 234].

Учні кожної школи дуже пишалися спортивними досягненнями, особливо велику гордість відчували переможці із маленьких містечок чи сіл. При чому різні за професіями люди, практично все населення, відвідували спортивні змагання, об’єднувались, вболівали та підтримували шкільні команди, ставали єдиним цілим. Кожна школа мала свої атлетичні команди, а перемога в спортивних заходах об’єднувала, згуртовувала та приносила команді-переможцю велику популярність, що допомагало залучати дедалі більше людей до шкільного та громадського життя. О. Романовський теж вважає, що державна школа сприяла формуванню американської цивілізації [22, с. 31–50].

З 1996 року Національні наукові освітні стандарти (ННОС)

(National Science Education Standards (NSES)) перебувають у центрі наукового освітнього реформаторського руху в Сполучених Штатах Америки. До цього часу Національне наукове об'єднання (National Science Foundation), інші урядові агенції та приватні організації (Biological Sciences Curriculum Study, the Chemical Bond Approach, and the Physical Science Study Committee) підтримували розробку курикулуму та підходів до навчання. Однак багато таких програм розроблялись незалежно, окремо одна від одної, тому результати були низькими та був відсутній консенсус, що ж повинні вміти й знати учні на різних етапах вивчення того чи іншого предмету.

Метою ННОС було досягнення цього консенсусу, єдиного підходу до того, що мають знати учні 1–12 класів зі шкільних дисциплін та які реформи в галузі професійного зросту та різних освітніх галузей необхідно здійснити.

Ми прослідкували розвиток профільного навчання від зародження ідеї диференціації до кінця ХХ століття. Пересвідчуємось, що держава постійно приділяла освіті належну увагу – тривалий період середня освіта залишалася сферою послідовного реформування, метою якого було підвищення її якості: здійснювалось інвестування значних коштів для покращення технічно-матеріальних умов шкіл, для розроблення оптимального курикулуму, системи перевірки знань і умінь учнів (переважно тестів) та дослідження оптимальних умов навчання, виявлення задатків учнів, починаючи з початкової школи; здійснення стандартизації середньої освіти, що допомогло вивести освіту на більш високий рівень; наступність, логічність та послідовність президентських ініціатив; налаштування громадян на пріоритетність освіти.

Отже, в результаті аналізу виявлено, що система профільного навчання учнів американської старшої школи склалася як необхідна умова ефективного та успішного розвитку держави. При її становленні значну роль відіграли необхідність диференціювання полікультурного учнівства, більш ранньої спеціалізації, забезпечення США висококваліфікованими спеціалістами, якісної підготовки старшокласників до навчання в коледжах та університетах, інтенсивний розвиток науки, техніки та інших сфер, утримання державою світового лідерства та ін. До 1950 років у всіх штатах уже

втілювалась система профільного шкільного навчання.

Освіта забезпечує, насамперед, потреби американських громадян, тому значна увага до запитів суспільства та стабільно високий рівень матеріальної забезпеченості сприяли створенню розвиненої системи профільного навчання. Вважаємо, що саме якісна шкільна освіта забезпечує високий рівень життя громадян та позицію країни-лідера США. Фахові знання є для американців пріоритетними.

2.2. Модернізація системи профільної підготовки учнів американської старшої школи

Процес модернізації системи профільної диференціації навчання старшокласників у Сполучених Штатах Америки триває з 2000 року до нашого часу, основу якого складають наступні закони, ініціативи та акти: “Жодної дитини поза увагою” (No Child Left Behind, 2001), “Америка створює можливості значного підвищення якості технології, освіти і науки” (America COMPETES Act (America Creating Opportunities to Meaningfully Promote Excellence in Technology, Education, and Science Act), 2007), “Відновлення та реінвестування Америки” (American Recovery and Reinvestment Act, 2009), “Гонка до вершини” (Race to the Top, 2009), “Час для реформ” (A Blueprint for Reform, 2010), “Охорона здоров’я та регулювання освіти” (Health Care and Education Reconciliation Act, 2010) та ін.

Управління освітою в США є децентралізованим, здійснюється на рівні штатів, оскільки не регламентується Конституцією країни. Значні права у вирішенні загальноосвітніх питань надані навчальним округам, яких у країні є близько 15 тис. Федеральний центр здійснює розробку стратегічних національних програм розвитку освіти, фінансує федеральні програми розвитку школи, також відповідає за розвиток освітньої статистики та наукових досліджень у сфері освіти.

На всіх етапах шкільного навчання в американській школі відсутні єдині навчальні програми, підручники. Кожний навчальний округ розробляє свої рекомендації щодо навчального часу, видає програми з окремих предметів і здійснює фінансування шкіл.

У 2003 році Американська асоціація шкільних каунслерів розробила Національну модель для програм шкільного

консультування. Модель інтегрувала результати праць Н. Гісберса, Ш. Джексона, К. Джонсона і П. Хендерсона та пов'язала ці підходи з національними стандартами й ініціативою щодо реформи програм шкільного консультування [71].

Значним недоліком попередніх освітніх реформ вважається відсутність достатнього рівня звітності шкіл про результати своєї діяльності. Саме на подолання цього недоліку спрямований наступний етап розвитку освітньої реформи, який розпочав Дж. Буш у 2001–2002 роках з прийняттям нової редакції Закону про початкову та середню освіту “Жодної дитини поза увагою” (No Child Left Behind). Її основним завданням було підняття якості національної освіти на більш високий рівень. Для цього основний наголос робився на стандартизованих тестах із читання й математики всіх учнів 3–8 класів державних шкіл. Від рівня навчальних досягнень учнів школи залежало фінансування конкретних шкіл. Документ “Жодної дитини поза увагою” мав сприяти покращенню шкільної освіти та підвищенню грамотності школярів всієї країни. Ця освітня ініціатива мала забезпечувати відповідальність шкіл за результати, фокусування ресурсів та перевірених освітніх методах [71].

Новий закон також передбачав, що штати:

1) негайно завершать запровадження стандартів змісту освіти та якості знань із мови та математики, а з 2005–2006 навчального року – ще й із природничих наук;

2) запровадять програми оцінки знань усіх учнів державних шкіл: починаючи з 2005–2006 навчального року, щорічно проводитимуть оцінювання знань учнів з 3 по 8 клас, а також одного з 9–12 класів з читання (мови) та математики. До введення такої системи проводитимуть щорічні тестування в одному з 3–5, 6–9, 10–12 класів. Починаючи з 2007–2008 навчального року, також проводитимуть тестування з природничих наук в одному з цих класів. У тестуванні мають брати участь не менше 95 % усіх учнів відповідної вікової групи. Тестування повинне оцінювати рівень знань, розуміння учнями вивченого матеріалу та розвиток їх пізнавальних умінь. Результати тестування є підставою для здійснення аналізу індивідуальних навчальних досягнень кожного учня. Батьків мають доводити до відома про результати. Починаючи з 2002–2003 навчального року, кожен штат зобов'язаний звітувати про рівеня

досягнень учнів 4-го та 8-го класів з мови і математики [261, с. 87–89];

3) забезпечать досягнення всіма учнями у 2014 році високого рівня навчальних результатів у тестуванні з математики, мови та природничих наук. Визначення кожним штатом, навчальним округом та школою планових показників досягнень на кожний навчальний рік з метою поступового наближення протягом наступних 12 років до запланованого результату. Запровадження щорічного звітування шкіл та навчальних округів за досягнення прогресу в навчальних результатах окремо для кожної з соціальних та расових груп;

4) розроблять систему санкцій за недосягнення школою вищезазначених показників, які передбачатимуть надання допомоги або пенітенціарні дії: надання школі консультативної та експертної підтримки для розробки плану вдосконалення її роботи, зміна педагогічного колективу, відповідального за недосягнення школою зазначеного рівня, запровадження нових навчальних програм та форм професійного розвитку вчителів, призначення зовнішнього експерта для керівництва школою, зниження рівня автономного менеджменту школи, збільшення навчального року та навчального дня, реструктуризація школи, перетворення державної школи на приватний заклад чи утворення на основі школи чартерного навчального закладу [261, с. 87–89];

5) підвищать увагу до професійного розвитку вчителів, а саме запровадять: а) більш високі вимоги до ліцензування та сертифікації вчителів; б) нові умови професійних контрактів з учителями та адміністраторами, що визначають вимоги до якості їх роботи; в) якісні програми професійного розвитку вчителів і директорів шкіл, зокрема шляхом розвитку партнерства з закладами вищої професійної освіти; г) програми тестування вчителів з предмета викладання; д) залежності розмірів заробітної платні від результатів роботи; є) етапи кар'єрного росту для вчителів [46, с. 86–112].

Отже, закон вимагав, щоб школи наймали лише висококваліфікованих учителів та мали помітні покращення у рівні тестових досягнень зі стандартизованих тестів для того, щоб школи продовжували отримувати федеральне фінансування. Суперечки навколо цього закону базуються на можливості деяких шкільних округів “навчати задля тестів” (teaching to the test), тобто лише для

покращення результатів стандартизованих тестів. Критики висловили думку, що учні не отримують загальну освіту, а лише вивчають той матеріал, з якого буде тестування.

Освітні реформи початку XXI століття характеризують зростання вимогливості американців до результатів роботи освітньої системи, прагнення підвищити рівень відповідальності кожного вчителя за якість своєї праці [261, с. 275].

У 2010 році уряд чинного президента Сполучених Штатів Америки Б. Обама, прагнучи вдосконалити попередні закони, розробив модель підвищення якості освіти в ініціативі “Програма для реформ” (A Blueprint for Reform). У новому законі запропоновано освітні цілі ще на наступні 10 років. Тобто до 2020 року передбачається підвищити рівень підготовки випускників старшої американської школи до вступу й навчання в коледжах і для подальшого професійного розвитку, також планується покращити роботу педагогічних працівників, посилити співпрацю з батьками – надавати їм звітну інформацію про оцінювання роботи американських шкіл з метою покращення їх діяльності, і ще передбачається приділити більше уваги й покращити якість роботи шкіл, учні яких мають низькі навчальні досягнення [355].

Президент Б. Обама продовжує традицію вдосконалення системи освіти, яку розпочав ще Д. Ейзенхауер, 34-й президент країни. Освітні реформи Б. Обами охоплюють всі рівні освіти та їм приділяється значна увага, про що свідчить те, що у державному бюджеті на 2013 рік було заплановано виділення значних коштів. Останні 54 роки спостерігаємо курс США на покращення якості освіти і дуже важливо, що всі президентські ініціативи є логічним продовженням попередніх. Це забезпечує якісну національну освіту впродовж багатьох поколінь. Навіть незважаючи на те, що основний акцент йде, як і раніше, можливо навіть більше, на стандартизованих тестах, які мають забезпечувати якість освіти (що критикується багатьма американськими й світовими педагогами), та все ж освітяни й увесь народ цілком підтримують президентські ініціативи й закони з метою підвищення якості національної освіти [191, с. 59–62].

Чинний президент Б. Обама зазначив: “Ми завдамо собі і наступним поколінням ведмежої послуги, якщо не визнаємо, що ситуація має критичний характер” [135, с. 78]. Уряд визнає, що

система освіти має певні проблеми і вживає заходів. Тому в 2010 році проводилась масштабна реформа середньої освіти, яка мала на меті підвищити кваліфікацію складу вчителів. Було здійснено контроль якості підготовки учителів та звільнено тих, хто не бажав здійснювати професійний ріст, також були проаналізовані та вдосконалені методи підбору вчителів.

У 2010 році президент США Б. Обама оголосив свій план реформування американської освіти, який бере до уваги той факт, що федеральному уряду надається провідна роль у стимулюванні проведення реформ та введення високих стандартів, потрібних освітній галузі США. Президент особливо наголосив на тому, що “міцний імпульс змін прийде зі штатів, шкільних округів та місцевих шкіл” [570]. Зокрема, Б. Обама неоднозначно дав зрозуміти нації, що збирається використовувати федеральні органи для вдосконалення загальноосвітніх шкіл “К–12” американської державної системи освіти. Президент висловив своє занепокоєння стосовно того, що показники успішності учнів середніх шкіл дотепер відстають від таких показників учнів деяких індустріальних націй. Важливою, на думку Б. Обами, є проблема меншин, зокрема досить часті відрахування зі шкіл афроамериканців та латиномовних учнів, а також найнижчі показники успішності цих учнів [262; 311, с. 58; 570].

У 2013 році для системи середньої освіти було виділено додаткові фінанси для того, щоб розширити доступність шкільної освіти для всіх дітей.

Розглянувши основні зміни та реформи, яких зазнала американська школа, зупинимось детальніше на її сучасному стані.

У сучасних Сполучених Штатах Америки 117 тисяч шкіл: 76 % – державні, а 24 % – приватні. Усі школи обладнані сучасними необхідними засобами. У 2006 році в американських школах навчалось 55,4 мільйонів учнів, з них 88 % – у державних школах, і 12 % – у приватних [49].

Оскільки ми вивчаємо питання профільної диференціації навчання школярів саме в старшій школі, необхідно зауважити, що в США сучасна старша школа передбачає чотири освітні рівні, а це чотири роки навчання – з 9 по 12 клас. Першокурсник старшої школи (9 клас) називається *freshman*, другокурсник (10 клас) – *sophomore*, третьокурсник (11 клас) – *junior*, а учень останнього 12-ого року

навчання – senior [70, с. 18–20].

У 2014 році створені найоптимальніші умови для профільної диференціації навчання учнів старшої школи. Р. Бернс так характеризує критерії, за якими здійснюється диференціація навчального процесу в США [27, с. 308–312]:

1. Характеристики учня або групи учнів, які є підставою для створення відмінностей в освітньому процесі: розумові здібності, успіхи в навчанні, пізнавальні інтереси, вік, стать, соціальна належність тощо.

2. Диференціація здійснюється між такими складовими освітньої системи (підсистеми): національна система освіти – макрорівень; школа – мезорівень; класи в школі – мікрорівень диференціації.

3. На теоретичному рівні можна визначити такі підстави здійснення диференціації: початковий рівень розвитку вмінь та розумових здібностей, освітні цілі, час на виконання завдання, зміст освіти, структура та послідовність навчального матеріалу, підхід до навчання, види навчальної діяльності, оцінка рівня виконання завдання.

Але багато із цих підстав є взаємопов'язаними та взаємозалежними, тому варто виділити три критерії, на основі яких відбувається диференціація освіти: за цілями навчання, умовами навчання, часом навчання.

Диференціація за навчальними цілями передбачає вибір учнем певного потоку та формування особливого набору предметів, вивчення обов'язкових дисциплін. Для кожного потоку встановлюються свої цілі, пов'язані з життєвими перспективами учнів.

Диференціація за умовами навчання передбачає використання вчителем різних методів, засобів, навчальних матеріалів під час навчання.

Можливі варіанти диференціації за часом навчання:

а) визначення часу потрібного на виконання певного завдання самим учнем;

б) надання можливості учню завершити завдання вдома, якщо він не в змозі виконати його з певних причин на уроці (час виконання завдання визначає вчитель);

в) наявність у школі двох потоків з однаковим змістом освіти, але один вивчає цей зміст за два роки, а другий – за три (це зовсім інший рівень диференціації, ніж у випадках а та б);

г) залишення учня на другий рік у цьому ж класі.

Між критеріями диференціювання освіти за цілями, умовами та часом навчання існує тісний взаємозв'язок.

4. Ступінь диференціації навчального процесу співвідноситься з рівнем здатності школи враховувати відмінності учнів та ставити перед ними індивідуальні освітні цілі [262].

Найнижчим її рівнем можна вважати відсутність диференціації як такої, це передбачає, що всі школярі країни мають однакові освітні цілі, умови і час навчання. Найвищий рівень диференціації передбачає, що для кожного учня, класу, школи встановлюються свої освітні цілі, умови і час навчання.

Класифікація диференціації навчання згідно з рівнем освітньої системи (підсистеми), на якому вона здійснюється, наведена в табл. 2.1.

Таблиця 2.1

Класифікація диференціації за рівнем освітньої системи, на якому вона здійснюється

Рівень	Система	Форма
макро-	державна	між школами
мезо-	окрема	у межах школи
мікро-	окрема	між потоками або в класі

Зауважимо, що форми зовнішньої диференціації найчастіше організовують державні органи, у переважній більшості випадків вони просто нав'язуються школі. А форми внутрішньої диференціації ініціюють адміністрація школи, методичні об'єднання вчителів або окремі вчителі. Внутрішня диференціація є компонентом педагогічної концепції школи [192, с. 78–89].

У досліджуваній державі шкільним навчальним процесом управляють масштабні освітні системи. Вчителі мають необхідну відповідну освіту, діє поділ школярів на класи, широко застосовується диференціація та індивідуалізація навчального процесу, класні кімнати обладнані усім необхідним для якісного

навчання: підручниками, таблицями, схемами, картами та, безперечно, технікою й комп'ютерами. Завдяки всесвітній мережі школярі використовують для навчального процесу інформацію з усієї планети (у 2003 році 93 % середніх навчальних закладів уже мали постійний доступ до мережі Інтернет). Для старшокласників є також можливість брати участь у заняттях, які ведуть викладачі в інших штатах. Взагалі комп'ютерні можливості дуже широкі. Наприклад, в школі Оуквуд френдз скул (Oakwood Friends School), в бібліотеці Collins є комп'ютерний центр для середньої школи та комп'ютерна лабораторія для старшої школи, а на усій території кампуса діє безпроводний Інтернет, як і більшості старших шкіл [568].

Навчальні дні учнів старшої школи дуже завантажені. Багато обирають 5–6 академічних предметів та ще фізкультуру. У другій половині дня багато старшокласників виконують домашнє завдання в окремому залі, працюють у бібліотеці чи беруть участь в учнівському самоврядуванні, шкільній газеті чи математичному клубі та займаються в гуртках.

У США на початку ХХІ століття провідною формою організації навчання в загальноосвітніх школах залишається класно-урочна система. Її особливостями є: переважно постійний склад учнів приблизно одного віку і рівня знань (клас); кожний сформований клас навчається відповідно до свого річного плану; навчальний процес здійснюється за допомогою уроків; окремі уроки відведені для окремих предметів (монізм); уроки проходять за розкладом; здійснюючи педагогічне управління, учитель має керівну роль; у класах використовуються різні види і форми пізнавальної діяльності учнів.

Сучасний навчально-виховний процес у старшій школі США відбувається за допомогою різних форм, таких як семінар, факультатив, лекція, навчальна екскурсія, заняття в навчальних майстернях чи практикум; гурток, студія, олімпіада, конференція та інші форми позакласної роботи; домашня навчальна робота, співбесіда, консультація, залік, іспит. Ці форми навчання забезпечують профільну диференціацію та організацію індивідуальної, групової та колективної роботи зі школярами [132].

Шкільна навчально-виховна робота поєднується з науково-методичною, науково-дослідною та експериментальною; а традиційні

форми та методи навчання поєднуються з нетрадиційними, наприклад, інноваційними технологіями навчання.

Однією з особливостей діяльності американської профільної школи початку ХХІ століття є значна увага до служби “гайденс” (guidance) (що означає керівництво), метою якої є допомога дитині в питаннях навчання, виборі профілю та майбутнього професійного шляху, а також в особистих (таких, як непорозуміння з батьками, однолітками чи інших) проблемах. Системі педагогічної допомоги та підтримки в старшій школі надається дуже важливе значення. У США широко відоме поняття “school-counselling and guidance” – шкільне консультування та наставництво. Програма “guidance” з’явилась у досліджуваній державі в 1910–1920 роках. Спочатку вона стосувалась лише учнів старших класів школи та мала на меті допомагати у вирішенні питань, пов’язаних із професійною орієнтацією майбутніх випускників. Американська служба “гайденс” має на меті створення сприятливої атмосфери в класі, мікроклімату в учнівському колективі. Терміни “гайденс” та “каунселінг” (counselling) часто вживають разом, вони позначають наставництво через консультування, тобто делікатне, ліберальне керівництво, допомога там, де цього потребує учень, а не жорстке, диктаторське [276].

У середніх загальноосвітніх школах США діють різні системи взаємодії учасників служби “гайденс”. Найпоширенішими є “tutor” – тьютор, куратор (наставник може бути в кожного школяра, у окремої групи чи у всього класу), класний керівник, вихователь, координатор, психолог, “adviser” – радник, “counselor” – радник, консультант. Для ще більш вузької спеціалізації з питань профільної диференціації навчання учнів середніх освітніх закладів є посада “career-counsellor” – консультант із питань, які стосуються вибору навчальних профілів та майбутньої професії. У 2010 році нараховувалось 281400 посад career counseling. З них 47 % – у загальноосвітніх школах, решта – у коледжах, університетах та службах, які займаються перекваліфікацією. Департамент праці США (the U.S. Department of Labor (DOL)) підрахував, що попит на цю професію зросте на 19–34 % між 2010 та 2020 роками [71]. Це можна пояснити тим, що планується збільшення кількості вступників до коледжів. Департамент праці пояснює, що зростання кількості робочих місць

для радників з питань кар'єри спричинене теперішніми економічними труднощами та сповільненням ринку праці, громадяни, які з певних причин залишаються без роботи, та нещодавні випускники потребуватимуть послуг експерта для успішного працевлаштування [276].

Серед інших форм підтримки в школах США є “remedial teacher” – учитель компенсаційного навчання; “school-counsellor” – шкільний радник, “school-psychologist” – шкільний психолог; “school social worker” – шкільний соціальний працівник тощо. Ці посади є взаємопов'язаними складовими компонентами, які забезпечують функціонування усієї системи. Великою мірою це досягається тому, що тьютор виступає водночас і координатором, який зв'язує систему підтримки дитини в школі та за її межами, і консультантом учнів, батьків, учителів, соціолога (превентивна діяльність із попередження різних поведінкових відхилень через фронтальну роботу з учнями), і методиста, який допомагає працівникам школи опанувати принципи та методiku служби “гайденс” [276].

Окрім наставництва, скеровування, що передбачає служба гайденс, педагогічна діяльність учителя може мати таку форму, як *менторство*. Педагогічне наставництво в підлітковому віці передбачає самостійне обрання наставника. Ця форма співпраці особливо актуальна, якщо вчитель працює з обдарованою дитиною, означає індивідуальне керівництво, передбачає піклування про розвиток спеціальних здібностей і загального рівня обдарованої дитини. В історичному контексті ментор – наставник, той, на кого учень хоче бути схожим, ким захоплюється, хто впливає на його життя. Часто ментори співпрацюють з групою обдарованих школярів для розширення їх знань у світі професії, спеціальності і діяльності та допомагають подолати розрив між класною кімнатою і оточуючим світом, взяти участь у реальному житті, не чекаючи закінчення школи.

Так, в організації системи профільної диференціації навчання важливим моментом є те, що дитина не залишається сама з вибором майбутньої професії, і це завдання не покладається лише на учня і на школу – батьки беруть активну участь у цьому процесі та всіляко допомагають своїм дітям зробити правильний крок у житті, не помилитися з вибором подальшого навчального закладу та здобути

професію. На сайтах шкіл Сполучених Штатів Америки батькам пропонують програми, як допомогти дитині зробити правильний вибір. Підготовку радять починати, коли дитина навчається у 9-му класі. Наприклад, на сайті школи Cape Central High School розміщено спеціально розроблений план [368; 388] (Додаток А).

Для американців підтримка власних дітей у їх виборі є надзвичайно важливою, і тому їй приділяють стільки уваги. Аналізуючи ці рекомендації, можна переконатися, наскільки ретельним та уважним є ставлення до профільної диференціації навчання, для батьків роз'яснюється кожен крок від того, які заліки та тести складатиме їх дитина, до того, що треба робити, щоб разом з дитиною зробити правильний вибір.

Необхідно зазначити, що в сучасних США значна увага приділяється талановитим і обдарованим школярам. Американська національна асоціація обдарованих дітей (National association of gifted children) оцінює, що лише 6 % дітей з-поміж трьох мільйонів учнів США, починаючи з дошкільного закладу і закінчуючи дванадцятим класом школи, вважаються академічно обдарованими. Члени асоціації вважають, що для таких дітей повинні бути розроблені спеціальні навчальні програми на кожному віковому рівні згідно зі стандартами навчання. На сучасному етапі програми для обдарованих функціонують на рівні школи, шкільного округу, окремого штату та федерального рівні, держава щороку витрачає значні кошти на підтримку талановитої молоді.

Сьогодні в кожному штаті США функціонують організації й центри по роботі з обдарованими дітьми. Найвпливовішими серед них є Американська асоціація обдарованих дітей (ААОД) (American Association for Gifted Children (AAGC)), створена в 1946 році, Національний дослідницький центр обдарованих і талановитих дітей, створений у 1988 році, який очолює відомий вчений Дж. Рензуллі. Американський журнал "Обдарована дитина" (Gifted Child) періодично публікує новинки в галузі навчання обдарованих учнів, а політика Інституту обдарованої дитини спрямована на підтримку та розвиток талантів школярів у США. Відома американська дослідниця С. М. Райс (Sally M. Reis) вважає, що інвестування в обдаровану молодь допоможе підвищити економічний рівень держави та утримувати її лідерство в різних сферах [281, с. 99–104].

Отже, розглянувши сучасний стан профільного навчання, можемо зазначити, що з 50-х років ХХ століття й до нашого часу це питання набуло особливого значення, кожен наступний уряд приділяв належну увагу забезпеченню підростаючих поколінь якісною освітою. Система освіти США зазнала змін та реформ, необхідних для підтримки конкурентоспроможності держави та забезпечення її висококваліфікованими спеціалістами. Акцент було зроблено на введенні державних стандартів, розкритті задатків кожного школяра, зміні відношення до освіти як етапу, що потрібно пройти, налаштуванні на готовність навчатися протягом усього життя та ін. Стратегії розвитку профільного диференційованого навчання учнів у Сполучених Штатах Америки передбачають:

- 1) безперервність і послідовність профорієнтаційного та диференційованого навчання учнів;
- 2) врахування тенденцій і змін світового та вітчизняного ринків праці;
- 3) забезпечення потреб держави в спеціалістах, які відповідають соціально-економічним вимогам часу;
- 4) зростання економічної, соціальної та особистісної ефективності диференціації навчання внаслідок його конкретної спрямованості й індивідуалізації.

Поєднавши типовий стандартний загальний навчальний план та альтернативні програми, педагоги й дослідники розробили оптимальний курикулум, який містить обов'язкові для вивчення предмети і курси (щоб забезпечити високий рівень знань із основних предметів) та ряд предметів і курсів на вибір (щоб забезпечити гармонійний розвиток нахилів і талантів) і втілює принципи профільної диференціації, забезпечуючи правильний вибір майбутньої спеціальності старшокласниками.

2.3. Напрями профілізації навчання в американській старшій школі

Як зазначає М. Шутова у різних сферах діяльності все важливішим стає не лише мати вичерпні кваліфіковані професійні знання і навички, а й орієнтуватися в культурі та бути ознайомленим із суміжними галузями. Але спостерігається тенденція, що заперечує

можливість досконало орієнтуватися в кількох, навіть паралельних, сферах одразу. Завдання полягає у формуванні збалансованої спеціалізації, яка б гармонійно об'єднувала розвиток продуктивних сил, науки, культури і, водночас, враховувала різноманітні задатки та інтереси учнів. Це сприятиме з'ясуванню індивідуальної схильності особистості до певного виду діяльності та розвитку профільної диференціації навчання [324, с. 8].

У школах США діє особлива система профільної диференціації навчання школярів, основою якої є те, що школярі мають можливість обирати основні профільні предмети, в яких вони будуть спеціалізуватися та другорядні, які подобаються школяреві. Тобто елективна модель профільної диференціації навчання, яка функціонує в американських школах, є досить гнучкою, пропонує вільний вибір курсів та дисциплін, окрім вивчення обов'язкових предметів.

Диференціація навчання в середніх навчальних закладах США здійснюється з метою покращення якості освіти, забезпечення оптимального розвитку індивідуальних якостей і задатків, розкриття творчого потенціалу особистості, демократизації процесів навчання й виховання, забезпечення умов для розвитку обдарованих дітей та адаптації учнів із фізичними вадами чи іншими особливостями до шкільного життя та до життя в суспільстві, для їх самореалізації [324, с. 10].

Американська школа прагне досягти двох основних цілей: а) запропонувати загальну програму підготовки до коледжів та університетів для тих, хто зацікавлений у вищій освіті та б) забезпечити можливості для професійного навчання учнів, які після закінчення школи планують працювати.

Цікавим є той факт, що в американських школах диференціація навчання учнів здійснюється протягом усіх 12 років, але найповніше вона втілюється саме в старшій школі. Тому дітей, які тільки що розпочали навчання, ділять на групи відповідно до результатів тестів. Тести передбачають різні види завдань, які школяр повинен виконати за певний проміжок часу. Після визначення розумових здібностей школярів з'являються групи А, В і С (інколи Х, Y, Z) – “обдарованих”, “звичайних” і “нездібних”. Передбачається, що здібні учні мають займатися за ускладненими програмами та здобувати глибокі знання. Вони “орієнтовані на коледж” уже з перших років

навчання в школі [269]. При здійсненні диференціації навчання в молодшій школі враховується рівень знань, здібності та бажання учнів.

Початкова школа триває до п'ятого або шостого класу (залежно від шкільного округу), після чого відбувається перехід учня до середньої школи, яка закінчується восьмим класом.

Середня школа (middle school) (яку ще називають “неповна середня школа” (junior high school) і “проміжна школа” (intermediate school)) часто передбачає навчання дітей віком від одинадцяти або дванадцяти до чотирнадцяти років. Серед обов'язкових предметів, які учні зобов'язані вивчати в середній школі, – рідна мова, математика, суспільствознавство, історія, географія, біологія, природознавство, гігієна, фізичне виховання, образотворче мистецтво та інші предмети естетичного циклу, музика, праця (для хлопчиків) і домоводство (домогосподарство) (для дівчаток). Якщо до восьмого класу середніх шкіл усі учні конкретного потоку вивчають лише обов'язкові навчальні предмети, то з восьмого–дев'ятого, крім обов'язкових, – предмети або курси за вільним вибором. Ці предмети за вибором, або елективні курси, (electives) допомагають обрати певний профіль навчання в старшій школі [156].

У середній школі починається поділ учнів на звичайні й обдаровані потоки. Учні, які навчаються краще за інших з певного предмета, можуть навчатися в класі для обдарованих (honours), в якому швидше вивчають матеріал і задають більше домашніх завдань. Окрім поділу дітей на потоки за тестовим відбором, учнів класу часто розподіляють на різні групи залежно від рівня знань за певним навчальним предметом. Оскільки в американських школах не існує перевідних іспитів і всі учні переходять з класу в клас незалежно від своїх успіхів, слабших учнів чи таких, які відстають від програми, об'єднують в окремі групи [156]. Подібні класи мають свій недолік, адже ізолювання успішних учнів не дає слабшим можливості підтягуватися до кращого рівня.

При організації навчальної роботи переважають індивідуальні форми над колективними. На самотійну роботу учнів над завданнями і проектами відведено більше часу, ніж на пояснення учителя чи опитування школяра. В середній школі учні вивчають різні предмети в різних кабінетах і часто навіть щоразу в різних

групах. Також багато шкіл мають систему, яка розподіляє учнів за академічними можливостями та мотивацією (a tracking system). Так, більш здібні та старанні учні обирають складніші курси. Залежно від предмету, учням пропонується 2, 3 чи навіть 4 рівні складності, з яких школяр може обрати собі відповідний рівень (different ability levels). Інколи один і той самий учень може опановувати різні навчальні програми в різних групах, учні одного потоку й класу можуть відрізнитися своїми знаннями [156].

Отже, диференціація змісту освіти підсилюється ще й тим, що більшість обов'язкових предметів викладається за програмами різних рівнів складності, тобто уже середня школа пропонує різноманітну академічну програму, яку учням допомагають обрати в обстановці дружньої підтримки.

Найважливішою для нашого монографічного дослідження є старша (вища) середня школа (high school), адже принципи профільної диференціації навчання найповніше втілюються саме в старшій середній школі, яка є останнім етапом середньої освіти в США, що триває з дев'ятого до дванадцятого класу, хоча в деяких округах – із сьомого до дванадцятого. Старші школи, які складаються з 9–12 класів, називають повними середніми школами (senior high schools).

У старшій школі учні можуть обирати більше курсів та навчальних предметів, аніж у середній, шкільний навчальний план набагато гнучкіший, хоча існує низка обов'язкових етапів, які школярі повинні виконати, щоб здобути середню освіту. Саме в старшій школі учням пропонують елективи (electives), предмети на вибір, які можна обрати просто тому, що вони цікаві чи подобаються, і не обов'язково тому, що вони допомагають у вивченні основного (major) чи додаткового (minor) курсів.

Основний профільний предмет чи кілька предметів (навчальних курсів), які учні вивчають поглиблено та на які відводиться більше годин у старшій школі, учні часто обирають, навчаючись у коледжах чи університетах як свою спеціальність [156].

Багато американських учнів у старшій школі обирають другорядний набір предметів (minor). Можна обрати такий додатковий предмет чи предмети, окрім основного, але не можна обрати minor замість основного.

На додачу до major та minor існують також програми і курси, які дають першу спеціальність на базі школи (pre-professional programmes), як, наприклад, програми підготовчої медичної чи юридичної освіти. Ці програми передбачають, що школярі вивчатимуть основи медицини чи юриспруденції і права. Але це ще не означає, що школярі, які проходять такі допрофесійні програми, обов'язково мають вступати надалі до юридичних чи медичних вищих навчальних закладів. Можна також обирати ці допрофесійні програми як елективи чи як другий предмет, в якому учень буде спеціалізуватись.

У всіх школах країни поширена філософська система гуманітарних та природничих предметів, вільних мистецтв (the liberal arts philosophy). Це загальний термін, який охоплює всі гуманітарні курси і предмети, соціальні та природничі науки. Така система має на меті забезпечити випускників шкіл повноцінним комплексом знань у різних сферах і галузях, щоб учні не лише спеціалізувались у предметах, які обрали основними (major), а й мали уявлення та базові знання також з інших дисциплін.

Рік чи два в старшій школі учні ознайомлюються з різними предметами з Liberal Arts та з кожного отримують загальну інформацію. Це допомагає їм обирати свій профільний предмет (предмети чи курси) – major. Після затвердження основного предмету надалі учні концентруються саме на його поглибленому вивченні, щоб у майбутньому стати спеціалістами у відповідних сферах [612].

Також у США розрізняють 2 типи програм чи навчальних планів: відкритий курикулум та систематичний курикулум. Відкрита програма (open curriculum) дозволяє учням самостійно обирати більшість курсів, а систематична програма (systematic curriculum) складається з обов'язкових для вивчення курсів [22].

Навчання в старшій середній школі здійснюється за трьома основними напрямками або профілями: загальним (багато профільним), академічним та виробничим (трудоим, професійним). Відбір учнів до відповідного потоку здійснюється дуже ретельно, враховуються навчальні досягнення, характеристика вчителів, результати тестування рівня IQ учня, рекомендації працівника профорієнтаційної служби.

Навчання на кожному з напрямів передбачає досягнення різних цілей: на академічному – підготовка до вступу в університет, на загальноосвітньому – до середнього професійного навчального закладу, на практичному – підготовка до роботи. Методи навчання відповідають меті та змісту освіти. Академічний напрям передбачає використання таких методів, які сприяють розвитку творчого та критичного мислення старшокласників. На загальноосвітньому та практичному профілях часто звертаються до практичних методів навчання, спрямованих на формування конкретних навичок [261, с. 237].

Загальний профіль орієнтує учнів на вступ до середніх навчальних закладів. Для цього у багатопрофільній школі, починаючи з дев'ятого класу, існують різні відділення (профілі). Найбільш поширені з них: “академічний”, “загальний”, “сільськогосподарський”, “комерційний”, “індустріальний” (“промисловий”) [269]. Типові загальноосвітні старші школи пропонують більше ніж один курс спеціалізації згідно зі своєю програмою.

Академічні (підготовчі) школи (college preparatory high schools (prep schools)) забезпечують підготовку до вступу у вищий навчальний заклад і передбачають використання поглиблених ускладнених програм. На початку дев'ятого року навчання всі учні проходять тестування на визначення “коефіцієнта розумової обдарованості”. Якщо він виявиться нижчим за 90, то учням недоцільно навчатися на академічному відділенні і краще обрати який-небудь практичний курс, а школярі, які отримують за виконання тестових завдань високі показники, можуть навчатися на академічному потоці [213].

Академічний напрям передбачає, що до основних предметів додається курс математики ускладненого типу, природничі науки та іноземні мови. Залежно від подальшого професійного вибору школяра навчання може мати гуманітарну, природничу, суспільствознавчу чи іншу спрямованість. Існує також навчальна програма підготовки до вступу в університет – Advanced Placement (AP), яка дозволяє кращим учням скласти залік до коледжу, ще навчаючись у старшій школі.

У США зміст освіти відбирається за принципом релевантності,

тобто відповідності навчального матеріалу потребам та інтересам учнів старшої школи. Наприклад, до потреб та інтересів школярів на академічному потоці належать вивчення курсів всесвітньої історії, культури різних країн, економіки, географії, мов, сучасної літератури та мистецтва; в той же час потреби учнів, які не планують вступати до коледжів, обмежуються набуттям елементарної грамотності, вивченням історії рідної країни, проблем споживача, екологічних проблем тощо [213].

Ще однією формою диференціації за змістом освіти в школах США є *природничо-математичний і гуманітарний напрями*. Навчання на одному з напрямів забезпечує підготовку із профільюючих предметів, допомагає старшокласникам вступити на певний факультет університету чи академії та здійснити вибір майбутньої професії. Зазначимо, що диференціація на академічному профілі є дуже ефективною, вона забезпечує максимальні можливості набуття ґрунтовних знань, які відповідають особистісним потребам і професійним намірам учнів американської старшої школи. Насамперед, це забезпечується завдяки наявності різних видів індивідуальних програм, що запроваджуються на академічних потоках, таких як просунуті, незалежні, збагачені, прискорені, професійно спрямовані, елективні програми.

Виробничий напрям призначений для учнів, які після школи хочуть почати працювати. Професійно-технічні (vocational high schools (VoTech schools)) школи забезпечують здобуття певної спеціальності. Програма професійно-технічного навчання може підготувати спеціалістів із чотирьох основних сфер: сільськогосподарського виробництва (спеціалістів із організації та управління фермерським господарством), підприємництва (комерсантів), економіки домашнього господарства (спеціалістів з ведення домашнього господарства, догляду за дітьми чи хворими), промислового виробництва та будівництва (будівельників, механіків). Також професійно-технічні старші школи (професійні профілі) пропонують практичне навчання учням, яке готує їх до кар'єри в таких галузях, як інформаційна технологія, маркетинг, бізнес, інженерія й медичні професії. Половина навчального часу відводиться на роботу в шкільних майстернях або в гаражах. Обсяг загальної освіти на цих профілях значно скорочений. Учні, які

обирають професійно-технічний напрям, можуть або долучитися до тих, хто працює, або ж продовжувати навчання в коледжах. Багато старших шкіл у США пропонують на вибір навчальні плани, що готують до вступу до коледжів, або професійно-технічні навчальні плани. Такі учні мають можливість вивчати професійні дисципліни та курси, брати участь у програмах, які передбачають навчання й практику водночас, що дозволяє їм отримати залік у старшій школі за місцем роботи (on-the-job training) з різних сфер. Школи, які пропонують професійно-технічні програми, мають дуже високий рівень технічної спеціалізації. Асоціація кар'єри і технічної освіти (Association for Career and Technical Education (ACTE)) – найбільша американська асоціація, створена для підтримки й розвитку цього виду освіти [593].

Але у 9–12 класах здійснюється не лише поточна форма диференціації: як і в середній школі, на кожному потоці додатково здійснюється поділ на треки (групи) – сильні, середні, слабкі (високі, середні, низькі). Вони є прикладом подальшої рівневої форми диференціації (групування) – за навчальними успіхами та рівнем інтелектуального розвитку. Отже, навчальні програми диференціюються також і залежно від індивідуальних потреб учнів та рівня підготовки групи в цілому. Школярі можуть бути переведені з групи високого рівня до групи середнього або низького рівня. Зворотний шлях неможливий, оскільки існують суттєві відмінності у змісті й методах навчання. Один і той самий предмет на сильному, середньому та слабкому треках викладають як три різні курси [93].

У всіх зазначених формах диференціації навчального процесу групування школярів відбувається переважно на основі принципу гомогенного об'єднання в рамках однієї паралелі. Але існують ще інші форми групувань. Вчені Гарвардського університету Р. Дж. Лайт, Ф. Мостеллер та Дж. Сечс наводять таку класифікацію існуючих видів групування учнів в американських середніх навчальних закладах:

– змішане (гетерогенне) групування за класами в межах однієї навчальної паралелі (дітей одного віку) [46]. Воно передбачає навчання в одній групі учнів із різними інтересами, потребами та можливостями;

– групування за рівнем розвитку навичок – гомогенне групу-

вання в межах однієї навчальної паралелі. Для цього враховують рівень розвитку навичок та здібностей, для чого проводять відповідне тестування – General Aptitude Test. Цей тип групування ще називають XYZ-групування, тобто в кожному класі зібрані учні з певним рівнем здібностей: X – сильні, Y – середні, Z – слабкі;

– гетерогенне групування в межах одного класу: об'єднання в “команди” – є інноваційною формою групування, яка передбачає включення до кожної такої групи учнів з різним рівнем навчальних умінь та здібностей (“команди”, що є приблизно рівними за своїм складом, змагаються між собою за кращі результати в навчанні, відповідають за якість навчання кожного свого члена, консультують один одного з навчальних предметів) [46];

– гомогенне групування в межах одного класу: школярів ділять за рівнем розвитку здібностей на три групи в межах одного класу, учитель по черзі працює з кожною з груп, поки інші виконують окремі завдання для самостійної роботи, наприкінці уроку всі три групи працюють разом під керівництвом вчителя;

– гомогенне групування в межах кількох навчальних паралелей, тобто групування, при якому навчаються разом протягом певного часу учні (вони можуть належати до різних класів), які досягли однакового рівня розвитку навичок з певного предмета. Інші предмети вивчаються в інших групах. Цей тип групування ще називають план Джоуплін (the Joplin Plan) за назвою міста у штаті Міссурі, де він був упроваджений у 1957 році [511, с. 150–159].

У Сполучених Штатах Америки щороку проводиться значна кількість досліджень впливу поділу школярів на потоки (ability grouping) за рівнем навчальних досягнень, інтелектуальних здібностей тощо на їх успіхи у навчанні, Я-концепцію, самооцінку. Автори цих досліджень поділились на дві групи: одні виступають проти поділу школярів на групи, а інші – за.

Вчені з першої групи з'ясували, що ті, хто навчається в класі для дітей із низьким рівнем здібностей, схильні вважати себе невдахами, часто переривають навчання в школі (drop out) та не можуть пристосуватися в житті [27, с. 285]. Науковці зазначають, що будь-яке групування дітей у процесі навчання, пов'язане з “навішуванням ярликів”, може стати каталізатором формування в них низької самооцінки. Ярлики з негативним змістом здатні принизити і навіть

знищити людину, нерідко вони виправдовують невідповідне ставлення до того, хто на нього не заслуговує. Багато дітей змушені терпіти вороже ставлення до себе, перебувати в жалюгідному стані тому, що за ними занадто рано закріпився образ “нездатних”, “недорозвинутих”, “неврівноважених” або “неадаптивних”.

Визначний англійський педагог та психолог Р. Бернс, здійснивши фундаментальне дослідження, приходять до висновку, що при визначенні плюсів і мінусів поділу на потоки вирішальним є не тільки організаційний принцип, а й очікування та установки вчителів. У навчальному закладі, де панує домашня, демократична, сприятлива для навчання й розвитку атмосфера, педагогічний колектив доброзичливий і готовий надати підтримку кожному старшокласнику, учні всіх трьох потоків мають приблизно однаковий рівень самооцінки. Науковець зазначає, що поділ на потоки посилює ефекти, пов’язані з очікуваннями вчителя щодо навчальної діяльності школяра. Часто негативні уявлення про власні навчальні здібності в підлітків, що не потрапили до успішного (просунутого) та середнього класів, закріплюються і навіть майже завжди посилюються – тобто відбувається те, в чому й полягає найбільша небезпека такого поділу [27; 511].

Значну увагу проблемі поділу учнів на потоки за рівнем здібностей приділяють відомі американські педагоги. Наприклад, У. Глассер переконаний, що учні повинні навчатися лише в гетерогенних класах [64, с. 78]. Частково поділ за здібностями здійснять самі школярі, оскільки більш здібні учні оберуть для себе складніші елективи та курси, але цей вибір не буде нав’язаний їм вчителями та школою. За таких умов у слабких учнів не виникатимуть ті негативні почуття, які вони відчують, коли їх об’єднують у клас, де навчаються лише неуспішні діти [64, с. 79].

Дослідник переконаний, що об’єднання учнів у гомогенні за рівнем навчальних успіхів і здібностей групи негативно впливає також і на вчителів. Педагоги часто ставляться вороже, нетерпеливо, з роздратуванням до пасивних, нерівноважених, проблемних дітей із відстаючих класів та до спроб цих дітей досягти вищого рівня. Ставлення вчителів до таких учнів характеризується низьким рівнем очікувань, вони наперед безпідставно підсвідомо прогнозують, що учні-невдахи не зможуть навчатися краще [64, с. 80–81].

У. Глассер вважає, що в гетерогенних класах вчителі ставитимуться до учнів без упереджень, за умови, що вони не передаватимуть один одному інформацію про навчальні досягнення школярів. На його думку, така інформація заважатиме об'єктивному ставленню педагогів навіть у гетерогенних групуваннях.

Учений також переконаний, що недоцільно об'єднувати неуспішних проблемних учнів в окремі невеликі класи, де з ними проводиться індивідуальна робота з метою повернення до звичайних класів. Подібне відбувається вкрай рідко, а такі класи стають “звалищем для безнадійних невдах”. Дослідник приходять до висновку, що спеціальні класи, де невдача породжує невдачу, а неадекватні діти знаходяться в ізоляції від благополучних, які могли б надати їм допомогу, – не є відповіддю на проблему; випускники класів для неврівноважених дітей потрапляють до виправних шкіл, в'язниць чи психлікарень [64, с. 83]. Будучи ізольованими від нормальних дітей, вони ізолюються від суспільства і, в результаті, не можуть знайти своє місце в житті.

Науковці дослідили також, що при поділі школярів на групи за рівнем здібностей та навчальних навичок враховується й соціальний фактор. Наприклад, Дж. Оукс зауважив, що при такому поділі враховуються не тільки навчальні досягнення, рівень інтелекту та інші здібності, а й соціальний статус їх батьків, етнічна приналежність тощо, тому практика поділу школярів на групи не сприяє демократизації освітньої системи [543, с. 32].

Американський педагог Р. Славін переконаний, що “... позитивний ефект XYZ-групування на результати навчання учнів дорівнює нулю. Це стосується учнів усіх трьох рівнів розвитку – високого, середнього, низького” [567, с. 112].

Однак друга група дослідників, доводить корисність групування школярів за рівнем здібностей. Проаналізувавши значну кількість інформації та навчальних результатів, Дж. Кулік приходять до висновку, що XYZ-групування, хоча і не на 100 % дає позитивні результати, є “... особливо ефективним при навчанні обдарованих і талановитих дітей” [51, с. 41]. Науковець вважає, що вся проблема полягає в тому, що навчальні програми не узгоджені з рівнями можливостей учнів. Він переконаний, що вирішення цієї проблеми забезпечить зростання ефективності групування школярів за

можливостями [261, с. 256].

Аналіз курикулуму та підручників старшої школи свідчить про те, що диференціацію здійснюють на двох рівнях: 1) навчання відповідно до індивідуальних розумових здібностей, тобто навчальні плани, програми, підручники “підлаштовуються” до рівня інтелектуального й культурного розвитку учнів; 2) відбір і поглиблене вивчення певної групи предметів за рахунок інших з метою профільної спрямованості навчання.

У різних школах акцент робиться на різні факультативні предмети. Навчальні заклади, які пропонують підготувати майбутніх лікарів, пропонують широкий вибір курсів та предметів із природничих наук; є чимало шкіл, що спеціалізуються в галузі підприємництва чи іноземних мов.

І якщо в середній школі зосереджена увага на вивченні рідної мови (читання, письмо, вимова та каліграфія), природничих наук (з наголосом на історію та географію), математики (до початку алгебри, хоча інколи її таки вивчають у середній школі), фізичної культури, основ здоров'я, музики, образотворчого мистецтва та домашньої економіки, то в старшій школі предмети більш спеціалізовані. На уроках англійської мови особливу увагу приділяють письму, граматиці та літературі. Природничі науки, які в середній школі були об'єднані в один предмет (Social studies), у старшій уже розділені на окремі курси: історія Америки (American history), історія Європи (European history) та психологія. Після курсів тривалістю в рік з алгебри і геометрії ідуть поглиблені курси з тригонометрії та ін. Є також спеціалізовані наукові курси з біології, фізики та хімії. Багато старшокласників обирають французьку, іспанську, німецьку чи іншу іноземну мову. Для них доступними є курси з музики, образотворчого мистецтва, освіти споживача, домашньої економіки та ще багато інших професійних курсів. Як і в початковій та середній школі, обов'язковими є основи здоров'я та фізичне виховання [237, с. 3–7].

У зміст навчання входять “ядра” (cores) – обов'язкові предмети (рідна мова та література, математика, суспільствознавчі науки, природничі науки, комп'ютерна грамотність), а також предмети на вибір учнів – елективні (electives). У школах США пропонується кілька сотень таких предметів. Введення нових елективних предметів здійснюється спочатку на рівні кількох шкіл, а потім влада штату

приймає рішення про доцільність їх введення в інших школах штату. На початку 90-х років ХХ століття кількість предметів на вибір зменшилась у зв'язку з тенденцією до інтелектуалізації змісту освіти, що здійснюється за допомогою розширення “ядра” і, перш за все, його природничо-математичного компоненту [225, с. 78–80; 261, с. 78].

Сучасні школи навчають тієї інформації, якої раніше навчали дітей їх власні батьки (курси про шкоду тютюнопаління, наркотиків, курси водіїв, кулінарні курси, комп'ютерні курси, курси споживача та ін.). У Сполучених Штатах Америки чітко окреслена тенденція до збільшення кількості та варіацій елективних навчальних курсів, які, на думку американських педагогів, допоможуть школярам обрати правильний професійний шлях [58; 59, с. 87–94].

Зазвичай американці закінчують середню освіту у 18 років, що збігається з віком повноліття. Загальна програма американської старшої школи розроблена для старшокласників, щоб вони могли здобути дипломи та розпочати професійну діяльність в тій сфері чи галузі, яку вони оберуть. Учням необхідно отримати заліки з 16–18 предметів протягом останніх чотирьох років навчання, які американці називають курсами (courses) – 13 обов'язкових (required) та 5 на вибір (electives), і після виконання усіх вимог отримують місцево акредитовані шкільні дипломи (сертифікати) (school diploma) [345].

Кожен такий курс складається з одного уроку щодня протягом 18 або 36 тижнів. Традиційно учні записуються на вивчення 5–6 курсів протягом півріччя і тим самим набирають 20 і більше курсів у 9–12 класах. Кожен обов'язковий навчальний предмет, як правило, ділиться на дрібніші курси. Особливо це характерно для великих середніх шкіл, де кількість таких дрібних поділів може становити 20–30 дисциплін. Наприклад, до складу обов'язкових для вивчення предметів з англійської мови входять: американська література або творче письмо, але при цьому залік можна отримати, відвідуючи такі курси, як сучасна література, журналістика тощо [269].

На останніх роках навчання учні обирають самостійно курси на вибір. Набір таких курсів буває найрізноманітніший за кількістю і якістю, залежно від фінансового становища школи та уподобань учнів. Школярі здобувають бали за контрольні роботи, які проводяться регулярно протягом навчального року, беруть участь в

обговореннях, дискусіях, виконання різних видів вправ та завдань. Наприкінці навчального року старшокласники складають екзамени, вимоги до яких розробляються на місцевому рівні. Зазначимо, що контроль знань здійснюється постійно в ході тестування учнів, принаймні в двох формах:

1. Один раз на рік учні складають стандартизовані тести (тест розумових здібностей і освітнього розвитку (Айова), “Тест Хенмон – Нельсон” по всій країні).

2. Раз на тиждень або частіше, інколи 2–3 рази на семестр (за рішенням вчителя) школярі складають заліки й тести внутрішньо класного контролю. Система оцінок зазвичай літерна, за першими п'ятьма літерами англійського алфавіту. Н. Чупікова, досліджуючи особливості старшої школи, зазначає, що в середньому у школах США оцінки розподіляються і характеризуються у співвідношенні 100-відсоткової бальної шкали та літерного позначення кожної оцінки, що є актуальним для більшості штатів.

Система А/В/С/D/F передбачає, що А – найвища оцінка (відмінно), F – незадовільно, а D може означати задовільно чи незадовільно в залежності від обставин. До всіх оцінок, окрім F, може додаватися “+” чи “-”. Проте в деяких американських школах не існує оцінок А+ та D-. З цих оцінок вираховується середнє (grade point average, скорочено GPA), де А рахується за 4, В – за 3, і так далі. Оцінки у поглиблених класах в школі часто піднімаються на один бал, тобто А прирівнюється до 5 і так далі [269].

Отже, в старшій школі США існує три основних напрями профільного навчання: загальний, академічний та виробничий. Відбір учнів до відповідного потоку здійснюють ретельно, враховують навчальні досягнення, характеристики вчителів, результати тестування інтелектуального рівня, рекомендації працівника профорієнтаційної служби.

Навчання на академічному потоці передбачає підготовку до вступу в університет, на загальноосвітньому – до середнього професійного навчального закладу, на практичному – до роботи. Американська школа є поєднанням різних типів шкіл, які в інших країнах, як правило, розділені. І хоча школярі обирають різні напрями профілізації навчання, курси та елективи, та все ж вони навчаються в одній школі й вчаться знаходити спільну мову.

Висновки до другого розділу

На основі вивчення науково-педагогічної літератури запропоновано авторську періодизацію розвитку профільної диференціації навчання в американській старшій школі. У ході дослідження умовно виокремлено 5 основних періоди становлення системи шкільної освіти та профільної диференціації навчання.

Здобутками *першого періоду* – передумови зародження ідеї диференціації навчання (1500–1780) – були передумови зародження ідеї диференціації навчання, заснування перших шкіл і зародження ідеї диференціації, яку вперше у своїх працях “Біль про загальне поширення знань” (1779), “Замітки про Вірджінію” (1782) та ін. висловив відомий американський політичний діяч та педагог Т. Джефферсон, теоретично обґрунтувавши ідею диференціації змісту освіти, наголошуючи на запровадженні обов’язкової народної освіти та закликаючи звернути особливу увагу на обдарованих дітей.

Основними результатами *другого періоду* – розвиток профільного навчання в державних школах (1780–1900) – були зростання доступності освіти; поява державних масових шкіл – академій, в яких готували учнів для вступу до коледжів, викладали математику, грецьку і латинську мови, а також рідну мову, граматику, риторику, логіку, історію, географію, етику, астрономію та ін.; поява технічної, професійної й академічної програм навчання в школах.

Ключовими особливостями *третього періоду* – зростання вагомості профільного навчання (1900–1950) – залишалась реформа курикулуму, розширення програм, збільшення кількості курсів і елективів; потреба в підготовці значних верств населення до висококваліфікованої технічної діяльності; зростання обсягу знань, умінь та навичок, якими мали оволодіти учні, особливо старшокласники, виникнення численних педагогічних об’єднань та осередків, тобто поява певних умов та навіть необхідності для широкого впровадження профільної диференціації навчання; обґрунтування американськими педагогами Л. Терменом та Е. Торндайком необхідності створення шкільної програми на базі диференціації за рівнем “профілів-треків” (“потоків”) та з’ясування ними, що регулювання обсягу та глибини знань згідно з

індивідуальними потребами надає кожному школяреві можливість найдоцільніше використовувати здібності, якими він наділений; введення “системи потоків”; здійснення надзвичайно великого впливу на становлення системи профільної диференціації навчання освітянином Дж. Дьюї.

Особливістю *четвертого періоду* – інтенсифікація профільного навчання учнів старшої школи в США (1950–2000) – було інтенсивне оновлення системи профільного навчання; виявлення зниження рівня знань американських школярів з основних дисциплін та зосередження на поліпшенні якості освіти та підвищенні знань школярів; затвердження трьохпрофільного навчального плану у 80-х роках ХХ століття; залишення американською старшою школою єдиних програм і вимог до учнів у минулому та перехід до диференційованого курикулуму; поява таких законів: “Про початкову та середню освіту” (1965), “Про розвиток педагогічної професії” (1967), “Про рівність жінок у сфері освіти” (1979), “Про створення Міністерства освіти” (1979), “Про національні цілі освіти” (1990), “Про покращення дошкільного виховання” (1990), “Про попередження відсіву учнів зі шкіл” (1991), “Про підготовку до професійної діяльності” (1994 р.); “Про удосконалення американських шкіл” (1994); “Цілі 2000: Закон про освіту Америки”.

П'ятий період – модернізація системи профільного навчання учнів старшої школи в США в наш час (2000–2014) – полягає у вдосконаленні та оновленні системи профільної диференціації навчання школярів; виокремлення стратегій розвитку профільного диференційованого навчання учнів у Сполучених Штатах Америки, які передбачають: безперервність і послідовність профорієнтаційного та диференційованого навчання учнів; врахування тенденцій і змін світового та вітчизняного ринків праці; забезпечення потреб держави в спеціалістах, які відповідають соціально-економічним вимогам часу; зростання економічної, соціальної та особистісної ефективності диференціації навчання внаслідок його конкретної спрямованості й індивідуалізації. Також до цього періоду відносимо розроблення оптимального курикулуму, який містить обов'язкові для вивчення предмети і курси (для забезпечення високого рівня знань із основних предметів) та ряд предметів і курсів на вибір (для забезпечення гармонійного розвитку нахилів і талантів) і втілює принципи

профільної диференціації, забезпечуючи правильний вибір майбутньої спеціальності старшокласниками; розроблення програми “Жодної дитини поза увагою” (2001) і “Програми для реформ” (2010); також однією з особливостей діяльності американської профільної школи початку ХХІ століття є підвищення уваги до служби “гайденс”, метою якої є допомога дитині в питаннях навчання, виборі профілю та майбутнього професійного шляху, а також в особистих проблемах; інтенсифікація співпраці середніх навчальних закладів з батьками. Так, чинний президент Сполучених Штатів Америки Б. Обама продовжує традицію вдосконалення системи освіти, яку розпочав ще Д. Ейзенхауер, 34-й президент країни. У 2010 році урядом Б. Обами була розроблена модель підвищення якості освіти в ініціативі “Програма для реформ”, у якій до 2020 року передбачається підвищити рівень підготовки випускників старшої американської школи до вступу й навчання в коледжах і для подальшого професійного розвитку, також планується покращити роботу педагогічних працівників, посилити співпрацю з батьками, надаючи їм звітну інформацію про оцінювання роботи американських шкіл з метою поліпшення їхньої діяльності.

З’ясовано, що навчання в старшій середній школі здійснюється за трьома основними напрямками або профілями: загальним, академічним та професійним. Відбір учнів до відповідного потоку здійснюється ретельно, враховуються навчальні досягнення, характеристика школярів учителями, результати тестування рівня ІQ, рекомендації працівника профорієнтаційної служби. Навчання на кожному з напрямків передбачає досягнення різних цілей: на академічному – підготовка до вступу в університет, на загальноосвітньому – до середнього професійного навчального закладу, на практичному – підготовка до роботи. Таким чином, американська школа досягає двох основних цілей: 1) пропонує загальну програму підготовки до коледжів та університетів для тих, хто зацікавлений у вищій освіті; 2) забезпечує можливості для професійного навчання учнів, які після закінчення школи планують працювати.

РОЗДІЛ 3

ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФІЛЬНОЇ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У США ТА УКРАЇНІ

3.1. Здійснення диференціації профільного навчання на основі діагностування учнів середньої школи

Враховуючи темпи наукового, технічного й інформаційного прогресу, в США ще наприкінці минулого століття постала потреба більш ранньої спеціалізації. Освітняни переконались у тому, що учням доцільніше робити вибір напрямку (профілю) навчання не після закінчення загальноосвітнього закладу, а саме в середній та старшій школі, адже поглиблене вивчення профільних предметів дає можливість розвинути ще більший інтерес до них, краще підготуватись до вступу й навчання в коледжі, стає перепорою платному репетиторству та має інші переваги. При цьому науковці зазначають, що недоцільною є рання профілізація, інтереси учнів 5–6 класів є нестійкими.

Основа диференціації – вибір школярами профілю або профілей навчання. Інколи учням важко зробити цей вибір і тоді їм допомагають учителі, батьки, тьютори, радники, наставники, класні керівники [315, с. 18–22].

Уже близько двох століть американська старша школа є профільною, але для того, щоб у 9–12 класах учні могли перейти до поглибленого вивчення певної групи дисциплін, необхідним є здійснення діагностування учнів середньої школи для визначення рівня їх знань, умінь, навичок, розумових можливостей, нахилів, уподобань тощо.

Навчання в американській середній школі (middle school) є найкороткотривалішим: із шостого по восьмий клас. Середня школа, як і старша, може бути академічною, професійною чи багатопрофільною. Після її закінчення учні можуть мати різний рівень знань, адже уніфікована навчальна програма відсутня, існують відмінності на рівні штату, округу, школи і навіть класу – діти працюють у сильніших та слабших групах. Академічний напрям передбачає підготовку більш здібних учнів середньої школи до навчання в коледжах. Школярів із середнім рівнем здібностей орієнтують на технічні чи інші спеціальності.

У середній школі учнів заохочують активно брати участь у гуртках, факультативах, обирати елективні курси та, головне, діагностують рівень їх знань, умінь і навичок. Адже для здійснення якісного диференційованого навчання, повноцінного задоволення інтересів, можливостей, схильностей і задатків школярів їх визначення має велике значення. Діагностика допомагає з'ясувати зацікавлення, нахили, здібності, задатки та інші особливості, вказує правильний напрям, підводячи учнів до самостійного осмисленого вибору.

Здійснення діагностики в школах США відбувається за допомогою різних методів:

- тести та їх аналіз (це найпоширеніший тип діагностики, за його допомогою здійснюється поточний, тематичний, семестровий, річний контроль знань, а також тести використовуються для визначення рівня IQ, здібностей, задатків і т. д.);

- спостереження за шкільною та позашкільною діяльністю учня;

- евристичний твір чи нестандартизоване інтерв'ю;

- виконання школярами робіт, пов'язаних із диференційованим навчанням, шляхами подальшої навчальної та професійної діяльності, їх аналіз;

- аналіз стану ринку праці та з'ясування, на які професії в країні є попит;

- аналіз характеру учня, його резюме, визначення типу темпераменту, здатностей відстоювати власні погляди і позиції, вести дискусію тощо [324, с. 24].

Значний відсоток профільного навчання, яке відбувається в основній школі, базується саме на діагностиці навчальних досягнень, знань та умінь школярів. За допомогою спеціальних тестів, програм, методик профільне навчання здійснюється, щоб з'ясувати потреби, інтереси та захоплення школярів, визначити рівень їхніх можливостей, пропонує курси з різних галузей знань та допомагає учням зрозуміти теоретичні й практичні особливості різних напрямів професійної діяльності й визначити, які краще обирати профілюючі предмети та який клас: звичайний чи профільний. В американських школах учень з одного предмета може обрати звичайний клас, а з іншого – поглиблений, для обдарованих дітей.

Якщо у ХІХ столітті типовою формою перевірки знань у школах США було усне опитування (вчителі визначали рівень знань учня,

коли наприкінці навчального дня він, стоячи біля своєї парти, відповідав на усні запитання), то на початку ХХІ століття ситуація є дещо інша. Перший стандартизований тест було введено в 1870 роках. І для того, щоб бути зарахованим до старшої школи, учням із сільської місцевості потрібно було здати випускний екзамен у 8-му класі. Цей екзамен тривалістю в 2 дні відбувався на засіданні округу.

У 1908 році Ф. Парсонс заснував у Бостоні бюро із керівництва вибором спеціальності. На початку ХХ століття американський психолог Г. Мюнстерберг розробив та вперше застосував тести для оцінки професійних здібностей людини; з'являється новий розділ у науці – психологія професій.

У США політика у сфері шкільної освіти завжди характеризувалася обліком та вимірюванням, у результаті чого тестовим стандартизованим завданням постійно приділялась значна увага. Це частково сприяє зменшенню ролі вчителя, його деморалізації та звуженню значення освіти, тому в останні роки спостерігається тенденція до різкої критики тестової системи. Науковці стверджують, що сучасні американські школи сприяють “зростанню посередності”. Вперше ця проблема була висвітлена в доповіді “Нація на межі ризику” (Nation at Risk) у 1983 році. Адже орієнтування на розв’язання тестових завдань не сприяє розвитку інтелектуального та творчого потенціалу учнів [552].

Значній критиці з боку американських та інших науковців піддається програма Дж. Буша “Жодної дитини поза увагою” (No Child Left Behind (NCLB), 2001), яка передбачає, що абітурієнти мають складати тести з математики та читання при коледжах, тобто роками школярі готуються саме до складання стандартизованих тестів, читають завдання та короткі тести й вибирають правильний варіант відповіді із запропонованих, приділяючи менше уваги розвитку необхідних умінь і навичок, логічного мислення, висловленню власних думок і вивченню матеріалу з інших предметів [61].

Чинний президент держави Б. Обама закликав учителів “не вчити заради складання тестів”. Хоча його слова частково мали успіх серед педагогів, все ж у програмі “Гонка до вершини” (Race to the Top, 2009) передбачено, що штати будуть оцінювати вчителів,

враховуючи результати тестів їхніх учнів. У цьому документі є рекомендація штатам та округам виплачувати вчителям грошові винагороди за хороші тестові досягнення їхніх учнів та звільняти вчителів і закривати навчальні заклади, якщо результати тестування будуть дуже низькими. За таких умов американським педагогам важко не навчати заради складання тестів [50].

Деякі сучасні педагоги теж пригнічені вимогами стандартизованого тестування, їх професійна незалежність обмежується. З 2008 року спостерігається тенденція до того, що досвідчені й талановиті вчителі залишають роботу в школі, їм на зміну приходять ті, хто щойно закінчив педагогічні університети й коледжі – зазначено у звіті Департаменту освіти США.

Програма виконується не повноцінно, адже зростає кількість тестів, зрізів та моніторингів, що передбачено програмами Дж. Буша “Жодної дитини поза увагою” та Б. Обами “Гонка до вершини”. Також критиків непокоїть те, що збільшуються витрати державних коштів – мільярдів доларів – на підтримку тестової системи та розроблення нових її елементів.

Департамент освіти США продовжує приділяти значну увагу розрахункам та статистичним даним. Вони відіграють велику роль при вирішенні освітньої політики. Держава виділяє федеральні кошти для створення архівів даних для того, щоб відслідковувати навчальну інформацію про учня, починаючи з ранніх років до коледжу й далі. Це сприяє підвищенню відповідальності шкільних закладів за учнів, які не вступають до коледжів [570].

Занепокоєння викликає й те, що в тестових завданнях можуть траплятися помилки, мислення школярів виснажується через регулярні тестові випробування та налаштування шукати правильну відповідь. У деяких штатах постало питання корупції при здачі тестів у школі. Освітяни починають відкрито говорити про руйнацію цілей освіти через недалекоглядну освітню політику. Часто очікування від сучасних випускників шкіл не виправдовуються, вони не можуть читати складні тексти чи запропонувати нестандартні підходи до вирішення ситуацій – їм бракує досвіду.

Д. Ревіч зазначає, що сучасні коледжі й університети починають зіштовхуватись із проблемою непідготовленої до передбаченого рівня навчання молоді, тому вищі навчальні заклади змушені витратити

дорогоцінний час та кошти на повторення вивченого в школі. Якщо керівництво на рівні штатів і держави не перестане підтримувати й навіть вимагати, щоб середні навчальні заклади збільшували кількість випускників, не приділяючи належної уваги якості освіти, то це може перерости в проблему функціонування системи вищої освіти.

Незважаючи на недоліки, система стандартизованого тестування є успішною, перевіреною багаторічним досвідом, уряд США не планує шукати їй аналогів чи заміну. Вона відіграє ключову роль у здійсненні диференціації профільного навчання на основі діагностування учнів середньої школи. Наприклад, тест Крейсі, який складається аж із 70 питань, допомагає зробити детальний опис індивідуальних рис характеру особистості, сильних та слабких професійних сторін.

У сучасних США частиною освітньої системи став курс “Розвиток кар’єри” (Career Development), який має на меті ознайомити дітей з професіями у віці від 5 до 14 років. Так, ще з початкових класів учні вчаться розпізнавати і розуміти власні нахили, що допомагає їх розвивати та в середній і старшій школі планувати свою кар’єру.

Після того, як школяр визначив свої здібності, рівень розумової та фізичної підготовки, він отримує якомога більше інформації про професії, з яких потім обиратиме власну. Це забезпечується великою кількістю елективів та додаткових курсів. У більшості державних шкіл їх типовий набір складається з комп’ютерної техніки, іноземних мов, образотворчого мистецтва, видавничої справи, уроків праці тощо. Професійні заняття розподіляються за такими спрямуваннями інтересів: людина – людина (тобто міжособистісні стосунки), людина – техніка (наука, робота з електронно-обчислювальною технікою), людина – природа (праця на відкритому повітрі – не пов’язана з “людським фактором” чи технікою). Дуже важливо, що в майбутніх фахівців є можливість спробувати себе у ділі, наприклад, пройти практику в лікарні, дитсадку або майстерні. Також старшокласники відвідують навчально-виробничі комбінати, де мають можливість ближче познайомитись з професією та обрати заняття за своїми нахилами. Учням пропонують професії, доки їх схильності та уявлення про професію будуть співпадати з вимогами обраного фаху. За теорією Ф. Парсонса, саме це має гарантувати успіх [219].

Дуже важливим є те, що в кожній школі раз на місяць влаштовують день відкритих дверей для зустрічі з потенційними роботодавцями. Американські учні надзвичайно серйозно та реалістично сприймають свої кар'єрні перспективи. Вони отримують налаштування на те, щоб витримувати жорстку конкуренцію на ринку вакансій.

Останніми десятиліттями в США спостерігається чітка тенденція до покращення співпраці між школами та коледжами. У старшій школі створено класи, які готують учнів до вступних іспитів. Більшість університетів зараховують хорошу оцінку з цього курсу як початковий курс із відповідного предмету. Додатковий час для вибору правильної спеціалізації дає те, що навіть при вступі до коледжу чи університету абітурієнту не обов'язково визначатися з певним факультетом. Студент може обрати свою спеціалізацію лише наприкінці першого, а часом навіть другого курсу (для отримання бакалаврського диплому в США навчаються чотири роки). Лише в найбільших університетах країни просять одразу визначатися з факультетом, але, зазвичай, там теж можливий перехід з одного факультету на інший.

В останні роки в старших класах актуальним стало навчання з орієнтацією на конкретний вищий навчальний заклад і навіть на конкретну спеціальність. Наприклад, у юридичному чи економічному класі, де профільні предмети ведуть викладачі з університету, диференціація здійснюється не лише за інтересами та здібностями, а й з урахуванням передбачуваної професії учнів, вирішується питання безпосередньої підготовки учнів середньої й старшої школи до вступу в конкретний вищий навчальний заклад. Адже інколи вимоги навіть до однієї спеціальності можуть бути відмінними в різних університетах: в одних при вступі надають перевагу вмінню вирішувати творчі оригінальні задачі, а в інших – володінню класичними стандартними навчальними програмами. Старші школи підтримують зв'язки з коледжами та університетами. Вже в 10–12 класах старшої школи коледжі відслідковують успішних учнів, надсилають їм свої інформаційні буклети, запрошують на зустрічі тощо.

Профорієнтація є також актуальною і при працевлаштуванні. У 80-х роках ХХ століття економісти США встановили, що зміна

набраних працівників лише за рік сягне 50 %, якщо не проводити профвідбір при працевлаштуванні. Американці залишають робочі місця через усвідомлення непридатності до виконання службових обов'язків або незадоволеності умовами праці чи зарплатнею. На профільну диференціацію навчання та профорієнтацію витрачається лише кілька відсотків від вартості перепідготовки працівника, попередній профвідбір дозволяє вдвічі зменшити кількість звільнених через ці причини [221].

Дослідники зазначають, що вузька спеціалізація призупиняє процес створення нових товарів, що потребує обізнаності з досягненнями в суміжних галузях. Американські принципи найму персоналу свідчать, що претендент на робоче місце, який не має поглиблених знань у певній сфері, але готовий навчатися та опанувати нове, практично не має шансів для працевлаштування. О. Калитка та інші критики переконують, що в США орієнтація на вузькі галузі знань насправді робить навіть професіоналів безпорадними в буденних питаннях [242].

У наш час у США поглиблене вивчення циклів дисциплін витіснило поглиблене вивчення якогось одного предмета. Стало очевидним, що створення класу з поглибленим вивченням одного предмета, наприклад, фізики, є малокорисним і ефективним лише при поглибленому вивченні всього фізико-математичного циклу предметів.

Американський науковець Б. Блум (B. Bloom) виділив три категорії учнів: 1) малоздібні, які не в змозі досягти попередньо наміченого рівня знань та вмінь навіть при значних затратах навчального часу; 2) талановиті (близько 5 %), які можуть упоратись із завданнями, що не під силу іншим, та характеризуються швидким темпом навчання; 3) звичайні учні (становлять більшість), їх здібності до навчання визначаються затратами навчального часу. Тобто Б. Блум прийшов до висновку, що темп навчання визначає здібності учня [359, с. 211].

Проблема диференційованого підходу вирішується в США по-різному. У багатьох школах учні, що володіють різними навчальними здібностями та інтересами, відвідують різні класи: престижні (для талановитих, більш здібних, старанних і зацікавлених учнів), звичайні (для учнів із середніми навчальними можливостями, таких

класів більшість), корекційні (для проблемних учнів чи учнів із затримкою розвитку). Проте практика диференційованого навчання показує, що жорстка диференціація учнів на здібних, середніх та слабких, яка передбачає тривале перебування учнів у цих групах, що відрізняються змістом та методами навчання, має не лише переваги, а й багато недоліків.

У сучасній дидактиці диференціація навчання – це дидактичний принцип, за яким заради ефективності створюється комплекс дидактичних умов, що враховує типологічні особливості школярів (їх інтереси, творчі здібності, навченість, здатність до навчання, працездатність та ін.), відповідно до яких відбираються та диференціюються цілі, зміст освіти, форми й методи навчання; виділяють два типи диференціації – зовнішню та внутрішню [297, с. 78].

Зовнішня диференціація в американських школах – це розподіл учнів на стабільно працюючі групи (класи), в яких цілі, зміст освіти, форми й методи навчання систематично відбираються та реалізуються з урахуванням домінуючої типологічної ознаки школярів (захопленість, творчих здібностей, навченості, працездатності та ін.) [297, с. 83].

Внутрішня диференціація – це розподіл учнів за рівнем здібностей до навчання (сильні, середні, слабкі); створення в межах однієї школи профільних класів (фізико-математичної, гуманітарної чи поглибленої мовної підготовки), відбір учнів до спеціалізованих шкіл чи середніх загальноосвітніх закладів із певним нахилом навчання. Такий тип диференціації передбачає створення класів корекційно-розвиваючого навчання, загальноосвітніх та гімназійних класів. Перспективними є школи фізико-математичного, художнього, гуманітарного, музичного та спортивного спрямувань, у яких активно застосовується профільна диференціація навчання. Значна увага приділяється самостійній роботі учнів, написанню рефератів, здійсненню дискусій та мікродосліджень, діловим та евристичним іграм. До зовнішньої диференціації навчання варто віднести також гуртки та факультативи, які школярі відвідують у вільний час, керуючись своїми захопленнями та нахилами [297, с. 84–85].

Внутрішня диференціація враховує типологічні особливості учнів, розділяє їх на групи в стабільному класі швидше за все

тимчасово, залежно від цілей навчання та результатів навчальної діяльності [298, с. 24].

Здійснення діагностування учнів середньої школи США допомагає не лише в організації профільної диференціації навчання, а й у визначенні здібних учнів, є однією з найважливіших та найоптимальніших умов навчання й розвитку обдарованих дітей. США досягнули значних успіхів у законодавчому врегулюванні навчання обдарованих школярів за останні 50 років, чому сприяли закони, прийняті Конгресом США з питань навчання обдарованих школярів. Першим значним кроком федерального уряду для сприяння розвитку талантів обдарованих дітей був Закон “Про національний захист освіти” (1958). У 1972 році зусиллями Департаменту освіти США “Національна програма навчання обдарованих дітей” вдруге була включена в порядок денний засідання Конгресу, підготовленого С. Марленд [56]. У 1988 році Конгрес США прийняв Закон про забезпечення фінансування досліджень обдарованих, підготовлений Д. Джекобсом [489, с. 100–297]. Наступним важливим кроком законодавчого врегулювання освіти для обдарованих були Національні доповіді “Нація під загрозою. Положення про розвиток талантів Америки” (1993) та “Обдурена нація” (2004).

Щоб виявити обдарованих дітей, розкрити загальну, творчу чи спеціальну обдарованість, учені й педагоги Сполучених Штатів Америки здійснюють комплексний підхід. Цими питаннями займалися Дж. Галлагер, Дж. Гілфорд, Дж. Рензуллі, Ч. Спірмен, П. Торренс та ін. Дж. Рензуллі наділяє обдарованість трьома характеристиками: інтелектуальні здібності, творчий підхід та наполегливість.

Найпоширенішим є виявлення здібностей дитини шляхом тестування, починаючи з раннього віку. Незважаючи на те, що використовуються різні підходи для виявлення талановитої молоді, все ж методи схожі: стандартизовані тести досягнень; стандартизовані методи вимірювання інтелекту; стандартизовані тести оцінки соціального розвитку; стандартизовані тести на перцептивно-руховий розвиток.

Так, диференційоване навчання вважається нині однією з найважливіших та найоптимальніших умов навчання й розвитку обдарованих дітей. Учні, які обрали академічний шлях, піддаються

диференціюванню, що базується на рівні “навченості”, що є диференціюванням на основі готовності школярів та їх зацікавленості.

Курикулум для обдарованих дітей у США складає спеціальний комітет при школі, він відрізняється від базового курикулуму, існують модифікації у змісті, процесі та середовищі навчання.

Дуже важливим елементом вияву обдарованих дітей є аналіз оцінок, записів спостережень, характеристик школярів учителями. Дослідниця проблем обдарованої дитини в США та Україні Н. Федорова зазначає, що диференціація навчання є інноваційною умовою розвитку обдарованості дитини й важливим елементом її вияву є шкали оцінок і контрольних записів спостережень, за умови, що спостереження буде здійснювати лише досвідчений педагог, інакше результати можуть бути недостовірними [296]. Дослідниця виділяє три основні напрями диференціації навчання в Сполучених Штатах Америки: за рівнем навчальної успішності; за загальними здібностями; профільна диференціація талановитих дітей. Особливу увагу дослідниця приділяє саме останньому напрямку та вважає, що диференціація навчання є однією з інноваційних умов розвитку обдарованості дитини [296].

Дослідження американських науковців підтверджують, що саме обдаровані й талановиті діти в майбутньому будуть забезпечувати прогрес держави в нових наукових відкриттях, екології, політиці, економіці та мистецтві. В. Юркевичем встановлено, що обдарованість – це здібність досягати найкращих результатів в інтелектуальній та художній галузях, володіння особливими психомоторними та спеціальними здібностями або високий рівень розвитку певних здібностей. Учені визначили три основні типи обдарованості: інтелектуальна, академічна та творча.

Диференціація та індивідуалізація навчання у досліджуваній державі розглядається як стратегія навчання здібних учнів. Американський науковець Н. Гронлунд вважає, що це проявляється в таких варіантах:

- 1) варіювання темпу, цілей, методів навчання, навчального матеріалу;

- 2) від мінімальної модифікації у груповому навчанні до повного незалежного навчання;

3) використання диференціації та індивідуалізації навчання за всіма навчальними предметами [49].

Окрім цього, існує ще й адміністративна стратегія – формування різних груп на основі загальних ознак учнів.

У США спостерігається не просто поживлення інтересу до талановитих дітей та молоді – виявлення та спеціальне навчання найбільш талановитих учнів є систематичною освітньою політикою. Президент країни приймає найталановитіших учнів, які мають гарні здобутки в навчанні, а програма “Merit” (Merit) передбачає щорічний відбір близько 600 000 найбільш розумних та обдарованих учнів середньої школи США. Запрошення до престижних коледжів та стипендії отримують 35 000 школярів, яких відбирають за допомогою наборів тестів.

Найтипівішими в державних школах є стандартизовані тести – дозволяють визначити середній рівень знань, умінь та навичок учнів у різних класах. Поширеними є тести виміру інтелекту (IQ), які виявляють рівень розумових здібностей окремого учня та рівень володіння ним числовим, словесним чи графічним матеріалом. Отримані результати в балах переводять за формулою в коефіцієнт розумового розвитку. Найчастіше в учнів середньої школи він варіюється від 90 до 109 одиниць, а ті діти, у яких він перевищує 115 одиниць, вважаються обдарованими. Обдарованими також є учні, які опановують навчальну програму на рік-два наперед, і ті, які мають блискучі досягнення у творчій чи іншій сфері, хоч і не мають високого IQ показника. Важливим критерієм відбору талановитих учнів у середній школі є уміння нестандартно мислити.

Відбір організаційних форм навчання талановитих дітей у США має кілька спрямувань:

- навчання обдарованих дітей у звичайному класі, але за індивідуальними програмами;
- створення для обдарованих дітей спеціальних класів у структурі звичайної школи;
- організація для обдарованих дітей спеціальних шкіл.

Диференціація та індивідуалізація навчання створює умови для розвитку спеціальних здібностей учнів середньої школи. Гнучка програма бере до уваги відмінності розвитку умінь та навичок талановитих школярів, але варто ще враховувати загальні

особливості, якими володіють діти з високими розумовими можливостями:

– здібність нестандартно міркувати і висувати пояснення (спеціальні навчальні програми підвищують пізнавальні процеси до якісно нового рівня і позбавляють від повторень);

– здібність швидко схоплювати зміст термінів, принципів, положень (ця особливість потребує широти навчального матеріалу, що забезпечується міждисциплінарним підходом);

– зосередженість на певній проблемі й наполегливість у її вивченні (ця потреба задовольняється при традиційному навчанні);

– неспокій, стурбованість у несхожості з однолітками (включення до курікулуму компонента, що дає можливість школяреві краще зрозуміти себе, інших, навчитись виражати свої переживання).

Розглядаючи прискорене навчання обдарованих дітей, необхідно звернути увагу на певні особливості для цього виду. Основними критеріями при включенні обдарованих дітей у навчальні програми є зацікавленість школярів у прискореному вивченні дисциплін, до яких мають інтерес; готовність у соціально-емоційному плані; згода дітей та їх батьків тощо [49, с. 100–297].

Серед форм прискорення поширеними є такі: профільні класи; ранній початок навчання; прискорення у звичайному класі; заняття в іншому класі; перестрибування через клас; радикальне прискорення (можливість навчатись за універсальними програмами).

З'ясовуючи, як саме здійснюється диференціація профільного навчання на основі діагностування учнів середньої школи, вважаємо за потрібне детальніше зупинитися на переході від середньої до старшої школи та його особливостях і визначенні труднощів, які виникають при цьому в учнів.

На початку 8-го класу школярі ознайомлюються з інформацією про старшу школу, яка є не просто наступною ланкою шкільної освіти, а окремим навчальним закладом, який запрошує та агітує учнів до вступу, поширюючи інформацію про профільючі дисципліни та підкреслюючи свої переваги. Елітні привілейовані старші школи здійснюють набір учнів за конкурсом за допомогою екзаменів (це такі школи як Abraham Lincoln High School, Franklin Delano Roosevelt High School та інші) [70, с. 18–22].

Серед вітчизняних науковців питаннями переходу американських школярів від середньої до старшої школи (transition from middle to high school) займаються Ю. Грегоращук [70], М. Красовицький [167, с. 143–181], Н. Чорна [306, с. 123–126; 307] та ін. Вони з'ясували, що, переходячи до старшої школи, американські підлітки зустрічаються з певними труднощами і проблемами, відчують хвилювання. Тому в США велика увага приділяється плануванню цього переходу, навіть розроблені освітні перехідні програми (Transition Programs, Freshman Orientation Programs). Варто зазначити, що старша школа в США, як правило, є окремою будівлею, в якій працюють зовсім інші вчителі, учень потрапляє в нове для нього середовище. Підлітка бентежить те, що перед ним постає велика кількість різноманітних навчальних дисциплін і курсів, від вибору яких залежатиме його майбутнє. Окрім того, згідно з ERIC Digest, у новачків старшої школи (дев'ятикласники – freshmen), як правило, досить занижена самооцінка, і вони переживають більшу потребу в дружбі. На основі цього в процесі звикання до середовища нової школи в більшості учнів дев'ятих класів зазвичай виникає значний спад, як успішності, так і відвідуваності, навіть у школярів із гарною підготовкою та значними досягненнями. Часто учні стурбовані через можливість насмішок старшокласників, а також через складність навчання та одержання нижчих балів [457].

Національна асоціація середніх шкіл NMSA (National Middle School Association) слідкує, щоб середня і старша школи співпрацювали, педагогічні колективи обох дбають, щоб учні комфортно сприймали різні організаційні, соціальні та навчальні відмінності [624]. Щоб уникнути різних психологічних травм, пов'язаних зі значними змінами в житті, багато восьмикласників беруть участь у перехідних програмах, які готують їх до старшої школи.

За результатами діагностування перед початком навчання у 9–12 класах учням пропонують перехідні програми, якими передбачено відвідування учнями корпусів і аудиторій старшої школи або ознайомлення учнем старшої школи новачка з особливостями навчання в ній.

Крім того, функціонують численні літні програми й семінари по

всій країні. З їх допомогою учні середньої школи завчасно ознайомлюються з принципами і правилами старшої школи, а саме: правилами дисципліни, харчування в школі, проживання на території кампусу школи, проїзду (розклад руху шкільного автобуса), політикою прогулів та запізнь, а вступивши до старшої школи, вивчають розклад призначеного особистого шкільного радника, до якого вони можуть звертатись практично з будь-яких питань [64].

Перехідні програми створені саме для того, щоб полегшити школярам перехід у нове середовище старшої школи. Американські педагоги й психологи визнають, що учні середньої школи, які беруть участь у перехідних програмах, можуть сприйняти перехід у нове шкільне середовище набагато легше, без психологічних травм.

Перехідна програма є спільною спробою середніх шкіл США підготувати їх учнів до старшої школи. Національна асоціація середніх шкіл NMSA пояснює, що успішні перехідні програми повинні передбачати співробітництво між педагогічними колективами середніх і старших шкіл, школи повинні співпрацювати для того, щоб визначити відмінні риси основних навчальних, соціальних та організаційних принципів та ідей у середній та старшій школі [624].

Керуючись цим підходом, педагогічні колективи середньої та старшої школи співпрацюють для того, щоб переконатись, що інструктаж учнів 6 – 8 класів містить базові установки й необхідну інформацію для легкого переходу в старшу школу. Однак NMSA коментує, що перехідні програми, згідно з якими учням пропонують відчутти й замислитися про складнощі та особливості відмінних рис старшої школи, є результативнішими і мають більший вплив на школярів, ніж інформація різного типу [24].

Згідно з програмою учнів просять індивідуально обдумати і проаналізувати можливі зміни, які виникнуть при переході до старшої школи. Після загального обговорення основних проблем, які непокоять кожного з майбутніх дев'ятикласників, школярі можуть передбачити й осмислити майбутні зміни.

NMSA також дбає, щоб перехідні програми не тільки підштовхували учнів до роздумів про майбутнє навчання в старшій школі, а й щоб “заповнили інформаційну прогалину, надаючи школярам та їхнім сім'ям великий обсяг важливої інформації про

навчальні, соціальні та організаційні схожості й відмінності між середньою та старшою школами” [64].

На жаль, перехідні програми є не у всіх школах США, але альтернативою їм можуть бути літні програми, що допомагають дізнатися більше про стратегії перехідного періоду. Саме такою є програма Е. Брекен, відома під назвою “Проект можливостей”. Цей проект пропонує групові та індивідуальні програми для дорослих, а також навчальні програми для підлітків [375]. Одержані за роки педагогічної та психологічної роботи вміння й навички дають Е. Брекен можливість проводити інтерактивні семінари. Один із них, зорієнтований на особливості переходу до старшої школи, називається “Кроки до успіху” [375].

Зауважимо, що Е. Брекен є лише однією з багатьох викладачів, які проводять перехідні семінари по всій країні. На цьому етапі шкільного життя майбутні дев’ятикласники потребують батьківської підтримки і допомоги, оскільки перед ними постає необхідність прийняття важливого рішення, пов’язаного з їхнім майбутнім. Батьки можуть довідатися про альтернативні можливості переходу, поспілкувавшись із консультантами-каунслерами та радниками середньої школи або шукаючи місцеві літні табори, в яких проводяться семінари і практикуми на тему успішного переходу учнів у старшу школу.

Старші школи також проводять певну орієнтаційну роботу зі своїми майбутніми учнями, адже вони зацікавлені в тому, щоб їхні учні відчували себе комфортно в новому для них середовищі.

Орієнтаційні програми для дев’ятикласників існують у більшості державних шкіл. Навчання згідно з цими програмами зазвичай проводиться за декілька тижнів до офіційного початку навчального року. Вони призначені для перегляду політики старшої школи з новими учнями. Учні можуть оглянути територію школи і поставити конкретні запитання, що стосуються їхнього майбутнього навчального року [375].

Орієнтаційні програми містять не лише заняття, а й заходи, які, на нашу думку, є не просто цікавими й пізнавальними для школярів, а й ефективним методом полегшення переходу в старшу школу. Наприклад, захід, який дозволяє майбутнім дев’ятикласникам приєднатися до “графіка міні шкільного дня”, де і батьки, і учні

можуть пройти через встановлені порядок і хід стандартного шкільного дня, дозволяє школярам одержати краще уявлення про своє нове шкільне життя.

Щоб прийняти правильне рішення, батькам треба проводити серйозні бесіди зі своєю дитиною про її вподобання, погляди і здібності з кожного предмета. Шкільні радники-каунслери також проводять необхідні діагностичні заходи для визначення схильностей. Керуючись цією інформацією і загальною навчальною успішністю, учні за допомогою батьків і шкільних працівників можуть зробити правильний вибір відповідно до своїх можливостей та інтересів [48]. Зазначимо, що в більшості шкіл у класах для обдарованих дітей подається той самий навчальний матеріал, що й у звичайному класі протягом дев'ятого року навчання. Оскільки цей матеріал переважно є однаковим, основною відмінністю між цими двома варіантами є темп, в якому подається інформація, а також обсяг і ґрунтовність вивченого в рамках кожного курсу. При читанні одного і того ж роману з англійської літератури дев'ятикласникам обдарованої групи необхідно прочитати твір швидше і виконати більшу кількість складніших домашніх завдань. Від учнів також вимагають точніший критичний аналіз, проводять детальніші обговорення, обговорюють серйозніші теми і складніші проекти. Учням, які навчаються в класі для обдарованих, значно важче одержати найвищий бал А, на відміну від дітей звичайного класу [53, с. 75].

При виборі одного з цих двох варіантів батьки та учні повинні знати, що їм не варто обирати курс для обдарованих, який належатиме до всіх навчальних дисциплін або навпаки. Наприклад, деякі учні, які є успішними в гуманітарних дисциплінах, але відстають у математиці, безумовно, мають можливість вивчати англійську мову в класі для обдарованих, а математику – у звичайному класі.

Як підтверджує NMSA, рівень відрахування старшокласників значно нижчий у навчальних округах і школах з успішними перехідними та орієнтаційними програмами [64].

Діагностування у школах США є певною системою дій та процедур з установаження відповідності змісту, рівня та якості підготовки учнів до вимог стандартів, програм та навчальних планів.

Оцінювання характеризується різноманітністю форм, функцій, типів та тривалістю організації атестації. За типом розрізняють зовнішню і внутрішню атестацію. Вона виконує такі функції: моніторинг індивідуального прогресу учня; визначення рівня знань учня та сертифікацію; діагностику ймовірних труднощів у навчанні та інші. За формами виділяють поточну, підсумкову, нормативну, сумативну та діагностичну атестацію.

У всіх штатах помітна тенденція до зростання успішності учнів, збільшення відсотка тих, хто показує високий рівень знань на тестах у випускних класах, зростання кількості школярів, що навчаються на академічному напрямі та отримують гарну підготовку до вступу в коледжі та закінчують їх, а також зростання випускників шкіл, які здобули професії за час навчання у 9–12 класах [261, с. 300].

З'ясовано, що діагностування учнів середньої школи є основою для здійснення диференціації профільного навчання та сприяє ефективності навчання, якщо виконуються такі умови:

- соціокультурні – використання принципів громадянського суспільства (відкритість, гуманізм, демократизм, звітність системи освіти перед суспільством); орієнтування на індивідуалізацію навчання; використання принципу прагматизму в освіті (стандарти, зміст, організація); якісне управління освітою на місцевому рівні (місцева шкільна рада);

- соціально-педагогічні – широка практика використання моделей атестації, що орієнтуються на особистість учня, його індивідуальні потреби та особливості; підсилення ролі учня в процесі його власного навчання, тобто підвищення відповідальності за результати й формування навичок самооцінки; позитивний досвід взаємодії батьків та суспільства з освітніми системами з питань оцінювання, діагностування знань та атестації (участь у підготовці, проведенні, аналізі, вдосконаленні та подібне);

- організаційно-методичні – можливість використання різних форм атестації; застосування відпрацьованих процедур підготовки, проведення та аналізу результатів атестації; доступність для вчителя та адміністрації детальної інформації, необхідної при атестації для діагностування та планування навчального процесу; ефективні методи збору, опрацювання та аналізу отриманої інформації, які базуються на статистичних моделях [192, с. 58–65].

Врахування цих особливостей дозволяє не лише покращити педагогічні параметри якості шкільної освіти, але і якості “підготовки до життя” випускників школи (розвиток здібностей, реалізація як особистості, прояв ініціативи, знаходження відповідної роботи та інше), що є одним з дуже важливих критеріїв якості шкільної освіти [126, с. 57].

Отже, можемо підсумувати, що в США диференціацію профільного навчання учнів старшої школи здійснюють на основі діагностування знань, умінь та навичок учнів середньої школи. У 6–8 класах учням пропонують набори тестів на визначення поточних знань, інтелектуального рівня, інтересів, нахилів та іншого. Тестову систему активно і успішно використовують у школах США вже кілька століть, незважаючи на те, що останнім часом її піддають критиці. Аналіз тестових робіт та інших завдань допомагає учням визначитись із напрямом профілізації в старшій школі.

Диференційоване навчання і визначення профілю школярів відбувається не лише за результатами тестувань, оцінками, рівнем здібностей та можливостей учнів, велике значення мають бажання й інтереси самих учнів, їх батьків, можливості освітнього закладу, наявність відповідної кількості вчительського персоналу, предметних кабінетів та інших матеріально-технічних особливостей.

3.2. Характеристика змісту стандартів профільного навчання в старших класах

У США профільне навчання організовується відповідно до стандартів освіти, тобто до загальноприйнятих норм, що використовуються для оцінювання якості. Національний освітній стандарт – це сукупність чітко визначених нормативних вимог до змісту навчальних програм, обов’язкового мінімуму знань та вмінь школярів [61, с. 131].

Державний стандарт загальної середньої освіти – зібрання норм і положень, що визначають державні вимоги до освіченості учнів та випускників шкіл на всіх рівнях загальної середньої освіти, а також гарантії держави у її здобутті.

Проблема стандартизації загальної середньої освіти в США,

зокрема профільного навчання, є дуже важливою. Американці переконані, що її розв'язання сприятиме виведенню освіти на новий якісний рівень та забезпечить державу відмінними спеціалістами. Звертаємо нашу увагу на змістову та цільову характеристики національних стандартів профільного навчання та курикулуму.

Проблемі стандартизації в системі загальної середньої освіти США присвятили праці К. Корсак, О. Ляшенко, З. Малькова, В. Пилиповський, Л. Пуховська, В. Розумовський, А. Сбруєва, Т. Цирліна, М. Шутова та ін. Стандартоорієнтоване навчання підтримували Б. Блум (B. Bloom), Дж. Брунер (J. Bruner), К. Гатегно (C. Gattegno), Б. Зан (B. Zan), В. Спейді (W. Spady), М. Такер (M. Tucker) та ін. Стандарти навчання іноземних мов (мету, завдання, вимоги) у комплексі складових змісту освіти в середніх навчальних закладах США розглядали О. Акатсьєв, І. Білецька, П. Велянін, Н. Гусейнова, М. Нікітін, М. Шутова.

Стандартизацію здійснюють різними шляхами залежно від того, чи управління освітньою системою є централізованим чи децентралізованим. Оскільки система освіти США традиційно децентралізована і в американській конституції відсутні статті щодо освіти, а федеральний стандарт освіти має рекомендаційний характер і є основою для формування стандартів освіти у різних штатах, то освітніми питаннями завжди займалася регіональна та місцева влади. Кожний штат має власні законодавчі акти в галузі освіти.

Освітню політику в штаті визначає Рада з освіти. До складу цього державно-суспільного органу входять декілька представників ділових кіл, наукових товариств, конфесій тощо. Іноді забороняється бути в складі Ради освітянам. Виконавчим органом Ради є Департамент освіти штату, керівник якого призначається Радою. Діяльність зазначених органів донедавна мала переважно консультативний характер.

Отже, для США, країни з децентралізованою системою управління освітою, державні стандарти були донедавна досить новим та незвичним явищем. Тому процеси стандартизації, пов'язані з необхідністю підвищення якості освіти, протягом останніх десятиліть відбуваються дуже активно [261, с. 145–149].

Але останнім часом ситуація змінюється. Одним із освітніх стратегічних завдань США є збільшення впливу федеральних властей

на освіту та зменшення автономії регіональних і місцевих органів управління.

Процес стандартизації освіти розпочався з публікації доповіді “Нація у небезпеці” (A Nation at Risk) у 1983 році. Було видано закони “Про громадянські права” (Civil Rights Act, 1991), “Про однакові можливості” (Equal Opportunities Act, 1995) та федеральні закони “Про національні цілі освіти” (National Goals for Education, 1990), “Про покращення дошкільної освіти” (Improving Preschool Education, 1990), “Про попередження відсіву учнів зі шкіл” (Preventing Student’s Dropout, 1991) та ін. Тобто, починаючи з 1980 років, спостерігається тенденція у процесі реформування системи освіти США до встановлення академічних стандартів щодо того, що мають знати та вміти учні. Ці стандарти є основою для інших освітніх компонентів. Реформаторський рух, що базується на стандартизації освіти (the SBE (standards-based education) reform movement), прагне забезпечити прозорі стандарти, які піддаються вимірюванню, для учнів усіх державних шкіл. Стандартами визначатимуться системи навчання, оцінювання, професійний розвиток учителів та навчання кожного школяра [58, с. 243].

Провідним підходом до побудови стандартів змісту освіти та процесуальними характеристиками їх запровадження у 1990–2010 роках став пріоритет стандартів “світового рівня” на відміну від стандартів мінімальної компетенції. Стандарти мінімальних (базових) компетенцій використовувалися в школах 34 штатів США в 1973–1983 роках та передбачали виконання мінімальних вимог для закінчення школи. Їх запровадження мало позитивне значення для підвищення навчальних досягнень учнів із низьким рівнем успішності (але не для більшості) та стандартів грамотності. У сучасних умовах підхід до створення стандартів як норм функціональної грамотності в певній галузі знань використовується досить часто (наприклад, “Рівні навчальних досягнень з природничо-наукової грамотності” (1993) та “Стандарти технологічної грамотності: зміст технологічної освіти” США (1996)). Як правило, це означає формулювання вимог на рівні, необхідному для підготовки “функціонального дорослого індивіда” для життя в сучасному суспільстві. Розуміння цілей освіти як досягнення функціональної грамотності зазнає різкої критики. М. Епл вказує, що метою є

формування не “функціональної грамотності”, а критичної грамотності, повноцінної грамотності, політичної грамотності, що надає особистості можливість глибокого розуміння і контролю всіх сфер соціального життя, у яких вона бере участь.

У державі процес стандартизації сповільнює традиційно обмежене федеральне фінансування. Значний відсоток коштів надходить у школи з приватних джерел, і зрозуміло, що вони захищають свої права на самостійне розв’язання питань, пов’язаних з навчанням і оцінюванням рівня знань учнів. Концепція загальних державних стандартів тривалий час не сприймалася американцями серйозно, але з часом освітяни почали усвідомлювати, що підтримання нових змін є просто необхідним.

У 1989 році освітній саміт за участю представників усіх п’ятдесяти керівників штатів та президента Дж. Буша схвалив прийняття національних освітніх цілей на 2000 рік; цілі включали стандарти змісту освіти. У тому ж році Національна рада вчителів математики (National Council of Teachers of Mathematics) опублікувала документ, який базувався на стандартах “Стандарти курикулуму та основ шкільного курсу математики” (Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics).

Стандартоорієнтовані національні освітні цілі (Цілі 2000) (The standards-based National Education Goals (Goals 2000)) були визначені Конгресом США у 1990 роках за президенства Б. Клінтона. У програмі “Цілі 2000: Закон про освіту” (1994) зазначалося про створення Національних освітніх стандартів і Комісії з удосконалення (Improvement Council) для з’ясування змісту та рівня виконання стандартів у різних штатах. Ця комісія повинна була співпрацювати з попередньою Національною комісією з освітніх стандартів (National Council of Education Standards). Сутність освітніх стандартів світового рівня була чітко сформульована в документі “Цілі 2000: Закон про освіту”, яким передбачається, що у 2000 році американські школярі будуть кращими у світі за знаннями з математики та природничих наук, забезпечуватимуть конкурентоспроможність особистості та нації на глобальному ринку. Значним кроком є вироблення положення про надання якісної освіти всім школярам. І хоча держава не здобула світове лідерство у сфері шкільної математики та природничих наук у 2000 році, про що

свідчать результати досліджень міжнародних порівнянь якості знань TIMMS (the Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) – серія інтернаціональних досліджень знань учнів із математики та природничих наук), TIMSS–R (the Trends in International Mathematics and Science Study–REPEAT) – повторення серії інтернаціональних досліджень знань учнів із математики та природничих наук (повторення дослідження було здійснено, щоб забезпечити уявлення про досягнення восьмикласників із математики та природничих наук у міжнародному контексті), PISA ((Programme for International Student Assessment) – міжнародна програма з оцінки освітніх досягнень учнів, тест, який оцінює грамотність школярів у різних країнах світу та вміння застосовувати знання на практиці [261, с. 156]. Відбувається раз на три роки, в тесті беруть участь підлітки віком 15 років) та PISA–2 ((Programme for International Student Assessment) – другий етап міжнародної програми з оцінки освітніх досягнень учнів), все ж рівень знань значно покращився, прагнення досягти мету принесло значні результати:

1) регіональні стандарти якості знань, національні стандарти з окремих предметів, запровадження яких має добровільний характер, обов'язкові для використання підручники за вибором штату, що фактично виконують роль стандартів змісту освіти (близько половини штатів США);

2) результатоцентрована парадигма, що зумовила формулювання стандартів змісту освіти у вигляді запланованих показників навчальних досягнень учнів (attainment targets);

3) зближення змісту обов'язкової освіти в різних країнах, що дає можливість говорити про розвиток тенденції глобалізації курикулуму, тобто уніфікації і навіть стандартизації змісту освіти не тільки в регіональному, національному, а й у міжнародному вимірах. Воно спричинено особливостями освітніх реформ сьогодення, процесами економічної глобалізації, що приводить до зростання рівня підготовки та мобільності трудових ресурсів, інтернаціоналізації культурного життя людства. Значну роль у цьому процесі відіграють міжнародні порівняння якості знань, як TIMMS та PISA. Критерії оцінювання знань учнів, що застосовуються в міжнародних вимірах, обов'язково враховуються при розробці національних стандартів. Результати цих масштабних акцій стали важливою спонукальною

силою для проведення національних реформ змісту освіти. Дослідження експертів показують, що навчальні програми початкової та середньої освіти розвинених країн стають все більше взаємовідповідними;

4) процес розробки стандартів змісту освіти зосереджується переважно навколо таких ключових навчальних дисциплін, як рідна мова, математика, природничі науки, іноземна мова, природничі та соціальні науки, географія, мистецтво, технології, фізична культура. Такі пріоритети зумовлені не в останню чергу висновками теорій людського капіталу та економічного росту про вплив знань у названих галузях на економічний потенціал нації. Американський економіст Р. Барро дослідив вплив значної сукупності чинників (характер прийняття політичних рішень, якісні та кількісні характеристики населення, обсяг соціального та людського капіталу) на зростання валового національного продукту (ВНП) більш як 100 країн світу протягом 1960–1995 років. До освітніх показників, що бралися до уваги, належали як кількісні (тривалість початкової, середньої та вищої освіти; частка населення віком від 25 років, що має кожний із названих рівнів освіти), так і якісні (рівні навчальних досягнень учнів початкової школи, рівень освіченості жінок, результати міжнародних порівнянь якості знань). Результати дослідження показали, що кожний додатковий рік навчання населення в середній та вищій школі дає 0,44 % щорічного зростання ВНП, що пояснюється активізацією використання нових ІКТ та виробничих технологій із підвищенням освітнього рівня робочої сили. Серед якісних показників, які досліджувались за результатами міжнародних порівнянь знань, найбільш значущими виявилися знання з природничих наук: підвищення результатів тестів на один статистично значущий вимір (0,08) дає 1 % щорічного зростання ВНП. Позитивною, однак дещо меншою, ніж з природничими дисциплінами, є кореляція між ростом якості знань із математики та рідної мови (читання) і ростом національної економіки. В цілому якісні показники виявилися більш вагомими для зростання економіки, ніж кількісні. Економічна детермінованість пріоритетних напрямів реформування освіти, що супроводжується їх формулюванням як національних стратегічних пріоритетів, часто призводить до звуження обсягу викладання “непріоритетних” дисциплін, про що свідчать дослідники з усіх розвинених країн та міжнародні порівняння процесуальних

характеристик стандартоорієнтованих реформ [260];

5) ще однією проблемою стандартоорієнтованих реформ є суперечність між предметним підходом до формулювання стандартів змісту освіти та інтегрованим, що набув значного розвитку в шкільній практиці англomовних країн. До причин зростаючої популярності інтегрованих курсів відомі американські дидакти А. Коста та Р. Лібман відносять: “По-перше, характер сучасного наукового пошуку, що спрямований на знаходження в хаосі ідей, машин, тварин та соціумів важливих взаємозв'язків між ними. Він вимагає побудови більш узагальненого, взаємопов'язаного знання. По-друге, навчальні програми, побудовані на вивченні окремих дисциплін, виникли як результат маскулінної та західної логіки мислення. Необхідно брати до уваги проблеми жінок, краще розуміти перспективи розвитку корінних народів, мислити глобально для того, щоб навчальні програми відзеркалювали різноманіття точок зору та способів викладу знань”. Однак за будь-якої побудови інтегрованих курсів необхідно, як справедливо стверджують відомі американські дидакти Р. Марзано та Д. Кендолл, спочатку точно визначити знання та навички, що інтегруються в нові курси, тобто визначити стандарти й рівні досягнень у межах традиційних навчальних дисциплін, а потім думати про унікальні шляхи їх об'єднання в авторських інтегрованих курсах [260, с. 154–135];

б) нового розвитку набув у 90-ті роки процес диференціації учнів за розумовими здібностями, що суперечить логіці стандартоорієнтованих реформ, яка вимагає забезпечення високої якості освіти для всіх учнів. Особливо показовою в цьому плані стала освітня політика британських консерваторів, спрямована на відродження селективних граматичних шкіл та перетворення сетів на провідну організаційну основу англійської школи;

7) суперечливим питанням для укладачів стандартів є формулювання завдань розвитку когнітивних навичок та умінь учнів. У світовій практиці застосування освітніх стандартів існує три підходи до розв'язання цієї проблеми:

а) визначення завдань розвитку пізнавальної сфери учнів у формі загальних когнітивних навичок та умінь, необхідних для вступу до світу праці, формування яких є сукупним завданням навчального процесу в цілому, а не окремих навчальних дисциплін.

Такий підхід є характерним, зокрема, для стандартів, укладених за участю експертів економічних організацій, що представляють інтереси роботодавців в освіті. Наприклад, у відомому в США документі “Головні вимоги робочого місця: чого вимагають роботодавці” сформульовано 16 когнітивних навичок та умінь, до яких належать, насамперед, навички читання, письма, спілкування, розв’язання проблем, роботи в групі. З розумових умінь, що називають уміннями “вищого порядку” (high order skills), на першому місці стоїть креативне мислення;

б) визначення специфічних когнітивних навичок та умінь, що є предметом пріоритетного розвитку в процесі вивчення окремих навчальних дисциплін. Наприклад, у процесі вивчення історії відповідним національним стандартом визначено завдання розвитку історичного мислення, що передбачає хронологічне мислення, навички проведення історичного дослідження, розуміння історичних подій та процесів;

в) імпліцитне формулювання завдань когнітивного розвитку учнів у стандартах змісту освіти на відміну від попередніх двох підходів, у яких вони сформульовані експліцитно.

З названих трьох підходів перевага надається першим двом, оскільки третій не достатньо концентрований на розвивальній функції освіти [261, с. 178].

Втім, уведення стандартоорієнтованих реформ здійснювалось не легко та мало певні труднощі:

1) перевантаження змісту освіти на ранніх етапах реформаційного процесу;

2) недостатня увага до цілеспрямованого професійного розвитку вчителів на етапах підготовки та втілення реформ;

3) запізнення в підготовці навчально-методичної бази стандартоорієнтованих реформ;

4) прескриптивний характер здійснюваних реформ, що позбавляє вчителів можливості самовизначення у своїй професійній діяльності, призводить до багатьох негативних наслідків: послаблює їх внутрішню професійну мотивацію, позбавляє відчуття задоволення своєю діяльністю, викликає відчуження від здійснюваних реформ, що врешті-решт призводить до недостатньої ефективності реформи або до її цілковитої поразки [263].

Під керівництвом Національної комісії з освітніх стандартів федеральний уряд передбачив виділення коштів кільком організаціям на створення стандартів. Основною ідеєю держстандартів є створення директив про те, що учень повинен знати з конкретного предмета з певної теми. Для цього необхідно порівняти досягнення американських учнів зі світовими стандартами. Таке порівняння дозволить підвищити рівень знань учнів та, відповідно, працездатність підростаючого покоління і конкурентоспроможності США в глобальній економіці.

Оскільки метою створення держстандартів є покращення учнівських досягнень, то зацікавлення федерального уряду до розвитку навчального плану лише зростає. Саме тому держстандарты постійно змінюються, відповідаючи новим національним завданням, які визначаються політиками.

У Стандартах не аналізується сучасний стан вивчення шкільних дисциплін у США. Поряд з тим, що цей документ відображає найкращу навчальну практику, він не зазначає, якого рівня досягає більшість учнів у результаті вивчення іноземної мови. Стандарти визначають еталон, з яким порівнюватимуться досягнення учнів у майбутньому, і не передбачають реалізацію за короткий термін [33].

Стандарти не є супроводом до навчального плану. Хоча вони й демонструють досвід застосування навчальної програми і містять зразок неперервного тривалого навчання, яке починається в початкових класах, продовжується в середній та старшій школах, але не описують зміст самого курсу і не рекомендують послідовність вивчення матеріалу. Державні стандарти повинні застосовуватися разом зі стандартами, які функціонують на рівні штату, місцевими стандартами та навчальним планом, щоб визначити найкращі підходи й можливі результати в конкретних округах та школах.

Стандартоорієнтована шкільна реформа мала значний вплив на державні школи. До 1996 року Національний освітній саміт 44 керівників та 50 корпоративних генеральних директорів встановив пріоритети:

- високі академічні стандарти та очікування від усіх учнів;
- розробка та застосування складніших та чіткіших тестів для визначення, чи виконують учні ці стандарти;
- системи відповідності (підзвітності), які є стимулом,

забезпечують винагороди для освітян, учнів та батьків, заохочують до співпраці та допомагають учням виконати ці стандарти.

До 1998 року всі штати або уже втілили, або були в процесі втілення академічних стандартів для учнів із математики й читання. Від того, чи відповідало навчання учнів новим стандартам, залежали такі аспекти: заохочення чи покарання вчителів і службовців, переведення школярів до наступного класу чи залишення на наступний рік, успішне завершення 12-річної школи чи відмова у видачі диплома про її завершення та інше. Зазвичай це визначалось за допомогою тестування (criterion-referenced test).

Освітня ініціатива “Америка 2000” передбачала створення та федеральну підтримку для розвитку держстандартів з семи навчальних дисциплін [341, с. 23].

Розглянемо освітні стандарти на прикладі іноземної мови. У 1993 році коаліція з чотирьох мовних організацій – Американська рада з навчання іноземних мов (the American Council of the Teaching of Foreign Languages), Американська асоціація вчителів французької мови (the American Association of Teachers of French), Американська асоціація вчителів німецької мови (the American Association of Teachers of German), Американська асоціація вчителів іспанської та португальської мов (the American Association of Teachers of Spanish and Portuguese) – одержала фінансування від Департаменту освіти США і Національного фонду для гуманітарних наук з метою створення стандартів з навчання іноземних мов для усіх класів державної школи [344, с. 89].

Комісія в складі одинадцяти осіб взяла на себе зобов’язання протягом трьох років визначити зміст стандартів з навчання іноземних мов. Остаточний документ “Стандарти для вивчення іноземної мови: підготовка до XXI століття” (Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century) [562], опублікований у 1996 році, представляє єдине уявлення освітян, підприємців, уряду і громадськості про роль навчання іноземних мов в американській освіті. Цей документ використовується учителями, адміністраторами та авторами навчальних планів як на державному, так і місцевому рівнях з метою вдосконалення процесу навчання іноземних мов у державних школах.

Американська рада з навчання іноземних мов відіграла

провідну роль у спільному проекті, який відповідав за розвиток змісту національних стандартів з навчання іноземних мов. Цей проект продовжує діяти, зосереджуючись на стандартах та розвитку програм, які беруть участь у реалізації стандартів по всій країні.

У Стандартах вивчення іноземних мов виділено п'ять основних цілей (The five C's of foreign language education): спілкування іншою мовою, окрім англійської (Communication); отримання знань про інші культури та їх розуміння (Culture); зв'язок з іншими дисциплінами та набуття інформації (Connection); розуміння природи мови і культури через здійснення порівняльного аналізу мови, яка вивчається (Comparison); взаємодія в багатомовному суспільстві у своїй країні та у всьому світі (Communities) [33].

У державних стандартах з іноземних мов зазначено, що всі лінгвістичні та соціальні знання, необхідні для ефективного спілкування й порозуміння, можна передати так: "Знати як, коли і чому сказати щось комусь" (Knowing how, when, and why to say what to whom). Якщо раніше навчання іноземних мов зосереджувалось на граматиці та лексиці, то сьогодні набуття навичок спілкування на відповідному рівні з носіями мови є основною метою навчання іноземних мов [33].

У Стандартах подано також у скороченому вигляді завдання, вимоги, чого повинні навчитись учні четвертого, восьмого та дванадцятого класів відповідно до кожної з п'яти основних цілей.

Першим аспектом Стандартів є спілкування, він містить три підстандарту.

Стандарт 1.1. Учні беруть участь у процесі спілкування, висловлюють і сприймають інформацію, виражають почуття та емоції, обмінюються досвідом.

Стандарт 1.2. Учні розуміють і перекладають писемне та усне мовлення на різні теми.

Стандарт 1.3. Учні презентують аудиторії слухачів інформацію, концепції та ідеї на різні теми [33].

Друга ціль Стандартів, що охоплює культуру, передбачає дотримання двох підстандартів.

Стандарт 2.1. Учні демонструють розуміння взаємозв'язку між звичаями й тенденціями культури, що вивчається.

Стандарт 2.2. Учні показують знання взаємозв'язку між

досягненнями й тенденціями культури, що вивчається.

Мета Стандарту, у якій йдеться мова про міжпредметні зв'язки:

Стандарт 3.1. Учні збільшують і розвивають свої знання з інших дисциплін через іноземну мову.

Процес навчання сьогодні більше не обмежується конкретною дисципліною, а є міждисциплінарним. Нова інформація та матеріал, вивчений на занятті з інших предметів, стає основою для подальшого вивчення на уроці іноземної мови.

Стандарт 3.2. Учні отримують інформацію і розпізнають характерні положення, що можливо лише через вивчення іноземної мови та культури.

Аспект, що стосується розуміння природи мови і культури, охоплює також два стандарти [33].

Стандарт 4.1. Учні показують розуміння природи мови, що вивчається, порівнюючи її з рідною мовою (базується на впливові, який здійснює вивчення лінгвістичних особливостей нової мови, на вмінні учнів досліджувати англійську мову і висувати гіпотези про структуру та використання мов).

Стандарт 4.2. Учні демонструють знання суті культури, що вивчається, порівнюючи її зі своєю культурою [33].

П'ятою метою національних стандартів є вироблення в учнів уміння взаємодіяти в багатомовному суспільстві як у своїй країні, так і в усьому світі, що передбачає таке:

Стандарт 5.1. Учні використовують мову в шкільному середовищі та поза ним (тобто мова є інструментом комунікації з носіями цієї мови протягом усього життя: у школі, в суспільстві, за кордоном).

Стандарт 5.2. Учні засвідчують бажання навчатися протягом усього життя, використовуючи мову для власного задоволення та збагачення [52].

Отже, "Стандарти вивчення іноземної мови: підготовка до ХХІ століття" призначені для широкої аудиторії: педагогів, керівників освітніх установ, громадськості, батьків та учнів і мають багато цілей. Ці документи не є навчальними планами з курсу іноземної мови, це не рекомендації для щоденного поурочного планування; у них не визначається методологія, засоби і форми навчання. У них лише вказується призначення, а не шлях виконання. У Стандартах,

як засвідчила їх змістова характеристика, зазначається, що учні повинні знати і вміти. Їх обробка на рівні конкретного штату визначає навчальний план та програмний зміст. Місцевий навчальний план далі визначає зміст курсу з іноземної мови. Поурочне планування адаптує навчальну програму, визначаючи необхідний навчальний матеріал, активні й ефективні види діяльності, які необхідно застосовувати на занятті з іноземної мови [33].

Національні стандарти є лише основою для розроблення кожним штатом своїх власних. Позитивним елементом є багатогранність такої освіти та врахування місцевих особливостей. Але, з іншого боку, у зв'язку з тим, що зміст програм і навчальних планів, а також обов'язкові уміння й навички для учнів встановлюються на рівні кожного окремого штату, це досить часто призводить до зниження вимог до навчальних досягнень учнів та професійної діяльності вчителів і стає причиною низького рівня підготовки випускників шкіл.

Отже, стандарти у вивченні іноземних мов у XXI столітті передбачають: 1) формування комунікативної компетенції через розвиток міжособистісних, інтерактивних і презентаційних мовленнєвих умінь; 2) формування соціокультурної компетенції через розуміння різних аспектів культури країни, мова якої вивчається; 3) розвиток міждисциплінарних зв'язків та інформаційної культури засобами іноземної мови; 4) порівняльний аналіз іноземної мови й культури з рідною; 5) участь у діяльності багатомовної спільноти у школі і поза нею, готовність до освіти впродовж життя засобами іноземної мови.

Повторно було прийнято Акт про початкову та середню освіту (the Elementary and Secondary Education Act (ESEA)), щоб гарантувати, що всі штати мають чіткі суворі стандарти для викладання всіх предметів на всіх рівнях. Багато освітніх цілей документа "Жодної дитини поза увагою" (No Child Left Behind (NCLB)), який був прийнятий за президентства Дж. Буша у 2001 році, базувались на принципах попередньої системи освіти (outcomes-based education), але враховував досягнення цілей, які не були виконані [51].

Сьогодні в США актуальною залишається проблема

стандартизації загальної середньої освіти. Нові стандарти повинні врахувати регіональні особливості штатів та навчальних закладів, тобто варіативність змісту освіти, а також встановити необхідний мінімум освіти на федеральному рівні. У 2009 році був затверджений план підготовки загальних стандартів освіти, який підтримали 46 штатів США та округ Колумбія. Міністр освіти США А. Данкан (A. Duncan) заявив, що прихильно ставиться до стандартизації системи освіти країни [236].

Перехід до стандартизованої системи освіти є еволюцією від попередньої – системи, яка базувалась на досягненні кінцевого результату ((outcomes-based education) OBE) та була розкритикована й відхилена як нефункціональна у 1990-х роках. Основними цілями системи OBE в освітніх стандартах було створення незмінних елементів курікулуму, які окреслюють специфіку знань та умінь, якими має володіти учень, та акцент на системі оцінювання, яка базується на критеріях та незмінних елементах.

Рух за стандартизацію відбувався від спроб перетворення NCEE М. Такера (M. Tucker's NCEE), яке пристосувало деякі аспекти руху OBE В. Спейді (W. Spady's OBE movement) у систему, яка базувалась на створенні стандартів та оцінювань для свідоцтва про здобуття середньої освіти (Certificate of Initial Mastery). З того часу від попередньої системи відмовились усі штати, включаючи Вашингтон та Орегон, та згодом ввели випускні іспити.

Організація процесу стандартизації передбачала домовленості з штатами та округами та затвердження штатами законодавчої діяльності освітньої реформи на початку 1990-х років, яка базувалась на цій моделі. Хоча багато освітян не вірили в успіх програми, рух за стандартизацію отримав сильнішу підтримку від більшості консерваторів, ніж попередній (OBE), через прийняття основних принципів із підвищення вищих академічних стандартів. Він вважається освітнім еквівалентом спланованої економіки зі спробами вимагати від дітей досягнення кращих рівнів у освіті, просто підвищуючи очікування та застосовуючи покарання й санкції до шкіл та учнів, які не можуть відповідати новим стандартам [62].

Реформаторський рух, що базується на стандартизації освіти (the standards-based education reform movement), був створений для того, щоб забезпечувати гарантії, що кожен підліток отримає повноцінний

диплом про завершення старшої школи, який слугуватиме суспільною гарантією, що він може читати, писати, обізнаний з основами математики на рівні, який влаштує роботодавця. Щоб діти не одержали несподіваної поразки наприкінці старшої школи, стандарти діють і в молодшій та середній школі, передбачають регулярну перевірку рівня знань, умінь і навичок з оцінюванням за допомогою різних засобів. Освітні стандарти передбачають, що всі восьмикласники повинні уміти читати та виконувати математичні дії з курсу, що передує алгебрі. Реформування математики передбачає акцент на глибокому розумінні та практичному застосуванні, а не абстрактній академічній математиці [602].

У США діють освітні стандарти на федеральному рівні (Національні освітні стандарти з природничих предметів (National Science Education Standards), Принципи та стандарти для шкільної математики (Principles and Standards for School Mathematics), Стандарти для CSTA K–12 (Standards for CSTA K–12), National Reading Panel (Національна Panel для читання), Програма “Жодної дитини поза увагою” (No Child Left Behind Act), Відповідний щорічний прогрес (Adequate Yearly Progress), Цілі 2000 (Goals 2000), Перехід від школи до роботи (School-to-work transition), Національна Рада з питань стандартів навичок (National Skill Standards Board)) [490; 601] та на рівні штатів [62].

Жоден учень з причин фінансової скрути, віку, расової, культурної чи етнічної приналежності, статі, фізичних вад чи сімейного стану не буде звільнений від вивчення обов’язкового матеріалу, хоча й визнано, що окремі учні можуть здійснювати навчання різними шляхами та на різних рівнях.

Стандарти визначаються в результаті політичних обговорень, які зосереджуються на тому, *що* саме учні повинні вивчати, щоб бути конкурентоспроможними на ринку праці, а не з побажань видавців підручників, професіоналів у освітній сфері чи прийнятій традиції. Зазвичай стандарти публікують у доступних матеріалах, де з ними можуть ознайомитись батьки, платники податків, професійні освітяни, укладачі підручників та інші зацікавлені особи [52, с. 47].

Стандарти фокусуються на меті створення грамотної та економічно конкурентоздатної робочої сили:

- стандарти визначають, що учні мають знати, розуміти та

робити;

- стандарти мають відповідати процесам еволюції та світовим тенденціям, майбутнім спеціальностям та освітнім потребам;

- стандарти мають бути написані так, щоб усі учні могли їх досягати, а талановиті – випереджати;

- абсолютно всі учні здатні навчатися та досягати високих сподівань: і здібні школярі, і ті, яким важче дається навчання, можуть вивчати новий матеріал власними темпами та шляхами;

- пріоритетним є навчання, яке допомагає окремому школяреві опанувати інформацію та навички, зазначені в стандартах;

- навчання має бути справедливим: підгрупи піддаються ретельній діагностиці для того, щоб визначити і скасувати расизм, упереджене ставлення та деспотизм низьких очікувань;

- учителі з відповідною освітою наділені повноваженнями самостійно приймати рішення, які сприятимуть ефективному навчанню, не обов'язково виробляти стиль учителювання, зазначений у традиційних освітніх моделях;

- пришвидшення чи сповільнення темпів навчання учнів має базуватися на фактичних навчальних досягненнях школярів, а не на їх вікові, досягненнях їх однокласників чи традиціях [33; 341].

Важливо зрозуміти, як відбувається адаптація національних стандартів на місцевому рівні. Стандарти вивчення іноземної мови: підготовка до XXI століття не є навчальними планами з курсу іноземної мови (сучасної чи класичної), це не рекомендації для щоденного поурочного планування; у них не визначається методологія, засоби і форми навчання. Тут лише вказується призначення, а не спосіб виконання. У Стандартах, як засвідчила їх змістова характеристика, зазначається, що учні повинні знати і вміти. Їх обробка на рівні конкретного штату визначає навчальний план та програмний зміст. Місцевий навчальний план далі визначає зміст курсу з іноземної мови. Поурочне планування адаптує навчальну програму, визначаючи необхідний навчальний матеріал, активні й ефективні види діяльності, які необхідно застосовувати на занятті з іноземної мови [32, с. 67].

Розглянемо основні компоненти стандартоорієнтованої шкільної освіти в США:

а) критерії специфічних, конкретних, вимірюваних стандартів у інтегрованому курикулумі, які діють у всіх школах усіх штатів, незалежно від національності чи рівня достатку;

б) критерії шкільних тестів розробляються саме на основі цих стандартів, а не на прийнятій системі, тобто поділом за класами, потоками, рівнем знань тощо (norm-based relative rankings);

в) зменшення розривів між групами з різними національностями, протилежними статями та рівнем доходу.

Атестація американських школярів обов'язково відповідає стандартам. Чотирма основними її видами є Authentic assessment, Criterion-referenced test, Norm-referenced test, Випускний екзамен у старшій школі (High school graduation examination).

Окрім цього, є ще ряд стандартизованих тестів у США [51]. Деякі аспекти стандартоорієнтованої реформи піддаються значній критиці. Дослідник Каліфорнійського університету в Лос-Анжелісі Г. Орфілд (G. Orfield) не погоджується з тим, що всі учні повинні здавати складний тест для того, щоб отримати диплом про завершення старшої школи. Багато критики лунає на адресу стану викладання математики, деякі її елементи не належать до академічного змісту, а деякі не виконують курикулум. Прихильники традиційного навчання переконані, що нереально очікувати, що всі учні зможуть досягти того рівня, який під силу лише академічно талановитим.

Стандартизація курикулуму передбачає використання таких елементів: декодований текст (Decodable text), читання в малих групах під керівництвом педагога (Guided reading), навчання фонетики (Phonics), цілісність мови (Whole language), традиційне навчання (Traditional education), пряме навчання (Direct instruction), оцінювання (Grades) та ін.

Але для нашого дослідження важливо зрозуміти, що, окрім Федерального департаменту освіти, який видає рекомендаційні плани і програми для усіх штатів, та безпосередньо шкіл районів і округів окремих штатів, є ще низка дуже важливих організацій, асоціацій, програм, планів, проектів та освітніх рекомендацій, які підпорядковуються Федеральному департаменту освіти й безпосередньо відповідають за формування шкільного курикулуму. Вони входять до складу системи освіти США (U.S. Educational

System) та визначають стандарти навчальних планів, програм і змісту навчання (Curriculum and Content Standards). І хоча в Сполучених Штатах Америки відсутній єдиний національний курикулум, все ж штати, шкільні округи та національні асоціації рекомендують та вимагають, щоб місцеві стандарти виконувались і забезпечували підґрунтя для планування шкільного навчання. Федеральні закони контролюють розробку й удосконалення стандартів у штатах, якщо вони не виконуються, то штати не отримують федеральної підтримки [65]. Нижче охарактеризуємо деякі основні плани, стандарти та вимоги.

Таблиця 3.1

Основні плани, стандарти та вимоги до шкільного навчання у США

№	Назва	Пояснення
1.	Федерально схвалені плани відповідальності штатів (Federally Approved State Accountability Plans)	це директива затверджених документів відповідальності штату згідно з актом про початкову та загальну середню освіту (the Elementary and Secondary Education Act)

Продовження таблиці 3.1

2.	Федеральні ресурси для досягнення досконалості в освіті (Federal Resources for Education Excellence (FREE))	це розгорнута директива джерел та ресурсів для формування курикулуму, яка організована за предметами та містить посилання
3.	Макрел (СКРОЛ) Директива національного набору стандартів за предметами (MCREL Directory of National Subject Benchmark Standards)	це директива з набору стандартів для різних навчальних дисциплін, розроблена національними професійними асоціаціями та укладена Середньоконтинентальною регіональною освітньою лабораторією, яка фінансується федеральною владою
4.	Інформаційний	інформація про набір стандартів,

	ресурс про стандарти від Макрел (СКРОЛ) (MCREL Benchmark Standards Database)	укладений для зручного пошуку за предметом та рівнем школи, створений за сприяння Середньоконтинентальної регіональної освітньої лабораторії (the federally funded Mid-Continent Regional Education Laboratory)
5.	Директива про державні стандарти формування курикулуму Освітньої комісії Штатів (ECS Directory of State Curriculum Standards)	збірка доповідей з посиланнями про державні стандарти з певних предметів, укладена за сприяння ECS (the Education commission of the States) – Освітньої державної комісії
6.	NCEO Директива вимог для успішного випуску з державних загальноосвітніх закладів	містить офіційну інформацію про успішне завершення загальноосвітніх шкіл, що в багатьох штатах включає складання екзаменів.
7.	ECS Зведення державних вимог до випуску та вступу (ECS Table of State Graduation and Admission Requirements)	забезпечує доступ до 2006 повідомлень про те, як державні загальноосвітні вимоги випуску – зазначені у Пунктах Карнегі – пов'язані з державними мінімальними післядипломними вимогами вступу до вищих закладів.

Науковець О. Карп'юк дослідила діяльність американської Національної ради з стандартів умінь, створеної у 1994 році для визначення стандартів та здійснення оціночної процедури для 15 секторів економіки. Профільна підготовка кадрів контролюється професійними асоціаціями, які, в свою чергу, ефективно співпрацюють із консалтинговими фірмами, благодійними фондами, безприбутковими організаціями. Вони формують банк даних про навчальні програми та, визначаючи рівень відповідності цих навчальних програм вимогам виробництва, проводять їх акредитацію

[18, с. 18].

Як ми вже зазначали, останніми десятиліттями в США спостерігається тенденція до розширення курикулуму та збільшення кількості дисциплін і курсів. Більшість із них керуються стандартами. Навіть були розроблені освітні стандарти з інформаційних технологій (IT). Оцінювання на національному рівні (National Assessment) є важливим, але інколи суперечливим засобом у політиці. Час від часу різні комісії та організації розробляють національні доповіді (national reports), і такі доповіді можуть мати значний вплив на американську освітню систему. Традиційною національною доповіддю можна вважати статистичну доповідь, підготовлену Національним центром освітньої статистики (the National Center for Educational Statistics). Наприклад, “Поки не запізно: доповідь до нації від Національної комісії з навчання математики і природничих наук до 21-го століття” (Before It’s Too Late: A Report to the Nation from The National Commission on Mathematics and Science Teaching for the 21st Century, 2000) [355], відома як Доповідь Глена (Дж. Глена), у якій проаналізовано поточний стан викладання математики й природничих наук у США та розроблено рекомендації для Конгресу й інших законодавчих організацій.

Стандарти з планування кар’єри: McREL (Career Standards: McREL), розроблені організацією McREL, розташованою в м. Аврора (Aurora), штат Колорадо, яка є приватною, безприбутковою організацією та має на меті вдосконалювати освіту, застосовуючи для цього різні прикладні дослідження. Ця організація забезпечує продукти і послуги переважно для вчителів 12-річної загальноосвітньої школи для того, щоб покращити якість навчання. Заснована у 1966 році, McREL тепер має близько 100 працівників [370].

Існує величезна кількість Інтернет-ресурсів, програм, розробок, звітів, рекомендацій, які характеризують американські освітні стандарти: Стандарти для 12-річної школи (K–12 Standards) [497], Національні освітні технологічні стандарти для учнів: Поєднуючи курикулум та технології (ISTE (2000). National Educational Technology Standards for Students: Connecting Curriculum and Technology) [484], МСТО (Міжнародна спільнота для технології в освіті): Національні освітні технологічні стандарти (НОТС) для вчителів (2000) (ISTE

(International Society for Technology in Education) National Educational Technology Standards (NETS) for Teachers (2000)) [484], МСТО (2000). МСТО Проекти стандартів (ISTE Standards Projects) [486], МСТО Технологічні стандарти для адміністраторів шкіл (ТСАШ) Проект 2.2. (ISTE Technology Standards for School Administrators (TSSA) Draft 2.2.) [487], Опис професій для інформатики в системі 12-річної освіти (Job Descriptions for IT in K-12 Education) – розроблений у Північній Каліфорнії, містять детальні описи різних професій) [493], Національна рада вчителів математики (НРУМ): Принципи та стандарти для шкільної математики, Національні географічні стандарти (National Council of Teachers of Mathematics (NCTM): Principles and Standards for School Mathematics, National Geography Standards) – містять 18 національних географічних стандартів [553], Національні освітні стандарти з охорони життєдіяльності (National Health Education Standards) [556], Національні стандарти (National Standards) – розроблені Світом освіти (Education World), містять інформацію про національні стандарти та стандарти штатів [561] та ін.

Отже, профільне навчання в старшій школі США здійснюється на основі стандартів на рівні штатів та держави. З 1990 років, окрім стандартів на рівні штату, в досліджуваній федеративній державі діють державні загальні стандарти. Процес стандартизації освіти необхідний для виведення її на більш якісний рівень.

3.3. Перспективні напрями впровадження американського досвіду профільної диференціації навчання в українській освітній системі

Науковці звертають увагу на те, що існує невідповідність між сучасним розвитком науки й суспільства та змістом і формами навчання, що й спонукає до реформування освітньої сфери у більшості країн та до пошуку новітніх моделей сучасних середніх навчальних закладів. Освітня розробляють нові методи навчання, які б сприяли зростанню активності учня на уроках та заохочували до виявлення самостійної ініціативи набуття теоретичних і практичних знань. Навчальна діяльність школяра повинна сприяти його

самореалізації, розвитку природних задатків та інтересів і навіть збільшенню їх кількості.

Освітяни всього світу дійшли згоди в тому, що людина не може бути універсальною. Енциклопедична освіта та всеохопні знання не є актуальними в наш час, вони не відповідають темпам сучасного життя. Стрімкий розвиток сучасної науки, нові вимоги до умов праці потребують вузької спеціалізації та більш раннього визначення з професійною сферою. Людина зобов'язана якомога раніше починати осмислене життя, робити вибір, брати на себе відповідальність за своє майбутнє. Завдяки диференціації навчання людина ще в підлітковому віці може робити усвідомлений вибір майбутнього професійного шляху, раніше починати самостійне життя та самостверджуватись [261, с. 98].

На жаль, в Україні профільне навчання та процес підготовки до майбутньої професії сприймаються не достатньо відповідально. Часто буває так, що по закінченню школи вибір подальшого навчального закладу (училища, коледжу чи вищого навчального закладу) робиться в останню чергу, на останньому році шкільного навчання чи безпосередньо після закінчення школи. Інколи учням просто важко самим розібратися, до чого вони мають нахили та яку професію можуть назвати своїм покликанням. Не поодинокими є випадки, коли випускники школи вступають до певного навчального закладу за бажанням батьків, при цьому не враховуються нахили, задатки та думка самих вступників.

Отже, щоб не траплялось таких ситуацій, що після закінчення середнього навчального закладу випускник помилково обирає не свій профіль або ще кілька років після закінчення школи намагається вирішити, ким хоче стати в житті, необхідно багато працювати над цією проблемою: формувати чітку систему допрофільного та профільного навчання, залучати до співпраці батьків, регулярно проводити тести, опитування та застосовувати різні ефективні методики для того, щоб допомогти учневі зробити правильний, своєчасний вибір. Дуже важливим при цьому є вивчення та запровадження досвіду інших країн з успішною системою профільної освіти.

Система освіти має бути спланована так, щоб забезпечити молодь необхідними знаннями та вміннями, допомогти їй здобути

необхідний освітній рівень для обрання професії в подальшому житті. Сучасне завдання школи – навчити учня працювати самостійно, знаходити потрібну інформацію, опрацьовувати її, орієнтуватися на ринку праці, знати свої здібності, розуміти свої бажання. Тому підготовка учнів до життя, їх професійно орієнтоване спрямування є пріоритетними завданнями, які стоять перед сучасною школою.

Для економічного розвитку Україні необхідно вивести освіту на належний рівень. Це неможливо без вивчення досвіду різних країн, зокрема тих, які мають позитивні результати в цій сфері. Характерною рисою сучасного світу є розвиток інтеграційних процесів, які охоплюють різні сторони життя, зокрема й освіту. Обмін досвідом набуває дуже важливого значення, у сучасному науково-інформаційному світі доцільним є запозичення найпрогресивніших ідей, які приведуть до покращення рівня освіти та матеріального добробуту країн. Свідченням цього є те, що багато країн підтримують концепцію, згідно з якою, використовуючи досвід найбільш ефективних реформ освіти в окремих країнах, можна створити стандартну модель системи освіти й виховання, відібравши лише все позитивне й прогресивне [59, с. 35–38].

Для України актуальним є вивчення функціонування системи профільної диференціації навчання старшокласників у Сполучених Штатах Америки, де ця система є успішною та перевіреною часом, забезпечуючи державу відмінними спеціалістами й знижуючи рівень безробіття. Наша держава не має достатнього досвіду в цій сфері, старша школа функціонує як профільна лише з 2003 року, коли була прийнята Концепція профільного навчання у старшій школі. Особливо велику увагу треба приділити вивченню історії розвитку та становлення профільного навчання в США, освітня система яких є однією з найкращих. Адже система освіти тієї чи іншої держави, процес її становлення та характер впливають на розвиток соціально-економічних, політичних, національних та культурно-історичних особливостей.

Сьогодні українці не задоволені якістю освіти. Про це свідчать результати опитувань закордонних та вітчизняних служб. Цікавими є результати всесвітнього опитування, яке проводив Американський інститут громадської думки Дж. Геллапа (2011). Вони свідчать, що в Україні лише 38 % населення задоволені вітчизняною системою

освіти, а в США цей показник зростає до 70 %. Українські соціологічні служби мають аналогічні показники [152, с. 7–8]. Дані, які оприлюднив у серпні 2010 року Інститут Горшеніна, вказують, що українці оцінюють якість освіти, яку надають сучасні школи, так: 34,4 % громадян – на трійку за п'ятибальною шкалою, а 20,2 % – взагалі на двійку. Більшість громадян України усвідомлюють необхідність докорінних змін та реформ [178, с. 5; 273, с. 61–62]. Реформування освітніх галузей з метою забезпечення кваліфікованими спеціалістами, підвищення економічного, технічного та культурного рівнів, світового визнання, досягнення значніших результатів у політиці, виробництві та в інших сферах відбувається практично в усіх державах світу. Враховуючи невдоволення громадян і провідних освітян станом вітчизняної шкільної освіти та тенденцію до реформування шкільної освіти у світі, необхідність якої продиктована часом, Україна визнала необхідність використання позитивного досвіду успішних країн і усвідомлює необхідність реформування системи освіти та її адаптації до умов ХХІ століття. Важливою є проблема організації профільного навчання учнів у старших класах.

Важливою умовою запозичення закордонного досвіду є збереження власних педагогічних здобутків та врахування особливостей нашої історії, менталітету і сучасного стану функціонування школи. Нам імпонує думка М. Шутової, що, досліджуючи системи загальної середньої освіти різних країн, враховуючи соціально-економічні та культурно-історичні традиції, запозичуючи їх кращий педагогічний досвід та водночас зберігаючи національну ідентичність, наша держава зможе вийти на новий позитивний освітній рівень [324, с. 5].

Аналогічну позицію має О. Локшина. Дослідниця вважає, що не варто забувати про те, що система освіти кожної країни є унікальною моделлю, і тому механічне запозичення зарубіжного досвіду є безперспективним та навіть шкідливим для інших країн. В умовах глобалізації розвиток освітніх систем відбувається під впливом спільних чинників, тому кореляція методологічних орієнтирів та практичних підходів до побудови вітчизняної старшої школи зі світовим досвідом сприятиме успішному входженню в єдиний освітній простір та підвищенню конкурентоспроможності

українських фахівців і економіки в цілому [190, с. 54].

Важливими для України є такі ключові тенденції у країнах зарубіжжя, як інтенсифікація, індивідуалізація навчання, мінімізація кількості обов'язкових предметів порівняно з базовою освітою, оптимізація тривалості навчання та кількості профілів відповідно до потреб економіки та національних особливостей системи освіти, запровадження, окрім базового, ще й компонентного формату змісту освіти, диверсифікація організаційних форм, які охоплюють варіанти, починаючи від окремого навчального закладу (Італія, Франція) до профілів / курсів у межах однієї школи (США, Швеція) [190].

У національній програмі “Освіта – Україна ХХІ століття” також зазначається, що специфіка національної освіти при використанні педагогічного досвіду інших країн повинна залишатися на першому місці. Тому важливим є саме досягнення узгодження між збереженням українських надбань і напрацювань та ефективним використанням прогресивного досвіду успішних країн, запозичення навчальних програм, засобів, методів, форм навчання та елементів системи профільної диференціації навчання. За потреби, перенесення навчальних систем теж повинно відбуватись з умовою адаптації їх до систем держави – реципієнта.

Світовий досвід застерігає, що при всіх перевагах використання успішних напрацювань інших країн (наприклад, при використанні елементів профільної диференціації старшокласників такими перевагами є зростання ефективності системи освіти, рівня освіченості випускників, зменшення розриву між школою та наступними навчальними закладами, повніше розкриття потенціалу школярів, забезпечення держави висококваліфікованими кадрами, зростання економіки та ін.) не завжди запозичення закордонного педагогічного досвіду гарантує досягнення очікуваного успіху [137, с. 8; 324, с. 12].

Україна та США мають певні спільні риси й окремі тенденції процесу профілізації та диференціації навчання учнів старшої школи, навіть незважаючи на унікальність і специфіку зазначеного процесу в цих країнах, різні рівні його розвитку та той факт, що Сполучені Штати Америки мають значно більший досвід успішного функціонування системи профільного навчання старшокласників.

У важливих сучасних освітніх документах, якими є Концепція

профільного навчання в старшій школі, затверджена в 2003 році, пізніше в 2009 році та оновлена Концепція профільного навчання в старшій школі, затверджена в 2013 році, зазначається, що Україна цікавиться та бере до уваги особливості побудови освітніх систем США. У Концепціях (2003 та 2009 років) наведена коротка характеристика профільної диференціації навчання в старшій школі США. Але вітчизняні освітяни та науковці лише частково використовують елементи закордонного освітнього досвіду [160].

Серед українських науковців питаннями перспективного впровадження американського досвіду профільного навчання у вітчизняних школах цікавились також О. Карпюк, В. Куценко, Л. Липова, В. Малишев, В. Моргун та ін.

У статті “Профільне навчання: до питання становлення” Л. Липова та В. Малишев розглядають проблеми профільного навчання, аналізують його цілі, перспективи, варіанти й протиріччя та наголошують на його перспективності й необхідності, також вказують, що профільне навчання – це засада соціального захисту молоді, бо передбачає індивідуалізацію навчання і соціалізацію учнів, особистісний вибір, урахування інтересів, нахилів і потреб учнів [182, с. 111–116].

В. Моргун наголошує на тому, що профільне навчання має величезну роль у процесі перетворення “школи-завчання” (рос. “школы-зубрежки”) на школу-життя. У статті “Багатомірна психодіагностика досягнень учня як перший крок профільної освіти” педагог аналізує сучасний стан профільних класів та профільних уроків в Україні, пропонує методики тривалого та “зрізового” з’ясування нахилів та задатків кожного, хто обирає профіль чи професію [208, с. 1–5].

Вважаємо, що система української загальної середньої освіти в цілому та система профільної диференціації навчання вимагають переосмислення і нових оцінок досвіду організації американської школи та використання у вітчизняній практиці позитивних аспектів, уникаючи недоліків та прорахунків.

Розглянемо спочатку здобутки, які має Україна у сфері профільної диференціації навчання старшокласників. Значними досягненнями в процесі оптимізації навчання старшокласників є створення в 9–11 класах шкіл профільних класів та викладання

певних предметів на профільному рівні, утвердження стандарту загальної освіти, введення єдиного державного іспиту – ЗНО, розроблення двохрівневого ЗНО для складання одинадцятикласниками: рівень “стандарт” та рівень “поглиблений” та ін.

Сучасна вітчизняна модель загальноосвітньої школи з профільним навчанням на старшому ступені передбачає можливість різноманітних комбінацій навчальних предметів, що забезпечує досить гнучку систему профільного навчання (хоча й має певні недоліки). Ця система включає 3 типи навчальних предметів – базові загальноосвітні, профільні й елективні. Базові загальноосвітні предмети є обов’язковими для всіх учнів на всіх профілях навчання [160].

Концепція профільного навчання в старшій школі, прийнята в серпні 2013 року, має особливо велике значення для становлення вітчизняної загальної освіти, тому вважаємо за необхідне проаналізувати її більш детально [160].

Б. Жебровський – керівник робочої групи – стверджує, що профільна старша школа є мрією багатьох поколінь школярів. На повагу заслуговують десятки провідних учених і найавторитетніших практиків – людей, які готували нові стандарти і програми української школи. Науковець глибоко переконаний, що, вивчивши досвід розвинутих країн, адаптувавши його до наших традицій і реалій, урахувавши пропозиції небайдужих і незаангажованих освітян (а це поважні вітчизняні науковці та освітяни, більшість з яких увійшли до робочої групи: Н. Бескова, М. Босенко, М. Бурда, Т. Гільберг, П. Дзяворук, С. Дятленко, Р. Зуб’як, О. Єресько, А. Ільєнко, І. Козіна, О. Локшина, Г. Ломаковська, В. Мелешко, О. Рудяков, Г. Сташенко, О. Топузов, О. Удод, Л. Шестаківський та ін.), у 2013 році була запропонована гнучка толерантна концепція, яка завершує цілісну конструкцію нової української школи і виводить її на високу орбіту [160].

Заступник керівника робочої групи В. Луговий стверджує, що введення профільної шкільної освіти є важливою складовою освітньої реформи в умовах глобалізації, сприяє зростанню уваги до розвитку людини в освіті. Він також зазначає, що проект концепції профільної старшої школи було розроблено для виконання Національної

стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, схваленої III Всеукраїнським з'їздом працівників освіти та затвердженої Указом Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013, та з урахуванням Міжнародної стандартної класифікації освіти версії 2011 року.

Згідно з документами ЮНЕСКО [228, с. 98] повна середня освіта розглядається як частина середньої освіти, що має на меті підготовку до вищої освіти або забезпечення компетентностей, потрібних для працевлаштування, чи одночасно і для першого, і для другого, передбачає більш варіативне, диференційоване, спеціалізоване та поглиблене навчання середнього рівня складності. Це реалізується через запровадження освітніх програм двох орієнтацій: загальної і професійної. Мета загальної орієнтації освіти – це підготовка для подальшого навчання на тому самому або вищому рівні. Загальні освітні програми на рівні середньої освіти можуть мати профільність, що однак не робить ці програми професійними.

У Концепції (2013) зазначається, що головне призначення профільної старшої школи – не підготувати учнів до виходу на ринок праці, а створити умови для максимальної реалізації їхніх задатків, інтересів, потреб у межах шкільних навчальних програм на основі людиноцентрованого підходу [160].

Нова Концепція старшої профільної школи має чимало переваг. Вона передбачає створення індивідуальної освітньої траєкторії кожного школяра, що вперше дає можливість учням обирати предмети для вивчення. Значними досягненнями є гнучкість як в організації профільного навчання, так і в можливостях його змінювати, навчання за бажанням дитини відразу за двома профілями; істотне розширення автономії шкіл; можливість разом із атестатом отримувати документ державного зразка про здобуття професії; врахування принципів інклюзивної освіти; підвищення ролі психологічного супроводу допрофільної підготовки та профільного навчання. Підходи до вибору профілю, закладені в Концепції, дають можливість школяреві зробити не випадковий, а усвідомлений вибір [160].

Концепція враховує досвід становлення вітчизняної профільної школи, пов'язуючи безпосередньо школи різного профілю, НВК, професійно-технічні та вищі навчальні заклади; надає можливості

навчальному закладу самостійно використовувати свою власну напрацьовану навчальну базу для формування вибіркових та обов'язкових предметів, курсів за вибором, спецкурсів, факультативів. Задовольнити попит на профільну освіту в сільській місцевості може дистанційна форма навчання. Уперше увага приділена формам і технологіям реалізації допрофільної підготовки учнів, дотримання яких, безсумнівно, гарантує раціональний вибір школярами майбутнього профілю навчання і сприятиме успішному його опануванню. Розв'язання цієї проблеми дасть змогу зменшити непомірне навчальне навантаження на учнів основної школи і водночас забезпечити повноцінну освіту старшокласників відповідно до їх запитів, індивідуальних здібностей і нахилів. З уведенням профільного навчання з'явиться реальна можливість ліквідувати розрив і забезпечити наступність між загальною і професійною освітою.

Принципи, на яких базується нова концепція (соціальної рівноваги, наступності й неперервності, гнучкості, варіативності, діагностико-прогностичної реалізованості, диференціації та індивідуалізації), є підґрунтям забезпечення умов для якісної освіти старшокласників згідно з їхніми індивідуальними можливостями, здібностями і потребами професійної орієнтації й самовизначення, гарантування можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального і культурного потенціалу як найвищої цінності нації.

Концепція спонукає вчителів до самовдосконалення, професійного й інтелектуального зростання з метою надання учням якісних знань та стане перепорою платному репетиторству.

Важливою особливістю нової концепції є запровадження курсу за вибором "Професійні проби". Він дасть змогу старшокласникам не тільки теоретично освоїти обраний профіль, а й на практиці "доторкнутися" до конкретних професій, пов'язаних із цим профілем (цей курс діє у школах США вже тривалий час). Тому випускники більш усвідомлено обиратимуть майбутній фах. Плюсом є й те, що навіть за відсутності учнів для формування класу профільне навчання може реалізовуватись за індивідуальними планами. Крім того, принцип гнучкості, за яким побудовано концепцію, дає можливість змінити профіль навчання. Концепція, з одного боку, містить жорстко

фіксований перелік обов'язкових дисциплін, а з іншого – дає змогу обирати із запропонованого переліку навчальні предмети. Тобто здійснюється оптимізація співвідношення інваріантної та варіативної складових на користь останньої. Серед позитивних сторін концепції – розширення переліку моделей профільного навчання. Особливо варто відзначити такі форми, як динамічні профільні групи, профільне навчання за індивідуальними освітніми планами, міжшкільні профільні групи, освітній округ, районний міжокружний ресурсний центр, соціально-педагогічне об'єднання. Це саме ті моделі, які дадуть можливість забезпечити ефективність профільного навчання в сільській місцевості, де класи здебільшого з малою наповнюваністю, тощо. Так, проект нової Концепції, як і дві попередні Концепції профільного навчання в старшій школі (2003, 2009), врахував особливості сільської школи. Та в проекті нової редакції Концепції ширше представлено процес взаємодії різних типів навчальних закладів, що розглядаються на міжшкільному та мережевому рівнях.

Але розроблення концепції – це лише перший крок до профільної школи. На черзі наступні: розроблення відповідних нормативних документів, типових навчальних планів, програм, підручників, а головне – підготовка керівників шкіл до її реалізації і вчителів до викладання предметів на профільному рівні. Все це має першочергове значення на сучасному етапі, протягом чотирьох років Україна має підготуватися до реального переходу до профільної школи, і зарубіжний досвід уведення профільного навчання в старших класах буде надзвичайно корисним.

Погоджуємося з І. Козіною в тому, що значним недоліком є те, що реалізація Концепції розпочнеться лише у 2018 році [160]. Адже фактично з уведенням Концепцій 2003 та 2009 років система загальної освіти зазнала мало змін, а школи потребують негайного реформування, щоб відповідати вимогам сучасності, враховувати науково-технічний прогрес та наздоганяти держав-лідерів, які вже десятки років тому визнали необхідність профільної диференціації навчання старшокласників. Вважаємо, що вивчення успішного досвіду переходу старшої школи до профільної надасть змогу не лише наздогнати розвинуті країни, а й за певними показниками лідирувати або розвиватися разом із ними.

У сучасній Україні процес диференціації середньої освіти

набуває розвитку як на макро- і мезорівні, так і на мікрорівні. На макро- та мезорівні, мова йде про існування різних типів середніх навчальних закладів: загальноосвітньої школи, спеціалізованої школи, гімназії, колегіуму, ліцею.

Можливості диференціації навчання на макро- та мезорівнях у вітчизняній школі передбачені Законом України “Про загальну середню освіту” [125, с. 21]. В Україні академічний профіль мають такі навчальні заклади, як середня школа з профільним спрямуванням, спеціалізована, гімназія, колегіум, ліцей. Ці навчальні заклади призначені для здібної й талановитої молоді, передбачають підготовку школярів до вступу у вищий навчальний заклад. Відбір до таких закладів здійснюється на конкурсній основі, перевагу мають діти з кращим рівнем розвитку певних здібностей і навичок. Диференціація на мезорівні може здійснюватись у “школах-ліцях”, “школах-гімназіях”, “школах-комплексах” або в загальноосвітніх школах, у яких є спеціалізовані класи. Іншим видом диференціації на мезорівні є створення класів вирівнювання в рамках однієї навчальної паралелі, що передбачає групування учнів із низьким та високим рівнями успішності. В Україні вчителі частіше вдаються до диференціації на макрорівні, яка передбачає поділ школярів на уроці на кілька груп відповідно до рівня навчальних можливостей, домашні завдання на різних рівнях складності тощо [261, с. 78–83].

Проаналізувавши позиції освітян і науковців та здійснивши огляд літератури з досліджуваної теми, розкривши організаційно-педагогічні засади профільної диференціації навчання учнів старшої школи США, нами визначено перспективні напрями впровадження американського досвіду профільної диференціації навчання в українську освітню систему:

На загальнодержавному рівні:

– вдосконалити та узагальнити Концепцію профільного навчання в старшій школі, беручи до уваги зміни, внесені до неї, зокрема нові правила складання ЗНО та особливості вступної кампанії до вищих навчальних закладів 2015 року; розробити “Положення про профільну диференціацію навчання учнів старших класів”, в якій доступно розкрити організаційні, змістові та інші аспекти організації ефективної профільної диференціації навчання в системі освіти;

– створити механізми співпраці роботодавців зі школами для формування й вчасного оновлення бази даних щодо попиту на різні профілі, професії та забезпечення школярів правдивою інформацією про вимоги до них;

– активізувати діалог між закладами середньої освіти, підприємствами, професійними та вищими навчальними закладами освіти на регіональному та загальнодержавному рівнях для підвищення ефективності профільної диференціації навчання;

– розробити аналог американської служби “гайденс” у вітчизняній системі шкільної освіти для допомоги учням у вирішенні питань, які стосуються вибору профілю навчання, навчальної діяльності зі сторони вчителя-наставника та ін.; розробити аналог американської шкільної посади “консультант з кар’єри”, удосконалювати функції та діяльність сучасного класного керівника, орієнтуючи його ставати порадником та опікуном у питаннях, які пов’язані з вибором школярами подальшого життєвого шляху;

– передбачити підготовку профконсультантів за державним замовленням в університетах;

– створити мережу центрів профільного навчання та збільшити кількість доступних ресурсів для учителів, учнів і батьків у мережі Інтернет;

– поліпшити підготовку майбутніх учителів з метою уможливлення викладання ними профільних предметів на високому рівні; організувати перекваліфікацію освітян для готовності викладання на профільному рівні.

На рівні навчальних закладів:

– інтенсифікувати співпрацю загальноосвітніх середніх і вищих навчальних закладів, підприємств та організацій з метою забезпечення профільного самовизначення учнів; створити графіки відвідування учнями 8–11 класів різних виробництв та глибше ознайомлювати їх із особливостями кожної професії; передбачити можливість організації практики старшокласників на підприємствах;

– запровадити в державних школах аналог системи “гайденс” для створення сприятливих умов допрофільного та профільного навчання та вирішення питань профільної диференціації навчання;

– підвищити мотивацію до набуття учнями старших класів компетентності в обранні навчального профілю під час виконання

ними тестових завдань та самостійних дослідницьких, проектних і творчих завдань профорієнтаційного спрямувань;

- активізувати в школах проектну діяльність, спрямовану на формування компетентності учнів 10–11 класів у виборі навчального профілю;

- впровадити в навчальний процес середніх загальноосвітніх закладів комплексні програми профільного спрямування, тренінги для розширення міжпредметних зв'язків;

- залучати батьків дітей до інтенсивнішої співпраці з шкільними закладами освіти та активної участі в навчанні й вихованні дітей.

Також дуже важливим є з'ясування потреби в спеціалістах на вітчизняному ринку праці та складання перспективного плану для школярів, що допоможе їм орієнтуватися, які професії будуть затребувані через певний час. Адже складання перспективного плану та розрахунок потреби в спеціалістах на вітчизняному ринку праці різних професій опирається на показник поточного або сьогоденного попиту на освітні послуги [139, с. 324–331]. Така система не відтворює справжню потребу в спеціалістах на ринку праці. Україні необхідно використовувати досвід США, які вже налагодили успішну взаємодію ринку праці та освітніх послуг. Підкреслимо, що американський освітній ринок відрізняється від інших через відсутність єдиних державних освітніх програм навчання, які розробляються кожним штатом та навчальним закладом по-різному. Але діє спільна програма “Технічна підготовка для трудових ресурсів світового класу” (Technical Preparation for a World-Class Work Force), з метою реалізації якої був створений консорціум “Технічна підготовка” (Tech Prep) для професійної підготовки за робочими професіями [139, с. 324–331].

Програму “Технічна підготовка для трудових ресурсів світового класу” та ще багато інших об'єднує те, що вони працюють через партнерство всіх зацікавлених сторін та мають високий рівень інституціоналізації взаємодії.

Важливу роль відіграє діяльність американської Національної ради по стандартах умінь, яка була створена в 1994 році для визначення стандартів та здійснення оціночної процедури для 15 секторів економіки. Профільна підготовка кадрів контролюється професійними асоціаціями, які ефективно співпрацюють із

консалтинговими фірмами, благодійними фондами, неприбутковими організаціями. Вони формують банк даних про навчальні програми та, визначаючи ступінь відповідності цих програм вимогам виробництва, проводять їх акредитацію [18, с. 18].

В Україні слід переглянути фінансування системи профільної диференціації навчання школярів. Розглянувши та порівнявши витрати на освіту [414], підсумуємо, що США інвестують у систему освіти більше коштів, аніж інші розвинуті європейські країни [139, с. 324–331]. Б. Обама зазначив, що економити на якості освіти подібно до того, щоб викинути двигун із літака, який падає. На якусь мить стане краще, але падіння не уникнути. Інвестиції в освіту обов'язково себе виправдають, піднімуть економіку країни на вищий рівень.

Необхідно інтенсифікувати співпрацю вчителів та адміністрації школи з батьками учнів. Варто звернути увагу на те, як глибоко в США школа співпрацює з сім'ями учнів, батьки постійно залучаються до навчальної та позанавчальної діяльності своїх дітей. В Україні ж, на жаль, дуже часто співпраця батьків зі школою зводиться до відвідування батьківських зборів та зібрання коштів на певні потреби. Американці вже мають надзвичайно цінні розроблені плани та рекомендації, якими саме мають бути дії батьків, як їм краще підтримати своїх дітей та допомогти зробити правильний вибір професії. Один із таких планів для батьків міститься на сайті американської школи Кейп Сентрал Хай Скул (Cape Central High School). Він містить детальну інформацію, які тести та заліки складають у старшій школі, що треба зробити, щоб дитина успішно склала їх, також є рекомендації, як здійснювати підготовку до вибору подальшого навчального закладу. Це є надзвичайно важливо, завдяки тому, що зрозумілий кожен крок, зростає можливість того, що учні разом із батьками правильно зроблять один із найважливіших виборів у житті.

Приділення уваги нестандартним формам організації навчання при здійсненні профілізації навчання допоможе зробити його ефективнішим. Втілення в старших класах принципів профільної диференціації навчання з особистісною орієнтацією освіти, коли в центрі навчального процесу опиняється учень, потребує використання новітніх технологій, зміни форм і методів навчання: мультимедійні навчальні проекти творчого та інформаційного

напрямків; використання тематичних чи предметних телепередач; використання телевізійних та комп'ютерних дидактичних ігор на уроках та ін. [25, с. 35–45].

Американці вважають, що методи навчання є одним із основних структурних компонентів навчального процесу [298, с. 165]. Висунення на передній план діяльності школярів завдяки запровадженню принципів профільної диференціації навчання змінило роль методів навчання в школах США. Розповідь-пояснення педагога займає в освітньому процесі досить незначне місце. Найчастіше вчитель звертається до простого викладу матеріалу на уроках академічного профілю, тобто на уроках фізики, хімії, алгебри, геометрії та ін.

Основою методології в американських середніх навчальних закладах є бесіда з умовою, що всі учасники бесіди рівнозначні, володіють умінням терпляче вислуховувати, ставитись з повагою, враховувати думку один одного.

Поруч із бесідою, застосовують метод запитань та відповідей. Американські вчителі широко використовують цей метод, адже він допомагає їм з'ясувати, що є незрозумілим чи складним для підлітків. І хоча американська шкільна тестова система була піддана суворій критиці, вона продовжує використовуватись з усіх предметів.

Позитивним є те, що американські старшокласники використовують різні шляхи пошуку та засвоєння навчального матеріалу: користуються словниками, довідниками, різною періодикою, іншими джерелами бібліотек і наукових центрів та Інтернет ресурсами, відвідують установи, організації, підприємства, проводять бесіди зі спеціалістами.

Порівнюючи підбір форм та методів для оптимальної організації системи профільної диференціації навчання в Україні та США, можемо підсумувати, що наші вітчизняні педагоги не поспішають змінювати звичні традиційні підходи в цьому питанні. Якщо американським старшокласникам пропонують власними зусиллями знайти матеріал, підготувати проект, поспілкуватись зі спеціалістами, відвідати організації, задаючи і вирішуючи при цьому різні питання, то українським пропонують пасивне сприйняття матеріалу на слух, за партами, коли учитель стоїть посередині класу, метод запитань та відповідей при цьому не поширений. Хоча вже помітна тенденція до

урізноманітнення навчального процесу в українській старшій школі. Починає набувати популярності метод проєктів, робота в малих групах та поволі здійснюється використання інших новітніх форм і методів, учителів заохочують до проведення нестандартних уроків, адже старшокласники тоді набагато краще сприймають і засвоюють навчальний матеріал, та все ж домінують традиційні пасивні форми організації навчання, які краще задовольняють тип навчання, зорієнтований на вчителя, а не на учня.

Американська система профільної освіти спрямована на те, щоб розкрити та повною мірою розвинути задатки кожного окремого учня, який зможе повноцінно реалізуватись в обраній ним сфері та досягти високих результатів. Успіх кожного окремого підлітка сприяє успіху всієї американської нації. Тому Україні варто також звернути увагу на освіту учителів, знайомити їх із сучасними новітніми формами й методами навчання, яке орієнтується на дитину та її інтереси, заохочувати до використання цих форм та методів, активізувати обмін педагогічним досвідом.

Оптимізації профільної диференціації навчання сприятиме покращення якості матеріально-технічного забезпечення. Великим плюсом є те, що в США молодь переходить до старшої школи добре обізнаною з дитинства з комп'ютером та комп'ютерною технікою, і старшокласники мають вільний доступ до сучасних комп'ютерів та мережі Інтернет. У навчальному процесі комп'ютер використовують для пошуку інформації, виконання чи перевірки домашнього завдання, тестових завдань, написання творів чи для самоперевірки. У старших класах США комп'ютер – не лише засіб навчання, він набуває функцій організатора навчального процесу [53, с. 110].

В американській старшій школі також активно використовують відео і телевізор, який є майже в усіх класах. Навчальний час передбачає перегляд учнями старших шкіл 30 хвилин новин перед основними уроками. Дуже важливим моментом є ознайомлення старшокласників із політичною ситуацією в їх рідній країні та в світі. У деяких школах України намагаються вводити обговорення політінформації, попередньо ознайомившись із політичними подіями перед уроками. Але часто старшокласники ігнорують цей вид діяльності, не встигають до уроків або не мають змоги чи забувають подивитись вечірній випуск новин. Американці мають зовсім інший

підхід, як уже зазначалось, – старшокласники переглядають новини півгодини в класній кімнаті і одразу ж аналізують різні політичні події, інколи влаштовують дебати, бесіду чи використовують метод запитань і відповідей. Кожна держава знає, що політика – далеко не проста річ, часто молодь стає маріонетками в політичній грі, тому так важливо в старшій школі, коли учні вже можуть оцінювати ситуацію, яка складається, ознайомити їх з основами політичної системи. Розбір щойно переглянутих свіжих новин на уроці допоможе їм орієнтуватися в політичних подіях. А після перегляду різного навчального відеоматеріалу (документальних чи художніх фільмів, відеоплівків про людину, природу, мистецтво) відбувається обговорення. Навчальне відео на уроках допомагає вчителям та полегшує їх роботу. А телевізійні студії (які існують ще не в усіх старших школах) надають широкі можливості для опанування професії репортера, диктора, оператора, є взірцем сучасної освіти [109, с. 69].

Високий рівень оснащення класних кімнат та шкіл в цілому сучасними технічними засобами має дуже велике значення при втіленні принципів профільної диференціації навчання учнів старшої школи США. Класні кімнати для старшокласників повинні задовольняти всі їх потреби та допомагати педагогу в його роботі. У кожному класі має бути телевізор з пристроями для перегляду відеоматеріалів або комп'ютер з відповідними розмірами монітора, щоб школярам було зручно переглядати навчальний та розвивальний матеріал. Необхідно забезпечити педагогів різноманітними відеоматеріалами з усіх дисциплін, що сприятиме кращому сприйманню та засвоєнню навчального матеріалу та допоможе вчителю в організації начального часу.

Існує дуже багато випадків позитивного досвіду запозичення систем освіти в цілому, реформ чи окремих освітніх елементів однією державою в іншій (США на початку свого становлення теж активно запозичували та використовували педагогічний досвід інших країн). Та все ж не завжди перенесення закордонного досвіду є успішним, тому першочерговим завданням є вивчення, дослідження й аналіз історичних, суспільних, економічних, географічних та інших умов у державі, куди планують запозичувати та в державі, у якій хочуть запозичити певний досвід з освітньої чи іншої сфери.

Вважаємо, що успішне функціонування системи профільної диференціації навчання є необхідною умовою успішного розвитку, проте ми погоджуємось з багатьма педагогами про недоцільність ранньої профілізації. Вони стверджують, що профільне навчання в молодшій та середній школах обмежує освітній процес, робить його однобічним, а глибока спеціалізація навчання сприяє звуженню захоплень, зацікавлень, обмежує кругозір дитини. Наприклад, поглиблене вивчення фізико-математичних наук, яке передбачає зменшення годин із гуманітарних і природничих дисциплін, може призвести до негативного впливу на культурний рівень учнівства та навіть на формування певних негативних моральних якостей.

Проте ми не погоджуємось із ученими, які заявляють, що поглиблена профільна диференціація навчання в старших класах загальноосвітніх закладів взагалі перетворює спеціалізоване поглиблене вивчення окремих предметів на пропедевтичні курси відповідних інститутів чи факультетів вищих навчальних закладів. По-перше, учні не обмежуються спеціалізацією лише з обраних диференційованих програм і дисциплін. Вони вивчають також обов'язкові загальноосвітні предмети, отримують загальне уявлення і базові знання з різних сфер і галузей.

По-друге, необхідно зрозуміти, що в наш час розвинену державу чи державу, що розвивається, не задовольняють спеціалісти, які мають середній рівень знань із багатьох предметів. У час інформаційного і комп'ютерно-технологічного прогресу державам необхідні спеціалісти у вузьких галузях, які могли б точно й швидко орієнтуватися у своїй та паралельній сфері діяльності. Великою перевагою США є те, що освітяни цієї країни в певний час зрозуміли: кожен має добре виконувати свою роботу, працювати, як частинка злагодженого механізму, тоді вся система працює досконало. В Україні відсутня система, кожна окремо взята людина – загально розвинена та освічена, але усі разом – не вміють досягти результату, не можуть отримати високих економічних, політичних, технологічних чи освітніх показників. У США влада інвестує в освіту та має надзвичайні результати – країна лідирує у світі практично у всіх сферах та галузях.

Сучасні стратегії розвитку профільної диференціації навчання учнів визначаються особистісно-орієнтованим підходом, який уже не є новим: у більшості країн вкоренилися традиції розташування в центрі навчального процесу дитини, з усіма її інтересами та потребами. Розвиток і

самореалізація школярів залишаються пріоритетними [201, с. 45].

Профільна диференціація навчання передбачає індивідуалізацію навчання і пристосування учнів до ринково-суспільних вимог [287, с. 6–9]. Вона визначає, що це є формою індивідуалізації навчання, коли при навчальній діяльності учнів старшої школи звертається увага на їх зацікавлення, побажання, здібності й схильності, створюються умови для гармонійного повноцінного розвитку школярів, що відповідає їх пізнавальним та професійним намірам. Диференційоване навчання не передбачає підготовку до тієї чи іншої спеціальності чи професії, а лише підготовку до діяльності, у якій можливе застосування знань предметного напрямку.

Саме для того, щоб учні найкраще набували професійні знання та вміння, передбачається 2 рівні: загальноосвітній та диференційований.

На загальноосвітньому рівні учні ознайомлюються з шкільними предметами, здійснюється їх соціалізація та культурний розвиток, але учні в старшій школі можуть обирати власні напрями навчання.

На диференційованому рівні старшокласникам надається широкий вибір диференційованих предметів, передбачається зростання їх самостійної навчальної діяльності. Проблема найоптимальнішого поєднання цих двох рівневих програм була і залишається пріоритетною. Диференційоване та індивідуалізоване навчання допомагає уникнути перевантаження старшокласників, адже останнім часом навчальні програми з усіх предметів розширюються, а кількість навчального матеріалу зростає [230, с. 78].

Вивчення праць із зазначеної теми допомагає з'ясувати, що перевагою профільної диференціації навчання є спрямованість на індивідуальність, а не на масовість, при чому користь отримує не лише школяр, а й колектив. Профільна диференціація навчання дає можливість учневі вже в школі самостійно робити вибір, оцінювати власні можливості, вчитися приймати рішення та проектувати своє навчання й професійну кар'єру.

Диференціація навчання старшокласників створює позитивні психологічні умови, забезпечує більшу зацікавленість та зайнятість учнів в урочний час. В Україні систему диференціації необхідно вивести на якісно новий рівень, вводячи різні форми навчання та враховуючи сучасні методичні системи та технології навчання. Необхідно підшукати ефективні шляхи впровадження профільного

диференційованого навчання, визначити принципи відбору старшокласників у диференційовані класи та спланувати систему зацікавлення учнів старшої школи у виборі відповідних профілів.

Отже, аналіз системи профільної диференціації навчання учнів старшої школи США дає підстави для виділення перспективних напрямів впровадження елементів американського досвіду у вітчизняну освітню систему, що сприятиме ефективнішому здійсненню допрофільної підготовки ще в середній школі, проведенню ретельного діагностування учнів середньої школи з метою визначення їх інтересів, нахилів і уподобань для вибору профілю навчання в старших класах, оптимізації співпраці школи з батьками учнів, донесенню інформації, як саме вони можуть підтримати свою дитину у виборі напряму навчання та подальшого навчального закладу, створенню в школах служби “гайденс”, яка займатиметься вирішенням питань з вибору учнями напряму навчання, додаткових курсів та елективів, допомагатиме школярам та їхнім батькам робити правильний вибір подальшого навчального закладу та розв’язувати інші організаційно-навчальні питання.

Висновки до третього розділу

З’ясовано, що профільна диференціація навчання учнів старшої школи здійснюється на основі діагностування учнів початкової та середньої школи. Обґрунтовано необхідність здійснювати профільну диференціацію навчання старшокласників на основі глибокого та всебічного діагностування учнів середньої школи. При цьому визначено, що ключову роль у виборі напряму навчання в старшій школі відіграють такі методи, як тестові стандартизовані завдання, усні опитування, анкетування, бесіда, спостереження за поведінкою та навчальними досягненнями учнів, здійснене досвідченими педагогами, побажання самих учнів і їх батьків. Саме тести та підготовка до них допомагають системі шкільної освіти залишатися успішною вже багато десятиліть поспіль; вважаємо, що, незважаючи на певну критику, все ж лише тестова система у поєднанні з іншими формами контролю може оперативно виявляти рівень знань та вмінь школярів у межах всієї країни.

Досліджено, що в сучасних Сполучених Штатах Америки відбувається запровадження державних стандартів для поліпшення якості освіти, що є досить незвичним явищем, адже до цього часу існували окремі освітні стандарти лише на рівні штатів. Створення нових стандартів повинно забезпечити врахування регіональних особливостей штатів та особливостей навчальних закладів, а також встановити необхідний мінімум освіти на федеральному рівні. Одним із освітніх стратегічних завдань США є збільшення впливу федеральних властей на освіту та зменшення автономії регіональних і місцевих органів управління.

На основі порівняльного аналізу функціонування систем профільної диференціації навчання учнів у старших класах загальноосвітніх навчальних закладів в Україні та Сполучених Штатах Америки пропонуємо рекомендації щодо вдосконалення профільної диференціації навчання старшокласників у вітчизняних школах.

На загальнодержавному рівні:

– вдосконалити та узагальнити Концепцію профільного навчання в старшій школі, беручи до уваги зміни, внесені до неї, зокрема нові правила складання ЗНО та особливості вступної кампанії до вищих навчальних закладів 2015 року; розробити “Положення про профільну диференціацію навчання учнів старших класів”, в якій доступно розкрити організаційні, змістові та інші аспекти організації ефективної профільної диференціації навчання в системі освіти;

– створити механізми співпраці роботодавців зі школами для формування й вчасного оновлення бази даних щодо попиту на різні профілі, професії та забезпечення школярів інформацією про вимоги до них;

– активізувати діалог між закладами середньої освіти, підприємствами, професійними та вищими навчальними закладами освіти на регіональному та загальнодержавному рівнях для підвищення ефективності профільної диференціації навчання;

– розробити аналог американської служби “гайденс” у вітчизняній системі шкільної освіти для допомоги учням у вирішенні питань, які стосуються вибору профілю навчання, навчальної діяльності зі сторони вчителя-наставника та ін.; розробити аналог

американської шкільної посади “консультант з кар’єри”, удосконалювати функції та діяльність сучасного класного керівника, орієнтуючи його ставати порадником та опікуном у питаннях, які пов’язані з вибором школярами подальшого життєвого шляху;

- передбачити підготовку профконсультантів за державним замовленням в університетах;

- створити мережу центрів профільного навчання та збільшити кількість доступних ресурсів для учителів, учнів і батьків у мережі Інтернет;

- поліпшити підготовку майбутніх учителів з метою уможливлення викладання ними профільних предметів на високому рівні; організувати перекваліфікацію освітян для готовності викладання на профільному рівні.

На рівні навчальних закладів:

- інтенсифікувати співпрацю навчальних закладів, підприємств та організацій з метою забезпечення профільного самовизначення учнів; створити графіки відвідування учнями 8–11 класів різних виробництв та глибше ознайомлювати їх із особливостями кожної професії; передбачити можливість організації практики старшокласників на підприємствах;

- запровадити в державних школах аналог системи “гайденс” для вирішення питань профільної диференціації навчання;

- активізувати в школах проектну діяльність, спрямовану на формування компетентності учнів 10–11 класів у виборі навчального профілю;

- впровадити в навчальний процес середніх загальноосвітніх закладів комплексні програми профільного спрямування, тренінги для розширення міжпредметних зв’язків;

- залучати батьків дітей до інтенсивнішої співпраці з шкільними закладами освіти та активної участі в навчанні й вихованні дітей.

У монографії виявлено та розкрито організаційно-педагогічні засади профільної диференціації навчання учнів старшої школи США, що і уможливило розроблення рекомендацій щодо вдосконалення вітчизняної системи профільної диференціації навчання школярів.

ВИСНОВКИ

У монографії здійснено наукове обґрунтування структури, змісту та умов профільного навчання учнів на засадах диференціації в старшій школі США та пошук шляхів його оптимізації в українській загальноосвітній школі. Дослідження профільної диференціації навчання учнів старшої школи у Сполучених Штатах Америки містить вирішення ряду взаємопов'язаних задач:

Проаналізовано стан розроблення проблеми в українській та зарубіжній педагогічній теорії й практиці та з'ясовано, що вчені з України та інших країн цікавляться та досліджують систему шкільної освіти США, оскільки це країна з вкоріненими традиціями профільної диференціації навчання старшокласників та успішною державою-лідером у різних сферах, що, на думку науковців, пояснюється ефективною освітньою системою. На основі офіційних документів з питань організації профільної освіти, довідкової літератури навчальних закладів, аналітичних матеріалів та електронних банків даних міжнародних організацій, матеріалів педагогічної періодичної преси США, наукових досліджень зарубіжних та вітчизняних педагогів-учених з'ясовано сутність та основні підходи до розуміння ключових понять дослідження, уточнено сутність поняття “профільна диференціація навчання” у вітчизняній та американській термінології й запропоновано власне визначення: *профільна диференціація навчання* – це вид навчання, при якому кожен учень, окрім вивчення основних обов'язкових загальноосвітніх предметів, отримує можливість приділяти більше уваги тим дисциплінам, які найповніше відповідають його нахилам та інтересам.

Розкрито особливості становлення, розвитку та сучасний стан профільної підготовки учнів американської старшої школи. Зокрема, у ході дослідження виділено п'ять періодів становлення системи профільної диференціації навчання: 1) *передумови зародження ідеї диференціації навчання* (1500–1780) – початок становлення системи освіти від її зародження на території США до появи ідеї диференціації навчання, утвердження держави, прийняття її Конституції та заснування перших шкіл. Аналіз цього періоду дає можливість виділити передумови для виникнення профільного диференційованого навчання – необхідність збереження та

примноження знань і вмінь, активне використання освітнього досвіду розвинених європейських держав, необхідність підготовки підростаючих поколінь до роботи та ін. Тому вже до кінця XIX століття в американських школах був чітко визначений диференційований підхід у навчанні. Система профільної диференціації навчання бере початок з зародження ідеї диференціації, яку вперше висловив Т. Джефферсон, запропонувавши організувати 2 відділення в академіях: перше – для дітей, схильних до сільської праці та ремесел, друге – для тих, хто цікавиться наукою й бажає продовжувати навчання в коледжі; 2) *розвиток профільного навчання в державній системі шкіл (1780–1990)*: у цей час утворилась цілком безкоштовна система шкіл, уся початкова і середня загальна освіта стала доступною для всіх американців без поділу на класи чи верстви. В академіях почали готувати учнів до вступу до коледжів із певних предметів, діяли програми з підготовки торгових та конторських службовців нижчої категорії, з'явилися школи з технічною і професійною програмами навчання та академічною програмою; 3) *зростання вагомості профільного навчання (1900–1950)*: цей період характеризує інтенсивний розвиток економіки, потреба в підготовці значних верств населення до висококваліфікованої технічної діяльності, вихід профільної диференціації навчання на новий рівень розвитку; 4) *інтенсифікація профільного навчання учнів старшої школи США (1950–2000)*: відбувається усвідомлення якісної освіти та ефективної системи профільної диференціації навчання учнів як необхідної умови успіху індивіда та держави в майбутньому, поліпшення рівня ефективності освіти допомагає повною мірою забезпечити громадян необхідними знаннями в різних галузях, розкрити їх потенціал та забезпечити процвітання державі; 5) *модернізація системи профільної диференціації навчання старшокласників (2000–2014)*: на початку третього тисячоліття профільне навчання зазнає оновлення.

Отже, в системі середньої освіти США передбачено виявлення задатків, у зв'язку із цим диференціація навчання починається вже в молодшій школі. А у 9-му класі, крім обов'язкових предметів, вводиться значна кількість предметів за вибором, які дозволяють обрати певний профіль навчання в старшій середній школі. Диференціація змісту освіти підсилюється ще й тим, що більшість

обов'язкових предметів викладаються за програмами різних рівнів складності. Аналіз системи середньої освіти США дає підстави стверджувати, що така організація навчання створює умови для розвитку особистості відповідно до її потреб, можливостей та професійного самовизначення.

Виділено й охарактеризовано напрями профілізації навчання в старшій школі США на основі діагностування учнів середньої школи: академічний, загальний, професійний. Навчання на академічному потоці передбачає підготовку до вступу в університет, на загальноосвітньому – до середнього професійного навчального закладу, на практичному – до трудової діяльності. Школярі обирають різні напрями профілізації навчання, курси та елективи, що й робить систему освіти Сполучених Штатів Америки досить розгалуженою.

Обґрунтовано організаційно-педагогічні засади процесу профільної диференціації навчання старших школярів у США. З'ясовано, що профільна диференціація навчання учнів старшої школи здійснюється на основі діагностування учнів середньої школи, що забезпечується переважно складанням тестових завдань та ін. і допомагає учням визначитись із майбутнім профілем. Встановлено, що останніми десятиліттями відбувається введення державних стандартів заради поліпшення якості освіти. У монографії запропоновано напрями використання американського досвіду в українській освітній системі: поліпшення якості професійної підготовки вчителів до профільного навчання учнів, забезпечення шкіл сучасним обладнанням, комп'ютерною та іншою технікою, інтенсивніше залучення батьків дітей до співпраці з шкільними закладами освіти та активної участі в їх навчанні й вихованні та ін.

Найважливішими питаннями організації профільного навчання в Україні є удосконалення структури та розширення напрямів профілізації, моделі організації профільного навчання, які б найбільш повно враховували індивідуальні інтереси та здібності старшокласників, що потребує створення значної кількості різних профілів. Вимагає уваги необхідність стабілізації переліку підручників, забезпечення профільного навчання відповідними педагогічними кадрами, зміцнення матеріально-технічної бази, створення комфортного освітнього середовища й ін.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алашеев С. Ю. Обзор мировых практик организации взаимодействия рынка труда и системы профессионального образования / С. Ю. Алашеев, Т. Г. Кутейцина // Спрос и предложение на рынке труда и рынке образовательных услуг : сб. докл. по матер. Второй Всерос. научн.-практ. интернет-конф., 26–27 октября 2005 г. – Петрозаводск : Изд-во ПетрГУ, 2005. – Кн. I. – С. 18.
2. Алферов Ю. С. Управление образованием в США : роль федеральных органов / Ю. С. Алферов // Педагогика. – 1994. – № 1. – С. 106–113.
3. Альтбах Ф. Дж. Нация в опасности : К вопросу о реформе образования в США / Ф. Дж. Альтбах // Перспективы. 1987. – № 3. – С. 13–26.
4. Аніскіна Н. О. Організація профільного навчання в сучасній школі / Надія Олексіївна Аніскіна. – Х. : Вид. гр. “Основа”, Б-ка журн. “Управління школою”. – Вип. 8–9. – 2003. – 176 с.
5. Балл Г. О. Психолого-педагогічні засади організації профільної допрофесійної підготовки школярів / Г. О. Балл, П. С. Перепелиця // Педагогіка і психологія проф. освіти. – 1998. – № 5. – С. 149–159.
6. Безлюдний О. І. Соціально-педагогічні основи сімейного виховання в Сполучених Штатах Америки та Україні: порівняльний аналіз // Олександр Іванович Безлюдний / дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. – Умань, 2013. – 285 с.
7. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс // Пер. с англ. – М. : Прогресс, 1986. – 422 с.
8. Бесарабов О. Модель профільного навчання / О. Бесарабов // Підручник для директора. – 2011. – № 2. – С. 30–38.
9. Беспалько В. П. Проблемы образовательных стандартов в США и России // Педагогика. – 1995. – № 1. – С. 89–94.
10. Бібік Н. М. Проблема профільного навчання в педагогічній теорії і практиці / Н. М. Бібік // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2006. – № 5. – С. 20–26.
11. Білецька І. О. Полікультурні засади іншомовної освіти у

середніх навчальних закладах США : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Білецька Ірина Олександрівна. – Умань, 2014. – 494 с.

12. Білецька І. О. Виховання цінності іншої людини в молодших підлітків у процесі розв'язування моральних задач : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Білецька Ірина Олександрівна ; Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. – Умань, 2004. – 223 с.

13. Білецька І. О. Національні стандарти вивчення іноземних мов [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/bitstream/6789/2005/1/Nacionalni_standarty_vyvchennya_inozemnyh_mov_u_zagalnoosvitnih_shkolah_SHA.pdf

14. Бойченко М. Діяльність інноваційної шкільної мережі “Успіх для всіх” (Success for All) у контексті запровадження загальношкільної реформи у США. Електронний ресурс. Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pednauk/2010_4/70.pdf

15. Бойченко М. А. Тенденції реформування управління сучасною загальною середньою освітою США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Бойченко Марина Анатоліївна ; Сум. держ. пед. ун-т. – Суми, 2010. – 252 с.

16. Братанич О. Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Братанич Ольга Григорівна ; Криворізь. держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг, 2008. – 236 с.

17. Братанич О. Г. Проблема дефініцій базових понять в теорії диференційованого навчання / О. Г. Братанич // Про типові недоліки молодих учителів в організації диференційованого навчання на уроці // Рідна школа. – 2000. – № 10. – С. 49–52.

18. Броневщук С. Г. Профильная дифференциация обучения в сельской школе : Пособие для руководителей и учителей школ / С. Г. Броневщук. – М. : АРКТИ, 2000. – 136 с.

19. Бугайов О. І. Диференціація навчання учнів у загальноосвітній школі : метод. рекомендації / О. І. Бугайов, Д. І. Дейкун. – К., 1992. – С. 31.

20. Бургін М. С. Стандарти у системі освіти США : стан проблеми / М. С. Бургін, Г. В. Степенко, Ю. Г. Мілов // Проблеми

освіти : Наук.-метод. зб. – К., 1997. – Вип. 7. – С. 168–175.

21. Великий тлумачний словник сучасної української мови [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел], 250 тисяч слів. – Київ – Ірпінь. – 2005. – с. 1728.

22. Вендровская Р. Б. Тесты в американской системе образования / Р. Б. Вендровская // Педагогика. 2001. – № 2. – С. 96.

23. Вигран О. Ф. Знайомтесь: Сполучені Штати Америки / О. Ф. Вигран, О. М. Константинова. – К. ; Форум, 2002. – С. 137–153.

24. Владимиров А. Т. США : Общая характеристика среднего образования / А. Т. Владимиров // Народное образование. – 1992. – № 11, 12. – С. 36–42.

25. Волкова Н. П. Педагогіка : Посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К. : Видавничий центр “Академія”, 2001. – С. 324–329.

26. Вольянська С. Є. Профілізація старшої школи : перші кроки / Світлана Євгеніївна Вольянська // Управління школою : Науково-методичний журнал. – 2004. – № 9. – С. 22–25.

27. Воробьев Г. Г. Легко ли учиться в американской школе? / Г. Г. Воробьев. – М., 1993. – 192 с.

28. Воронцова Ж. В. Самореалізація особистості старшокласника у процесі диференційованої навчальної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Воронцова Жанна Вадимівна; Харк. нац. ун-т ім. В. Казаріна. – Х., 2007. – 201 с.

29. Воскресенская Н. М. Поиски государственных образовательных стандартов за рубежом / Н. М. Воскресенская // Педагогика. 1994. – № 2. – С. 117.

30. Вульфсон Б. Л. Сравнительная педагогика / Б. Л. Вульфсон, З. А. Малькова. – Москва-Воронеж, 1996.

31. Вульфсон Б. Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века / Б. Л. Вульфсон. – М. : Изд-во УРАО, 1999. – 208 с.

32. Гільберг Т. Роль елективних курсів (курсів за вибором) в організації допрофільної підготовки і профільного навчання / Т. Гільберг // Географія та основи економіки в школі. – 2009. – № 5. – С. 15–18.

33. Гинзбург М. Р. Некоторые аспекты личностного самоопределения учащихся старших классов / М. Р. Гинзбург, Л. В.

Копеел // Психологические свойства выявления особенностей личностного развития подростков и юношества. – М., 1990. – 166 с.

34. Глассер У. Школы без неудачников // У. Глассер : Пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. В. Я. Пилиповского. – М. : Прогресс, 1991. – 176 с.

35. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

36. Гордієнко Т. П. Профільна диференціація навчання фізики в 10–11 класах середньої загальноосвітньої школи (гуманітарний профіль) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Тетяна Петрівна Гордієнко / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 1998. – 221 с.

37. Готалов-Готліб А. Г. Система народної освіти Німеччини, Сполучених Штатів Північної Америки, Франції та Англії / А. Г. Готалов-Готліб // Шлях освіти. – 1928. – № 11–12. – С. 5–12.

38. Грегоращук Ю. В. Організація професійної підготовки в старшій школі США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 // Юлія Володимирівна Грегоращук ; Тернопільський нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2013. – 254с.

39. Грегоращук Ю. В. Особливості переходу учнів із середньої в старшу школу США / Юлія Володимирівна Грегоращук // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. Вип. 25 / НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України, Вінниц. держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. Ін-т математики, фізики і технол. освіти ; [ред. кол. : І. А. Зязюн та ін.]. – Київ ; Вінниця : Планер, 2010. – С. 18–22.

40. Грегоращук Ю. В. Становлення та розвиток диференційованого навчання в школах США [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://int-konf.org/konf062013/381-gregoraschuk-yu-v-stanovlennya-rozvitok-diferencyovanogo-navchannya-v-shkolah-ssha.html>

41. Грегоращук Ю. В. Характеристика поняття профільного навчання та розкриття його сутності Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України [Електронний ресурс]. – Ю. В. Грегоращук. – № 2. – 2009. – С. 27–40. Режим доступу : file:///C:/Users/Laptop/Downloads/Vnadps_2009_2_6.pdf

42. Гриншпун С. С. Профессиональная ориентация

школьників в США / С. С. Гриншпун // Педагогіка. – 2005 – № 9. – С. 65–72.

43. Губанова М. П. Педагогическое сопровождение социального самоопределения старшеклассников / М. П. Губанова // Педагогіка. – 2002. – № 9. – С. 50–53.

44. Гузеев В. В. Содержание образования и профильное обучение в старшей школе / В. В. Гузеев // Народное образование. – 2002. – № 9. – С. 113–123.

45. Гузик М. П. Профільне навчання: як організувати, не зруйнувавши школу / М. П. Гузик [ред. кол. : В. Зоц, М. Мосієнко та ін.]. – К. : Ред. загальнопед. газети, Шкіл. світ. – Ч. 1. – 2005. – 112 с.

46. Гузик М. П. Профільне навчання: як організувати, не зруйнувавши школу / М. П. Гузик [ред. кол. : В. Зоц, М. Мосієнко та ін.]. – К. : Ред. загальнопед. газети. Вид. дім Шкіл. світ : У 2-х ч. – Ч. 2. – 2005. – 128 с.

47. Гуревич Р. С. Професійне спрямування профільного навчання старшокласників. / Р. С. Гуревич, Д. І. Коломієць. – Полтава : ПДПУ, Серія “Педагогічні науки”. – 2005. – Вип. 2 (41). – С. 48–49.

48. Гурман Т. Л. Становлення системи професійної орієнтації учнів у середніх школах США / Т. Л. Гурман // Наукові записки ТНПУ. Серія : Педагогіка. – Тернопіль, № 9. – 2006. – С. 108–113.

49. Дацків О. Шкільна реформа у США в 1980–90 роках / О. Дацків // Тернопільський держ. пед. ун-т. – Наук. зап. – Сер. 3 : Педагогіка і психологія. – Тернопіль, 1997. – № 1. – С. 155–157.

50. Дейкун Д. І. Навчальні плани: сучасний стан, проблеми, перспективи / Д. І. Дейкун, В. Г. Шевченко // Рідна школа. – 1993. – № 6. – С. 60–65.

51. Дейніченко Т. І. До проблеми диференціації навчання / Т. І. Дейніченко // Педагогіка і психологія : зб. наук. праць. – Харків : ХДПУ, 2002. – Вип. 21. – С. 149–153.

52. Дейніченко Т. І. Індивідуалізація і диференціація навчання / Т. І. Дейніченко // Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики : зб. наук. пр. : В 3-х томах. – Кривий Ріг : Вид. від. НацМетАУ, Т.1 : Теорія та методика навчання математики. – 2002. – С. 72–77.

53. Дейніченко Т. І. Сутність профільної диференціації навчання / Т. І. Дейніченко // Сучасні освітні технології : Матеріали

Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Харків : ХДПУ, 2001. – С. 52–54.

54. Державна національна програма “Освіта” (Україна. XXI ст.) // Освіта – К. : Радуга, 1994. – 62 с.

55. Державний стандарт базової і повної середньої освіти : Затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 14 січня 2004 р. № 24. – 68 с.

56. Десятниченко Н. Система підготовки вчителя для роботи в профільних класах / Н. Десятниченко // Директор школи : Шк. світ. – 2004. – № 5. – С. 24–26.

57. Джурицкий А. Н. История педагогики : учеб. пособие для студ. пед. вузов / А. Н. Джурицкий. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 432 с.

58. Джурицкий А. Н. Экспериментальные общеобразовательные школы в США / А. Н. Джурицкий // Педагогика. – М., 1999. – № 6. – С. 99–105.

59. Дикань В. С. Рефлексивний підхід у теорії і практиці підготовки майбутніх педагогів в університетах США / Валентина Степанівна Дикань // дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 // Таврійський національний ун-т ім. В. І. Вернадського. – Сімф., 1999. – 228 с.

60. Дмитриев Г. Д. Джонни идет в школу ... / Г. Д. Дмитриев. – М. : Новая школа, 2001. – 160 с.

61. Дмитриев Г. Д. Основные направления разработки современной теории содержания школьного образования в развитых капиталистических странах / Г. Д. Дмитриев : дисс. ... докт. пед. наук. : М. – 1988. – 443 с.

62. Доклад, представленный на 38-й Международной конференции по вопросам образования, проводимой Международным бюро образования Юнеско. В. : Мин-во образования США. – 1980. – 66 с.

63. Доронова М. Ю. “Нью-йоркська державна школа” / М. Ю. Доронова // Початкова школа. – № 10. – 2008. – С. 7–8.

64. Дьюї Дж. Моє педагогічне кредо / Дж. Дьюї // Шлях освіти. – 1998. – № 1. – С. 50–55.

65. Дьюи Дж. Школа и ребенок / Дж. Дьюи / Пер. с англ. Л. Азаревич. – М. – Пб., 1923. – 59 с.

66. Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. – Т.

2 ; под ред. С. Я. Батышева. – М. : АПО, 1998. – 390 с.

67. Жовтан Л. В. Диференціація навчання учнів 7–11 класів у процесі поглибленого вивчення предметів природничо-математичного циклу / Л. В. Жовтан : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2001. – 198 с.

68. 3 історії форм організації навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://psylist.net/hpor/pedu054.htm>

69. Заболотна О. А. Соціалізація учнівської молоді в загальноосвітніх та альтернативних закладах середньої освіти в США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Оксана Адольфівна Заболотна. – Київ, 2005. – 192 с.

70. Закон України “Про загальну середню освіту” // Відомості Верховної Ради. – 1999. – № 28. – С. 21.

71. Зингер В. А. Аттестация учащихся в школьном образовании США / Виктор Абрамович Зингер : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 : СПб., 2003. – 191 с.

72. Из истории развития форм и организации обучения [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://paidagogos.com/?p=86>

73. Історія педагогіки : навчальний посібник / М. В. Левківський, О. М. Микитюк. – Харків : ОВС, 2002. – 240 с.

74. Йовайша Л. А. Основы подготовки учащихся к выбору профессии : автореф. дисс. ... докт. пед. наук : 13.730 / Л. А. Йовайша. – Вильнюс, 1971. – 40 с.

75. Кадемія М. Ю. Профільне навчання школярів засобами інноваційних технологій / М. Ю. Кадемія // ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Наукові записки. Серія : Педагогіка і психологія. – 2004. – № 11. – С. 111–114.

76. Капелюшна Т. В. Тенденції розвитку технологічної освіти в середніх навчальних закладах США / Тетяна Вікторівна Капелюшна // дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Умань. – 2012. – 225 с.

77. Карпюк О. А. Освіта в умовах знаннєвої економіки: зарубіжний досвід / О. А. Карпюк // Продуктивні сили і регіональна економіка. – 2008. – Ч. 2. – С. 327.

78. Кизенко В. І. Дидактичні вимоги до створення типових навчальних програм для профільного навчання у старшій школі /

В. І. Кизенко // Освіта і управління. – 2005. – Т. 8, № 1. – С. 95–99.

79. Кизенко В. І. Педагогічна сутність основних понять профільного навчання / В. І. Кизенко : підручник для директора. – 2003. – № 11–12. – С. 42–44.

80. Кизенко В. І. Спеціальні курси в структурі профільного навчання / В. І. Кизенко // Профільне навчання : Теорія і практика : зб. наук. праць за матер. методол. семінару АПН України. – К. : Пед. преса, 2006. – С. 129–131.

81. Коберник Г. І. Із історії індивідуального і диференційованого навчання учнів // Зб. наук. пр. – К., 1999. – С. 47–52.

82. Коваленко В. О. Педагогічні погляди Джона Дьюї та їх вплив на педагогічну теорію і практику в Україні (20-і рр. ХХ ст.) / В. О. Коваленко : дис. ... канд. пед. наук. – К. – 2000. – 188 с.

83. Ковязина Е. П. Дифференциация содержания образования в старшей средней школе США / Е. П. Ковязина : дисс. ... канд. пед. наук / Научно-исследовательский институт педагогики УССР. – К. : 1989. – 194 с.

84. Колибаб'юк Я. С. Позанавчальна діяльність як засіб формування особистості студента в університетах США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 // Я. С. Колибаб'юк. – К., 1993. – 113 с.

85. Коломієць Д. І. Професійне спрямування профільного навчання старшокласників / Д. І. Коломієць, Р. С. Гуревич // Зб. наук. праць. Серія “Педагогічні науки” Полтавського держ. педагогічного ун-ту ім. В. Г. Короленка. – Полтава, 2005. – Вип. 2 (41). – С. 239–244.

86. Константинов Н. А. Состояние народного образования и школы в капиталистических странах в середине ХХ века / Н. А. Константинов, Е. Н. Медынский, М. Ф. Шабаетова [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.detskiysad.ru/.../ped118.html>

87. Конституція США / Коментар Л. В. Сморгунова. СПб, 1999. – 258 с.

88. Концепція профільного навчання в старшій школі : Затв. рішенням колегії М-ва освіти і науки України від 25.09.03 №10/12-2 / АПН України. Ін-т педагогіки ; Уклад. : Л. Березівська, Н. Бібік, М. Бурда та ін. // Інформ. зб. М-ва освіти і науки України. – 2003. – № 24. – С. 3–15.

89. Концепція профільного навчання в старшій школі (газета

“Освіта України”, № 33, від 19 серпня 2013 року) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/ua/comments/12425-kontsepsiya-profilnogo-navchannya-u-starshiy-shkoli-gazeta-osvita-ukrayini,-33,-vid-19-serpnya2013roku>

90. Концепція профільного навчання в старшій школі // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – Київ : Педагогічна преса. – 2009. – № 24, грудень. – С. 3–16.

91. Кошманова Т. С. Розвиток педагогічної освіти у США (1960–2000 рр.) / Т. С. Кошманова : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2002. – 347 с.

92. Красовицький М. Ю. Старша школа США : особливості сучасної організації та зміст освіти / М. Ю. Красовицький // Старша школа зарубіжжя : організація та зміст освіти. – К., 2006. – С. 143–181.

93. Кузнецов А. А. Профильное обучение и учебные планы старшей ступени школы / А. А. Кузнецов, Л. О. Филатова // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2003. – № 3. – С. 54–58.

94. Куценко В. І. Кадри вирішують усе : (пріоритетно-цільовий принцип розвитку ПТО) / В. І. Куценко // Економіка та держава. – 2008. – № 3. – С. 96–99.

95. Латышева Д. И. История педагогики. История образования и педагогической мысли / Д. И. Латышева, 2002. – 287 с.

96. Лернер П. Проблеми становлення профільного навчання / П. Лернер // Завуч. – 2005. – Січень (№ 2). – С. 7–9.

97. Лернер П. Профільна освіта старшокласників : якою їй бути? / П. Лернер // Завуч. – 2003. – Травень. – № 14. – С. 6–7.

98. Лещенко А. А. Домашнє навчання в системі професійної освіти США / Антоніна Анатоліївна Лещенко : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2006. – 203 с.

99. Лікарчук І. Проблема профілізації навчання / І. Лікарчук // Управління освітою. – 2002. – Липень. – № 13–14. – С. 2–3, 9.

100. Лікарчук І. Українське образование находится в состоянии коллапса / И. Лікарчук // Газета “Зеркало недели. Украина”. – 2011. – № 8. – С. 5.

101. Липова Л. Диференціація допрофільної підготовки учнів

(змістовий аспект) // Л. Липова, П. Замаскіна, В. Малишев // Практика управління закладом освіти. – 2009. – № 2. – С. 22–28.

102. Липова Л. Диференціація допрофільної підготовки учнів (психологічний аспект) // Л. Липова, П. Замаскіна, Ю. Іванова // Практика управління закладом освіти. – 2009. – № 1. – С. 31–37.

103. Липова Л. Профільне навчання : до питання становлення / Л. Липова, В. Малишев // Освіта і управління. – 2006. – Т. 9, № 1. – С. 111–116.

104. Липова Л. Профільне навчання : проблеми, перспективи, досвід / Л. Липова // Освіта і управління. – 2007. – № 1. – С. 49–56.

105. Липова Л. Спецкурси як важлива складова змісту профільного навчання / Л. Липова, В. Малишев // Рідна школа. – 2007. – №1. – С. 14.

106. Литвинов А. С. Современные тенденции формирования содержания образования в государственных школах США / Александр Иванович Литвинов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Луганский гос. педагогический ун-т им. Т. Шевченко. – Луганск. 2000. – 223 с.

107. Локшина О. І. Зарубіжна старша профільна школа : структура, організація, зміст освіти, підходи до оцінювання / О. І. Локшина // Рідна школа. – 2004. – № 4. – С. 65–67.

108. Локшина О. Проблема забезпечення якості шкільної освіти у федеральних освітніх ініціативах США / Олена Локшина / Міждисциплінарність як методологія гуманітарних наук: мова, освіта, культура : матеріали міжн. Науково-практ. конф., 26–27 квітня 2012 р. – Умань : Жовтий О. О., 2012 – Ч. 2. – С. 59–62.

109. Локшина О. І. Формування й структурування змісту шкільної освіти в зарубіжжі : [Історія і сучас. погляд на формування змісту освіти. Досвід Франції, Німеччини, США й Великої Британії, Австрії, Бельгії, Нідерландів, Люксембургу] / О. І. Локшина // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 4. – С. 58–65.

110. Макарчук А. В., Райсвих Н. К. Профильное обучение в сельской малокомплектной школе // Підручник для директора. – 2003. – №12. – С. 143–146.

111. Максимюк С. П. Зміни в освіті США за останні 15 років [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://pidruchniki.ws/12191010/pedagogika/zmini-osviti-ssha-ostanni-rokiv>

112. Малькова З. А. В поисках решения стратегической задачи школы / З. А. Малькова // Педагогика. – 2000. – № 1. – С. 82–92.
113. Малькова З. А. Двенадцатилетняя американская школа : организация и особенности учебно-воспитательной деятельности / З. А. Малькова. – М. : ИТОП, 2000. – 54 с.
114. Малькова З. А. США : поиски решения стратегической задачи школы / З. А. Малькова // Педагогика. – 2000. – № 1. – С. 82–92.
115. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование / А. Маслоу. – Киев – Донецк, 1994. – 52 с.
116. Мельниченко Б. Профільне спрямування змісту соціологічних наук у старшій середній загальноосвітній школі США / Борис Мельниченко // Історія в школі. – 2004. – № 5/6. – С. 21–23.
117. Мельтюхова Н. М. Світовий досвід управління освітньою галуззю / Н. М. Мельтюхова, Г. В. Михайленко. – Теорія держ. упр. – Вип. 3 (34). – С. 57–63.
118. Мешалкина К. Н. Профильная дифференциация образования / К. Н. Мешалкина // Советская педагогика. – 1990. – № 1. – С. 60–65.
119. Моніторинг якості освіти : світові досягнення та українські перспективи / За заг. ред. О. І. Локшиної – К. : К.І.С., 2004. – 128 с.
120. Моргун В. Ф. Багатовимірна психодіагностика досягнень учня як перший крок профільної освіти / В. Ф. Моргун // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 1. – С. 1–5.
121. Муқан Н. В. Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл у системах неперервної педагогічної освіти Великої Британії, Канади, США : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Наталія Василівна Муқан. – Київ : Б. в., 2011. – 40 с.
122. Навчальний посібник / Малафіїк І. В. – К. : Кондор, 2009. – 406 с.
123. Некоторые черты народного образования в Соединенных Штатах. – С.-Петербург : Типо-литография И. А. Фролова. 1895. – С. 170–182.
124. Організація профільного навчання в країнах Західної Європи : монографія / М. І. Сметанський, Н. Л. Кравець, Л. П. Фаннінгер, Н. І. Костенко ; ВДПУ ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2008. – 339 с.

125. Орфилд Г. Реформы системы образования США в 60-90-х годах / Г. Орфилд // Экономика образования. – 2001. – № 5. – С. 72–80.
126. Осадчий І. Г. До концепції профілізації та індивідуалізації освіти : базові уявлення і артефакти / І. Г. Осадчий // Підручник для директора. – 2003. – № 11–12. – С. 46–52.
127. Остапенко А. Моделі профільного навчання в сільській школі / А. Остапенко // Завуч : Шкільний світ. – 2004. – Березень (№ 7). – С. 21–22.
128. Пасинкова І. В. Реалізація принципу безперервності в освітніх системах США та України / За ред. Б. І. Холод. – Київ, 2002. – Вип. 29. – С. 15–22.
129. Пацевко Н. В. Еволюція теорії і практики навчання у Сполучених Штатах Америки першої половини ХХ ст. : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Наталя Василівна Пацевко. – К., 2004. – 211 с.
130. Пацевко Н. В. Теорія та практика навчання у США (перша половина ХХ ст.) : монографія / Наталя Василівна Пацевко. – Дрогобич : Вимір, 2004. – 185 с.
131. Педагогіка / за ред. Микитюк // Еволюція освітніх систем у найрозвиненіших країнах на перетині ХХІ тисячоліття. – С. 78–80.
132. Педагогика : педагогические теории, системы, технологии : Учеб. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов и др. / Под ред. С. А. Смирнова. – М. : Издательский центр “Академия”, 2001. – 512 с.
133. Педагогічне управління професійним самовизначенням учнівської молоді : метод. посіб. / В. М. Мадзігон, І. Д. Бех, М. П. Тищенко та ін.; За ред. М. П. Тищенко. – К., 2001. – 152 с.
134. Пересмотренная рекомендация о техническом и профессиональном образовании, принятая Генеральной конференцией на восемнадцатой сессии. – Париж, ЮНЕСКО. – 19 ноября, 1974. – 58 с.
135. Петунин О. В. Старшеклассники выбирают. Роль элективных курсов в предпрофильном и профильном биологическом образовании школьников / О. В. Петунин // Учитель. – 2004. – № 1. – С. 22–25.
136. Пехота Е. Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя / Пехота Елена Николаевна :

дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / Институт педагогики и психологии профессионального образования АПН Украины. – К., 1997. – 430 с.

137. Пилиповский В. Я. Поиск новой модели школьного образования в США / В. Я. Пилиповский // Педагогика. – 1996. – № 3. – С. 102–107.

138. Плахотнюк О. Л. Концепції виховання у системі шкільної освіти США // Плахотнюк Олена Леонідівна: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. – Умань. – 2011. – 293 с.

139. Пометун О. Перехід до профільної школи: більше запитань, ніж відповідей / О. Пометун // Історія в школах України. – 2009. – № 3. – С. 5–9.

140. Пометун О. Старша школа : проблеми формування змісту і організації навчальної діяльності учнів / О. Пометун // Рідна школа. – 2011. – № 6. – С. 3–7.

141. Про затвердження нової редакції Концепції профільного навчання у старшій школі : наказ ... від 11.09.2009 р. № 854 // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України : офіц. вид. МОН України. – 2009. – № 28/29. – С. 57–64.

142. Про Національну доктрину розвитку освіти [Електронний ресурс] : Указ, Доктрина № 347/2002 від 17.04.2002. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>

143. Прозоров Г. Народное образование в капиталистических странах / Г. Прозоров // Ком. просвещение. – 1932. – № 10. – С. 137–152.

144. Профільне навчання в зарубіжній і українській школі як вид диференційованої підготовки учнів і ключова проблема реформування сучасної системи освіти / З. І. Слєпкань // Дидактика математики: пробл. і дослідж. : зб. наук. праць. – 2006. – Вип. 25. – С. 11–21.

145. Разумовский В. Г. Государственный стандарт образования супердержавы мира к 2000 году / В. Г. Разумовский // Педагогика. – 1993. – № 3. – С. 92–100.

146. Ревякина В. И. Опыт дифференциации обучения в школе 20-х гг. / В. И. Ревякина // Советская педагогика. – 1991. – № 11. – С. 87–93.

147. Рибалка В. В. Методологічні питання наукової психології /

В. В. Рибалка. – К. : Ніка-Центр, 2003. – С. 146–154.

148. Романовський О. О. Особливості вищої освіти США / О. О. Романовський // Рідна школа. – 2000. – № 1. – С. 31–50.

149. Румянцева Н. Мониторинг в профільній школі / Н. Румянцева // Відкритий урок : розробки, технології, досвід. – 2010. – № 11. – С. 55–57.

150. Русова В. В. Самоактуалізація особистості як умова профільного навчання старшокласників: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 // Вікторія Валеріївна Русова / АПН України. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. – К., 2007. – 212 с.

151. Рягин С. Н. Проектирование содержания профильного обучения в старшей школе / С. Н. Рягин // Школьные технологии. – 2003. – № 2. – С. 121–129.

152. Савченко О. Я. Основні напрями реформування шкільної освіти / О. Я. Савченко // Шлях освіти. – 1998. – № 1. – С. 2–6.

153. Самодрин А. П. Організація діяльності профільно-диференційованої середньої загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Анатолій Петрович Самодрин // Криворізький держ. пед. ін-т. – Кривий Ріг, 1998. – 191 с.

154. Сахарова-Вавилова Е. О. О методах и программах американских сельских школ / Е. О. Сахарова-Вавилова // На путях к новой школе. – 1924. – № 2. – С. 125–133.

155. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка / А. А. Сбруєва : Навч. посібник. – Суми : Редакційно-видавничий відділ СДПУ, 2002. – 300 с.

156. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англійських країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ ст. – початок ХХІ ст.) : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 // А. А. Сбруєва. – Київ, 2005. – 681 с.

157. Семергей Н. В. Організація диференційованого навчання в сучасній зарубіжній школі / Н. В. Семергей // Постметодика. – 2000. – № 3. – С. 14–17.

158. Сікорський П. І. Теоретико-методологічні основи диференційованого навчання / П. І. Сікорський : [Монографія] / АПН України. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. Львів. наук.-практ. центр. – Л. : Каменяр, 1998. – 196 с.

159. Сисецкий П. В. Пути осуществления дифферен-

цированого похода к учащимся : / На материалах гуманитарных предметов в старших классах / Петр Васильевич Сисецкий : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Львов, 1985. – 181 с.

160. Система освіти в Сполучених Штатах Америки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.infousa.ru/education/contents.htm>

161. Скаковський А. Організація профільного навчання / А. Скаковський // Завуч. – 2011. – вересень, № 26. – С. 3–5.

162. Смирнов В. П. Стандарты профессионального образования : типы, структура, оценка качества (Сравнительный анализ зарубежной и российской практики) / В. П. Смирнов, И. П. Смирнов. – М. – 2001. – 146 с.

163. Спасательные круги службы гайденс [Електронний ресурс]. – Режим доступа : <http://altruism.ru/sengine.cgi/5/7/8/12/21/>

164. Старша школа зарубіжжя : організація та зміст освіти / за ред. Локшиної О. І. – К. : СПД Богданова А. М., 2006. – 232 с.

165. Степенко Г. В. История заповодження національних стандартів у американській освіті / Г. В. Степенко, М. С. Бургін, Ю. П. Мілов // Проблеми освіти : Наук.-метод. зб. – К., 1997. – Вип. 7. – С. 160–168.

166. Сучасний погляд на обдарованість та розвиток талантів : матеріали Міжнар. наук.-практ. семінару, (Київ, 13–14 травня 2009 р.) Книга 1. Застосування методів групування та прискорення у навчанні обдарованих учнів / відп. ред. Саллі Райс; Інститут обдарованої дитини НАПН України; Національний центр дослідження обдарованих і талановитих США. – К., 2009. – 179 с.

167. Тадеєв П. О. Американська модель пошуку талантів – інноваційна форма навчання обдарованих школярів / П. О. Тадеєв // Матеріали міждисциплінарної науково-практичної конференції “Інноваційні технології навчання обдарованої молоді”. – К. : Інформаційні системи, 2010. – С. 123–129.

168. Тарасюк Л. Н. Образование в США / Л. Н. Тарасюк, А. Н. Цейкович // Социально-политический журнал. – 1997. – № 1. – С. 8–12.

169. Теоретичний мінімум / О. В. Бугай, О. М. Микитюк. – Педагогіка. Еволюція освітніх систем у найрозвиненіших країнах на перетині ХХІ тисячоліття. – Х : Ранок, 2000. – С. 78–80.

170. Терьохіна Н. Народна освіта в США в кінці XIX століття / Наталія Терьохіна / Міждисциплінарність як методологія гуманітарних наук: мова, освіта, культура : матеріали міжн. наук.-практ. конф., 26–27 квітня 2012 р. м.Умань – Умань : ПП Жовтий О. О., 2012 – Ч. 2. – С. 59–62, 203–205.

171. Толковый словарь русского языка [ред. Ожегов С. Ю.][Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ozhegov.org/words/28425.shtml>

172. Трубочева С. Е. Зміст шкільної освіти як основа забезпечення соціалізації особистості / С. Е. Трубочева // Шлях освіти. – 2002. – № 2. – С. 6–9.

173. Україна. М-во освіти і науки. Про затвердження нової редакції Концепції профільного навчання у старшій школі : наказ № 854 від 11.09.2009 / Україна. М-во освіти і науки // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2009. – № 28/29. – С. 57–64.

174. Україна. М-во освіти і науки. Про схвалення Галузевої програми впровадження профільного навчання на 2008–2010 роки : Рішення № 4/11-2 від 24.04.08 : закони і законодавчі акти / М-во освіти і науки // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2008. – № 16/17. – С. 3–16.

175. Україна. М-во освіти і науки. Упровадження допрофільної підготовки учнів загальноосвітніх навчальних закладів : методичні рекомендації № 1/9-433 від 07.07.08 : інструкції / Україна. М-во освіти і науки // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2008. – № 19/21. – С. 3–9.

176. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. – М. : Педагогика, 1990. – 192 с.

177. Фаннінгер Л. П. Історико-педагогічний аналіз профільного навчання основної школи Австрії / Л. П. Фаннінгер // Шлях освіти. – 2006. – № 4. – С. 45–48.

178. Федорова Н. Ф. Диференціація навчання – одна з інноваційних умов розвитку обдарованості дитини / Ніна Федорівна Федорова [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/32_DWS_2008/Pedagogica/36323.doc.htm

179. Фирсов В. В. Дифференциация обучения на основе обязательных результатов обучения / В. В. Фирсов. – М. : Педагогика,

1994. – 321 с.

180. Фіцула М. М. Педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М. М. Фіцула. – 2-е вид. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2003. – 192 с.

181. Харламов І. Ф. Педагогіка у запитаннях і відповідях / І. Ф. Харламов. – М., 2001. – 125 с.

182. Хмельницкая Е. Ликвидация неграмотности в Соединенных Штатах Северной Америки : [по методу проектов] / Е. Хмельницкая // Коммунистическое просвещение. – 1925. – № 6. – С. 210–214.

183. Цырлина Т. В. Американская школа: среднее образование сегодня: из книги “Школы в Америке: события, факты, традиции, альтернативы” // Т. В. Цырлина // . – М., Завуч. – 2007. – № 8. – С. 99–124.

184. Черній Л. В. Компетентнісний підхід у фаховій підготовці майбутніх учителів іноземної мови в університетах США : дис ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Людмила Віталіївна Черній. – Тернопіль : Б. в., 2011. – 320 с.

185. Чистякова С. Н. Профильное обучение и новые условия подготовки / С. Н. Чистякова, П. С. Лернер, Н. Ф. Родичев, О. В. Кузина, С. О. Кропивянская // Школьные технологии. – 2002. – № 1. – С. 101–108.

186. Чорна Н. В. Оцінювання навчальних досягнень учнів за допомогою тестів-есе в педагогіці США / Наталія Володимирівна Чорна // ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Наукові записки. Серія : Педагогіка і психологія. – 2005. – Вип. 16. – С. 123–126.

187. Чорна Н. В. Оцінювання навчальних досягнень учнів методом тестування в педагогіці США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Наталія Володимирівна Чорна. – Житомир, 2005. – 283 с.

188. Чувакова Т. Г. Професійне становлення молодого вчителя у США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Тетяна Григорівна Чувакова // Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2004.

189. Чупикова Н. Особенности среднего образования в США [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/58>

190. Шандрук С. І. Виховання ціннісних орієнтацій

старшокласників засобами масової інформації : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Світлана Іванівна Шандрук ; Кіровоградський держ. педагогічний ун-т ім. Володимира Винниченка. – Кіровоград, 2001. – 233 с.

191. Шандрук С. І. Тенденції та суперечності в професійній діяльності вчителя в США / С. І. Шандрук ; Кіровоградський держ. педагогічний ун-т ім. Володимира Винниченка. – Кіровоград, 2002. – 231 с.

192. Шахмаев Н. М. Дифференциация обучения в средней общеобразовательной школе // Дидактика средней школы. – М : Просвещение, 1982. – С. 269–296.

193. Шестернинов Е. Профільна школа – это индивидуализация обучения и свобода выбора / Е. Шестернинов // Директор школи. Україна. – 2003. – № 2. – С. 18–22.

194. Шиян Н. І. Дидактичні засади профільного навчання у загальноосвітній школі сільської місцевості : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.09 / Надія Іванівна Шиян / Полтавський держ. педагогічний ун-т ім. В. Г. Короленка. – Полтава, 2005. – 495 с.

195. Шиян Н. І. Профільна диференціація навчання / Надія Іванівна Шиян // Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету ім. В. Г. Короленка. Серія : “Педагогічні науки”. – Випуск 5/6 (26–27). – Полтава, 2002. – С. 148–154.

196. Шумаєва С. П. Розвиток мас-медійних навчальних технологій у середніх закладах освіти США / Світлана Петрівна Шумаєва : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. – Умань, 2005. – 239 с.

197. Шутова М. О. Проблеми реформування загальної середньої освіти в США (1950-ті–1990-ті рр.) / Марія Олександрівна Шутова : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Київський національний лінгвістичний ун-т. – К., 2004. – 195 с.

198. 46 States and D.C. to Pursue Common Education Standards. [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.washingtonpost.com/wpdyn/content/article/2009/05/31/AR2009.html>

199. A Condition of Education 1990. Vol. 1. Elementary and Secondary Education. – Washington D.C. : U.S. Government Printing Office, 1990. – 367 p.

200. A First Look at the Literacy of America's Adults in the 21st Century / U.S. Department of Education [Electronic resource]. – Mode of access : <http://nces.ed.gov/naal/pdf/2006470.pdf>
201. A Guide to Curriculum Planning. Madison, D. E. – 1986. – 187 p.
202. A Guide to Curriculum Planning in Science. Madison, D. E. – 1986. – 386 p.
203. A Nation At Risk : The Imperative for Educational Reform // A Report to the Nation Secretary of Education United State Department of Education by National Comission on Excellence in Education. Washington D. C. – 1983. – V. I. – 65 p.
204. A Nation Prepared : Teachers for 21st Century // Carnegie Forum on Education and the Economy. – New York. – 1986.
205. Academic terminology differences [Electronic resource]. – Mode of access: www.fulbright.co.uk/pre-departure/academics/academic-terminology-differences
206. Allan S. D. Leadership for differentiating schools and classrooms / S. D. Allan, C. A. Tomlinson // Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development (2000) [Electronic resource]. – Mode of access : www.ascd.org/publications/books/100216.aspx
207. America – 2000. An Education Strategy. – Wash., D.C. : U.S. Gov. Printing Office, 1991. – 34 p.
208. American Achievement in International Perspective / Thomas B. Fordham Institute. – 2011. – 34 p.
209. American education at Glance. National Centre for Education Statistics. – Office of Education Research and Improvement. U.S. Department of Education. – 1989. – 12 p.
210. American Education, Joel H. Spring, 9th ed., McGraw-Hill College, Boston, MA, 2000. – 254 p.
211. American Education System [Electronic resource]. – Mode of access : www.iss.umn.edu/useducation/2.pdf
212. American National Standards Institute (ANSI) [Electronic resource]. – Mode of access : ansi.org
213. Anderson K. M. Tips for teaching : Differentiating instruction to include all students. – Preventing School Failure (2007) [Electronic resource]. – Mode of access : <https://elaphunhy.files.wordpress.com>

214. Arum R. Do private schools force public schools to compete // American Sociological Review. – 1996. – Vol. 61. – P. 123–135.
215. Baines L. Does Horace Mann Still Matter? / Lawrence Baines // Educational Horizons. – 2006. – Summer. – P. 268–273.
216. Banks J. Cultural Diversity and Education : Foundations, Curriculum and Teaching. – Boston : Allyn and Bacon, 2001. – 360 p.
217. Barro R. J. Education as a determinant of economic growth // Education in the Twenty First Century / Ed. by E. P. Lazear. – Stanford, Ca (USA) : The Hoover Institution Press Publication, 2002. – № 501. – P. 9–24.
218. Before It's Too Late: A Report to the Nation from The National Commission on Mathematics and Science Teaching for the 21st Century (2000) [Electronic resource]. Mode of access: <http://www.ed.gov/americanaccounts/glenn/>
219. Bellak A. Curriculum Evaluation / A. Bellak., H. Kliebard. – Cal., 1977. – 606 p.
220. Bennet W. American Education. Making it Work / W. Bennet. – Wash., 1989. – 52 p.
221. Bloom B. S. All Children Learning / B. S. Bloom // N.Y. McGraw-Hill, 1981. – 247 p.
222. Boyer E. L. High School : A report on Secondary Education in America / E. L. Boyer. – N.Y., 1983. – 23 p.
223. Brameld T. Design for America : An educational exploration of the future of democracy : For senior high schools and junior colleges / Theodore Brameld. – N.Y., Phil. : Hinds, Hayden & Eldpedge, 1945. – 165 p.
224. Broom D. School Tests for pupils of 11. But in three Fields / D. Broom // The Times. 1990, 28 April. – P. 5.
225. Buch G. Excellence in Education. President Bush's Strategy / G. Buch // Education Digest. 1989. – V. 53, № 5. – p. 3–9.
226. By the Year 2000, First in the World // Report of the FCCSET Committee on Education and Human Resources, FY 1992 Budget Summary. Washington D. C., February 1991. – 89 p.
227. Callagan J. Teaching in the middle and the Secondary Schools: Planning for Competence / J. Callagan, L. Clark // N. Y.: Macmillan, 1982. – 433p.
228. Cape Central High School [Electronic resource]. – Mode of

access : <http://www.cape.k12.mo/CHS>

229. Carrier K. Shaping the American educational state / K. Carrier. – New-York, 1980. – 87 p.

230. Challenge to American Schools: The Case for Standards and Values / Ed. J. H. Bunzel. N.Y. : Oxford : Oxford Univ. Press, 1985. – VII. – 248 p.

231. Chapman C. Differentiated assessment strategies: One tool doesn't fit all / C. Chapman, R. King. Thousand Oaks : Corwin Press. – 2005. – 231 p.

232. Charter Schools. National Education Association [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.nea.org/home/16332.htm>

233. Chen G. Freshmen Orientation : Helping Your Rising 9th Grader. [Electronic resource] Grace Chen. – Mode of access : http://www.publicschool_review.com/blog/freshmen-orientation-helping-your-rising-9th-grader-prepare-for-high-school

234. Childs J. L. American pragmatism and education / J. L. Childs. – New-York, 1956. – 376 p.

235. Cia.gov [Electronic resource]. – Mode of access : www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/

236. Common Learning: A Carnegie Colloquim on General Education. Wash. : The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1981. – 146 p.

237. Competency-based approach in modern education : world experience and Ukrainian prospects / N. Bibik, L. Vashchenko, O. Lokshyna et al. ; O. Ovcharuk (gen. ed.); Ministry of Education and Science of Ukraine, UNDP. –Kyiv : K.I.S., 2005. – 111 p.

238. Conant J. B. The Comprehensive High School. A Second Report to Interested Citizens / J. B. Conant. N.Y. : McGraw-Hill. – 1967. – 94 p.

239. Constitution Facts USA [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.constitutionfacts.com>

240. Cooper B. S. Super magnets : the N.Y.C. design for high schools / B. S. Cooper. – Wash., D.C. – 1987. – 58 p.

241. Counts G. S. Education and American civilization / George S. Counts. – New York : Teachers College, Columbia University. – 1952. – 496 p.

242. Cowan Blancher school in the USA [Electronic resource]. –

Mode of access : cowanm@cape.k12.mo.us

243. Cremin L. A. The Republic and the School: Horace Mann on the Education of Free Men / Lawrence Arthur Cremin. – New York : Teachers College, 1957. – 112 p.

244. Cremin L. A. Traditions of American Education / Lawrence Arthur Cremin. – New York, 1976. – IX, 172 p.

245. Cremin L. A. The Transformation of the School / Lawrence Arthur Cremin – N.Y., 1971. – 387 p.

246. Curtis S. J. A Short history of Educational ideas // S. J. Curtis, M. E. Boulton / University Tutorial Press. – 1958. – 254 p.

247. Danial P. Standards, Curriculum and Performance: A Historical and Comparative Perspective / P. Danial, L. Resnick // A Report to the National Commission on Excellence in Education. August 31, 1982. – 138 p.

248. Delor J., et. al. Learning: the treasure within. Reports to UNESCO of the International Commission on Education for the twenty-first Century. Highlights. – Paris : UNESCO. – 1996. – 465 p.

249. Dewey J. Democracy and Education // J. Dewey / N. Y., Macmillan, 1924. – XII. – 341 p.

250. Dewey J. The School and the Society // J. Dewey. N.Y. – 1976. – 372 p.

251. Digest of Education Statistics. – Wash., D.C., 2001. – 45 p.

252. Does Spending More on Education Improve Academic Achievement? [Dan Lips, Shanea Watkins and John Fleming], 2008. – 256 p.

253. Educating Americans for the 21st century: A Plan of Action for Improving mathematics, science and technology education. – Wash. : The National Science Board Commission on precollege education in mathematics, science and technology, 1983. – 251 p.

254. Education in the United States / [Electronic resource]. – Mode of access : [http://en.wikipedia.org/.../Education in the United States](http://en.wikipedia.org/.../Education_in_the_United_States)

255. Education, globalization, and social change / H. Lauder a. o. (ed.) / – Oxf. : N.Y. : Oxford UP, 2006. – XXVII, 182 p.

256. Education Spending Statistics [Electronic resource]. – Mode of access : nationmaster.com

257. Education. United States Census [Electronic resource]. – Mode of access : nationmaster.com

258. Employment Situation Summary. U.S. Dept. of Labor

- [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.bls.gov/news.release/empsit.nr0.htm>
259. Eric Digest 6. The National Middle School Association [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.nmsa.org/Research/ResearchSummaries/TransitionfromMStoHS/tabid/1087.aspx>
260. Executive Summary of the No Child Left Behind Act of 2001. U.S. Department of Education, 2006. [Electronic resource]. – Mode of access : www2.ed.gov/nclb/overview/execsumm.html
261. Fact Sheet: No Child Left Behind Act [Electronic resource]. – Mode of access : <http://georgewbush-whitehouse.archives.gov/news/releases.html>
262. Federal Role in Education. United States Department of Education [Electronic resource]. – Mode of access : www2.ed.gov/about/overview/fed/role.html
263. Fiske E. American Test Mania / E. Fiske // New York Times. 1988, 10 April. – P. 12.
264. Fountain Heather. Differentiated Instruction in Art / H. Fountain. Worcester, MA : Davis Publications, Inc., 2013. – 178 p.
265. Franciosi R. J. The rise and fall of American public schools : The political economy of public education in the twentieth century / Robert J. Franciosi. – Westport (Connecticut) ; Lnd. : Praeger, 2004. – X, 245 p.
266. Funding for United States Study. A Guide for International Students and Professionals. Ed. by Daniel Obst, Luke Eppin, Shannon Harrison, 2011. – 302 p.
267. Gandler T. The Testing Paradox / T. Gandler // The Education Digest. 1989. – V. 54. – № 5. – P. 27–29.
268. General High School Program [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.americanschoolofcorr/generalhighschool>
269. Gillies R. M. The effects of cooperative learning on junior high school students during small group learning. Learning and Instruction, 2004. – 14 (2). – P. 197–213.
270. Goals 2000 – Educate America Law. – Wash., D.C., 1994. – 543 p.
271. Goodland J. Individual Differences and Common Curriculum / J. Goodland, G. Fenstermacher // Chicago, 1983. – 331 p.

272. Goldin C. The Race between Education and Technology / C. Goldin, L. Katz // Harvard University Press. Cambridge, MA : 2008. – 103 p.

273. Gordon H. R. D. The History and Growth of Vocational Education in America / Howard R. D. G. Needham Heights, MA : Allyn and Bacon. 1999. – 453 p.

274. Government Finance Statistics Yearbook. – Washington: International Monetary Fund, 2000. – Vol. XXVI. – 516 p.

275. Growing Without Schooling / by John Holt [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.johnholtgws.com>

276. Guide to the National Defence Education Act of 1958. – Wash., 1960. – 27 p.

277. Gutek G. L. Education and schooling in America / G. L. Gutek. – 3-rd ed. – Boston : Allyn A. Bacon, 1992. – 445 p.

278. Helping Middle School Students Make the Transition Into High School // Eric Digest [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.kidsource.com/education/middlehigh.html>

279. Herbst J. School Choice and School Governance: A Historical Study of the United States and Germany / Juergen Herbst. – 2006. – 107 p.

280. High school dropout crisis' continues in U.S. (May 5, 2009). [Electronic resource]. – Mode of access : [CNN.com](http://www.cnn.com)

281. High school. United States [Electronic resource]. – Mode of access : http://www.en.wikipedia.org/wiki/High_school#United_States

282. High Standards for All? The Struggle for Equality in the American High School Curriculum, 1890–1990 / 1994. – V. 18. – P. 4–9, 40–42.

283. Hirst P. Knowledge and the Curriculum / P. Hirst. // Lnd., Routledge and Kegan, 1974. – 215 p.

284. History of education quarterly. – Vol. V. – Pittsburg, 1995. – 783 p.

285. Hook S. Education for modern man / Hook Sidney. – N.Y. Alfred A. Knopf, 1963. – 235 p.

286. Hook S. On Certain Criteria for Selecting Aims and Content of Education. – In Curriculum / Ed. by K. Levit. N. Y., 1977. – 438 p.

287. How children fail / by J. Holt // Da Capo Press, 1995. – 350 p.

288. Hume K. Start where they are: Differentiating for success with the young adolescent / K. Hume // Toronto : Pearson Education Canada,

2008. – 32 p.

289. Hunkins F. Curriculum development Program Planing and Improvement / F. Hunkins // Col. (Ohio), Meril., 1980. – 240 p.

290. Hutchins R. M. The learning society. – NY-Washington-London : Frederick A. Praeger publishers, 1968. – 142 p.

291. Improving Our Schools: Thirty-three studies that inform local action. – Newton, 1985. – 62 p.

292. Introduction to the foundations of American education : Annotated instructor's edition / J. A. Johnson. – 8. ed. – Boston etc. : 1991. – XIV, 574, 1–9 p.

293. Is Public Education Working? How Would We Know? [Electronic resource]. – Mode of access : www.ushistory.org/gov/12c.asp

294. ISTE National Educational Technology Standards for Students: Connecting Curriculum and Technology (2000) [Electronic resource]. – Mode of access : www.iste.org/standards/standards-for-students

295. ISTE National Educational Technology Standards for Teachers (NETS) [Electronic resource]. – Mode of access : <http://cnets.iste.org/index.html>

296. Jackson R. The Differentiation Workbook: A Step-by-step guide to planning lessons that ensure that your students meet or exceed the standards. Washington, DC : Mindsteps, 2008. – 349 p.

297. Jacob K. Javits. Gifted and Talented Students Education Act / Jacob K. Javits. – P. 100–297.

298. Jay M. Tests don't always offer right answers / Matthews Jay. Washington Post, October 19, 2009. – 38 p.

299. Job Descriptions for IT in K-12 Education [Electronic resource]. – Mode of access : <http://tps.dpi.state.nc.us/scd/techpositions/>

300. Joint Commitee on Standards for Evaluation of Educational Programs. Projects and Materials. N. Y., PDK, 1981. – 421 p.

301. K-12 Standards [Electronic resource]. – Mode of access : <http://198.17.205.11/standards-benchmarks/>

302. Kaufman D. L. Teaching for Future. Palm Spring, 1980. – 394 p.

303. Kelly A. V. The Curriculum : Theory and Practice. – 2nd ed. – Camb. : Harper and Row, 1982. – 269 p.

304. Kibler R., Segala D., Barker L., Miles D. Hidden Goals in Curriculum. N.Y., 1982. – 90 p.

305. Kilpatrick W. H. The education frontier. – New York City : The Century Co., 1933. – 325 p.
306. Kilpatrick W. H. Education for a changing civilization. – NY : The Macmillan Co, 1928. – 143 p.
307. Kingsbury K. Four-Day School Weeks / K. Kingsbury. Time magazine. August, 14, 2008. – P. 12–18.
308. Kliebard H. M. The struggle for the American curriculum 1893–1958. – Boston : Routledge and Kegan, 1986. – 300 p.
309. Knight E. W. Fifty years of American education. – NY : The Ronald Press Co., 1952. – 484 p.
310. Krug E. The Shaping of the American High School, 1880–1920, Madison : Univ. of Wisconsin press, 1969. – XV. – 486 p.
311. Kulik J. A. An Analysis of the research on ability grouping : Historical and contemporary perspectives / J. A. Kulik. – University of Michigan, 1992. – 186 p.
312. Lawrence-Brown D. Differentiated Instruction: Inclusive Strategies For Standards-Based Learning That Benefit The Whole Class. American Secondary Education, 2004. – P. 34–62.
313. Levy H. M. Meeting the needs of all students through differentiated instruction: Helping every child reach and exceed standards. The Clearing House, 2008. – V. 4. – P. 161–164.
314. Lewes P. H. A model for the computers in the school / P. H. Lewes. – N.Y., 1988. – 122 p.
315. List of standardized tests in the US [Electronic resource]. – Mode of access : <https://www2.ed.gov/about/.../list/ous/.../us/tests>
316. Literacy in America. National Center for Educational Statistics. 2002. – 76p.
317. Literacy study: 1 in 7 U.S. adults are unable to read this story. USA Today. – January 8, 2009. – P. 34–37.
318. Lorrie Shepard Standards, Assessments, and Accountability – Education Policy White Paper / National Academy of Education, Washington. – 2012. – 87 p.
319. Mann H. Twelfth Annual Report on Education and National Welfare [Electronic resource] / Horace Mann. – 1848. – Mode of access : http://www.tncrimlaw.com/civil_bible/horace_mann.htm
320. Marland S. P. Education of the gifted and talented / S. P. Marland. – US Congress Report 72 / 5020. – Washington. DC. USOH.

Educ. – 1971. – 67 p.

321. Marzano R. J. Comprehensive guide to design standart-based districts, schools and classrooms / R. J. Marzano, J. S. Kendall. – Alexandria, Va (USA) : ASCD/McREL, 1996. – 293 p.

322. Ministry of Education. Differentiated instruction teacher's guide: Getting to the core of teaching and learning. Toronto: Queen's Printer for Ontario. 2007. – 58 p.

323. Mirel J. High Standards for All? The Struggle for Equality in the American High School Curriculum, 1890–1990 / Jeff Mirel, David Angus. – L. – 2008. – 76 p.

324. Mitchell E. Do all Students Need a Colledgebound Curriculum? The Education Digest. – March 1986. – 51, № 7. – P. 18–20.

325. Mizelle Nancy B. Transition from middle school into high school : The student perspective // American Educational Research Association, San Francisco.

326. Montgomery County Public Schools [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.mcps.K12.md.us/>

327. Mosteller F. Sustained inquiry in education : Lessons from skill grouping and class // Harvard Educational Review. – Vol. 66, № 4. – Winter 1996. – 42 p.

328. Nash Paul. The strange death of progressive education // Educational Theory. – 1964. – № 2. – Vol. XIV. – P. 65–76.

329. National association of gifted children [Electronic resource]. – Mode of access : www.nagc.org

330. National Center for Educational Statistics. State Indicators in Education. Washington DC. – 1997. – 262 p.

331. National Council of Teachers of Mathematics (NCTM): [Electronic resource]. – Mode of access : <http://standards.nctm.org/>

332. National Institute of Standards and Technology (NIST)) [Electronic resource]. – Mode of access : nist.gov

333. National Research Council (NRC)) [Electronic resource]. – Mode of access : ncresearchpress.com

334. National Science Foundation (NSF)) [Electronic resource]. – Mode of access : nsf.gov

335. National Standards [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.education-world.com/standards/national/index.shtml>

336. National Standards for Foreign language education. Preparing

- for 21st Century [Electronic resource]. – Mode of access : www.actfl.org/
337. Noble S. G. A History of American education / S. G. Noble. – New York, 1954. – 527 p.
338. Nunley K. Layered curriculum (2nd ed.) / K. Nunley. – Amherst, NH : 2004. – 78 p.
339. Nunley K. Differentiating the high school classroom: Solution strategies for 18 common obstacles / K. Nunley. – Thousand Oaks, CA : Corbin. 2006. – 245 p.
340. Oakes J. Keeping Track : How schools structure inequality. – New Haven : Yale University Press, 1986. – 144 p.
341. Oakwood Friends School [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.oakwoodfriends.org/>
342. O'Brien T. Differentiation in Teaching and Learning. – Continuum International Publishing Group, 2001. – 224 p.
343. Obama's plan for education reform: short on specifics, so far [Electronic resource] / The White House. – Mode of access : <http://www.csmonitor.com/USA/Education/2010/0313/Obama-s-plan-for-education-reform>
344. Occupational Outlook Handbook. Bureau of Labor Statistics [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.bls.gov/ooh/>
345. Pamela Ebert Flattau. The National Defense Education Act of 1958 : Selected Outcomes / Science and Technology Policy Institute. 2006. – 78 p.
346. Prepare for High School [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.publicschoolreview.com/articles/128>
347. Problems with the U.S. Education System. – Washington Profile, October 1, 2009. – P. 67–75.
348. Reed M. Tackling 'achievement gap' hurts US schools / Matt Reed Melbourne, Florida : Florida Today. – 12 December 2010. – P. 78–83.
349. Reis S. M. Turning points in gifted education and talent development / S. M. Reis // London : Routledge, Taylor and Francis Group, 2008. – P. 317–324.
350. Report of the Committee of Ten on secondary education. – New York–Cincinnati–Chicago, National education Association, 1894. – 89 p.
351. Sadker M. P. Teachers, school and society / M. P. Sadker, D. M. Sadker. – New York : The Mc Graw-Hill Co., 1997. – 634 p.

352. Saettler P. The evolution of American educational technology / P. Saettler. – Englewood-Colorado : Libraries Unlimited, Inc., 1990. – 570 p.

353. School-To-Work Opportunities Act [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www2.ed.gov/pubs/Biennial/95-96/eval/410-97.pdf>

354. Secondary education in the USA [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.heinz.org/0Program/SecondaryEducationInTheUS-BriefingForEdProgram>.

355. Simpson R. Education 2000 A.D. : a peek into the future / R. Simpson // USA Today. – 1992. – Vol. 120. – № 2560. – P. 87–94.

356. Shafer Boyd C. United States History for High Schools / Boyd C. Shafer // River Forest : Laidlaw, 1997. – 215 p.

357. Slavin R. E. Ability Grouping in the middle grades : Achievement effects and alternatives / R. E. Slavin // Elementary School Journal. – 1993. – 24 p.

358. Spring J. H. American Education / Joel H. Spring / 8th ed., – by the McGraw-Hill Companies. – 1998. – 295 p.

359. Spring J. H. The American school (1642–1993) / Joel H. Spring. 3rd ed. – New York : McGraw-Hill. – 1994. – 433 p.

360. Standardized testing and public policy [Electronic resource]. – Mode of access : http://encyclopedia.kids.net.au/page/st/Standardized_testing_and_public_policy

361. Standards, Assessments and Accountability. National Academy of Education [Electronic resource]. – Mode of access : http://www.naeducation.org/Standards_Assessments_Accountability_White_Paper.pdf

362. Standards-Based Reform [Electronic resource]. – Mode of access : Virtual.clemson.edu.

363. Standards for the English Language Arts [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.ncte.org/standards/>

364. Strickland C. A. Tools for high quality differentiated instruction. Virginia : Association for Supervision and Curriculum Development.– 2007.– 97 p.

365. Structure of the U.S. Education System: Curriculum and Content Standards. International Affairs Office, U.S. Department of Education [Electronic resource]. – Mode of access :

<http://www.ed.gov/international/usnei/edlite-index.html>

366. Successful K 12 Programs [Electronic resource]. – Mode of access : <http://depts.washington.edu/centerme/mlp.htm>

367. Teacher Education Institute (TEI) [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.teachereducation.com>

368. Terman L. M. The Intelligence of School Children / L. M. Terman. – Wash., 1989. – 364 p.

369. Terminology differences [Electronic resource]. – Mode of access : fulbright.terminology-differences

370. The American School / The Forces That Shape Curricula. – [Electronic resource]. – Mode of access : http://en.wikibooks.org/wiki/The_American_School/The_Forces_That_Shape_Curricula

371. The Bilingual Education Act of 1968 [Electronic resource]. – Mode of access : education.uslegal.com/bilingualism.legislation

372. The major difference between a middle school and a junior high lies in the philosophy [Electronic resource]. – Mode of access : encarta.msn.com

373. The National Education Goals Report [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.ed.gov/pubs/goals>

374. The National Middle School Association [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.nmsa.org/Research/ResearchSummaries/TransitionfromMStoHS/>

375. The Papers of Thomas Jefferson : Vol. 1–19 / Ed. by J. P. Boyd. Princeton, 1950. – 1974 p.

376. Thorndike E. L. Educational psychology / E. L. Thorndike. – V. 1–3. – New York, 1921. – 379 p.

377. Thorndike E. L. The measurement of intelligence / E. L. Thorndike. – New York, 1927. – 184 p.

378. Time for Results : The Governors' 1991 Report on Education // Governors' Task Force on Teaching. Washington D. C., 1986. – 221 p.

379. Tomlinson C. A. Fulfilling the promise of the differentiated classroom: Strategies for responsive teaching. Alexandria. – 2003. – 124 p.

380. Tomlinson C. A. Mapping a Route toward a Differentiated Instruction / Carol Ann Tomlinson. Educational Leadership. – 1999. – 157 p.

381. Tomlinson C. A. The differentiated classroom : Responding to the needs of all learners / Carol Ann Tomlinson. New Jersey : Pearson Education. – 1999. – 98 p.

382. Tomlinson Carol How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Differentiated Instructions. Classrooms (2 ed.) / Alexandria. – 2001. – 124 p.

383. Tomlinson C. A. What Is Differentiated Instruction [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.readingrockets.org/article/263/>

384. Tyack D. Tinkering toward utopia : A century of public school reform / David Tyack, Larry Cuban. – Cambr. Mass. ; Lnd. : Harvard UP, 1995. – 184 p.

385. United States. The World Factbook [Electronic resource]. – Mode of access : <https://www.cia.gov/...world-factbook.us.htm>

386. University Extension Journal. – London, 1893. – 149 p.

387. US Census Bureau report on educational attainment in the United States, 2003 [Electronic resource]. – Mode of access : <https://www.census.gov/prod/pdf>

388. Vince Welsh Lesson Planning: How To Design An Effective Curriculum [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.articlesbase.com/>

389. Vocational Education Act of 1917 (or Smith-Hughes Act of 1917) [Electronic resource]. – Mode of access : <http://federaleducationpolicy.wordpress>

390. Welner K. G., Oakes J. (Li) Ability grouping: The new susceptibility of school tracking system to legal challenges. – Fall 1996. – Vol. 66, № 3. – P. 86–112.

ДОДАТКИ

Додаток А

Типовий план, як батькам слід допомагати дитині зробити вибір подальшого профільного шляху у старшій школі та вступити до вищого навчального закладу

“План, як допомогти Вашій дитині у подальшій освіті після закінчення старшої школи” містить поради, як саме батьки можуть допомогти та підтримати своїх дітей:

- покладати на дитину високі надії, слідкувати за її оцінками та досягненнями, допомагати визначити риси та якості, необхідні для майбутньої професії, та порівнювати інтереси й можливості з тими, які є необхідними для тієї чи іншої професії;

- уже в дев'ятому класі визначитись з додатковим навчанням чи тренінгами;

- попрацювати з дитиною разом та скласти список навчальних закладів, які вона хотіла б відвідувати, дізнатись про вступні вимоги, заздалегідь порівнювати витрати на навчання та проживання в кожному закладі;

- разом з дитиною запланувати послідовність курсів та заліків, які вона складатиме в старшій школі, які б найкраще підготували її до вступу до того чи іншого навчального закладу;

- не забувати, що коли їхня дитина навчатиметься в 10-му класі, вона складе ПЛАН (the PLAN – назва тесту) у жовтні, цей тест є підготовкою до більш важливих – the American College Test та the Scholastic Aptitude Test;

- в 11 класі зв'язатися з адміністрацією навчального закладу, який вони обрали, для надання повної інформації про перелік вступних документів, і дізнатись про стипендії та інші програми по виплаті грошової допомоги; допомогти дитині зареєструватися для складання ACT або SAT; зустрітись з представниками коледжу;

- у 12 класі у вересні зареєструватися для складання the ACT або SAT, якщо ще не було складено жодного з цих тестів або якщо набрана кількість балів після складання цих тестів не задовольняє, то можна скласти зазначені тести повторно;

- під час останнього року навчання школярам не забувати, що

вони мають два дні для оглядання корпусів коледжів і скористатись цією можливістю;

– відвідати Фінансовий Семінар Допомоги у грудні, щоб дізнатися як вирішувати вступні організаційні питання та як платити за навчання й проживання.

Додаток Б

Типові критерії та обов'язкові для вивчення дисципліни в старшій школі США

Для отримання диплома учні повинні виконати мінімальні критерії, які встановлює шкільна рада:

– 3 роки природничих наук, до яких входить обов'язкове вивчення трьох природничих дисциплін: біології, хімії і фізики (по 1 року) або геології, довкілля і кримінології;

– 3 роки математики, включно до другого року алгебри (математика в середній та старшій школі ділиться на перший рік алгебри, геометрії, другий рік алгебри, тригонометрії, вступ до аналізу й математичний аналіз;

– 4 роки мовних дисциплін / літератури (англійська мова та література, журналістика, курси письменницької майстерності, ділове мовлення);

– 2–4 роки суспільних наук (всесвітня історія, історія Америки, державний устрій США й основи суспільствознавства);

– 1–2 роки фізкультури, хоча деякі штати й шкільні округи вимагають, щоб учні мали фізичне виховання кожного семестру (у США учні займаються певним видом спорту: легкою атлетикою, баскетболом, футболом (сокером), плаванням чи ін.; звичним є займатися одним видом спорту в першому семестрі, а в другому обрати інший – у шкільних програмах поділено види спорту на осінні, які пропонують старшокласникам у першому семестрі, та весняні – які пропонують у другому);

– у багатьох штатах обов'язковим є вивчення курсу “Здоров'я” (Health), в якому учні вивчають анатомію, харчування, першу медичну допомогу, базові поняття статевого життя і контрацепції та негативний вплив наркотиків, тютюнопаління й алкоголю на організм людини; в деяких школах предмети фізичного виховання та здоров'я

об'єднані в один навчальний курс;

– для вступу до більшості ВНЗ потрібна повніша програма, зокрема 2–4 роки іноземної мови.

Додаток В

Альтернативні дисципліни у старшій школі США

У старшій школі учні можуть вільніше обирати бажані дисципліни, ніж раніше, предметами та курсами на вибір є:

- право, економіка, соціологія, психологія);
- образотворчі (зображальні) мистецтва (малювання, скульптура, живопис, фотографія, кінематографія);
- виконавчі види мистецтва (драма, музичний гурт, оркестр, танці);
- професійна освіта (різьба по дереву, обробка металів, авторемонт);
- інформатика (обробка тексту, програмування, веб-дизайн);
- видавнича справа / журналістика (шкільна газета, редагування щорічника, телевізійна справа);
- іноземні мови (французька, німецька, італійська, іспанська; а також китайська, японська, російська, грецька, латинська, корейська, нідерландська, португальська й американська мова жестів);
- комерційна освіта (бухгалтерський облік, підприємництво, обробка даних, фінанси, менеджмент, маркетинг);
- сім'я, курси споживача, наука бути здоровим (“домашня економіка”, харчування, розвиток дитини);
- курси молодших офіцерів запасу;
- курси водіїв, але частіше вони доступні лише після школи.