

15. Swiss Conference of Cantonal Ministers of Education (EDK). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.edk.ch/dyn/11553.php>>. – Загол. з екрана. – Мова англ.

УДК 6(07)

А. І. ТЕРЕЩУК

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПРОФІЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Розглядаються питання зарубіжного досвіду профільної підготовки старшокласників. Звертається увага на історичні передумови профільного навчання у розвинених країнах світу. Коротко охарактеризовано найбільш усталені моделі та системи профільної освіти учнів старшої школи у країнах Західної Європи та Америки. Аналізуються останні, найбільш характерні тенденції профілізації у зарубіжних школах.

Ключові слова: зарубіжний досвід, індивідуалізація і диференціація навчання, селективна модель навчання, академічний і практичний напрямки навчання.

А. И. ТЕРЕЩУК

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Рассмотрены вопросы зарубежного опыта профильной подготовки старшеклассников. Рассмотрены также исторические предпосылки профильного обучения в развитых странах мира. Кратко охарактеризованы наиболее устоявшиеся модели и системы профильного образования учащихся старшей школы Западной Европы и Америки. Анализируются последние, наиболее характерные тенденции профилизации в зарубежной школе.

Ключевые слова: зарубежный опыт, индивидуализация и дифференциация обучения, селективная модель обучения, академический и практический направления обучения.

A. I. TERESHYK

FOREIGN EXPERIENCE OF THE PROFILE TRAINING OF THE SENIORS

The article deals with foreign experience of the profile preparation of seniors. The attention is focused on the historical background of school education in the developed countries. A brief description of the most established models and the systems of profile education of high school students in the Western Europe and America. The last, the most characteristic tendencies of profiling in foreign schools are characterized.

Keywords: foreign experience, individualization and differentiation studies, selective model of learning, academic and practical areas of study.

Сьогодні в Україні відбулись реальні зрушення щодо створення умов для запровадження засад диференційованого навчання. Крім прийняття державних документів та відповідної концепції, розробляються та впроваджуються профільні навчальні програми у старшій школі, профільні підручники та методичні розробки. У країні існує розгалужена мережа різних типів навчальних закладів – ліцеїв, гімназій, колегіумів тощо, попит на які серед батьків та учнів достатньо високий. Навчальні заклади та профільні класи з поглибленими програмами навчання з різних предметів обирають ті учні, які не лише у майбутньому планують вступати до різних ВНЗ, але й ті, що бажають здобути більш якісну освіту порівняно з пропонованою, яку традиційно надають у середній школі [1, с. 57].

Однак, треба визнати, що говорити про позитивний результат ще рано, оскільки у вітчизняній освіті склався стійкий стереотип стосовно середньої школи і орієнтації на «середнього учня». Та й зміст освіти залишається переважаним великою кількістю обов'язкових предметів для вивчення учнями загальноосвітньої школи, яка хоч і має поділ на три ступені, але по суті залишається єдиною від початкової до старшої школи. Тут, очевидно,

варто орієнтуватись на той позитив і власні надбання, які маємо та звернутись до передової зарубіжної практики профільного навчання.

Мета статті – розкрити особливості організації профільної підготовки старшокласників за рубезем. У світі існує багаторічний досвід профільного навчання, що сформував своєрідну ментальність, увійшов до освітянських традицій, на яких ґрунтуються основні демократичні засади європейської та американської освіти: гуманізації, рівного доступу, індивідуалізації та диференціації. Серед розвинених країн, в освітніх системах яких тривалий час успішно практикується профільне викладання предметів, науковці називають Швецію, Німеччину, Францію, Італію, Іспанію, Данію, Аргентину, США, Японію та ін. [2, с. 5]

Історично склалось так, що на зламі XIX–XX ст. потужний розвиток виробництва і технологій у більшості індустріально розвинених країн світу спричинив широкомасштабні реформування освіти.

Так, на початок XX ст. у школах Західної Європи та Америки виникла нагальна потреба у диференціації навчальної діяльності учнів. Це пояснювалось тим, що терміни навчання зростали у зв'язку з розвитком науки і виробництва, що призводило до стрімкого зростання обсягів засвоюваної учнями навчальної інформації. За цих умов виявилася невідповідність традиційних форм шкільного навчання (передусім масової класно-урочної системи) реальним соціально-економічним потребам. Учень повинен був засвоювати не лише більше навчальної інформації, й робити це значно швидше і водночас бути готовим до постійного навчання у зв'язку з розвитком техніки і технологій. Цілком очевидно, що у навчанні необхідно було враховувати особистісні інтереси і нахили учнів, щоб привчати їх до саморозвитку, відійти від вивчення великих обсягів інформації, натомість, орієнтуватись лише на ті галузі знань, які відповідають індивідуальним потребам та життєвим намірам учня.

Треба відзначити, що збільшення терміну навчання призвело до того, що учні на заключній стадії середньої освіти вже вступали у період професійного самовизначення, що значно впливало на вибір ними тих предметів і знань, які потрібні лише для них. Вибір професії не може бути однорідним – необхідно враховувати індивідуальність учня. Педагоги усього світу прагнули віднайти такі форми і методи навчально-виховної роботи, які б враховували вік учнів, їхні інтереси, схильності, різноманітні розумові здібності, допомагали реалізувати внутрішній потенціал школярів.

У 20-і роки минулого століття у зарубіжній і вітчизняній педагогіці почалися найбільш активні розробки індивідуалізованого та диференційованого навчання, які спочатку були продиктовані використанням радикальних методів щодо масової класно-урочної системи навчання. Наведемо у зв'язку з цим два найбільш помітні приклади, які можна віднайти у літературних джерелах з питань диференціації навчання.

В американських дослідженнях, що були спрямовані на індивідуалізований, особистісно-орієнтований підхід у навчанні, варто відзначити роботи Дж. Дьюї та В. Кілпатріка, які мали значний вплив на реформування американської освіти, зокрема стосовно індивідуалізації та диференціації навчання.

Дж. Дьюї пропонував будувати процес навчання з урахуванням інтересів і здібностей дітей. Навчання потрібно організувати навколо певної практичної справи. На основі цих ідей був запроваджений метод проектів, спрямований на заміну класно-урочної системи освіти [4, с. 11]. Уже в перше десятиліття XX ст. він стає потужним рушієм шкільної реформи – вдосконалення а не заміни класно-урочної системи, оскільки наростаюча індустріалізація не дозволяла відмовитись від масової освіти: школа не могла нехтувати замовленням суспільства і спиратися лише на індивідуальні потреби дитини. Ю. Олькерс, розглядаючи історичний аспект методу проектів у зазначений період, дуже лаконічно підсумував, відзначаючи про реформу американської школи: «Таким чином, істинна реформа школи полягала б у тому, щоб пристосувати організацію навчання до здібностей і потреб дитини» [5, с. 15].

Наступним методом індивідуалізації навчання, який розповсюдився, вдосконалювався і використовувався у різних школах світу, був дальтон-план. Він також мав значний або навіть радикальний вплив на класно-урочну систему навчання, оскільки був своєрідним продовженням проектного навчання. Вказаний підхід виводив учня за межі класно-урочної системи навчання, створювались умови для його навчання і залучення до самостійного проектування власної

освітньої траєкторії з урахуванням індивідуальних потреб, життєвих планів, природних здібностей тощо.

Отже, передові методи в історії американської та європейської освіти, серед них метод проектів і дальтон-план мали значний вплив на становлення і розвиток індивідуалізації та спеціалізації, у тому числі диференціації змісту освіти. Відзначимо, що й сьогодні у США індивідуалізація навчання у старшій школі здійснюється шляхом складання індивідуальної навчальної програми для кожного учня, що по суті відображає ідею дальтон-плану у його більш досконалії формі. Американський учень старшої школи навчається за окремою програмою у вигляді певного набору обов'язкових і вибіркових навчальних курсів, має власний розклад уроків і відповідно може опанувати предмети індивідуальним темпом, що не залежить від освітньої траєкторії інших учнів [6, с. 93]. Метод проектів мав також потужний вплив на реформування у бік диференційованого підходу і в школах Західної Європи. Так, для прикладу, найбільш розповсюдженими формами відкритого профільного навчання в старших класах гімназій Німеччини є створення і реалізація методу проектів [2, с. 51]

Більшість учених (О. В. Матвієнко, А. А. Сбруєва, Н. В. Семергей, М. І. Сметанський, Н. Л. Кравець, Н. І. Шиян та ін.), які приділяють увагу у своїх дослідженнях питанням освіти у зарубіжних країнах (у тому числі на старшому ступені загальноосвітньої школи), вважають, що диференціація навчання є одним із основних організаційних принципів середньої загальноосвітньої школи зарубіжжя впродовж багатьох десятиліть.

Профільне навчання учнів у старшій шкільній освіті європейських країн, а також США ґрунтується на диференціації змісту навчання та його розподілі поміж обов'язковими для всіх учнів навчальними предметами, обов'язково-вибірковими навчальними курсами, з-поміж яких учні мають обрати один або кілька, і навчальними курсами для довільного вибору [6, с. 97].

Профільне навчання у країнах Західної Європи та Америки – це досить складна і розгалужена система освіти, яка пройшла тривалий шлях розвитку і реформувань. Коротко розглянемо лише найбільш узагальнені моделі і підходи, за якими реалізується диференційований підхід у загальноосвітніх закладах зарубіжних країн.

Н. В. Семергей [7], М. І. Сметанський [2] та інші науковці вказують на дві основні моделі диференційованого навчання у практиці зарубіжної школи: гнучку та жорстку.

Гнучка – елективна модель, яка поширена у США та Великій Британії, передбачає на певному етапі навчання вільний вибір предметів (курсів) на основі базових (обов'язкових) дисциплін.

Друга модель жорстка – селективна, що сповна представлена у Франції, Швеції, Німеччині й інших європейських країнах, передбачає вибір певних напрямів навчання у гімназіях, ліцеях, колежах після завершення єдиного загальноосвітнього ступеня школи [2, с. 243].

Найбільш поширеною системою серед моделей, що ґрунтуються на певних принципах побудови змісту, є така, що розподіляє підходи до організації навчання на інтеграційний та сегрегаційний.

У педагогічній науці існує докладне пояснення як інтеграційного так і сегрегаційного підходів до навчання учнів старшої школи у зарубіжних країнах [2, с. 7–8].

Дослідники, відзначають, що інтеграційний підхід (Австрія, Велика Британія, Ірландія, Іспанія, Норвегія, Португалія, США, Фінляндія та ін.) передбачає форму організації навчання за різними напрямами та профілями в єдиній структурі школи, яка може входити до структури єдиної середньої школи або існувати окремим підрозділом. В середині такої школи диференціація відбувається шляхом запровадження різних курсів, відділень, секцій та модулів і серед них – академічного, технологічного, художнього, професійного. У зв'язку з цим в Австрії діють академічне відділення та професійно-технічні курси, в Іспанії – курси для отримання чотирьох типів бакалаврату або професійних кваліфікацій, у Португалії – академічні та професійні курси. У Швеції старша школа пропонує 17 національних програм навчання (тривалістю 3 роки), 15 з яких професійно орієнтовані, і лише 2 академічного спрямування – для підготовки до навчання в університетах. Усі зазначені програми складаються з інваріантної (обов'язкової) частини, до складу якої входять 8 предметів, що вивчаються всіма учнями. Серед цих предметів – шведська та англійська мови, мистецтво, фізична культура і здоров'я, математика, природознавство, громадянознавство, релігійна освіта.

Сегрегаційний підхід до побудови змісту навчання в старшій школі полягає в розподілі шкіл на різні типи, які організують окремі профілі в рамках одного освітнього напрямку: академічного або професійного. Такий підхід реалізується у Греції (ліцеї – академічний напрям; професійно-технічні школи), Данії (гімназії та вищі підготовчі екзаменаційні курси – академічний напрям; колежі – професійний напрям), Італії (класичний, природничо-науковий, художній ліцеї, технічний та професійно-технічний інститути), Франції (академічний і технологічний ліцеї – академічний напрям; професійний ліцей) тощо.

А. А. Сбруєва [8], С. О. Смірнов [10], а за ними і Н. І. Шиян [9] розглядають моделі профільного навчання за способами групування учнів, створення відповідних потоків з урахуванням здібностей школярів.

У своєму навчальному посібнику А. А. Сбруєва, висвітлюючи питання досвіду профільної диференціації навчання, звертає увагу на п'ять основних моделей масової школи у розвинених країнах світу [8, с. 77–79]. Кожна наступна модель чим більше віддаляється від змісту навчальної програми, тим ближчою стає до потреб учня. П'ята модель по суті є крайнім проявом особистісно-орієнтованого навчання. Школи, побудовані за цією моделлю (модульні школи), ґрунтуються на справжніх суб'єкт-суб'єктних стосунках між учителем та учнями. Учитель ставиться до кожного учня як до індивідуальності котра може впливати на власний зміст освіти (зміст навчального курсу) [8, с. 79].

Дослідники відзначають, що «донедавна у багатьох країнах Заходу існував жорсткий розподіл між академічним та професійно-технічним напрямками. Після обрання учнем одного із зазначених напрямів, перехід до іншого ставав практично неможливим» [2, с. 6]

Глибокий та узагальнений аналіз систем освіти у зарубіжних школах провела О. В. Матвієнко [11], яка, на відміну від А. А. Сбруєвої та Н. І. Шиян та у продовження вищенаведеної думки висловленої у дослідженні М. І. Сметанського, безспідставно вважає, що селективна (жорстка) модель у розвинених країнах Західної Європи ґрунтувалась на трьох типах шкіл і, що головне, така модель відходить у минуле. Дослідниця, зокрема відзначає, що для шкільних систем більшості країн Західної Європи до 60-х років ХХ ст. – характерним був такий підхід, коли після завершення учнями у віці 10-12 років елементарного циклу навчання – організація структури обов'язкової освіти будувалася за селективною моделлю переважно у трьох варіантах – трьох типах шкіл [11, с. 178].

Перший тип – це повна середня школа (граматичні школи – у Великій Британії, ліцеї – у Франції, Італії, Іспанії; гімназії – у Німеччині, скандинавських країнах, деяких кантонах Швейцарії). У повній середній школі існував найбільш високий теоретичний рівень освіти, а основна мета – підготовка до навчання у вищій школі. Цей тип старшої школи вважається найбільш престижним.

Другий тип – це сучасні школи у Великій Британії, реальні школи у Німеччині – займав певне усереднене положення між початковою і середньою школами. Причому теоретичний рівень навчального матеріалу у цих закладах був дещо нижчим від старших класів ліцеїв або гімназій і головний акцент ставився на прикладні знання.

Нарешті, третій тип школи – це практична освіта. У різних країнах називається по-різному, але фактично – це старші класи початкової школи, де учні перебували до завершення терміну обов'язкового навчання. Для таких учнів відкривався шлях лише до системи професійного учнівства або безпосередньо на некваліфікованому рівні: роботу в промисловості, сільському господарстві, сфері обслуговування [10, с. 91].

О. В. Матвієнко відзначає, що вибудова вищезначеної парадигми шкільної освіти у Західній Європі до 60-х років ХХ ст. по суті відбувалася за диференціацією змісту двох основних видів середньої освіти – академічного й практичного, що призводило до структурування цього освітнього простору на два рівні загальноосвітньої підготовки: неповну середню школу (перший ступінь середньої освіти) й повну середню школу (другий ступінь середньої освіти).

На підтвердження попередньої думки відзначимо, що Л. І. Писарева для європейської системи середньої освіти вказує на три основні параметри загального селективного спрямування і додає, крім вже відзначених, антидемократичний, який є основним недоліком селективної моделі:

- відсутність єдності у статусі закладів, змісту і рівнів освіти, перспектив подальшого навчання тощо;
- дуалізм у диференціації змісту освіти, тобто наявність двох провідних напрямів: академічного й практичного;
- антидемократичні принципи організації (при відборі на ранньому етапі навчання, розподілі за каналами освіти, створенні умов і можливостей навчання) [11, с. 150].

З середини 60-х років XX ст. у переважній більшості країн Західної Європи процеси демократизації життя і неупинний економічний поступ спричиняють невідповідність між існуючим селективним підходом у диференціації навчання, що визначає загальний характер середньої освіти на всіх її рівнях, і новими соціально-політичними реаліями. Сьогодні це призводить до необхідності створення зарубіжними науковцями принципово нової для Заходу моделі освіти, що становить собою систему масової середньої освіти, в основі якої є новий тип загальноосвітньої школи. На думку К. І. Салімової, – це «школи, де між початковою і середньою (обох ступенів – нижчого і вищого) немає ніяких перепон. Йдеться про розширення меж середньої обов'язкової для всіх освіти без поділу дітей на потоки за «здібностями». Далі висувається вимога скоротити дисципліни за вибором... і розширити базову освіту, збільшити кількість годин на шкільні дисципліни, обов'язкові для всіх» [12, с. 554].

Реорганізація шкільних моделей у такому напрямку, відбувається й до сьогодні, практично в усіх країнах Європейського Союзу. Оскільки основний акцент ставиться на побудову «нової» європейської школи, то очевидно, що розглядати зарубіжний досвід диференціації і профілізації варто саме з точки зору типології загальноосвітніх закладів.

У зв'язку з цим, найбільш вдало класифікацію профільного навчання за типами навчальних закладів подає О. Овчарук [6, с. 64–65].

Дослідниця вирізняє три основні підходи стосовно старшої школи у країнах Західної Європи та США:

- 1) різні типи шкіл;
- 2) профільне навчання (на основі різних програм) в структурі єдиної школи;
- 3) єдиний навчальний план протягом перших років навчання в різних типах старшої школи та поглиблення в профілі протягом останнього періоду.

Аналіз профілізації старшої школи у зарубіжних країнах за наведеним розподілом шкіл, дає змогу зробити наступні висновки.

Розглядаючи профільне навчання учнів старшої зарубіжної школи треба відзначити, що індивідуалізація та диференціація в англійській, американській та інших школах вже давно вийшли за межі навчального процесу і відіграють важливу роль у реформуванні структури і змісту освіти. Причому ця тенденція характерна для більшості розвинених країн і це, власне, відрізняє вітчизняну систему освіти з точки зору профілізації освітнього процесу: у нас внутрішня і зовнішня диференціація навчання, традиційно, розглядаються лише у дидактичному контексті, і зокрема, більше як диференціація та професіоналізація єдиної середньої школи.

Запровадження диференціації змісту освіти у зарубіжних школах якісно змінює зміст освіти, який не перевантажений предметами з основ наук і предметами гуманітарного циклу. Це дає змогу вирішити проблему, яку, до речі, уже тривалий час не може вирішити вітчизняна єдина загальноосвітня школа, а саме: подолати суттєвий розрив між шкільними навчальними програмами і програмами вищих закладів освіти. Також виразною є відмінність у структурі зарубіжної школи, де кожен етап загальноосвітньої підготовки відокремлений: початкова, основна і старша школа є окремими інституційними установами у системі освіти.

Це особливо актуально для вітчизняної освіти, оскільки відмова від європейської моделі 12-річної школи (у 2010 р.) значно ускладнює стратегічне завдання щодо забезпечення в українських навчальних закладах якісної профільної освіти. Навіть якщо уявити, що Україна все ж повернеться до попередньої 12-річної системи освіти, з чого власне починались реформи, виявиться, що цього недостатньо. Адже «замінивши 10-річну єдину трудову радянську школу 12-річною європейського типу, ми не дотримались організаційної структури європейської школи, де початкова (6–10-річні діти), основна (10–15-річні) і старша школи (15–18 (19) років) – це не різні ступені однієї школи (як у нас), а окремі заклади. Такий розподіл є доцільним, враховуючи різні вікові особливості, навчальну мету та умови організації навчального процесу. У нас він не є традиційним. Не кажучи

вже про нові форми організації навчання, які набувають популярності у світовій практиці: «неградуйовані школи» (без поділу на класи, але з проектною роботою за інтересами) і «школи без стін». Останні не мають свого приміщення та постійних класів. Діти збираються з учителями в різних місцях, планують свою роботу, відвідують заводи, музеї, бібліотеки і працюють над проектами. Щоб отримати диплом про закінчення старшої школи, учень повинен надати своєрідну залікову книжку, де зазначено, скільки годин з якого предмета він прослухав. Профіль навчання визначається кожним учнем з урахуванням його інтересів. Залежно від вибору старшокласника школа створюватиме умови для диференціації» [13].

Відзначимо, що сьогодні домінантним для старшої зарубіжної школи є інтеграція загальної та професійної освіти, що свідчить про відсутність жорсткого розподілу між цими освітніми потоками, які донедавна існували незалежно один від одного. Причому за останні 10–15 років у загальноосвітніх закладах вони взаємодоповнюють один одного, дозволяють учням переходити з одного потоку на інший, одержувати вищу технічну освіту тим учням, які навчаються на професійно-технічному потоці, тощо.

У європейській стратегії розвитку старшої школи – так званої «післябазової» шкільної освіти – чітко проглядається процес зближення в організації її провідних профілів: академічного, технологічного й професійного, і зокрема шляхом введення у загальноосвітніх навчальних закладах курсів професійного й технологічного спрямування. Причому у професійних школах, колежах і ліцеях можна спостерігати зворотній процес – уведення обов'язкового для всіх учнів стандартизованого загальноосвітнього компонента.

Така організація, на думку європейських фахівців та експертів з питань освіти має забезпечити трансферність, тобто можливість учнів здійснювати вільний вибір і перехід між профілями чи потоками, і транспарентність, тобто взаємну прозорість і відкритість між напрямками освітньої підготовки – загальноосвітнім і професійним.

ЛІТЕРАТУРА

1. Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. – К.: К. І. С., 2003. – 296 с.
2. Організація профільного навчання в країнах Західної Європи: монографія / за ред. М. І. Сметанського. – Вінниця: ВДПУ, 2008. – 339 с.
3. Терещук А. І. Генеза проблеми профільного навчання у вітчизняному досвіді шкільної освіти / А. І. Терещук // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2011. – № 3. – С. 93–99.
4. Матяш Н. В. Психология проектной деятельности школьников в условиях технологического образования / под ред. В. В. Рубцова / Н. В. Матяш. – Мозырь: РИФ «Белый ветер», 2000. – 286 с.
5. Метод проектов в университетском образовании: сб. науч. – метод. статей. Вып. 6 / сост. Ю. Э. Краснов; редкол. / М. Г. Богова и др.; под общ. ред. М. А. Гусаковского. – Минск: БГУ, 2008. – 244 с.
6. Біла книга національної освіти України / за ред. В. Г. Кременя. – К., 2009. – 156 с.
7. Семергей Н. В. Організація диференційованого навчання в сучасній зарубіжній школі / Н. В. Семергей // Постметодика. – 2000. – № 3. – С. 14–17.
8. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка: Навчальний посібник. – 2-ге вид., стер. / А. А. Сбруєва – Суми: ВТД «Університетська книга», 2004. – 320 с.
9. Шиян Н. І. Профільне навчання у школах сільської місцевості: теорія і практика / Н. І. Шиян. – Полтава: АСМІ, 2004. – 442 с.
10. Педагогіка: педагогические теории, системы, технологии: учебник для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов и др. / под ред. С. А. Смирнова. – 4-е изд., испр. – М.: Академия, 2001. – 512 с.
11. Матвієнко О. В. Розвиток систем середньої освіти в країнах Європейського Союзу: порівняльний аналіз: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / О. В. Матвієнко. – К., 2005. – 384 с.
12. Салимова К. О. Общечеловеческие ценности в мировом педагогическом наследии / К. О. Салимова // Педагогіка народів мира: історія і сучасність. — М.: Пед. общество России, 2000. – С. 548–560.
13. Онищенко О. Освітня реформа: Профільна школа. Похвальні докори і викривальна похвала [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/school/school_today.