

освіченості; бути національними, а не федеральними; динамічними, а не статичними.

Французький науковець Р.-Ф. Готьє, характеризуючи стандарт у Франції, зазначає, що він розглядається як «сукупність специфічної інформації». Тут стандарт пов'язано зі знаннями, викладеними у форматі «тверджень» (*programmes d'enseignement*), що потрібно засвоїти учням.

Важливий напрям пошуків у царині стандартизації характеризуються деталізацією освітніх стандартів (стандарт змісту, стандарт досягнень, стандарт можливостей для навчання) та інструментів для вимірювання рівня їх опанування учнями.

## ПРОБЛЕМА ГУМАНІЗАЦІЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ЄВРОПІ

**Глона Маріуц, к.п.н.**

*Інститут педагогіки НАПН України  
м. Київ*

Сьогодні гуманізація освіти набуває нового звучання в Європі. До початку Другої світової війни проблема гуманізації звучала у контексті надання освітніх послуг для усіх громадян. Початкова школа була доступною для всіх, але здобуття середньої освіти обмежено для порівняно невеликої частини дітей, переважно з сімей вищого та середнього класу. Шкільна система Європи, насправді, була тісно пов'язана з соціально-класовою структурою країни. Реформатори прагнули забезпечити середню освіту для всіх та більшої рівності можливостей у здобутті середньої освіти [1, 343].

Такі сподівання отримали широке визнання після війни. Європейські міністри освіти поза межами своїх країн розробили політику для післявоєнного світу. В Англії закон Про освіту 1944 року став орієнтиром в еволюції англійської освіти. Під час війни було створено комісію в Алжирі для вивчення реформи французької освіти. Одним з результатів стала доповідь (1947 р.) відома як звіт Ланжевена-Валлона, який становив основу французької політики реформування освіти [1, 344]. Проект реформи Ланжевена-Валлона був зорієнтований на

обов'язкове безкоштовне навчання дітей віком від 6 до 18 років незалежно від національності та соціального статусу, надання рівних можливостей вступу до вищих навчальних закладів і надання стипендій всім студентам вишів [1, 345]. У Швеції, країні що не брала участь у війні, у 1940-х роках були ініційовані великі науково-дослідні програми. Результатами цих досліджень став період експериментів у 1950-х роках та радикальна реформа шведської шкільної системи в 1960-х роках. Протягом двох останніх десятиліть більшість освітніх законів, що прийняті у багатьох європейських країнах, наприклад, Нідерландах, Австрії, Франції та Данії, окреслювали нові освітні цілі, де значне місце посідає ідея гуманізації.

Таким чином, повоєнна Європа ступила на шлях демократизації освіти. Велася робота над зміною курсів, підручників, навчальних планів, які порушували міжнародне взаєморозуміння. Скандинавські країни співпрацювали задля забезпечення того, щоб шкільний матеріал сприяв порозумінню та співдружності між народами у цій частині Європи. Великі центри у Західній Німеччині здійснювали моніторинг навчальної літератури крізь призму уникнення небажаного національного упередження. Такі експериментальні школи як Оденвальд, Берлінська школа Кеннеді у Німеччині та багато інших експериментували у розвитку міжнародного взаєморозуміння, двомовності і розширенню світогляду учнів.

На сучасному етапі ідеї гуманізації та демократизації продовжують свій поступ в освіті. Румунські вчені визначають *гуманізацію освіти* як забезпечення вільного розвитку особистості, присвоєння учню ролі актора у власному навчанні, що вимагає коригування освіти з двох точок зору: забезпечення дотримання особливостей випускників відповідно до стандартів навчання (контроль) і забезпечення адаптації навчальних заходів до особливостей учнів (сприяння навчанню) [2, 8]. Щодо демократизації освіти, то румунські науковці виділяють її на рівні децентралізації, інституційної автономії і ін., та на рівні процесу (автономії викладачів, можливості існування окремих індивідуальних шляхів втілення програм підготовки учнів і та ін.), а також орієнтовану на встановлення демократичних відносин між: учителем-учнем, навчальним закладом-міністерством освіти, навчальним закладом та роботодавцем і та ін.

### Література

1. Brian Holmes Educational Change in Europe Copyright by the Association for Supervision and Curriculum Development, January 1970, p. 343 – 345
2. Buletin Documentar NR. 1/2014 Ministerul Afacerilor Interne, Institutul de studii pentru ordine publica, Editura Ministerului Afacerilor Interne p. 7-8
3. Raymond H. Muessig To Humanize Schooling Educational Leadership Copyright 1972 by the association for Supervision and Curriculum Development, p. 34 – 36

### **ДО ПИТАННЯ ПРО ДИФЕРЕНЦІАЦІЮ НАВЧАННЯ В АМЕРИКАНСЬКІЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ**

**Оксана Шпарик, к.п.н.**

*Інститут педагогіки НАПН України  
м. Київ*

Сучасна концепція загальноосвітньої школи України вимагає, щоб школа не обмежувала свої функції лише забезпеченням засвоєння учнем певної суми знань, умінь, навичок, а вирішувала головне завдання – створення для кожної дитини сприятливих умов усебічного розвитку її здібностей, таланту, цілеспрямованого виявлення своєї індивідуальності, творчої самореалізації, що передбачає подолання суперечностей між фронтальною формою організації навчальної діяльності й індивідуальним процесом засвоєння змісту освіти.

Розв'язанню питання сприяє дидактично цілеспрямована організація диференціації навчання, яка дозволяє здійснювати індивідуальний підхід до учнів у навчанні, забезпечуючи самостійну роботу школярів з урахуванням їхніх навчальних можливостей.

У зарубіжних країнах, особливо країнах ЄС та США, диференційованому навчанню надавалася величезна увага починаючи з ХХ ст.

Суттєвий внесок у розвиток загальних теоретичних основ індивідуалізації й диференціації навчання в загальноосвітніх закладах зробили американські вчені К. Томлінсон (С. Tomlinson), К. Андерсон

(К. Anderson), С. Аллан (S. Allan), Р. Джексон (R. Jackson), Д. Лоуренс-Браун (D. Lawrence-Brown), Дж. Уїлліс (J. Willis), К. Нанлі (K. Nunley), Г. Леві (H. Levy), А. Ребора (A. Rebor) та ін. У педагогічних дослідженнях розкрито різні аспекти проблеми: загальні питання диференціації як способу індивідуалізації, створення педагогічних умов диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи, розробка різнорівневих навчальних програм, які дають можливість обирати форми й методи навчання, що максимально сприяють розвитку особистості, організація самостійної роботи школярів за індивідуальними планами у визначеному темпі; організація групового навчання тощо.

Диференційоване навчання (англ. *differentiated instruction – DI*) – це основа або філософія ефективного навчання, за якої кожен учень, опановуючи визначеним мінімумом загальноосвітньої підготовки, отримує право і гарантовану можливість приділяти головну увагу тим предметам, які відповідають його схильностям. Диференціація навчання спрямована на створення оптимальних умов для розвитку особистості, найбільш повного врахування як індивідуальних відмінностей учнів, так і специфіки регіонів країни, типів середніх навчальних закладів, соціальних і культурних факторів, притаманних кожній конкретній школі і її оточенню.

Сучасними американськими вченими диференціація навчання розглядається як інструмент підвищення ефективності шкільної освіти, як засіб розкриття і розвитку всіх потенційних можливостей учнів. Також вони вважають, що диференціація повинна сприяти зростанню активності учнів в їх навчальній діяльності, краще готувати їх до усвідомленого вибору майбутньої професії. Система, за якої значна частина навчального часу йде на профілюючі дисципліни, дає можливість вивчати їх на відносно високому теоретичному рівні, часом вводити в них розділи, що виходять за рамки традиційних шкільних програм.

Теоретичним фундаментом диференціації навчання в американській психолого-педагогічній науці є прагматична педагогіка, теорія розвивального та індивідуалізованого навчання.

Ключовими принципами диференціації навчальних завдань, які враховують пізнавальні потреби учнів, є наступні: диференціювання, засноване на навчальному стилі або стилі навчання; диференціювання, засноване на зацікавленості; диференціювання, засноване на готовності учнів.